

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

23 | 2020



TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

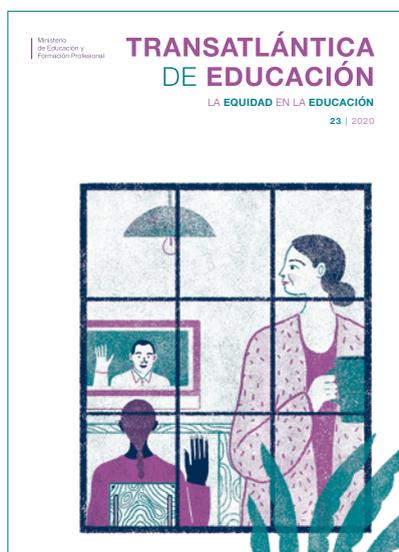
23 | 2020

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional

| sede.educacion.gob.es/publivena

Catálogo general de publicaciones oficiales

| cpage.mprgob.es



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2020

NIPO: 847-19-183-7 (papel)

NIPO: 847-19-184-2 (en línea)

ISSN: 2448-4989

Dirección

TOMÁS FERNÁNDEZ GARCÍA

CONSEJERO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA PARA MÉXICO,
CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Subdirección

LUIS CERDÁN ORTIZ-QUINTANA

SECRETARIO GENERAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
DE ESPAÑA PARA MÉXICO, CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Colaboradores

ALEJANDRO TIANA FERRER

MARIANO JABONERO

MIRIAM PRECKLER

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

JIMENA HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ

FRANCISCO CERVANTES PÉREZ

ALMA HERRERA MÁRQUEZ

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

DAVID RAMÍREZ PLASCENCIA

MANUEL MORENO CASTAÑEDA

Ilustraciones

JIMENA ESTÍBALIZ

Edición

KARINA TORRES

DIRECCIÓN DE ARTE Y EDITORIAL

JULIO CÁRDENAS

CORRECCIÓN DE ESTILO

Hecho en México | Impreso en México

La responsabilidad de las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos de esta publicación corresponde exclusivamente a sus autores y su publicación no implica necesariamente que el Ministerio de Educación y Formación Profesional las comparta o apruebe. Asimismo, se exime al Ministerio de Educación y Formación Profesional de toda responsabilidad derivada de la eventual vulneración de derechos de propiedad intelectual en que pudieran haber incurrido los autores de los artículos.

CON- TENI- DO

5

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

TOMÁS FERNÁNDEZ GARCÍA

LUIS CERDÁN ORTIZ-QUINTANA

13

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: DESAFÍOS
Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

ALEJANDRO TIANA FERRER

27

EQUIDAD E INCLUSIÓN: PRINCIPIOS BÁSICOS
DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN IBEROAMÉRICA

MARIANO JABONERO

MIRIAM PRECKLER

43

EDUCAR PARA LA EQUIDAD SOCIAL

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

53

ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN MÉXICO: EL DESAFÍO QUE PERSISTE

JIMENA HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

23 | 2020

69

EDUCACIÓN EN LÍNEA MÁS EQUIDAD:
BINOMIO QUE TRANSFORMA
FRANCISCO CERVANTES PÉREZ

89

COVID-19 Y EQUIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR
ALMA HERRERA MÁRQUEZ

105

EQUIDAD EDUCATIVA. TENSIONES E INCERTIDUMBRES
ANTE LA COVID-19
CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

121

LA COVID-19 EVIDENCIA Y AGUDIZA LAS
INEQUIDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA:
¿QUÉ HACER?
DAVID RAMÍREZ PLASCENCIA
MANUEL MORENO CASTAÑEDA

INTRO- DUC- CIÓN

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Tomás Fernández García
Luis Cerdán Ortiz-Quintana

TOMÁS FERNÁNDEZ GARCÍA
LUIS Cerdán ORTIZ-QUINTANA

Consejero y Secretario General de la Consejería de Educación
de España para México, Centroamérica y el Caribe,
respectivamente.

A lo largo de los últimos sesenta años de la historia, numerosas organizaciones internacionales (Unesco, OCDE, OEI, Banco Mundial...), han realizado declaraciones institucionales, y han dictado normas para que los procesos educativos se asienten en el consenso, la coordinación y la equidad, con el propósito de mejorar los índices de desigualdad económica, social o educativa en la región, pero aunque en los últimos 20 años, se ha producido un aumento cuantitativo y cualitativo en los índices de bienestar de una parte de la población, aún, sigue existiendo una importante brecha entre los países ricos y los más pobres, que viene determinada entre otras muchas variables por la situación geográfica en las que se encuentren viviendo los ciudadanos dentro de un continente, una región o hasta dentro de una misma ciudad, por la precariedad en el nivel de ingresos, en la alimentación, la educación, las viviendas insalubres, las diferencias que todavía existen entre hombres y mujeres, el origen étnico o las circunstancias familiares entre otras muchas. Es decir, estamos ante *una pobreza que coexiste con una riqueza en aumento*, de forma que, en los últimos 40 años, según señalaba el Banco Mundial (2015), se habían duplicado las diferencias entre los 20 países más ricos y los 20 más pobres del planeta.

Un problema que solo se ha conseguido paliar parcialmente con las políticas y los programas que se han aplicado en estos últimos años para erradicar parte de las necesidades sociales y educativas de la población, sin obviar que durante este periodo de tiempo también han emergido sociedades más complejas, con nuevas formas de marginación y de exclusión social: elevadas tasas de empleos informales, poblaciones rurales que no han tenido históricamente acceso a la educación, ni a otros bienes sociales y culturales públicos, afrodescendientes en situaciones de precariedad y pobreza, poblaciones originarias históricamente marginadas, familias monoparentales, especialmente mujeres con hijos a su cargo y sin medios de subsistencia, millones de inmigrantes que buscan mejores condiciones de vida que en su país de origen, incremento de los hogares conformados exclusivamente por personas mayores, altos índices de abandono escolar temprano (en ocasiones debido a que los niños y niñas tienen que apoyar la economía familiar), o la llamada “brecha digital”, que con la pandemia de la enfermedad

COVID-19 se ha ensanchado aún más, dejando rezagada a una parte importante de los estudiantes que no han podido acceder a las nuevas tecnologías para realizar sus actividades educativas más cotidianas.

Estos desafíos muestran que todavía queda mucho trabajo por hacer en los diferentes niveles del bienestar, que requieren políticas públicas con visión de futuro para generar un crecimiento económico sostenible e inclusivo, donde la educación se convierte en una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más democráticas, capaces de garantizar que las futuras generaciones estén mejor preparadas para enfrentarse a los desafíos y a los cambios de la globalización y del desarrollo tecnológico, donde la equidad es un objetivo en el diseño y aplicación de las políticas educativas para garantizar los mismos derechos y oportunidades para todas las personas, pudiéndose afirmar, que los países que invierten en educación contribuyen al cambio para salir de la pobreza, evitar la exclusión y disminuir los altos índices de desigualdad e inequidad que todavía sufre una parte importante de nuestras sociedades.

Este nuevo número de la revista *Transatlántica de Educación*, que lleva por título “Equidad y Educación”, incorpora las reflexiones de diez profesores de España y México, con una dilatada trayectoria académica y profesional, destacándose por la defensa y el desarrollo de una educación más equitativa.

En el primer artículo, Alejandro Tiana Ferrer nos ofrece un análisis interesante sobre los conceptos de igualdad y equidad, ya que este último emerge de modo más neutral porque tiene una menor carga ideológica que el de igualdad, y además pone el énfasis en el grado de justicia que lleva asociado. Para establecer la relación existente entre ellos se analizan las tres dimensiones que tiene la equidad: igualdad de recursos, de oportunidades y de resultados. La distinción de estas tres dimensiones de la equidad plantea a su vez diferentes exigencias para los diversos niveles educativos. Siguiendo esta línea argumental se extraen de sus reflexiones algunas orientaciones interesantes para la construcción de políticas educativas, organizándolas en siete grandes enunciados para que la educación contribuya a la equidad social.

Mariano Jabonero y Miriam Preckler en su artículo manifiestan que, a pesar de los avances que se han producido en las últimas décadas en Ibe-

roamérica en el derecho a una educación de calidad, la región sigue estando poco preparada para enfrentarse a los desafíos tecnológicos y a la transición del sistema educativo al mercado de trabajo. Los autores perciben que se ha demostrado el compromiso y la voluntad político-técnica para progresar hacia sistemas educativos más equitativos e incluyentes, congeniando políticas integrales y sostenibles con prácticas que tienen un impacto en la ampliación, democratización y mejora de las oportunidades, así como de los procesos y de los resultados de aprendizaje para toda la población; pero estos sistemas deberían estar dirigidos especialmente a aquellos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, donde los mayores desafíos radican en las políticas públicas de largo alcance, para reducir las brechas sociales y las fuertes desigualdades entre grupos poblacionales dentro de los países.

Gilberto Guevara Niebla, nos presenta una paradoja de implicaciones dramáticas al manifestar que, por un lado la mayoría de la población percibe la educación escolar como una esperanza, a veces la única de redención social y como palanca en la construcción de una sociedad más justa; pero por otro, las prácticas educativas reales revelan que ocurre exactamente lo contrario: la escuela ha dejado de ser motor de progreso social y funciona de facto como agencia de reproducción de las desigualdades sociales, donde la distribución de los insuficientes recursos financieros dedicados a la educación es por lo general inequitativa: las escuelas de zonas de economía próspera reciben invariablemente más recursos que aquellas localizadas en zonas pobres. La propuesta para solucionar este problema, es aplicar de una manera sistemática y progresiva políticas educativas con criterios de equidad, para mejorar la calidad de los servicios educativos y aumentar el potencial de la educación para promover la movilidad social y para impulsar la justicia social.

A través de los numerosos datos, aportados por Jimena Hernández-Fernández en su artículo, se logra entender el fracaso y el éxito de la escolarización en México a lo largo de los últimos treinta años. Por un lado, existe un alto riesgo de deserción durante esta etapa, pero por el otro, se podría poner en valor los cambios que se establecieron con la Ley General de Educación (LGE), y que tuvieron como objetivo universalizar la educación media

superior, al establecer que las mexicanas y los mexicanos deberían tener como obligación asegurarse que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistieran a la escuela para recibir una educación obligatoria. En este marco, la autora comenta que resultaría trascendental que el sistema educativo mexicano asumiera la responsabilidad de generar estrategias que apoyaran el ingreso de todos los aspirantes a la educación media superior, sin importar su origen socioeconómico, y que desde el sistema educativo se diseñaran estrategias para apoyar una transición más sencilla, transparente y equitativa para la educación media superior.

Francisco Cervantes Pérez, considera que la educación en línea, sumado a lo que implica el concepto de equidad, está dando resultados positivos convirtiéndose en el mejor vehículo para que los ciudadanos tengan acceso a una oferta educativa pertinente, vigente, flexible, activa y constructiva, con las mejores actividades y experiencias de aprendizaje usando recursos didácticos, dispositivos digitales y el apoyo de sus docentes. Se plantea la necesidad de generar una nueva formación adaptada a los cambios experimentados por los diferentes sectores de la sociedad, que se han visto acelerados en este año 2020 principalmente por la revolución industrial 4.0 y por los efectos de la enfermedad COVID-19. En estos momentos la integración de las tecnologías en la educación se ha convertido en un proceso urgente, que se acelerará a corto plazo a través del rediseño de los ambientes de aprendizaje, de esquemas híbridos, de la cultura de la innovación, o de re-pensar cómo deberían funcionar las IES.

Según Alma Herrera Márquez, la pandemia provocada por la enfermedad COVID-19 debería ser la fuerza propulsora para el diseño de nuevas estrategias pedagógicas y tecnológicas, que permitirán beneficiar a todos los estudiantes; para que la educación se convierta en uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio que la sociedad necesita, co-participando con los sectores sociales y productivos en la promoción del desarrollo humano; y para que la equidad de la educación se sustente en la igualdad de derechos. Según la autora, para responder de manera más clara y decidida a las prioridades de México, las instituciones públicas tendrían que llevar a cabo reformas de largo alcance para garantizar el acceso universal con equidad,

el desarrollo de nuevos modelos de formación universitaria, gobernanza, financiamiento; y la vinculación de la educación superior con los sectores gubernamental, legislativo, productivo-empresarial y de la sociedad civil.

Con la pandemia, según Concepción Barrón Tirado, la sociedad en general ha tenido que enfrentarse a una serie de contradicciones, confusiones, conflictos y resistencias, entre otras, las de mantener las clases planeadas para abordarlas de manera presencial y la exigencia del uso de las tecnologías como medio para comunicarse con los estudiantes y trabajar con ellos. Sin considerar la diversidad y heterogeneidad de los actores, profesores y alumnos en detrimento de la inclusión y la equidad, los gobiernos tendrán que reorientar las políticas públicas para el logro de la equidad como un concepto complejo, entrelazado y tensionado por las desigualdades sociales, económicas y educativas, sustentadas bajo la filosofía política, el derecho, y la ética. En el marco de cada una de estas disciplinas se deberían definir los términos normativos, y a veces operativos, como por ejemplo delimitar qué es equidad y qué procesos se deberían seguir para alcanzarla en diferentes contextos y situaciones.

David Ramírez Plascencia y Manuel Moreno Castañeda, explican que, a raíz del confinamiento de la población derivado de la pandemia, se ha puesto de manifiesto la gran desigualdad y las barreras para acceder a una educación de calidad en América Latina. Se han hecho visibles las grandes diferencias en infraestructura y formación entre alumnos y profesores, que en poco tiempo han tenido que cambiar la asistencia a clases presenciales por el uso de plataformas y dispositivos móviles, mudando el trabajo en las aulas por la realización de actividades en entornos digitales. Ante esta nueva situación el sistema educativo con sus políticas, su estructura organizacional, procedimientos administrativos, criterios presupuestales, orientación y prácticas educativas, necesita ser repensado y replanteado. Según la opinión de los autores, se deberían producir cambios de fondo en las estrategias y acciones institucionales si se quiere avanzar hacia un sistema educativo que no reproduzca las injusticias del sistema social, sino más bien procurar su abatimiento. ♦

01

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN*

Alejandro Tiana Ferrer

* Una versión previa y bastante similar de este trabajo fue publicada en *Nueva Revista de política, cultura y arte* (nº 149, 2014, pp. 64-77), con el título “El desafío de la equidad en educación”.

ALEJANDRO TIANA FERRER

Secretario de Estado de Educación. Ministerio de Educación
y Formación Profesional de España.

En un momento de crisis como el actual, en que se amplían peligrosamente las desigualdades sociales, no debe extrañar que surja un renovado interés por la cuestión de la igualdad. Y tampoco ha de sorprender que una parte del debate se centre en la contribución que puede y debe realizar la educación para alcanzar ese objetivo. Con el fin de contribuir a ese debate se presentan estas páginas, que pretenden analizar los planteamientos actuales acerca del concepto de equidad y su relación con la igualdad y la justicia en el ámbito educativo, para ofrecer después unas orientaciones que puedan servir de guía de actuación para el diseño de políticas educativas a favor de la equidad.

1 EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A lo largo de los siglos XIX y XX se desarrolló el proceso que condujo de la proclamación de los derechos de libertad a la adopción de los derechos sociales prestacionales (Puelles Benítez, 2012). Los primeros aparecieron con la constitución del Estado liberal decimonónico, por influencia directa de la Revolución francesa, y su manifestación más sobresaliente fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Estos derechos de libertad vinieron a delimitar la esfera de autonomía del individuo, que el Estado debe respetar sin inmiscuirse en ella.

Se produjo así el reconocimiento de las libertades constitutivas de nuestras sociedades democráticas (libertad de expresión, libertad de asociación,

libertades políticas), en un proceso histórico que llevó primero al sufragio censitario o restringido, luego al sufragio universal masculino y finalmente al sufragio femenino. Se trata de derechos de libertad que en el ámbito educativo se concretaron en dos grandes principios: la libertad de creación de centros y la libertad de cátedra, que centraron los debates sobre la libertad de enseñanza. La consideración conjunta de ambas libertades planteó una tensión dialéctica que se extendió a lo largo del siglo XIX por muchos países, generando frecuentes conflictos.

Fue entre las dos guerras mundiales del siglo XX cuando apareció un nuevo tipo de derechos, denominados prestacionales, asociados a la expansión del Estado social de derecho. Su reconocimiento supuso la aceptación de la obligación que tenía el Estado de ofrecer determinadas prestaciones que permitieran el pleno desarrollo personal de los ciudadanos y el uso efectivo de su libertad. Entre otros, se reconoció el derecho a la educación, que a partir del final de la Segunda Guerra Mundial adquirió en muchos países rango constitucional.

2 EL PRINCIPIO DE IGUALDAD ANTE LA EDUCACIÓN: ALGUNOS PROBLEMAS

El principio de igualdad ante la educación, desarrollado en este proceso que fue de la proclamación de los derechos de libertad a la adopción de los derechos sociales, pasó a convertirse en uno de los elementos centrales en la construcción del Estado de bienestar. El principio de igualdad estuvo íntimamente ligado al reconocimiento del derecho de todos a la educación y su principal manifestación institucional consistió en la aparición de la escuela comprensiva, modelo que surgió en los años cincuenta en los países escandinavos, especialmente en Suecia, se desarrolló luego en Francia con el modelo del *collège unique* y, ya avanzados los años sesenta, se implantó con fuerza en Inglaterra en la *comprehensive school*.

La escuela comprensiva fue el resultado de una evolución del modelo de escuela única que se difundió en Europa en el periodo de entreguerras, basado en la idea de proporcionar a todos los jóvenes un tronco formativo

común de más larga duración que la escuela primaria (Ossenbach, 2011). Aunque dicho modelo no es el único históricamente existente, sin duda ha actuado como uno de los referentes más claros en ese proceso de búsqueda de la igualdad en la educación, lo cual no significa que no plantee una serie de problemas, entre los que vale la pena destacar los siguientes:

- a) la persistente desigualdad en el acceso a los diversos niveles educativos por categorías sociales;
- b) el desigual rendimiento escolar según el origen social, que no se puede atribuir a una supuesta diferencia de capacidades, y
- c) la existencia de unos mecanismos de reproducción social a través de la educación, puestos de manifiesto en los años setenta por sociólogos como Bourdieu y Passeron (1979) o Baudelot y Establet (1976), a partir de estudios entre los que destaca el célebre Informe Coleman (1966).

3 NUEVOS PLANTEAMIENTOS: EL CONCEPTO DE EQUIDAD

La reflexión en torno a este tipo de problemas conduce a una serie de planteamientos nuevos, entre los que cabe subrayar la aparición y formalización del concepto de equidad. Se trata de un concepto recientemente formulado, que debe diferenciarse adecuadamente del de igualdad.

El concepto de equidad pretende dar respuesta a la pregunta formulada por Amartya Sen en varias de sus obras: igualdad, ¿de qué?, o dicho de otro modo, ¿en cuáles de los aspectos de la libertad hemos de poner el énfasis? Hasta los que mantienen posiciones más anti-igualitarias, dice Amartya Sen, no hacen al fin y al cabo sino defender la igualdad en el disfrute de la libertad. De hecho, es imposible lograr la igualdad en todo, de modo que lo que hay que plantearse es: ¿en qué queremos que exista igualdad? (Sen, 1999 y 2010).

La ventaja que tiene plantearse esta pregunta es que su respuesta exige realizar un análisis multidimensional. En efecto, el debate sobre la igualdad en materia educativa se sustenta con frecuencia sobre bases falsas, puesto que solemos referirnos a una dimensión determinada de la igualdad, contraponiéndola a otras diferentes. Amartya Sen, sin embargo, defiende

la existencia de varias dimensiones dentro de la igualdad: la igualdad de recursos, la igualdad de resultados y la igualdad de oportunidades. Lo que hay que analizar es cómo combinar todas ellas y en cuál poner el énfasis en cada caso concreto.

El concepto de equidad construido de este modo es más neutral y tiene una menor carga ideológica que el de igualdad; de ahí que tenga un carácter controvertido. Así, para un igualitarista la equidad implica la justificación (inaceptable) de las desigualdades, pues en última instancia la equidad asume la existencia de dichas desigualdades y pone el énfasis en el grado de justicia que llevan asociado. Dicho de otro modo: el concepto de equidad admite la imposibilidad de la igualdad absoluta y el problema ya no es la existencia de desigualdades, sino las consecuencias justas o injustas que puedan derivarse de ellas. En su libro *La justicia como equidad*, John Rawls (2002) analiza de cerca todas estas cuestiones, aportando claridad a un concepto controvertido.

Entre los motivos que han promovido ese interés que actualmente se manifiesta por la equidad en la educación merece la pena citar los siguientes:

- a) El problema que plantea la marginación de algunos grupos de ciudadanos en nuestras sociedades plurales actuales, en un contexto que ha conducido a sociedades con un alto grado de complejidad y a la aparición de nuevas diferencias sociales, plasmadas en fenómenos tales como el aumento de las diferencias económicas y sociales entre distintos sectores de la población, la expansión de fenómenos como la inmigración y la creciente movilidad de la población o la expansión de la denominada “brecha digital”, todo lo cual induce a plantearse la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de refuerzo de la cohesión en sociedades cada vez más plurales y en creciente riesgo de fractura.
- b) La exigencia de la competencia económica internacional y las consecuencias indeseables de lo que ha dado en llamarse el “gasto de talento”, pues como ya decían en 1992 los ministros de educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE o OECD, por sus siglas en inglés), extender los beneficios de la educación a todos tiene sentido desde el punto de vista económico, al tiempo que resulta acorde con las exigencias de la equidad social y educativa;



los países no pueden permitirse dejar sin explotar amplias reservas de talento (OECD, 1992).

- c) La necesidad de la educación permanente en la nueva sociedad del conocimiento, que cobra todo su sentido en las nuevas estrategias orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida.

4 NUEVOS PLANTEAMIENTOS SOBRE LA JUSTICIA EN EDUCACIÓN

En este contexto, no es de extrañar que hayan surgido nuevos planteamientos acerca de la justicia en educación, que han tenido como consecuencia la formulación de nuevas preguntas acerca de la justicia en educación.

En primer lugar, el desarrollo de las teorías “post-welfaristas” de la justicia, elaboradas en la estela de la obra de John Rawls (Gargarella, 1999), ha planteado una pregunta central: ¿qué desigualdades pueden considerarse injustas? Tras ella surgen otros interrogantes adicionales: ¿cuándo podemos considerar que una desigualdad puede ser aceptable y cuándo no?, ¿qué lugar ocupa el mérito entre los criterios de justicia?, ¿es este el único criterio de justicia o simplemente uno más?; en este caso, ¿cuáles serían los otros criterios? Y aún más allá, admitiendo que las desigualdades en educación existen, ¿qué diferencia de rendimiento puede ser aceptable entre los mejores y los peores alumnos?, ¿deberíamos fijar unos límites en esa diferencia de rendimiento?, ¿qué capacidades son las que desarrollan realmente los estudiantes menos capacitados?, ¿qué influencia ejerce el sistema educativo sobre la justicia social?

En segundo lugar, los cambios registrados en la organización escolar plantean una pregunta clave: ¿existe contradicción entre el objetivo de equidad y la libertad de los actores educativos? De ahí derivan otros interrogantes: ¿dónde se sitúan los límites de dicha contradicción?, ¿cuáles son las mejores prácticas para ofrecer a los estudiantes la oportunidad real de progresar?, ¿hasta qué punto favorece la igualdad el tratamiento diferenciado de los estudiantes?

En tercer lugar, adoptando el punto de vista de los estudiantes y no del sistema educativo, se plantea otra batería de preguntas: ¿qué desigualdades existen en materia de calidad educativa, de estímulo al estudio y de bien-

estar escolar?, ¿cómo experimentan los estudiantes la injusticia escolar?, o ¿cuáles son sus criterios de justicia?

5 DIMENSIONES PRINCIPALES DE LA EQUIDAD

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, hay que analizar cuáles son las dimensiones fundamentales de la equidad. De acuerdo con lo que señalábamos más arriba, hay tres dimensiones que debemos distinguir adecuadamente, aun cuando se presenten generalmente interrelacionadas:

- a) La igualdad de recursos, cuyo principio básico consiste en la compensación de la desigualdad de capacidades mediante la redistribución de los recursos externos, que pueden ser de dos tipos: cuantitativos (como la dotación escolar o presupuestaria y la duración de los estudios) y cualitativos (como la calidad del entorno educativo). La realidad es que, en lo que respecta a estas condiciones, el incumplimiento es bastante generalizado y suelen ser los mejores estudiantes, no los peores, quienes disfrutan de un contexto educativo de mayor calidad. Las escuelas más conflictivas, por ejemplo, presentan una rotación mayor de su profesorado, mientras que en las menos conflictivas los equipos docentes son más estables y cuentan con mayor experiencia: suele ser en estas donde estudian los mejores alumnos. Atender a la equidad a través de la igualdad de recursos conduce a la puesta en marcha de políticas compensatorias.
- b) La igualdad de oportunidades, cuyo principio básico es el de la compensación de la desigualdad de circunstancias (tales como el origen social, el lugar de residencia u otras) mediante la redistribución de los recursos. Al hablar de igualdad de oportunidades, debemos distinguir las circunstancias propiamente dichas de las elecciones basadas en la autonomía personal (por ejemplo, la elección de una carrera o rama académica determinada en vez de otra), debiendo aceptar solamente las desigualdades derivadas de estas últimas, pero no de las primeras. La igualdad de oportunidades, que se contrapone al simple criterio del mérito y es más

compleja que este, constituye el fundamento de las políticas de discriminación positiva y de ayudas al estudio: los sistemas de becas, por ejemplo, no van dirigidos a compensar la desigualdad de capacidades, sino la de circunstancias.

- c) La igualdad de resultados, cuyo principio básico es que no basta con eliminar los obstáculos que impiden la igualdad, sino que se debe lograr que esa igualdad se haga real y efectiva. En este sentido, conviene distinguir entre los resultados de los que la sociedad es total o parcialmente responsable y los que derivan de la esfera privada. Las instituciones sociales deben igualar el primer tipo de resultados, pero no están obligadas a hacerlo en el segundo caso. Este principio constituye el fundamento, por ejemplo, de las políticas de determinación de unas competencias básicas o clave que deben adquirir todos los estudiantes. No se trata tanto de conseguir unos resultados idénticos, como de establecer un conjunto de resultados de los que la sociedad es responsable y se debe que asegurar que todos alcanzan.

La distinción entre las diferentes dimensiones de la equidad plantea, a su vez, diferentes exigencias para los diversos niveles educativos. A mi juicio, el criterio aplicable a los niveles básicos y obligatorios consistiría fundamentalmente en asegurar la igualdad de recursos y la igualdad de resultados, mientras que, para los niveles postobligatorios, se trataría de asegurar una igualdad de oportunidades que favorezca la elección personal, eliminando cualquier obstáculo que la impida.

6 LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: ORIENTACIONES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Siguiendo esta línea de análisis, quisiera extraer de las reflexiones expuestas hasta el momento algunas orientaciones para la construcción de políticas educativas a favor de la equidad. Las organizaré en siete grandes enunciados que abordaré sucesivamente.

1. Ofrecer una educación de calidad para unos pocos y mediocre para los demás equivale a rebajar la calidad general del sistema educativo: el análisis de la experiencia de algunos países en los que se ha perseguido la excelencia de algunos grupos de estudiantes, aun a costa del rendimiento de otros, arroja esta evidencia. Así pues, hoy en día no se pueden pensar políticas de democratización que no impliquen una mejora de la calidad para todos.
2. La atención efectiva a los niveles educativos iniciales resulta especialmente importante para los alumnos procedentes de medios más desaventajados, debido a las desfavorables condiciones de aprendizaje de su entorno. Al logro de ese objetivo se orientan políticas como la generalización o la gratuidad de la educación infantil. La atención educativa de calidad en las edades más tempranas incide decisivamente sobre los resultados posteriores y constituye un elemento de equidad educativa y social. *Plantearse que la educación contribuya al logro de la equidad social supone prestar atención al modo (asimismo equitativo) en que debe concebirse y organizarse.*
3. El fenómeno de la desventaja educativa no es sencillo ni tiene una causa única. Constituye, más bien, el resultado de complejas interacciones entre las condiciones del hogar y diversos factores relativos al contexto socioeconómico y educativo, por lo que exige políticas integradas, no fragmentadas: políticas de conciliación del trabajo y la vida familiar, políticas sanitarias, políticas urbanísticas... Los países que más han avanzado en esta dirección consiguen mejores resultados, mientras que los que segmentan las políticas suelen encontrar mayores dificultades. La consideración meramente escolar de la desventaja impide avanzar en la dirección correcta.
4. Las desigualdades de base entre los estudiantes han de ser compensadas por medio de recursos que, a pesar de las ideas más extendidas al respecto, no son primordialmente materiales sino sobre todo humanos (un buen profesorado) y de experiencia escolar (un ambiente escolar estimulante). Este aspecto ha sido claramente puesto de relieve por la investigación educativa, que se refiere a él como el “factor escuela”, según

el cual el rendimiento del alumno, además de estar relacionado con su origen socioeconómico y cultural, lo está también con el de sus compañeros, es decir, con el entorno en que se desenvuelve: el alumno puede rendir más —y de hecho rinde más— en un entorno favorable. Se plantean así cuestiones tales como de qué manera compensar las dificultades, cómo impedir la aparición de circuitos escolares jerarquizados o qué tipo de condiciones y de recursos son los que favorecen el tratamiento de la desigualdad. Respecto a la calidad del profesorado, son necesarias políticas que incentiven la creación de equipos docentes sólidos en los centros más desfavorecidos.

5. El trabajo del profesorado es uno de los factores más determinantes de una educación de calidad. Por ese motivo, las políticas de mejora deberían confiar más en este instrumento de actuación que en los cambios estructurales, organizativos o presupuestarios, e incentivar la actuación de los docentes que trabajan en entornos desfavorecidos.
6. Los mecanismos de adaptación pedagógica para los estudiantes desaventajados son instrumentos de doble filo: si bien ofrecen la posibilidad de orientarse hacia la resolución de sus problemas específicos, también pueden acabar reforzando las diferencias existentes. Este aspecto se debe tener muy presente a la hora de poner en marcha o de ampliar programas de diversificación curricular, cualificación profesional o posibles contratos-programa realizados con algunos centros para la consecución de determinados objetivos. En todos estos casos se debe procurar no marcar negativamente ni a los centros ni a los estudiantes.
7. En las sociedades actuales es inaceptable mantener el analfabetismo, no solo en su sentido tradicional, sino incluyendo lo que algunos llaman las “nuevas alfabetizaciones”, como la alfabetización matemática, científica o digital, también esenciales hoy en día. Aceptar este principio implica determinar unas competencias básicas que deben alcanzar todos los ciudadanos, sean cuales sean su situación y sus recursos tanto personales como sociales. La recomendación de la Unión Europea, orientada a reorganizar los currículos escolares con esa meta en el horizonte, es una magnífica demostración de ese planteamiento.

En suma, plantearse que la educación contribuya al logro de la equidad social supone prestar atención al modo (asimismo equitativo) en que debe concebirse y organizarse. Responder a ese desafío no resulta en modo alguno sencillo, pero obviarlo o minusvalorarlo implica aceptar riesgos de gran entidad, especialmente en circunstancias socialmente tan amenazadoras como las actuales. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Coleman, James S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Office of Education.
- Gargarella, Roberto (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- OECD (1992). *High-quality education and training for all*. Paris: OECD.
- Ossenbach, Gabriela, coord. (2011). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, Manuel de (2019). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- Rawls, John. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Sen, Amartya (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- __. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

02

EQUIDAD E INCLUSIÓN: PRINCIPIOS BÁSICOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN IBEROAMÉRICA

Mariano Jabonero
Miriam Preckler

MARIANO JABONERO

MIRIAM PRECKLER

Secretario General y Directora de la Oficina Nacional de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), respectivamente.

1 IBEROAMÉRICA: UNA REGIÓN TAN DESIGUAL COMO DIVERSA

La voluntad ética de construir una sociedad basada en los principios de justicia y equidad tiene que traducirse en acciones que pongan de manifiesto que al-

canzar ese objetivo es posible (Tedesco, 2004). En este sentido, la última década ha sido un periodo donde se ha producido un fenómeno que es preciso analizar: a pesar del aumento en la inversión en educación y a pesar de los procesos de reforma llevados a cabo por la mayor parte de los países de la región iberoamericana, las desigualdades educativas persisten y, en algunos casos, han aumentado. Informes como los de Coleman y Jenks han sido utilizados durante mucho tiempo para probar que la escuela mantiene o reproduce las desigualdades sociales. Históricamente, Iberoamérica se ha caracterizado por tener sociedades muy desiguales en lo que respecta a la distribución de los ingresos, las tasas de pobreza y la exclusión social (Maravall, 2009). Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016), la desigualdad en América Latina no solo se expresa a través de las brechas de ingresos y la posesión de bienes económicos, sino a través del desarrollo de las capacidades: servicios educativos, sanitarios, etc. La conjunción de los factores asociados a la desigualdad constituye los ejes estructurales de la desigualdad social, los que configuran la pobreza, vulnerabilidad y exclusión social (Cepal, 2018).

La igualdad es un valor fundamental del desarrollo y un principio ético irreductible, no solo porque provee a las políticas de un fundamento último

centrado en el enfoque de derechos, sino también porque es una condición para avanzar hacia un modelo de desarrollo dirigido a la innovación y el aprendizaje, con efectos positivos en la productividad, la sostenibilidad económica y ambiental, la difusión de la sociedad del conocimiento, el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía plena. (Cepal, 2018b). El problema de la desigualdad en la región tiene que ver, fundamentalmente, con la alta concentración de ingresos que se presenta en el decil más alto, lo que se transforma en un círculo vicioso porque, al haber mayor concentración, se hace más difícil que el crecimiento de los países se vea rápidamente traducido en mejoras de las condiciones de los más pobres (PNUD, 2016; Cepal, 2018).

Entre 2008 y 2015, se aprecia en la región una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países (Figura 1). El ritmo de caída del coeficiente de Gini en el período más reciente (2012-2015) disminuyó a la mitad (-0.6 % equivalente anual), en comparación con el registrado entre 2008 y 2012 (-1.2 % equivalente anual, Cepal, 2016). Esta situación, debida al incremento relativo de los ingresos del quintil inferior con respecto al superior, se extendió de manera generalizada a las distintas fuentes de ingreso de los hogares, principalmente, a los ingresos laborales (tanto de los asalariados como del trabajo independiente), las jubilaciones y las transferencias.

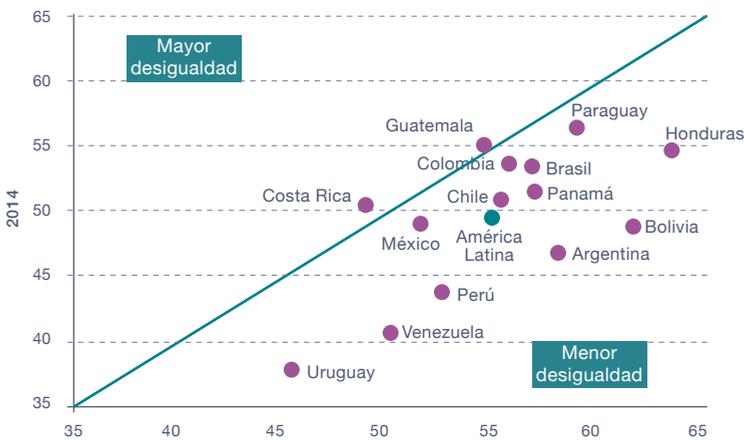


Figura 1. Coeficiente de Gini en la región de América Latina.

Fuente: Cepal (2016a).

Sin embargo, a pesar ciertas mejoras, la reducción de la pobreza promedio ha sido moderada en las últimas décadas y han existido dificultades tanto para cumplir con la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Cepal, 2016) como para avanzar en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y lograr las dos primeras metas del Objetivo 1, centradas en erradicar la pobreza extrema para todas las personas y en todo el mundo a 2030 y en reducir al menos a la mitad la proporción de personas que viven en la pobreza en todas sus dimensiones (Cepal, 2018).

En las últimas décadas, Iberoamérica ha avanzado en el desarrollo de políticas que garanticen el derecho a la educación; sin embargo, persisten importantes desigualdades en la cobertura y la calidad. A pesar de los avances, las brechas existentes en el derecho a una educación de calidad hacen que la región esté poco preparada para enfrentar los desafíos tecnológicos y la transición del sistema educativo al mercado de trabajo (Cepal, 2018).

En el desarrollo de las sociedades democráticas surge la necesidad de instrumentar acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad, para alcanzar la equidad y dar más a quienes menos tienen, ejerciendo una acción compensatoria. Un sistema educativo será equitativo si las desigualdades coyunturales existentes se neutralizan.

2 INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

El derecho de todos los niños y niñas a la educación se afirma en numerosos tra-

tados y textos internacionales y se ha ratificado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de vista jurídico¹. Por consiguiente,

¹ Esto incluye, por ejemplo, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1960), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la resolución aprobada por la Asamblea General sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Véase: Unesco (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. París, Unesco.

los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de *todos los alumnos* a la educación (Unesco, 2014).

En los últimos quince años, se han registrado progresos significativos a nivel mundial en la ampliación del acceso a la educación, especialmente, en el nivel primario. Sin embargo, según las cifras más recientes, unos 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los seis y los 17 años, la mayoría de ellas niñas, actualmente no asisten a la escuela según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016).

La comunidad educativa mundial ha adoptado el Marco de Acción de Educación 2030 para avanzar hacia el ODS 4 y sus metas. El Marco destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. Concretamente, insta a abordar las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la desigualdad de género. Esto incluye los esfuerzos por permitir que los sistemas educativos estén al servicio de todos los estudiantes, con foco en los que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, los que pertenecen a minorías étnicas, lingüísticas y a los pueblos indígenas, así como las personas con necesidades especiales y discapacidades.

El mensaje central es simple: todos los estudiantes cuentan y lo hacen por igual. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la puesta en marcha de este mensaje exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente, hasta los responsables de la política nacional.

La política educativa puede influir y apoyar tanto el pensamiento como las prácticas equitativas e inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (Unesco, 2015b).

3 INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

La equidad y la inclusión son principios fundamentales que deberían orientar *todas* las políticas, planes y prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello y Mithaug, 1998).

Asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad también es reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (Unesco, 2015a). De esta manera, las diferencias se consideran positivas, como el estímulo para fomentar el aprendizaje entre los niños, las niñas, jóvenes y adultos, y para promover la igualdad de género. Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.

3.1 EL CURRÍCULO NACIONAL Y SUS CORRESPONDIENTES SISTEMAS DE EVALUACIÓN ESTÁN DISEÑADOS PARA ATENDER A TODOS LOS Y LAS ESTUDIANTES DE MANERA EFECTIVA

El currículo es el medio principal para hacer efectivos los principios de equidad e inclusión dentro de un sistema educativo. La elaboración de un currículo que incluya a la totalidad de estudiantes podría implicar la ampliación de la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables de la toma de decisiones educativas. Mientras se siga definiendo el aprendizaje estrictamente como la adquisición de conocimientos enseñados por un docente, probablemente las escuelas se limitarán a currículos y prácticas de enseñanza rígidamente organizados. En contraste, los currículos inclusivos se basan en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Udvari-Solnar, 1996).

En esta visión renovada, el papel del docente se convierte en el de guiar y facilitar la participación y el aprendizaje, en lugar de instruir. Esto hace





posible que un grupo diverso de estudiantes reciban la educación juntos, ya que no necesitan estar en la misma fase de aprendizaje o que el docente les imparta la misma educación. Más bien, pueden trabajar a su propio ritmo y a su manera dentro de un marco común de objetivos y actividades. Este enfoque también fomenta un sentido de pertenencia y un entendimiento compartido de los valores clave de la ciudadanía global; un sentimiento de ser parte de una comunidad más amplia y común: la humanidad (Unesco, 2015d).

Asimismo, es importante recordar que los y las estudiantes tienen acceso a muchas otras experiencias de aprendizaje. Si bien estas experiencias pueden ser más difíciles de planificar, sin duda están influenciadas por las escuelas y otros aspectos del sistema educativo. Estas incluyen interacciones sociales entre el alumnado, interacciones entre estudiantes y docentes, dentro y fuera del aula, así como experiencias de aprendizaje que ocurren dentro de la comunidad, por ejemplo, en la familia o en diversos contextos sociales o culturales.

3.2 ACTORES EDUCATIVOS APOYANDO LOS OBJETIVOS DE LA POLÍTICA NACIONAL PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

El cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). No siempre se puede entender o celebrar el avance hacia la equidad e inclusión en contextos donde la gente está acostumbrada a que se brinde una educación segregada o donde los educadores dudan de su capacidad para hacer frente a la diversidad de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario movilizar la opinión en favor de estos principios de equidad e inclusión.

Algunas lecciones clave han surgido de los esfuerzos destinados a alcanzar un consenso en cuanto a la equidad y la inclusión en la educación. Estas lecciones incluyen la necesidad de lo siguiente:

- Claridad de propósito y un entendimiento compartido de la razón de ser y la finalidad de los cambios que se están introduciendo.

- Comprensión del valor añadido de los cambios propuestos, haciendo hincapié en los beneficios para padres, niños y niñas, para la comunidad en general y para el propio sistema educativo.
- Evidencias que permitan emitir juicios informados sobre la situación actual y la repercusión esperada de los cambios propuestos.
- Campeones, quienes están comprometidos con una educación equitativa e inclusiva y pueden movilizar redes de apoyo.
- Comunicación estratégica, lo que puede requerir la elaboración de una estrategia que se apoye en diferentes canales para llegar a las diferentes partes interesadas.

3.3 SISTEMAS PARA EVALUAR Y SUPERVISAR LA PRESENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y LOS LOGROS DE TODOS LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La investigación apunta a “mecanismos para el cambio” que pueden ser usados para promover la equidad y la inclusión en la educación. En particular, la investigación proporciona pruebas importantes de que la presencia, la participación y el logro de alumnos y alumnas están entre los factores más importantes para el éxito (Ainscow, 2005).

Decidir qué tipo de evidencia recopilar y cómo usarla requiere atención. Por ejemplo, actualmente los sistemas educativos recogen más datos estadísticos sobre los resultados del aprendizaje que nunca (a menudo mediante pruebas estandarizadas para realizar comparaciones entre países) para determinar la eficacia de esos sistemas. Esto refleja un punto de vista acotado de la educación como mera adquisición de un conjunto de capacidades funcionales. Esta visión ha generado a su vez nuevas presiones: en muchos países, los funcionarios que guían las políticas nacionales han mostrado su preocupación por que se midan los resultados escolares por los resultados de las pruebas y se comparen sus progresos con los de otros países.

En los países con criterios concebidos estrictamente para definir el éxito, los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo. Un sistema educativo que funcione bien requiere políticas que se centren en la participación y los logros de todos los y las

estudiantes. También debe abordar las desventajas que enfrentan algunos grupos de la población, como los de los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y con necesidades especiales, así como las niñas (Banco Mundial, 2015).

Por lo tanto, las definiciones aceptadas y claramente establecidas de equidad e inclusión deberían ser el punto de partida para decidir qué supervisar. En otras palabras, deberíamos “medir lo que valoramos”, en lugar de, como suele ser el caso, “valorar lo que podemos medir” (Ainscow y otros, 2003).

Los ODS piden que se preste una mayor atención a la equidad para renovar los esfuerzos destinados a medir la desigualdad en la educación. Muchos países tienen normas para evaluar el nivel educativo de los niños en todos los niveles de la escolaridad. En algunos países, se puede acceder a estadísticas detalladas a nivel de la escuela o incluso de la clase, sobre los estudiantes que tienen dificultades en la escuela o que sufren otras desventajas. Sin embargo, en muchos casos, son necesarias encuestas de hogar u otros métodos para determinar quiénes se encuentran más rezagados (Preckler, 2018).

Hoy sabemos que el contexto socioeconómico es un fuerte predictor del rendimiento de los alumnos, como lo demuestran pruebas de evaluación externa estandarizadas como es el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment). PISA 2018 pone de manifiesto que el rendimiento de los alumnos con desventajas por su origen socioeconómico es de un doce por ciento en lectura, de un 13.8% en matemáticas y de un 12.8% en ciencias. Pero PISA también demuestra que ese origen es un factor condicionante y no determinante.

4 CONCLUSIONES

En la última década, los países iberoamericanos han demostrado de forma clara su compromiso y voluntad político-técnica de progresar hacia sistemas educativos más equitativos e incluyentes. Los logros y avances respecto al diseño de políticas públicas equitativas en los últimos años han sido evidentes. Esta constatación deriva, en gran medida, de ponderar dos

factores: por un lado, el compromiso de los líderes nacionales con respecto a los logros y objetivos que se deben alcanzar, los cuales emergen en las agendas nacionales, regionales y globales, centrando su acción en el desarrollo de políticas educativas equitativas e inclusivas; y, por otro lado, una mayor concienciación y esclarecimiento de los desafíos en torno a conge-
 niar políticas robustas, integrales y sostenibles con prácticas que tengan un verdadero impacto en la ampliación, democratización y mejora de las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje para toda la población, especialmente, para aquellos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por múltiples razones.

Un sistema educativo que funcione bien requiere políticas que se centren en la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

Uno de los mayores desafíos que parece afrontar la región radica en profundizar y afinar las políticas públicas de largo alcance que inviertan en la reducción de las brechas sociales y las fuertes desigualdades entre grupos poblacionales dentro de los países. Asimismo, de manera complementaria, se trata de superar una visión de la equidad como una sumatoria de respuestas ante múltiples vulnerabilidades y condiciones/situaciones categorizadas como especiales y, en cambio, desplazarse alternativamente hacia el reconocimiento de que, en su singularidad, cada alumno requiere ser apreciado y apoyado. El hecho de que todos los países de la región iberoamericana estén avanzando y sigan desarrollando marcos legales de protección que garanticen los derechos de toda su ciudadanía, indica que los esfuerzos en el desarrollo de políticas públicas equitativas e inclusivas es un hecho que se tiene que resaltar. Como recomendaciones finales, cabe apuntar las siguientes: en primer lugar, mantener un esfuerzo presupuestario continuado y ajeno a vaivenes políticos y económicos, que se oriente a compensar desigualdades, desde el convencimiento de que estas y la pobreza lastran el desarrollo conjunto. En segundo lugar, hacer efectivo el lema de la Cepal: no solo es importante invertir más, sino hacerlo mejor: hacer eficiente la inversión educativa. Por último, construir políticas educativas a partir de la evidencia y no de ocurrencias coyunturales (OEI, 2018). ◆

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel (2005). “Developing inclusive education systems: what are the levers for change?” *Journal of educational change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109–124.
- Ainscow, Mel, Howes, Andy, Farrell, Peter y Frankham, Jo (2003). “Making sense of the development of inclusive practices”. *European journal of special needs education*, Vol. 18, No. 2, pp. 227–242.
- Banco Mundial (2015). Indicadores de desarrollo mundial 2015. Disponible en línea en: data.worldbank.org/indicators
- ___ (2015b). Latinoamérica indígena en el siglo XXI: primera década. Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial.
- Cepal. 2016. Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible. Santiago de Chile: Cepal.
- ___ (2018a). Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: Cepal.
- ___ (2018b). Medición de la pobreza por ingresos: actualización metodológica y resultados. (LC/PUB.2018/22-P), Santiago de Chile: Cepal.
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- López, Néstor (2008). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, Unesco.
- Maravall, José María (2009). “Democracia, desigualdad y populismo en América Latina”. En Serra, Narcís y Vaquer, Jordi, eds. *Documentos CIDOB América Latina 31. Democracia en América Latina: la sombra de la desigualdad*. Barcelona: CIDOB, pp. 11-32.
- OEI (2010). Metas educativas 2021: Documento final. Madrid: OEI. Disponible en línea en: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111
- ___ (2016). Informe. Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016: Avance en las metas educativas 2021. Madrid: OEI. Disponible en línea en: <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- ___ (2018a). Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. Madrid: OEI.

- ___ (2018b). Programa-presupuesto 2019-2020. Madrid: OEI.
- ___ (2019). Informe. Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2019: Avance en las metas educativas 2021. Madrid: OEI. Disponible en línea en: <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2019>
- PNUD (2016). Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe. Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso. Nueva York: PNUD. Disponible en línea en: http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-para-america-latina-y-e.html
- Preckler, Miriam (2018). *Globalization, mass education and TVET: The influence of Unesco in Botswana and Namibia*. Springer.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Madrid: RAE.
- Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Instituto Internacional de Planificación de la Educación, Filial de Unesco Buenos Aires, Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 555-572, set./dez. 2004.
- Udvari-Solnar, Alice (1996). "Theoretical influences on the establishment of inclusive practices". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 10, pp. 101-120.
- Unesco (2014). The right to education: law and policy review guidelines. París: Unesco. Disponible en línea en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491e.pdf>
- ___ (2015a). A teacher's guide on the prevention of violent extremism. París: Unesco. Disponible en línea en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676e.pdf>
- ___ (2015b). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- ___ (2015d). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf>
- ___ (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. París: Unesco.
- Vitello, Stanley J. y Mithaug, Dennis E., eds (1998). *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Routledge.

03

EDUCAR PARA LA EQUIDAD SOCIAL

Gilberto Guevara Niebla

GILBERTO GUEVARA NIEBLA

Maestro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),
especialista en educación y exfuncionario de la Secretaría
de Educación Pública del Gobierno de México.

Las reflexiones que aquí se ofrecen probablemente repitan algo bien conocido, pero creo que siguen teniendo pertinencia política. Ellas se refieren, principalmente, a la educación básica de México.

En la actualidad se observa una paradoja de implicaciones dramáticas: por un lado, la mayoría de la población ve la educación escolar como una esperanza de mejora individual y la considera una palanca para la construcción de una sociedad más justa; pero, por otro lado, las prácticas educativas reales revelan que ocurre exactamente lo contrario: la escuela ha dejado de ser un motor de progreso social y funciona de facto como *agencia de reproducción de las desigualdades sociales*.

¿Cómo lograr que la escuela recupere su papel de promotora activa de la igualdad? La respuesta parece obvia, pero no es tal. Para que la escuela actúe como impulsora una sociedad justa, es necesario dejar atrás el estilo de gestión tradicional de la edu-

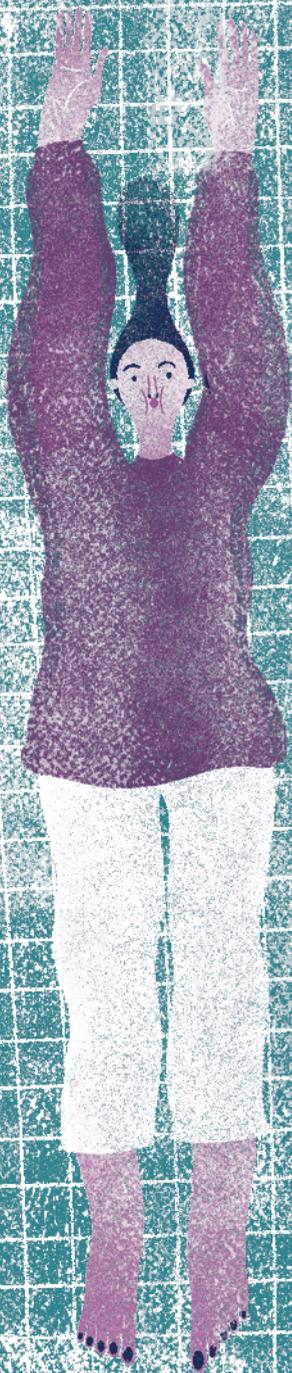
cación pública y adoptar, en su lugar, *Aplicar políticas educativas con criterios de equidad de manera sistemática y progresiva acarreará, en el mediano plazo, una mejora en la calidad de los servicios educativos.*

consistido en educar a niños y jóvenes que nunca salen de la pobreza; en cambio, las escuelas de zonas prósperas, urbanas y de clase media logran proveer de capacidades reales a sus alumnos y crearles un futuro más promisorio.

Urge, no invertir esta dinámica escolar, pero sí corregirla. La filosofía de la equidad se funda en el principio general de dar más apoyos a las escuelas que menos tienen y menos a las que más tienen. Se trata de introducir una nueva lógica de operación del sistema. Es importante notar que equidad no significa *igualdad*, pues tal cosa significaría hacer descender el nivel académico de las escuelas mejor posicionadas. No se trata de dar recursos iguales a todas las escuelas, sino de mantener el apoyo para las mejores y, al mismo tiempo, fortalecer a las débiles con recursos y acciones compensatorias a fin de que logren elevar su calidad y que logren, al menos, alcanzar los resultados promedio que obtiene el sistema educativo en su conjunto.

Solo entonces comenzará a cambiar la función social de la educación. Este cambio, desde luego, debe ser gradual y sus resultados serán visibles en el mediano plazo. De aplicar ese criterio a la educación pública de México, primero tendríamos que identificar en detalle las desigualdades del sistema y los mecanismos que les dan sustento. Este enfoque difiere del que prevalecía en épocas anteriores pues, hasta hace poco, el problema central de la educación era definido en términos de declinación de la calidad educativa. Hoy, en cambio, aspiramos a elevar la eficacia de la escuela en tanto impulsora de la igualdad social. La pregunta es: ¿cómo desmontar los mecanismos íntimos de la escuela que actúan reproduciendo la desigualdad?

Falta el diagnóstico inicial. Pero desde ahora se advierten desigualdades funcionales que pueden ser corregidas. La evolución de la educación en los últimos cincuenta años estuvo marcada por la expansión de la matrícula, pero con el crecimiento acelerado se produjo la división interna del sistema educativo en dos subsistemas: el público y el privado. Estos subsistemas operan de forma desigual. Las diferencias son ostensibles en la gestión, el financiamiento, los métodos de enseñanza, la organización escolar y los valores éticos que promueven. Su evolución ha sido divergente. Los servicios privados cobraron mayor importancia en la medida que los públicos ampliaron su oferta abriendo sus puertas a grupos sociales subalternos y, aunque el sector privado opera con las reglas del mercado, logró producir, en términos relativos, mejores índices de aprendizaje que el sector público, lo que tal vez habla de las rigideces y limitaciones de la gestión burocrática.



Si profundizamos nuestra reflexión sobre el sector público descubrimos rápidamente que las desigualdades sociales son determinantes sobre las desigualdades entre escuelas. Por ejemplo, se advierte que las asignaciones son siempre inequitativas en la distribución de los siempre insuficientes recursos financieros dedicados a la educación: las escuelas de zonas de economías prósperas reciben, invariablemente, más recursos que aquellas localizadas en zonas pobres.

La desigualdad es el rasgo distintivo de la educación pública. Existen disparidades marcadas entre escuelas urbanas y escuelas rurales; entre escuelas urbanas localizadas en las periferias pobres y escuelas urbanas ubicadas en barrios de clase media; entre las escuelas rurales convencionales y aquellas que pertenecen al subsistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), entre estas y las escuelas del subsistema de Escuelas Indígenas, etc. En conclusión: la escuela pública de México no es sino un mosaico de centros educativos con condiciones materiales, funcionamiento y resultados diferentes. No obstante, el discurso y la práctica de la dirección educativa se niegan a otorgar la debida relevancia a estas dramáticas desigualdades.

Una política basada en la equidad buscaría, centralmente, levantar las zonas deprimidas del sistema para ponerlas a la altura de las zonas de mejores resultados. Para ilustrar la forma en que se plasmaría en la práctica esa nueva política daremos algunos ejemplos.

1 FINANCIAMIENTO

La asignación de recursos en educación está atada a inercias históricas y responde siempre, como es obvio, a las relaciones de poder que se dan en distintos momentos y espacios. Esto explica que a lo largo de décadas se haya dado, en términos relativos, más recursos a la educación superior que a los niveles educativos inferiores. Desde el punto de vista de política social, esta situación suscita, al menos, desconcierto. Las preguntas serían: ¿por qué privilegiar un nivel educativo que sirve, principalmente, a sectores sociales medios o altos, a costa de los niveles inferiores a los que tiene acceso la población más pobre y desprotegida? ¿La educación superior tiene un valor

estratégico que no tiene la educación básica? Otra dimensión del problema financiero se registra en las desigualdades en la asignación de recursos que se observan entre las entidades federativas: invariablemente, las más pobres reciben menos recursos que las más ricas.

2 ANTES DE INGRESAR A LA ESCUELA

Al ingresar a la escuela los niños llegan con conocimientos, disposiciones, aptitudes y habilidades desiguales, lo que se proyecta en las aulas de preescolar como desempeños desiguales. ¿Qué hacer para disminuir la fuerza de ese fenómeno? Combatirlo desde su origen: actuar para fortalecer la función educativa de las familias, en particular de las madres de familia. Al respecto, los programas de Educación Inicial han sido exitosos.

3 ENSEÑAR PARA LA DIVERSIDAD

La homogeneidad de los grupos de alumnos de la escuela es un mito: lo que es real, en cambio, es la diversidad entre los alumnos. Cada uno representa una humanidad completa y tiene determinados rasgos físicos, actitudes, conocimientos, sentimientos, habilidades, disposiciones y humores. No se puede hacer tabla rasa del grupo, hay que atender a cada uno de acuerdo con sus características, lo cual, desde luego, encierra una dificultad práctica de grandes dimensiones. La pedagogía de la diversidad o pedagogía de la diferencia, debería constituir un contenido destacado en los planes de estudio de los centros formadores de maestros, si es que aspiramos a disminuir las desigualdades en los aprendizajes que se observan en la escuela.

4 INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

En México existen notables desigualdades en cuanto a infraestructura de las escuelas: hay unas con buenas condiciones materiales, otras que operan en condiciones regulares y otras más que sufren, a veces, escandalosas carencias. Para ilustrar el punto: la Ciudad de México tiene el cien por ciento de sus planteles

conectados al suministro de agua municipal; en cambio, en Chiapas ese servicio existe en solo el 75% de las escuelas; en Durango en el 75%; en San Luis Potosí, 63%; en Tabasco, 72%; y en Guerrero, 64%. Otro ejemplo: de las entidades estatales cuyas escuelas cuentan simultáneamente con servicios de agua, drenaje y energía eléctrica, solo la Ciudad de México los tiene al cien por ciento. El porcentaje es mucho menor en otras entidades: solo 31% en Chiapas; en Guerrero es del 34%; en Oaxaca, 24%; en Quintana Roo, 29%; en San Luis Potosí, 25%; en Tabasco, 27%; y en Yucatán, 20%.

5 PERMANENCIA Otra desigualdad se registra en la esfera de la permanencia: hay alumnos que no logran quedarse en la escuela hasta terminar el ciclo y eventualmente desertan (el abandono es particularmente preocupante en la educación media superior). Los alumnos desertores suelen proceder de medios sociales (familiares) con desventajas económicas y culturales. ¿Cómo asegurar su permanencia? La principal causa endógena de la deserción es que *la enseñanza no resulta atractiva para los alumnos*, lo cual interpela a los métodos de la enseñanza que utilizan los docentes y a los contenidos. Otras veces son las necesidades económicas las que obligan a renunciar a los alumnos. Se necesitan políticas y acciones que impacten sobre estos dos factores y contribuyan a reducir de manera significativa la deserción.

6 PLANES DE ESTUDIOS La inequidad también surge de la unicidad y uniformidad de las políticas educativas nacionales que no atienden la diversidad cultural del país. Esto es especialmente remarcable en los planes de estudio que se diseñan con una estructura única e inflexible cuando deberían de ser formulaciones flexibles y adaptables a los diversos contextos socio-culturales. Podría, incluso, pensarse en la pertinencia de un plan de estudios nacional mínimo o básico, que hiciera posible que cada escuela o zona escolar pudieran, con base en él, elaborar su proyecto curricular anual.

7 MULTICULTURALIDAD

México posee una gran diversidad cultural: hay 58 lenguas indígenas y otras tantas comunidades culturales. Es verdad que históricamente los grupos étnicos han sido discriminados y oprimidos, por tanto, sus culturas nunca han sido culturas vigorosas. Son culturas ágrafas. Por añadidura, la presencia política de los indígenas mexicanos sigue siendo débil. Pero estas consideraciones son adjetivas, lo sustantivo es que esos grupos de mexicanos reciben una educación de baja calidad (el subsistema de Educación Indígena es el más rezagado) y que los contenidos y métodos educativos no atienden satisfactoriamente la especificidad de cada cultura. La escuela actuó por muchos años como instrumento de políticos nacionalistas que buscaron, conscientemente, no reconocer la diversidad cultural sino eliminarla: la escuela solo aspiraba a “integrar” a los indígenas. Pero esto debe cambiar porque el país ha cambiado y hoy vivimos en una sociedad moderna y democrática que reconoce su condición multicultural. Por lo mismo, la escuela debe ayudar a forjar un espacio simbólico donde todas las culturas mexicanas tengan presencia y puedan dialogar entre ellas.

8 CONCLUSIÓN

Este texto no aspira sino a trazar una línea posible de acción en materia de política educativa. La hipótesis de trabajo que lo sustenta es que aplicar políticas educativas con criterios de equidad de manera sistemática y progresiva acarreará, en el mediano plazo, una mejora en la calidad de los servicios educativos y un aumento del potencial de la educación para promover la movilidad social y para impulsar la justicia social. Se trata, como el lector ha comprobado, de un texto lleno de abstracciones en el que se han omitido muchas implicaciones concretas (pensemos, por ejemplo, en la necesaria reconversión en la formación de docentes), pues tomarlas en cuenta nos llevaría a realizar otro texto, más amplio y con mayores pormenores, tarea que esperamos realizar más tarde. ♦

CIUDAD DE MÉXICO, 11 DE JUNIO DE 2020

04

ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: EL DESAFÍO QUE PERSISTE

Jimena Hernández-Fernández

JIMENA HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ

Profesora-investigadora del Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Cuanto más tiempo permanezcan los jóvenes en la educación, más oportunidades tendrán de adquirir las habilidades necesarias para desarrollar una vida productiva y superar la pobreza (Hernández-Fernández, 2015). Es por ello que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) recomienda a los gobiernos mejorar la eficiencia, la calidad y la igualdad de sus servicios educativos para ofrecer a todos sus ciudadanos oportunidades equitativas de alcanzar el éxito (OCDE, 2016). Lograr que la población acceda a estudios de educación media superior prevalece como uno de los retos más grandes, pues una de cada seis personas de entre 25 y 34 años de los países miembros de la OCDE aún no cuenta con ese nivel educativo. Ello representa un problema ya que la tasa de desempleo de los jóvenes dentro de ese grupo es mucho mayor: 17.4% en promedio (21.2% en la Unión Europea), en comparación con solo 6.9% (8% en la Unión Europea) entre los que cuentan con educación media (OCDE, 2016).

Es importante que el sistema educativo mexicano asuma la responsabilidad de generar estrategias que apoyen el ingreso de todos los aspirantes a educación media superior.

Más aún, para el caso mexicano se cuenta con evidencia de que alcanzar un mayor grado de escolaridad aumenta la probabilidad de tener un mejor salario cuando se ingresa al mercado laboral. Los últimos cálculos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) indicaron en 2019 que durante el año previo

los jóvenes que ingresaron al mercado laboral sin terminar los niveles de educación básica ganaban en promedio 17.9 pesos por hora trabajada, en tanto que aquellos que sí concluyeron la educación básica recibían 19.4 pesos por hora y quienes concluyeron educación media superior ganaban en promedio 22.7 pesos por hora (INEE, 2019). Con ello, los datos indican que los jóvenes (adultos de menos de treinta años de edad en empleo formal) sin educación básica ganan en promedio el equivalente al 72% del salario de un empleado que cuenta con educación media superior, mientras que quienes terminaron la educación básica perciben en promedio el 81% del salario de aquellos con educación media superior (INEE, 2019). Otro dato interesante que obtuvo el INEE fue que en México, concluir la educación media superior equivale a una mejora salarial del 17% con respecto a quienes solo cuentan con educación básica, cifra que se dispara al 189% cuando se cuenta con estudios de nivel superior.

En este marco es relevante mencionar que México estableció la obligatoriedad de la educación media superior en 2012 como parte de una reforma constitucional al artículo tercero apoyada en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En la RIEMS se estableció que la meta de cobertura universal de la educación media habría de alcanzarse en el ciclo escolar 2021-2022. Sin embargo, ahora que hemos llegado al año 2020 se observa que aún no se ha logrado alcanzar tal meta. Por ello, resulta fundamental identificar los obstáculos que prevalecen para lograr la cobertura universal del nivel medio superior en México.

1 ANTECEDENTES El sistema educativo mexicano ha realizado importantes esfuerzos por aumentar el nivel escolar de la población. En 1970, las personas de quince años o más tenían en promedio 3.4 años de escolaridad, en 1990 alcanzaron 6.3 años y al iniciar el milenio llegaron a los 7.5 años (INEE, 2018). Ello muestra que treinta años

de esfuerzos del sistema educativo mexicano lograron aumentar la escolaridad promedio en cuatro años y con ello se logró la universalización de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria. Actualmente, la escolaridad promedio de la población de quince años o más en México equivale a educación básica completa, ya que en los últimos cinco años aumentó un ciclo escolar, al pasar de 8.6 años en 2010 (lo que equivalía a poco más del segundo año de secundaria) a 9.1 años en 2015, equivalente al primer año de educación media superior (INEE, 2018).

Si se toma en cuenta la evolución histórica antes presentada, la cual muestra que en promedio la escolaridad de la población de quince años y más logra aumentar 0.63 años cada lustro (en promedio 0.12 años de escolaridad anuales); a partir del año 2020 se requerirían de aproximadamente veinte años más para que dicho grupo poblacional complete, en promedio, la educación media superior en México.

2 REZAGOS PREEXISTENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Con base en datos poblacionales de 2017, se identifican 6,648,426 jóvenes en el grupo poblacional de entre 15 y 17 años, edad oficial para cursar la educación media superior en México. Sin embargo, el 21.2% de dicho sector reportó que no se encontraba estudiando (INEE, 2018). Con fundamento en la Encuesta Intercensal de 2015, Patricio Solís describe que, contrario a lo que muestran las mejoras en las tasas de absorción y matriculación en educación primaria y secundaria, el abandono escolar y el rezago educativo de estos niveles continúan siendo importantes obstáculos para el ingreso a educación media superior (Solís, 2018).

La investigación educativa reconoce que la reprobación es una de las causas principales del abandono escolar en educación básica (Blanco, Solís y Robles, 2014; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet,

2013) y que ello contribuye de manera importante a la baja transición a educación media superior. La tasa de reprobación que indica la proporción de estudiantes que no acreditaron el grado escolar cursado a nivel primaria es de uno por ciento; la tasa incrementa a seis por ciento en secundaria. La reprobación de grados escolares, puede incidir en que los jóvenes abandonen temporalmente la escuela o que, en el peor de los casos, opten por dejar de estudiar de manera definitiva (INEE, 2019). Si los estudiantes permanecen en la escuela después de reprobado, ello implica que ingresen a los ciclos escolares siguientes con cierto grado extra de edad, lo cual también se ha identificado como factor que incide de manera negativa en las tasas de abandono escolar, así como en la conclusión de la educación obligatoria (INEE, 2011). A nivel secundaria, cinco por ciento de los estudiantes tienen más de quince años de edad (edad oficial de ingreso a educación media superior), mientras que en educación media superior, catorce por ciento de los estudiantes es mayor de 17 años (edad en la que debieron haber concluido estos estudios en una trayectoria educativa regular). Es así que para el grupo de 15 a 17 años, un treinta por ciento de jóvenes que asisten a la escuela no están matriculados en el nivel que les correspondería de acuerdo con su edad (INEE, 2019).

Asimismo, cerca del 18% de los jóvenes entre 16 y 17 años no ha terminado la secundaria. Esto representa que más de la mitad de los jóvenes sin acceso a educación media no pueden ingresar por no contar con certificado de secundaria. Dicho problema se acentúa dadas las amplias brechas que persisten en el egreso de secundaria a nivel estatal. En entidades tales como Chiapas, Michoacán, Guerrero y Oaxaca, las tasas de egreso de secundaria se mantienen en un promedio de 72%, mientras que en las entidades con las más altas tasas de egreso (Nuevo León, Hidalgo, Sonora y la Ciudad de México) se alcanza un promedio de 89% (Solís, 2018). Lo anterior implica que existen importantes diferencias en las oportunidades de transitar a educación media

superior de acuerdo con la entidad en la que asisten los jóvenes a la escuela.

Como resultado de los problemas antes mencionados, la prevalencia de tasas de reprobación y extra edad, así como las diferencias en la tasa de culminación de la secundaria entre entidades, incrementan los obstáculos que enfrenta el sistema educativo mexicano para lograr la universalización de educación media superior.

3 PROBLEMAS DE TRANSICIÓN ENTRE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Con base en datos de 2017, se observa que solo el 72% de los estudiantes que concluyen la educación secundaria ingresan a educación media superior inmediatamente después de haber concluido sus estudios (INEE, 2018). Ello implica que un número importante de estudiantes que cuentan con certificado de secundaria y que con ello cumplen los requisitos de ingreso, no consiguen transitar a educación media superior. Los datos disponibles no permiten identificar con precisión la causa de este problema de transición entre niveles educativos; sin embargo, se han explorado varias hipótesis y elaboraré en torno a la falta de espacios educativos suficientes, la implementación de procesos de admisión más selectivos para el ingreso y la selección socioeconómica durante la transición entre secundaria y educación media superior.

El sistema de educación media superior en México solo cuenta con una unidad escolar por cada mil jóvenes (INEE, 2017). Esto deriva necesariamente en que los planteles incluyan procesos de admisión más selectivos que pueden operar como filtros para el acceso de aspirantes (Hernández-Fernández, 2015). Se han identificado al menos cuatro modelos de admisión a nivel educación medio superior a nivel estatal: dos de corte homogéneo y dos de

corte heterogéneo. Las entidades con modelos de admisión homogéneos son aquellas que mantienen criterios de admisión simple para el ingreso a las escuelas de educación media superior en donde el principal criterio de admisión es presentar documentación probatoria de haber concluido satisfactoriamente la secundaria. Existen también entidades que han unificado los criterios de admisión mediante “exámenes únicos de ingreso” en donde todos los aspirantes presentan un mismo examen de admisión para concursar por un espacio en la totalidad de planteles educativos de educación media superior en la entidad (Hernández-Fernández, 2015, 2016). Existen también dos modelos de admisión con criterios heterogéneos en donde el uso de exámenes varía en las escuelas: es así que algunas entidades tienen algunas escuelas que de manera aislada solicitan examen de admisión, mientras que en otras entidades, modalidades enteras de escuelas solicitan examen de admisión para el ingreso a educación media superior (Hernández-Fernández, 2015 y 2016).

Resultados de investigaciones previas muestran que en las entidades federativas que utilizan admisión simple (donde solo se solicitan documentos probatorios para ingresar a educación media) se favorece proporcionalmente la representación de estudiantes que provienen de los estratos desfavorecidos. Por el contrario, en aquellas entidades donde se utiliza examen único de selección para el ingreso se favorece la representación de estudiantes que provienen de estratos económicos medios (Hernández-Fernández, en prensa).

También se ha explorado si el proceso de transición a educación media superior favorece el ingreso de estudiantes de estratos económico más altos. Por ejemplo, con información del ingreso a educación media superior en el área metropolitana de la Ciudad de México se identifica que el origen social y la trayectoria educativa previa de los estudiantes reproducen condiciones de desigualdad en la admisión, de tal manera que el origen social predice quiénes

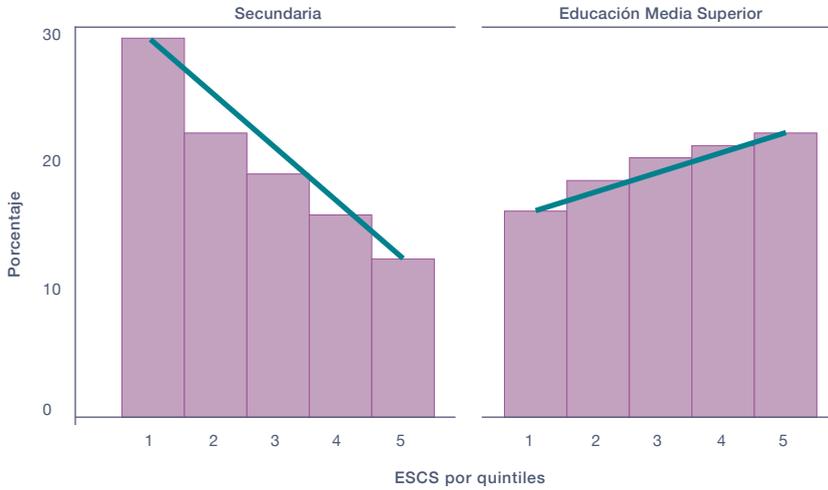


pueden acceder a educación media superior, en qué condiciones y a qué escuela (Rodríguez Rocha, 2015). Más aún, con base en datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) 2012, se ofrece evidencia de que existen importantes diferencias en el perfil socioeconómico de los estudiantes de 15 años según el nivel educativo que estudian: secundaria o educación media superior en escuelas públicas. De tal manera que el índice de *estatus económico, social y cultural*¹ (ESCS por sus siglas en inglés) de los estudiantes que asisten a escuelas públicas se mantiene más bajo para los estudiantes de 15 años que estudian la secundaria (-1.55) comparado con los estudiantes que ya se encuentran en educación media superior (-1.05). Ello sugiere que los estudiantes que logran ingresar a educación media tienen en promedio una ventaja de 0.50 puntos en el índice ESCS sobre sus pares en secundaria (Hernández-Fernández, en prensa). Lo anterior indica que a nivel secundaria, el ESCS de los estudiantes refleja las diferencias socioeconómicas de los estudiantes así como las propias desigualdades del país. A la inversa, en educación media la distribución de ESCS muestra que los estudiantes de los quintiles dos, tres y cuatro de ESCS están mejor representados. Como se observa en la Gráfica 1, en educación media superior la distribución por quintiles del ESCS no es tan estratificada como en secundaria ya que la diferencia en la proporción de representación según condiciones económicas, sociales y culturales es en promedio del tres por ciento (Hernández-Fernández, en prensa).

1 El índice ESCS de PISA 2012 se construye a partir de las respuestas de los estudiantes sobre el nivel de educación de los padres, la ocupación de los padres, posesiones relacionadas con ingreso familiar y recursos educativos del hogar relacionados con cultura. Por lo tanto, el índice ESCS es una buena medida para observar los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes. El índice en México adquiere los valores de -4.93 a 2.55, siendo cero la puntuación del promedio de estudiantes de la OCDE y uno es la desviación estándar entre países de la OCDE con ponderación igual (OCDE, 2013).

Distribución por quintiles del índice ESCS

Estudiantes de 15 años de edad por nivel educativo



Fuente: Cálculos propios con base en PISA 12

Con respecto a los efectos de los procesos de admisión en educación media superior en la selección académica de los estudiantes, la evidencia internacional ofrece resultados contradictorios. Algunas investigaciones han encontrado efectos positivos del uso de exámenes de entrada en los puntajes en pruebas posteriores de los estudiantes seleccionados (Kirabo Jackson, 2010; Pop-Eleches & Urquiola, 2013), mientras que otros han encontrado que el uso de exámenes de entrada tiene poco o nulo efecto en resultados académicos posteriores de los estudiantes (Abdulkadiroglu, Angrist y Pathak, 2011; Dobbie y Fryer, 2014). Para el caso de México, la investigación reciente indica que los resultados académicos de los estudiantes mejoran en educación media, en comparación con sus contrapartes de secundaria, independientemente del método de admisión utilizado para su ingreso; ello debido a que el filtro socioeconómico que implica tal transición es tan amplio que los estudiantes que logran ingresar tienen necesariamente mejor capital social y cultural, por ende mejor rendimiento académico (Hernández-Fernández, en proceso de dictamen).

Los resultados también sugieren que las entidades que utilizan procesos de admisión homogéneos ofrecen a los estudiantes información más completa y transparente acerca de los procesos a seguir por lo que los estudiantes tienen una mayor probabilidad de realizar transiciones exitosas (Hernández-Fernández, 2015). Todo lo anterior da cuenta de que los procesos de admisión utilizados en educación media en México pueden estar operando como filtro para el ingreso de estudiantes.

4 ALTO RIESGO DE DESERCIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Existe además un alto riesgo de que los estudiantes deserten aún cuando han logrado transitar a educación media superior. La investigación ha identificado que los estudiantes durante los primeros meses de asistencia tienen una probabilidad de abandonar sus estudios de cerca del 47% (Solís *et al.*, 2013). Ello resalta el grave problema que es lograr la permanencia de los estudiantes en dicho nivel educativo.

La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP-COPEEMS, 2012) destaca que solo el 36% de los alumnos que ingresan a educación media superior culmina su trayectoria escolar de manera satisfactoria. Las causas de la deserción, según el informe de la encuesta, continúan siendo reportadas como: situación económica, embarazo adolescente, reprobación de materias y el disgusto por el estudio, es decir, son las razones que expulsan a los jóvenes. Entre las razones de disgusto por la escuela destaca no haber sido asignados a la escuela de preferencia, aspecto que confirma la necesidad de revisar los procesos de admisión en educación media superior.

Otro grave problema identificado es que el 12.3% de los estudiantes que ingresan a educación media lo hacen con un grado de extra edad grave: dos ciclos escolares después de edad normativa (INEE, 2018), lo cual contribuye a que persista el abandono escolar ya que 15.2% de dichos alumnos desertan durante el primer año de estudios.

La interrelación de las problemáticas antes mencionadas abona a que la tasa de eficiencia terminal en educación media superior se mantenga en 64.4% (INEE, 2019) y que con ello la meta de universalidad de este nivel educativo se mantenga aún lejana.

5 REFLEXIONES FINALES

En 2019 se realizaron cambios a la Ley General de Educación (LGE), los cuales se alinean con la meta de universalización de la educación media superior, pues se establece que las mexicanas y los mexicanos tienen por obligación asegurar que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a la escuela para recibir educación obligatoria; también se establece que serán responsables de revisar el progreso y desempeño de los estudiantes, velando siempre por su bienestar y desarrollo. Ello se enmarca en la garantía del Estado por ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje para todos. Asimismo, el Estado asume la responsabilidad de garantizar igualdad en el acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional. En este marco, es importante que el sistema educativo mexicano asuma la responsabilidad de generar estrategias que apoyen el ingreso de todos los aspirantes a educación media superior sin importar su origen socioeconómico y que desde el sistema educativo se diseñen estrategias para apoyar una transición más sencilla, transparente y equitativa a educación media superior.

Lograr revertir las tendencias de acceso y permanencia en educación media superior requerirá necesariamente que México se plantee la elaboración de diagnósticos más profundos que identifiquen los obstáculos que se observan desde la oferta (el sector educativo) y la demanda (los estudiantes) para lograr que la población objetivo acceda y permanezca hasta completar su educación media superior. De igual manera, se requiere ofrecer a los estudiantes una educación relevante y de calidad que les motive a permanecer y concluir sus estudios una vez que ingresaron. Resulta también eminente que el sistema educativo refuerce los vínculos con el mundo del trabajo para que la educación recibida sea útil y valorada en el mercado laboral para así favorecer transiciones de la educación al trabajo más exitosas. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Abdulkadiroglu, Atila, Angrist, Joshua y Pathak, Parag (2011). "The elite illusion: achievement effects at Boston and New York exam schools". *Econometrica*, 82. doi:10.3982/ECTA10266
- Blanco, Emilio, Solís, Patricio y Robles, Héctor (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y El Colegio de México.
- Dobbie, Will y Fryer, Roland G. (2014). "The impact of attending a school with high-achieving peers: evidence from the New York City exam schools". *American Economic Journal: Applied Economics*, 6. doi:10.1257/app.6.3.58
- Hernández-Fernández, Jimena. (2015). *Transition to upper secondary school in Mexico: new insights into selection and education expectations*. (PhD in Education). University of Sussex, Brighton, UK.
- ___ (2016). La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior. *Sinéctica*, 47.
- ___ (en prensa). Admisión y selección socioeconómica en educación media superior. *Perfiles Educativos*.
- ___ (en proceso de dictamen). Admisión y selección académica en educación media superior en México.
- INEE (2011). *La educación media superior en México*. INEE: México.
- ___ (2017). Panorama educativo de México 2016. Sistema Nacional de Indicadores 2016. INEE: México.
- ___ (2018). Panorama educativo de México 2017. Sistema Nacional de Indicadores 2017. INEE: México.
- ___ (2019). < INEE: México.
- Jackson, C. Kirabo (2010). "Do students benefit from attending better schools? Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago". *The Economic Journal*, 120(549), 1399-1429doi:10.1111/j.1468-0297.2010.02371.x
- OCDE (2016). Panorama de educación 2016. Disponible en línea en: www.oecd-ilibrary.org
- Pop-Eleches, Christian y Urquiola, Miguel (2013). "Going to a better

- school: effects and behavioral responses". *American Economic Review*, 103(4), 1289-1324. doi: 10.1257/aer.103.4.1289
- Rodríguez Rocha, Eduardo (2015). "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México". *Revista Latinoamericana de Población* (15), 26. Disponible en línea en: <http://revistarelap.org/ojs/index.php/relap/article/view/15>
- SEP-COPEEMS (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Disponible en línea en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Solís, Patricio (2018). "La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal". *Perfiles educativos*, 40, 66-89. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100066&nrm=iso
- Solís, Patricio, Rodríguez Rocha, Eduardo y Brunet, Nicolás (2013). "Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 1103-1136. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=-S1405-66662013000400005&nrm=iso

05

EDUCACIÓN EN LÍNEA MÁS EQUIDAD: BINOMIO QUE TRANSFORMA

Francisco Cervantes Pérez

FRANCISCO CERVANTES PÉREZ

Rector de la Universidad Internacional de La Rioja en México.

Unirnos por una educación que transforme vidas y sociedades.

“E igualdad” es un concepto antiguo que establece condiciones de igualdad y justicia social para los miembros de una sociedad mediante reglas de comportamiento y principios morales bien definidos y orientados para que todos los individuos, sin distinción, tengan oportunidades y condiciones similares para alcanzar el bienestar social y económico. En relación con la desigualdad en el acceso a la educación, en especial en el nivel superior, la educación en línea es un concepto más reciente (surge en 1996 y en 1997 se desarrolló la plataforma digital WebCT: primer *Learning Management System* o LMS), sustentado en el uso apropiado de las tecnologías y un nuevo *ethos* donde se establecen condiciones y principios fundamentales por ejemplo: a) auto-regulación, autoproducción e identidad del participante; b) autorreferencia, búsqueda del autoconocimiento a través de un proceso reflexivo, para propiciar que el aprendiz regule sus emociones; c) autogestión, obtención de conocimientos e información por cuenta propia y a su ritmo, con miras a construir estrategias que favorezcan la autonomía; y d) dialógico, posibilidad de interactuar en diversos contextos, ambientes, narrativas y lenguajes, conocimientos imprescindibles a lo largo de la vida¹. Todos estos, consensuados por la comunidad para que el aprendizaje de estudiantes y docentes se realice en ambientes digitales donde interactúan bajo diversas condiciones de espacio y tiempo (es decir, mismo lugar-mismo tiempo, mismo tiempo-diferentes lugares y diferentes lugares-diferentes tiempos).

1 Fuente: <https://trayectorias.cuaed.unam.mx>

Aquí analizamos cómo la educación en línea, sumada a lo que implica el concepto de equidad en educación, está dando resultados positivos, convirtiéndose en el mejor vehículo para transformar la vida de los individuos, las universidades y la sociedad en su conjunto.

1 HISTORIA En México y en otros países de la región, equidad y educación han estado presentes e íntimamente vinculadas a lo largo de nuestra historia, desde la era prehispánica y durante las épocas marcadas por las cuatro grandes guerras históricas en nuestro país: a) la Conquista (siglo XVI); b) la Independencia (principios del siglo XIX); c) la Reforma (mediados del siglo XIX); y d) la Revolución mexicana (principios del siglo XX).

Fernando Díaz Infante describe cómo en la época prehispánica, para los aztecas y otros pueblos de Mesoamérica, la educación era importante, integral, humanista, inclusiva e incluyente (Díaz, 2016); mientras Ovidia Rojas Castro plantea que también era a lo largo de la vida:

la educación no se limitaba ni se agotaba con la escolaridad, todos los sujetos eran objeto de educación permanente, educándose todo el tiempo y educando, a su vez, en todo momento (Rojas, 2005).

La educación estaba a cargo de los padres durante la infancia y de instituciones públicas a partir de la adolescencia. La cosmogonía de la cultura mexica determinó todas sus formas de organización económica, social, política, cultural y educativa. En congruencia con la visión que tenían de las cosas, del mundo y del universo, su educación era diferenciada: la gente de clase privilegiada (nobleza, guerreros y sacerdotes) recibía la educación pública en el *Calmécac*, mientras que el resto de la población la recibía en el *Telpochcalli*. Además, entre hombres y mujeres también había diferencias en cuanto a la educación se refiere:

El hombre, por el medio en que se desarrolla, por participar más en la vida religiosa y cívica, tenía seguramente mayores conocimientos y oportunidades que la mujer; sin embargo, ésta jamás permanecía en la ignorancia o en la inactividad. Y si él era la fuerza física, ella era la fuerza moral. Complemen-

tándose ambos cubrían el aspecto dual de la pareja divina de *Ometecuhtli-Omecihuatl*, y por ello se sabían Señor y Señora del hogar, Señor y Señora de los menesteres de la tierra (Díaz, 2016).

La educación que recibían hombres y mujeres dependía de las responsabilidades asignadas y se estableció que la mujer solo debía hacer tareas de mujer, y el hombre solo las que a él le tocaban (Díaz, 2016). Además, solo los miembros de clases privilegiadas tenían oportunidad de educarse para alcanzar posiciones en la élite político-religiosa (Madrigal, 2011). Un caso especial era el proceso de forma-

ción de los guerreros más valientes, que además tenían el mayor número de prisioneros en batalla, para ingresar a uno de los míticos grupos del ejército mexicana: los caballeros águila, personas

La diversidad académica, social y económica es la característica principal de la población estudiantil que ingresa a la educación superior en México y en la mayoría de los países de América Latina.

que pertenecían a la nobleza; y los caballeros jaguar, personas que pertenecían a la clase baja. Durante los rituales en que participaban en el centro ceremonial de Malinalco, estos guerreros eran sujetos a condiciones extremas de aislamiento, sacrificio y de actividad física y mental, con el objetivo de conocerse a sí mismos, sobre todo sus miedos y temores, para que una vez conocidos pudieran superarlos para convertirse en mejores guerreros o buenos gobernantes. Así, en la cultura mexicana todos tenían acceso a la educación, aunque de forma diferenciada, o como lo describe Ovidia Rojas Castro:

la educación cumplía fines de integración y ejercicio del poder por parte del grupo privilegiado: nobleza, guerreros y sacerdotes; por lo que la educación fue diferenciada y orientada a mantener el control desde la relación poder-saber-poder, en la que el poder decide o legitima el saber y desde éste se consolida aquél (Rojas, 2005).

Varios aprendizajes son vigentes para la educación en el siglo XXI: primero, educación para todos; segundo, la participación de la familia en la educación

inicial es fundamental; tercero, educación a lo largo de la vida; cuarto, el estudiante debe conocerse a sí mismo para lograr un mejor desempeño en su aprendizaje; y quinto, educación diferenciada, no en términos de clase social o género, sino en función de las circunstancias de vida y la capacidad desarrollada por la persona en cada etapa de su vida.

En 1521 se consumó la caída del pueblo mexicana ante un grupo de españoles dirigidos por Hernán Cortés en alianza con otros pueblos originarios de Mesoamérica, en especial con los tlaxcaltecas. El 13 de agosto de 1521, los aztecas con su líder Cuauhtémoc quedaron sometidos ante Cortés después de un sitio de 75 días y el debilitamiento que sufrieron los mexicas a causa de enfermedades traídas de Europa (p.ej. viruela), así como la falta de agua y provisiones. Esto dio origen a la “Nueva España” y marcó el inicio de tres siglos de la “Época Virreinal” o “La Colonia”, donde la inequidad era la regla y la educación estuvo marcada por los siguientes aspectos:

1. Una educación diferenciada. Una buena educación básica para españoles y criollos, quienes además tenían segura la opción de acceder a la universidad para estudiar teología, medicina, leyes o cánones, en la facultad mayor, y arte en la facultad menor. Mientras que indígenas y esclavos estudiaban, principalmente, el lenguaje español, artes y oficios, además del evangelio, cuyo objetivo era convertirlos al cristianismo.
2. La participación casi monopólica de la Iglesia en la educación.
3. La fundación de la Real Universidad de México en el año de 1551, que se convirtió en la Real y Pontificia Universidad de México en 1595.
4. La educación superior en esos tiempos no representaba un mecanismo para la movilidad social y económica, como lo plantea Pilar Gonzalbo: el medio académico no ofrecía un brillante porvenir ni unas ganancias jugosas, sino más bien una vida de sacrificio a cambio del respeto y aprecio de la sociedad. Quizá por ello, rara vez fueron los más ricos quienes más estudiaron, mientras que ocuparon las aulas universitarias los hijos de funcionarios, de pequeños propietarios y de comerciantes y los descendientes de viejas familias empobrecidas (Gonzalbo, 1992).



Todo esto es congruente con lo que establece Martin Carnoy:

la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista [...]. El poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador [...]. El sistema educativo no era más justo ni equitativo que la economía o la sociedad, porque la escuela estaba organizada para desarrollar y mantener en los países imperiales una organización intrínsecamente inequitativa e injusta de la producción y el poder político (Carnoy, 1985).

La inequidad característica en esta etapa histórica no impidió que personas de grupos vulnerados puedan acceder a la educación. Destaca el nivel educativo alcanzado por Juana de Asbaje y Ramírez, máxima exponente de las letras mexicanas y mejor conocida por su nombre de religiosa: Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695)². Sor Juana compuso su primera “Loa al Santísimo Sacramento” a los seis años (1657); a los catorce, ya en la Ciudad de México,

2 Fuente: <https://www.elclaustro.edu.mx/conocenos/historia.html>

aprendió labores femeninas y, simultáneamente, recibió sus primeras lecciones de gramática latina. A los casi quince años, en agosto de 1667, ingresó al convento de San José de Carmelitas Descalzas, pero lo abandonó a los tres meses, pasando al Convento de San Jerónimo en febrero de 1668. Como se puede leer en el portal de la Universidad Claustro de Sor Juana³:

La mayor parte de su obra se publicó en un volumen en Madrid, conocido como la *Inundación Castálida* de 1689. En esta edición española se dan a conocer todos los poemas bellísimos de Sor Juana que ya la habían consagrado más que como monja como una poeta de la vida, del amor y de los requiebros de los desamores; podemos encontrar sus conocidos sonetos, romances, redondillas, endechas, liras y otros géneros líricos

La época del México independiente llegó en el siglo XIX con la Guerra de Independencia, que inició el 16 de septiembre de 1810 con “el grito de Dolores” dado por el cura Miguel Hidalgo y Costilla llamando a tomar las armas en contra del virrey español Francisco Javier Venegas. Culminó el 27 de septiembre de 1821 y empezaron las luchas internas entre liberales y conservadores y entre el Estado y la Iglesia, no solo en temas de política sino también por la gobernanza en la educación pública y privada. Esto dio como resultado dos guerras más: la “Guerra de Reforma”, a mediados del siglo XIX, y la “Revolución mexicana”, a inicios del siglo XX.

La inequidad también fue característica en esta etapa histórica, aunque mejoraron las posibilidades de que personas de grupos vulnerados pudieran acceder a la educación superior, garantía de movilidad en lo social y en lo económico. Esta situación se mantiene hasta la época actual. Un buen ejemplo es Benito Juárez García (1806-1872), mexicano de origen zapoteca, quien se graduó como abogado en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca; en 1947-1848 ocupó el cargo de gobernador interino de su Estado y, más tarde, por Ministerio de Ley se convirtió en el presidente de México en 1857, cargo que ocupó por elecciones directas hasta el momento de su muerte en 1872. Enfrentó situaciones muy complicadas; por ejemplo, en 1861, a causa de la suspensión del pago de deuda externa enfrentó la intervención armada por parte del Reino

3 Ibídem.

Unido, España y Francia. Como consecuencia, en 1863, los franceses apoyados por los conservadores impusieron a Maximiliano de Habsburgo como emperador de México, a quien se debió un grave retroceso para la educación superior, ya que el 30 de noviembre de 1865 ordenó el cierre de la Real y Pontificia Universidad de México. Sin embargo, al mismo tiempo, Benito Juárez tuvo grandes logros: promulgó las Leyes de Reforma, abolió los privilegios del clero y organizó una reforma educativa, entre otras muchas cosas.

En esta época, México se modernizó gracias a los avances tecnológicos provocados por las revoluciones industriales. Por ejemplo, durante la dictadura de Porfirio Díaz la economía, la industria y la forma de transportarnos se modernizaron, como lo muestran los 16,093 kilómetros de vía férrea construidos y que la industria de algodón de México fuera la más grande de América Latina, símbolos del progreso económico en el siglo XIX. Sin embargo, todo esto ocurrió a costa del empobrecimiento de la clase trabajadora, que constituía el noventa por ciento de la población, mientras que la clase social poderosa en lo económico y político representaba el dos por ciento. La injusticia y la desigualdad social crecieron, situación que, aunque ha mejorado a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, está lejos de solucionarse y lograr el bienestar para todos. Así, por un lado, el uso de nuevas tecnologías promueve el progreso, pero al mismo tiempo puede contribuir al aumento de las desigualdades entre los diversos grupos sociales de un país.

La sociedad ha cambiado, incorporándose a la era de la información, el conocimiento y el aprendizaje, pero la situación de inequidad prevalece. Con base en datos publicados en la Gaceta de la Comisión Permanente del Senado⁴ de la República, la sociedad mexicana se estratifica en seis clases sociales: 35% de la población pertenece a la clase social baja-baja; 25% a la baja-alta; 20% a la media-baja; 14% a la media-alta; 5% a la alta-baja; y 1% a la alta-alta. Además, en 2018, con base en datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social⁵, 52.4 millones de personas (41.9% de la población) vivían en situación de pobreza y 9.3 millones (7.4%) en pobreza extrema.

4 Fuente: https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/48031

5 Fuente: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>

El Sistema Nacional Educativo también ha cambiado a lo largo de este periodo, actualmente comprometido con el objetivo de garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida y no solo asociado con un tiempo y lugar específicos. Pasó del monopolio de la educación superior, en 1924, por la Universidad Nacional de México (ahora Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), con una matrícula de 7294 alumnos (90% de la educación superior del país en ese entonces), a la masificación de la educación superior que inició en la década de los años setenta con alrededor de 270,000 estudiantes y tuvo un crecimiento acelerado en la siguiente década para contar en 1989 con una matrícula de más de 1.2 millones de estudiantes. El número de Instituciones de Educación Superior (IES) también ha aumentado: en 2018 ya existía una gran variedad formada por 5535 IES (2283 públicas y 3252 privadas), con marcadas diferencias en programas académicos, estructuras de gobierno, esquemas de financiamiento, compromiso con la investigación y en sus procesos de aseguramiento de la calidad de los servicios educativos, administrativos y tecnológicos que ofrecen a sus comunidades. En este contexto, la matrícula ya alcanzó los 3,943,544 estudiantes (1,980,888 mujeres y 1,962,656 hombres), en modalidad presencial y 761,856 (417,747 mujeres y 344,109 hombres) en modalidad abierta, a distancia o en línea, lo que representa una cobertura del 40.9%. Entre los estudiantes activos se observa equidad de género, pero persiste la desigualdad en el acceso a este nivel educativo, pues hay un 59.1% (7,961,759) de aspirantes que no ingresan por diversas causas y que, por lo regular, pertenecen a algún grupo vulnerado: personas en condición de alta marginación, en zonas rurales, de pueblos originarios o con algún tipo de discapacidad.

2 EDUCACIÓN MASIVAMENTE PERSONALIZADA

millones; y 2020: 134.4 millones)⁶, el sistema de educación superior sigue

En un contexto social tan desigual, donde además la población crece de manera sostenida (1921: 14.3 millones de habitantes; 1970: 48.2 millones; 2010: 112.3

⁶ Estimación propia, a partir de la tasa de cambio de los últimos cuatro censos poblacionales del INEGI.

siendo insuficiente (cobertura poblacional del 40.9% y cobertura territorial baja; en 2012, 1875 municipios de un total de 2457 no contaban con planteles de IES como señalan Ordorica y Rodríguez en su artículo del mismo año). Desde la década de los años setenta, la única opción en Iberoamérica para disminuir la inequidad fue desarrollar una oferta educativa en modalidades no presenciales mediante la creación de IES a distancia, por ejemplo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España; la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la Universidad Nacional a Distancia (UNAD) de Colombia, u otras opciones en línea, como la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR); la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM); la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y la Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM); entre otras. También existen sistemas educativos en modalidad no presencial dentro de IES tradicionales, tales son los casos del Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM; el Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México y el Sistema Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara.

La revolución industrial 4.0 está causando cambios en todos los países a una velocidad exponencial sin precedente y en todos los sistemas de gobierno, gestión y producción de todos los sectores de las sociedades, incluida la educación⁷. Las tecnologías que están causando estos cambios tienen su origen en el descubrimiento hecho por J.J. Thompson de los “corpúsculos”, partículas atómicas con carga negativa conocidas ahora como “electrones”, el cual posibilitó el desarrollo de componentes electrónicos (bulbos o tubos de vacío, en 1907 por John Ambrose Fleming; y transistores, en 1948 por John Bardeen, William Shockley y Walter Brattain), con los que se construyeron aparatos electrónicos como el teléfono, la radio y la televisión. Los bulbos y transistores también fueron los componentes básicos de las dos primeras generaciones de equipos de cómputo, mientras que en 1958 Jack St. Clair

La educación debe ser para todos los grupos sociales, privilegiados y vulnerados, e incluso para los olvidados.

7 Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=-OiaE6l8ysg>

Kilby inventó el circuito integrado (CI), con diversas escalas de integración de hasta un millón de componentes electrónicos en un CI, con lo que se logró disminuir el tamaño de las computadoras y aumentar su capacidad para almacenar datos, así como la velocidad del procesamiento de estos.

Los protocolos de comunicación y las telecomunicaciones (radiofrecuencias, microondas, satélites, etc.) permitieron el desarrollo de las redes de computadoras desde 1967. La arquitectura de estas redes incluye una capa donde se coordina la transferencia de paquetes de datos entre los sistemas finales o nodos de la red, utilizando el Transmission Control Protocol (TCP) montado sobre el Internet Protocol (IP), comúnmente referida como Internet desde su surgimiento en 1983. Mediante estas redes, en conjunto con el uso de *software* especializado (por ejemplo, navegadores), fue posible acceder a un sistema complejo de documentos de hipertexto entrelazados entre sí, lo que constituye la Web 1.0 o la World Wide Web. Esta red evolucionó en la Web 2.0, convirtiéndose en una plataforma que facilita el trabajo colaborativo entre los usuarios para la producción de contenidos digitales propios con herramientas multimedia (voz, datos, videos, textos) y su publicación en la Web para compartirlos a nivel global. Son precisamente los avances en CI de giga-alta integración y la convergencia de datos (Internet), voz (telefonía) y video (televisión) lo que ha hecho posible el desarrollo de aplicaciones (Khan Academy, WhatsApp, etc.) y plataformas (Facebook, Coursera, Moodle, etc.) para crear ecosistemas que permiten la formación masiva de tantos estudiantes como sea necesario y con la mejor educación posible, que tome en cuenta las capacidades desarrolladas por el alumno en cada etapa para diseñar una trayectoria personalizada de aprendizaje que lo conduzca al éxito. Esto es, disminuir la desigualdad en el acceso a la educación superior, con calidad en los servicios educativos, administrativos y tecnológicos que la sustentan.

Para Alan Carrington en su “Rueda Pedagógica”⁸, la taxonomía de Bloom es fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje⁹. Acorde

8 <http://tinyurl.com/bloomsblog> visto junio 15, 2020.

9 Véase: Carrington, A. The Padagogy Wheel – It’s Not About The Apps, It’s About The Pedagogy (2016). Disponible en línea en: <https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/>

con los niveles de la taxonomía (crear, evaluar, analizar, aplicar, recordar y comprender), primero identifica acciones asociadas a cada una de ellas; después, define un conjunto de actividades en cada eje para que el docente diseñe objetivos de aprendizaje; finalmente, en la siguiente capa de la rueda incluye todas las aplicaciones (Apps) que pudieran ser integradas por el docente para enriquecer su diseño de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Todo esto lo plantea Carrington en el contexto del modelo SAMR, que en términos computacionales representa niveles de madurez por los que deben transitar los docentes: primero, **S**ubstituyendo sin modificar las actividades que se harían sin el uso de tecnologías; segundo, **A**umentando con mejoras funcionales, resultado de las Apps utilizadas; tercero, **M**odificando el diseño de actividades con base en las ventajas que ofrezcan las tecnologías; y cuarto, **R**edefiniendo las actividades con innovaciones disruptivas cuya efectividad se pueda lograr gracias al uso apropiado de las tecnologías.

En la educación en línea se debe hacer un uso apropiado de la tecnología y ponerla al servicio de la educación para definir un método flexible, eficiente, eficaz e innovador que sustente el aprendizaje personalizado en ambientes o *campi* virtuales. Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) son un buen ejemplo de la R del modelo SAMR. El diseño de un ecosistema donde participan la academia (IES), los gobiernos, las empresas y la sociedad civil sobre una plataforma que opera en la nube y sobre Internet, en la que se integran la televisión educativa y la educación en línea con un proceso de evaluación entre pares como elemento clave para el aprendizaje, permitió algo que parecía impensable: atender a millones de personas en grupos de decenas de miles de aprendices, democratizando así el acceso a la educación y al conocimiento (como ejemplo, Coursera, a casi nueve años de su fundación: 170 IES en el ecosistema con presencia en todos los países del planeta, más de cuatro mil cursos y 63 millones de inscripciones)¹⁰.

¹⁰ Información proporcionada en comunicación personal con Mario Chamorro, director para América Latina de Enterprise Coursera (2020).

En las universidades, esto ha posibilitado la generación de una oferta educativa pertinente, vigente, flexible, activa y constructiva, con las mejores actividades y experiencias de aprendizaje, estén donde estén los estudiantes, en el momento que sientan más apropiado para aprender y usando los recursos didácticos, así como los dispositivos digitales que mejor se acoplen a su forma de estudiar. Sin embargo, se debe enfatizar que la educación debe ser lo importante para las IES, no el uso de las tecnologías o la modalidad bajo la que se trabaje.

La diversidad académica, social y económica es la característica principal de la población estudiantil que ingresa a la educación superior en México y en la mayoría de los países de América Latina. Por ejemplo, en 2015, la UnADM tenía una matrícula de 95,206 estudiantes inscritos: 42% mujeres y 58% hombres, con un rango de edad de 14 a 84 años de edad. 73,537 vivía en municipios de alta marginación, 1820 tenían alguna discapacidad, 1780 residían fuera de México y 841 eran de pueblos originarios. Además, alrededor del 60% tenía un promedio de calificación en bachillerato arriba de ocho (en escala de diez), clasificados en nueve grupos con base en el dominio de sus inteligencias, siendo el lógico matemático-lingüístico el más numeroso, con el 47.5%. Siguiendo la enseñanza de la cultura mexicana, si cada estudiante conoce su perfil cognitivo y el nivel de sus talentos, capacidades y competencias académicas, entonces se pueden diseñar diversas rutas de aprendizaje alineadas con ellos (Herrera *et al.*, 2018). El estudiante debe contar con el apoyo de sus docentes (profesores y tutores) desde el primer día, con variedad en los medios de comunicación (teléfono, correo electrónico, etc.) y con una atención personalizada y un seguimiento permanente para evitar el rezago. El estudiante debe participar activamente en su educación, diseñando su propio itinerario formativo, adaptándolo a las necesidades de su vida profesional y personal. Además, la universidad debe acoplarse a las circunstancias del estudiante y no al revés. Los estudiantes deben recibir una educación pensada para la realidad profesional, con un profesorado activo en el ejercicio de su profesión, planes de estudios adaptados al mercado laboral y contenidos educativos prácticos que los preparen para sobresalir en el ámbito local (su ciudad), regional (Iberoamérica)

e internacional (un ejemplo de ello es UNIR-España, que tiene más de 37 mil estudiantes distribuidos en 78 países). Esto implica que la educación ya no se debe pensar asociada a un tiempo y un lugar específico, sino que el objetivo de las IES debe ser garantizar una oferta educativa con programas emergentes que acompañen a sus egresados a lo largo de toda la vida. Con una formación conectada y social, sin distancia, usando las mejores herramientas para facilitar una verdadera vida universitaria, poniendo en contacto directo a personas que tienen las mismas inquietudes e intereses.

También los docentes deben contar con programas que integren experiencias de aprendizaje en línea para definir trayectorias personalizadas para analizar, reflexionar y fortalecer de manera permanente su práctica docente, con un enfoque innovador basado en los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad (Barrón y Cervantes, 2019).

No hay duda de que la formación requerida por diferentes sectores de la sociedad ha cambiado, principalmente por los cambios acelerados asociados a la revolución industrial 4.0, que se han visto acrecentados en 2020 por las condiciones provocadas por la COVID-19. Por lo tanto, la integración de tecnologías en educación es un proceso urgente. En el informe 2019 Horizon Report¹¹ se presentan las tendencias clave que incrementarán la velocidad de esta integración en el corto plazo:

- a) rediseño de los ambientes de aprendizaje,
- b) diseño de esquemas híbridos de aprendizaje,
- c) la cultura de la innovación,
- d) re-pensar como deben funcionar las IES; y
- e) formaciones modularizadas y desagregadas.

También se deben considerar las tecnologías disponibles para apoyar este proceso:

- a) aprendizaje en móviles,
- b) tecnologías para analítica,
- c) realidad mixta,

¹¹ Disponible en línea en: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>

- d) Inteligencia Artificial (IA),
- e) *blockchain*, y
- f) asistentes virtuales.

En las IES ya se utilizan de manera cotidiana varias de estas tecnologías con un enfoque que se ha definido como Ingeniería del Aprendizaje. Se colectan los conjuntos correctos de datos para llevar a cabo su analítica y determinar las métricas indicadas para apoyar la toma de decisiones alrededor del diseño de programas emergentes dirigidos a diferentes sectores de la sociedad, alineados a las capacidades desarrolladas por los alumnos, a las estrategias de enseñanza de los docentes, al desarrollo óptimo de los contenidos y recursos didácticos digitales, así como a los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje (Dede, Richards y Saxberg, 2019). Por ejemplo, en UNIR se observa lo siguiente:

- a) *Blockchain* comienza a ser parte importante del proceso de certificación de títulos y diplomas para evitar su falsificación;
- b) dado el volumen, variedad y valor de los datos, así como la velocidad a la que se generan en los múltiples procesos educativos y administrativos, la Neurocomputación y la Inteligencia Artificial, junto con herramientas de *Big Data*, son la base del diseño de sistemas de apoyo para la toma de decisiones (Analítica);
- c) los *Chatbots* (Asistentes Virtuales) se usan como soporte académico de docentes y estudiantes; y
- d) se diseñan actividades y experiencias de aprendizaje para todo tipo de dispositivos, incluidos los móviles.

Uno de los retos para acercarnos a la verdadera equidad, es incrementar la capacidad de las IES para ofrecer educación con calidad a un mayor número de estudiantes. Una solución potencial, en el corto y mediano plazo, será la incorporación de Sistemas Inteligentes de Tutoría (ITS, por sus siglas en inglés) a las plataformas tecnológicas actuales. Los ITS son sistemas dinámicos y adaptativos para la instrucción personalizada basada en las características y el desempeño del estudiante, los cuales son resultado de la unión

de teorías, técnicas y herramientas de varias disciplinas, principalmente de la IA, la psicología cognitiva y la pedagogía. Nuestra propia investigación muestra avances positivos al integrar técnicas de IA con teorías psicológicas (p.ej., la taxonomía de Bloom o la de Marzano, citadas en Navarro *et al.*, 2020), que evalúan el nivel cognitivo adquirido por un estudiante durante su desempeño académico en un curso.

3 REFLEXIONES FINALES

Al igual que en la época prehispanica, en el siglo XXI buscamos la equidad donde cada quien alcance su propia situación de bienestar. Para ello, se busca disminuir desigualdades en el acceso a programas pertinentes, vigentes y con servicios educativos, administrativos y tecnológicos de calidad, mediante la educación superior en línea vista como el vehículo para lograr movilidad social y económica. La educación debe ser para todos los grupos sociales, privilegiados y vulnerados, e incluso para los olvidados; debe ser diferenciada en función de los talentos, capacidades y preferencias de los estudiantes y no en término de género o estrato social. Los aprendizajes deben ocurrir en un continuo a lo largo de la vida, bajo un esquema de atención masivamente personalizado, gracias al uso apropiado de las tecnologías. Además, dados los cambios en la sociedad a velocidad exponencial causados por la revolución industrial 4.0, la educación y el trabajo deben converger a partir de la formación en el último tramo de la licenciatura y continuar en el posgrado y la educación continua.

Es interesante ver cómo la ingeniería se ha ido integrando con la educación en línea: primero, en IA, la Ingeniería del Conocimiento es el área donde se diseñan y construyen los ITS; segundo, usando técnicas y herramientas de IA, *Big Data* y Neurocomputación tenemos la Ingeniería del Aprendizaje, donde se trabaja para ofrecer educación personalizada; y, tercero, muy pronto tendremos la Ingeniería del Diseño Curricular, donde se podrá modelar el avance académico de cada estudiante mediante la representación en espacio de estados y determinar en todo momento qué actividades y experiencias de aprendizaje le permitirán alcanzar el perfil de egreso establecido en su programa. Así, la educación masivamente personalizada se fortalecerá

y, gracias al binomio educación en línea más equidad, se transformará la vida de los individuos, la complejidad organizacional de las IES y toda la sociedad en su conjunto, con lo cual el bienestar para todos estará cada vez más cerca de alcanzar.

Por último, se debe considerar que en la educación del futuro, si las universidades y los universitarios queremos permanecer vigentes a lo largo de la vida, debemos aprender a la misma velocidad que cambia la sociedad; si queremos sobresalir habrá que ir más rápido. 

BIBLIOGRAFÍA

- Bardaracco, Miguel y Martínez, Luis (2011). “An intelligent tutoring system architecture for competency-based learning”. In: *International conference on knowledge-based and intelligent information and engineering systems*, pp. 124-133.
- Barrón, María Concepción y Cervantes Pérez, Francisco (2019). “Traectorias personalizadas docentes: fortalecimiento flexible en la práctica docente”. *Revista digital universitaria*. Vol. 20, núm. 6 noviembre-diciembre. México.
- Carnoy, Martin (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Editorial Siglo XXI.
- Dede, Chris, Richards, John y Saxberg, Bror (2019). “Learning engineering for on-line education”. *Routledge, Taylor and Francis group*. New York and London.
- Díaz Infante, Fernando (2016). “La educación de los Aztecas: cómo se formó el carácter del pueblo mexicana”. *Panorama*.
- Felder, R. M. and Silverman, L. K. (1988). “Learning and teaching styles in engineering education”. *Eng. Educ.* Vol. 78, no. 7, pp. 674–681.
- Gonzalbo, P. (1992). “Cuestiones de historia de la educación colonial”. *Historia de la Educación*, Vol. 11, pp. 21-31.
- Herrera, A., Cervantes-Pérez, F. y Pérez, M. (2018). “El Programa de Apoyo al Ingreso, estrategia coadyuvante del éxito académico en la UNAM”. *Revista Digital Universitaria*. México. Vol. 19, núm.

6, noviembre-diciembre. Disponible en línea en: <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/PerfilesEducativos.pdf>

- Navarro, Joaquín, Franzoni, Ana Lidia y Cervantes Pérez, Francisco (2020). “Bayesian Knowledge Tracing for Navigation through Marzano’s Taxonomy”. Enviado a: *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*.
- OECD (2019). “*Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*”, *Higher Education*, Paris: OECD Publishing.
- Ordorica, Imanol y Rodríguez, Roberto (2012). “Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas”. En: Narro, José, Martuscelli, Jaime y Barzana, Eduardo (coord.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en línea en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>.
- Madrigal, Luis (2011). “Educación del poder: Los mayas prehispánicos”. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. 12, pp. 1-10.
- Rojas Castro, Ovidio (2005). “La educación entre los aztecas”. *Ethos educativo*. Vol. 33/34, pp. 154–160, Mayo-Diciembre.

06

COVID-19 Y EQUIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR*

Alma Herrera Márquez

* Este artículo es resultado del Proyecto PAPIIT IN404818.

ALMA HERRERA MÁRQUEZ

Doctora en Pedagogía. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

1 INTRODUCCIÓN

Al inicio del siglo XXI la mayor parte de países en el mundo experimentó la agudización de una profunda crisis multidimensional en todos los ámbitos que determinan las posibilidades de sobrevivencia humana: seguridad ciudadana, sustentabilidad, empleo, paz, bienestar y gobernabilidad, entre las más evidentes. A estos, se sumaron la concentración del ingreso, el poder económico, el conocimiento y la tecnología, así como la ausencia de instituciones, a nivel internacional, que asumieran un liderazgo efectivo para enfrentar críticamente estos problemas cuyo carácter es global: las asimetrías entre países y economías y la desigualdad. Los modelos económicos ideales propuestos por organismos crediticios internacionales solo agudizaron el rezago social y la pobreza.

Pasaron únicamente dos décadas para que esta crisis que, ya se anticipaba de gigantescas dimensiones, se exacerbara con la pandemia de la COVID-19, la cual “llegó a México [y a la mayor parte de países en el mundo] en condiciones de rezago social, marginación y pobreza, que le impiden a millones de familias hacerle frente, sin poner en riesgo su salud y sus vidas” (Fuentes, 2020). Es un hecho que el agravamiento de los efectos de la pandemia está asociado con la pobreza que favorece el contagio y/o empeora la enfermedad, lo que obliga a repensar los modelos de desarrollo humano y crecimiento económico

Las millones de personas infectadas en todo el mundo y las cientos de miles que han muerto son un reflejo del debilitamiento de los sistemas de salud públicos y de la falta de pertinencia en los programas educativos, los

cuales no favorecen la apropiación de un conocimiento crítico que posibilite una relación más equilibrada con el ambiente natural y la comprensión de los factores que afectan la salud.

Desde luego, la inequidad social y económica se observa, en su más amplio espectro, con la creciente privatización de los servicios de alta calidad en materia de salud y de educación y, de manera correlativa, con el aumento de servicios sanitarios y educativos muy precarios para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Para ejemplo, basta con señalar que en México es imposible hablar de equidad educativa cuando “alrededor del 25% de las escuelas de educación básica no cuentan con servicios de agua potable, y en casi el 50% se carece de drenaje o servicios sanitarios” (Fuentes, 2020).

La situación actual que estamos viviendo marcará un antes y un después para la educación (Tenucci, 2020) y, por supuesto, conducirá a generar políticas públicas que mejoren la equidad. Esta pandemia es, sin duda, la fuerza propulsora de un cambio pues cuando esta crisis pase, las estrategias, pedagogías y tecnologías podrán beneficiar a **todos y todas** las estudiantes, en su barrio, su ciudad y su vida cotidiana.

2 EQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

De acuerdo con la Unesco (2020), a la fecha, más del 91% de la población estudiantil del mundo ha sido afectada por el cierre de escuelas en más de 191 países; ello equivale a 1,579,634,506 millones de niños, niñas y jóvenes. Esta es

una medida imprescindible para contener la propagación de la pandemia de la COVID-19. Asimismo, alrededor de 60.2 millones de maestros en el mundo tampoco pueden trabajar de manera presencial en las aulas. En América Latina y el Caribe, esta situación afecta a más de 156 millones de estudiantes.

En México 37,589,611 estudiantes han continuado con sus estudios en casa por el cierre de 33,129,563 escuelas a causa de la COVID-19 (Unesco, 2020). De estos, 4,561,792 están matriculados en educación superior (equivalente a casi quince por ciento del total de 30.6 millones de jóvenes).

Estamos frente a una situación de evidente inequidad pues la enorme mayoría de personas de entre 15 a 29 años están fuera del sistema de educación superior. Ello contraviene lo establecido por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) que establece para los Estados Nacionales los siguiente: “Asegurar el derecho a la educación superior de **todas** las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho” (p. 7).

Las instituciones públicas tendrán que llevar a cabo reformas de largo alcance para garantizar el acceso universal con equidad.

En el año 2018, México tenía una población total de 124,994,566 personas, pero en las 32 entidades federativas que lo integran hay una enorme inequidad en los servicios educativos. Por ejemplo, en ese año, el grado promedio de escolaridad fue de 9.5 grados; pero mientras que la Ciudad de México alcanzó 11.5 grados, Chiapas solo alcanzó el 7.7 y Oaxaca el 7.8, casi cuatro grados menos. En cuanto al nivel de escolaridad, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía Informática (INEGI) en ese año, el 20.9% de la población de todo el país contaba con educación superior, pero aún había un 5.2% sin escolaridad y un 9.8% con primaria incompleta. Lo peor del caso es que la desigualdad sigue siendo el factor común pues mientras que el 35% de población de la Ciudad de México contaba con educación superior, en tres entidades federativas del país no se alcanzaba ni el 18% con estudios superiores: Chiapas (17.9), Oaxaca (17.7) y Zacatecas (17.6). Un dato muy relevante es que el 27% de la población señaló que abandonó la escuela porque no contaba con dinero o recursos.

De lo anterior, se desprende que, de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, la Ciudad de México (CDMX) es la que ofrece la mejor cobertura; tiene una población de 8,783,086 millones de habitantes y de ellos, 763,819 jóvenes se encuentran matriculados en educación superior¹.

¹ Fuente: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Estadisticas_Basicas_de_Educacion_Superior.aspx

Lo anterior implica que esta Ciudad tiene el sistema de educación superior más desarrollado del país, tanto en cobertura, como en diversificación institucional; baste con mencionar que, de acuerdo al Anuario Estadístico de la ANUIES 2017-2018, con una base de 229 Instituciones de Educación Superior, la Ciudad tenía matriculado a casi el 16% de jóvenes de todo el país; de los cuales el 50.2% eran hombres y 49.7% mujeres.

Cabe destacar que la capacidad instalada de la Ciudad de México es de 451 Instituciones de Educación Superior (IES) y 541 establecimientos educativos de este nivel. Casi la cuarta parte de estos establecimientos son públicos (112) mientras que 429 son particulares. El problema es su distribución por Alcaldía², pues en Cuauhtémoc hay 147 IES, en su mayoría particulares, en tanto que Milpa Alta tiene solo tres, todas públicas. Las Alcaldías de Coyoacán y Tlalpan son las que tienen el mayor número de IES públicas, veinte cada una. Es decir, que en una ciudad donde abundan instituciones de educación superior, hay zonas geográficas que son verdaderos desiertos educativos.

La creciente población en edad de cursar estudios profesionales en la CDMX determina que, en los últimos años su oferta profesional sea insuficiente para preparar a las personas que tienen el interés y la vocación por seguir adelante con una educación superior de alta calidad. Aunado a esto, su oferta profesional es poco innovadora y flexible, por ende, la formación es tradicional y rígida lo que disminuye las posibilidades de los egresados de insertarse en la vida profesional y económicamente activa de la ciudad y del país.

Debe señalarse que, para remontar esta situación, en la CDMX se han generado políticas públicas que mejoran la equidad educativa. Para el actual Gobierno la educación es un derecho y el Estado debe promover el acceso gratuito a educación de calidad, laica y bajo el reconocimiento de nuestra historia y diversidad. Su objetivo estratégico es asegurar la equidad educativa en educación superior; por ello, para fortalecer y ampliar la cobertura,

² La división política de la Ciudad de México comprende 16 Alcaldías: Álvaro Obregón, Azcapotzalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuajimalpa, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Iztapalapa, La Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan, Venustiano Carranza y Xochimilco.

sobre todo en el sector público, se impulsa la creación de nuevas instituciones de educación superior y nuevos formatos educativos que coadyuven a la reducción de la inequidad y la desigualdad en la calidad.

En este marco, en 2019 se creó el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos” (IRC) el cual establece en su Decreto de Creación que es “un órgano desconcentrado adscrito a la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, con autonomía técnica, académica y de gestión. El Instituto, tendrá una vocación eminentemente social y se enfocará a cubrir las necesidades educativas de nivel superior de la Ciudad de México, mediante planes y programas de estudio de calidad, innovadores y con pertinencia sociocultural” (Gaceta Oficial, 23 de mayo 2019).

El IRC asume que el conocimiento estimula la capacidad para imaginar, aprender e innovar, así como para expandir todos los recursos de la cultura a favor de la construcción de proyectos sociales compartidos, cuyo eje se centra en el respeto a la dignidad de las personas. Es una plataforma de desarrollo humano con capacidad para redistribuir el poder y la riqueza, así como promover la inclusión social y la equidad.

El diseño del Modelo Educativo del IRC aspira a garantizar un alto grado de pertinencia social, con calidad y orientado al mejoramiento de la equidad educativa; por lo que sus características son las siguientes (Herrera, 2019):

- 1. Es un modelo de Responsabilidad Social Universitaria** que obliga a tener fronteras permeables con la sociedad, de tal forma que la realidad impregne los procesos educativos suministrando información crítica. La participación social facilita esta tarea bajo principios de solidaridad, cooperación y atención a los problemas de grupos desfavorecidos y vulnerables. En este aspecto destaca el hecho de que la educación es un bien público cuyos resultados se traducen en la generación y transferencia de conocimientos con un alto valor social.
- 2. Es un modelo Intercultural**, dialogante con la diversidad de saberes que nos dan identidad como Ciudad y Nación. Un modelo respetuoso de la pluralidad de lo humano y coadyuvante en la búsqueda de un futuro común.

3. **Es un modelo dual e híbrido**, por lo que sintetiza la formación profesional en escenarios reales y en el aula; así como en ambientes presenciales y virtuales.
4. **Es un modelo red** que potencia la vinculación con todas las Instituciones que conforman la Red ECOS³ a través de programas de movilidad académica e investigación en los grandes problemas de la Ciudad de México; asimismo, de formación profesional y de distribución social de conocimiento.
5. **Es un modelo caracterizado por la Innovación Crítica** asociada a la importancia estratégica del conocimiento en el diseño académico y organizacional.
6. **Es un modelo de aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida** porque contribuye a la recalificación de las personas que, con o sin formación profesional, tienen la necesidad de actualizarse ante los nuevos desafíos que impone el dinamismo del mercado de trabajo y la creciente complejidad de los problemas de la realidad.
7. **Es un modelo sustentable** que promueve la conciencia de la urgente necesidad de avanzar hacia un futuro caracterizado por su equilibrio con el ambiente.
8. **Es un modelo sostenible** en la medida en que es responsable del uso de los recursos que le son asignados y asumen como una obligación de primer orden la rendición de cuentas.
9. **Es un modelo de educación masivamente personalizada** cuyo pilar es la transformación de los entornos presenciales y virtuales de aprendizaje, que conjuga **múltiples ambientes** donde se sintetiza la personalización y la colaboración en un solo enfoque y se consideran las motivaciones de quienes deciden formalizar su aprendizaje.

3 La Red ECOS de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, es un órgano colegiado de carácter técnico, de consulta, de opinión, asesoría y análisis, auxiliar del Gobierno de la Ciudad de México en la planeación y el mejoramiento de la educación media superior y superior, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación. <https://redecos.cdmx.gob.mx/>



Para asegurar la equidad se reconoce que la línea base con la que cuentan quienes aspiran a ingresar a estudios superiores es muy asimétrica y no se puede resolver con exámenes de selección, pues ello beneficia a los sectores con mayor capital cultural y financiero de la sociedad.

Lo que se requiere son programas de admisión que articulen un conjunto de acciones orientadas a fortalecer la transición de los aspirantes a la educación superior con el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento, competencias académicas, estrategias y procesos de autogestión, autoeficacia y autorregulación del aprendizaje. En el momento actual, no basta una adecuada infraestructura, pues la equidad en educación tiene que promover la apropiación de lenguajes simbólicos y de la cultura digital.

Esta es la razón por la que el IRC fortalece la programación del éxito académico al incorporar al aspirante a un Programa de Ingreso al Instituto Rosario Castellanos (PIIRC) donde aprende a pensar, razonar, resolver problemas, hacer y ser. Entre sus ventajas está la incorporación de herramientas que detectan las características cognitivas, preferencias de estudio y competencias tecnológicas de cada persona. Lo que ahora se sabe con precisión es que cada individuo tiene un estilo personal de aprendizaje, un estilo de pensamiento (inteligencia) y un estilo de trabajo (cognición). Cada persona se apropia, almacena, recupera y transforma de manera diferente la información, significa que todos los contenidos se pueden aprender, pero de maneras diferentes, como trajes a la medida para los distintos estilos de aprendizaje y los múltiples talentos que poseemos. Esta es la base de un modelo masivamente personalizado.

Este programa de admisión⁴ fortalece el desempeño académico del estudiante y favorece el reconocimiento y apropiación de

4 La primera aplicación del Programa de Ingreso al Instituto Rosario Castellanos (PIIRC) permitió el ingreso de ocho mil estudiantes; seis mil se encuentran matriculados en el modelo híbrido y dos mil en las licenciaturas a distancia.

procesos de autorregulación, gestión de la motivación y autoeficacia, que se encuentran estrechamente relacionadas con el logro académico; sobre todo la autoeficacia por su efecto causal positivo en el rendimiento al promoverse en contextos que enmarcan tareas complejas, con tiempos definidos, objetivos claros y estándares explícitos para el éxito (Sanne, Meeuwisseb, Hofmanc, Severiensb y Arends, 2017; Schneider y Preckel, 2017; Herrera, Cervantes y Pérez, 2018).

Para asegurar la equidad educativa es preciso cambiar el énfasis en la competencia por el de la colaboración a partir de problemas prototípicos y temáticas transversales. La determinación de ejes transversales que tienen como centro el desafío de determinar cómo deberíamos vivir nuestras vidas y para qué tipo de vida deberíamos estar educando a nuestros jóvenes. Por ende, su materia fundamental son los valores. Este proceso implica la integración de múltiples ambientes de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales que despliegan todas las potencialidades de un individuo o de un grupo para el autoaprendizaje; de este modo, las clases se dedican a discutir, debatir y trabajar en colaboración sobre temas aprendidos fuera del horario de clase.

Con el fin de disminuir el riesgo de abandono ante la pandemia, el IRC desarrolló una Plan de Actuación y Contingencia para enfrentar la emergencia sanitaria de la COVID-19, el cual incluyó las siguientes Líneas de Acción:

- a) Promoción de la salud.
- b) Fortalecimiento de las capacidades del personal con actividades docentes presenciales para el reforzamiento académico a distancia.
- c) Fortalecimiento de la cultura digital en estudiantes de las licenciaturas presenciales.
- d) Seguimiento del desarrollo académico de las Licenciaturas.
- e) Consolidación del Campus Virtual del IRC.
- f) Recuperación de la vida académica presencial del IRC.

Además, los estudiantes cuentan con maestros para todos y cada uno de los cursos regulares y también se establece una estrategia adicional integrada por tres Programas emergentes:

1. Reforzamiento Académico, que tiene el objetivo de afianzar los conocimientos adquiridos en línea durante el periodo de contingencia.
2. Asesorías Académicas Bajo Demanda, el cual apoya el estudio a distancia durante y posterior a la contingencia. En este programa, un grupo de asesores especializados en las diferentes áreas del conocimiento que se ofrecen está disponible doce horas al día para que cualquier estudiante que así lo requiera pueda entrar a un aula virtual para recibir ayuda con sus tareas y estudios en general.
3. Recuperación Académica. Este programa tiene el objetivo de reducir las brechas entre aquellos estudiantes que tuvieron la oportunidad de continuar con su formación académica en línea durante la contingencia y aquellos que no. Es un programa de recuperación académica presencial de manera intensiva, que se aplicará cuando la Ciudad de México entre en semáforo verde.

Con estas iniciativas el IRC ha reducido brechas cognitivas, sin embargo, en concordancia con lo establecido por el Equipo Estatal de Educación de Plena Inclusión (2020), la equidad también exige que se provea la infraestructura necesaria para asegurar la disminución de las asimetrías sociales y garantizar:

- El acceso a recursos tecnológicos suficientes para conectar con los recursos digitales.
- Equipos suficientes y adecuados que soporten las aplicaciones más utilizadas para poder desarrollar actividades escolares.
- El acceso a Internet estable que permita la conexión de toda la comunidad estudiantil.

Al respecto, sin exagerar, se puede señalar que más del sesenta por ciento de los estudiantes de nivel superior de México están fuera del beneficio que ofrece la educación a distancia y que la transformación digital de las universidades implica adoptar el uso de tecnologías y propulsar un cambio en su

cultura organizacional. México ocupa el lugar 82 en el mundo en cuanto a acceso a Internet en las escuelas y requerimos de manera acelerada avanzar en esta dirección.

No se puede dejar de lado que la inequidad educativa de México tiene como una de sus causas el lento avance en el uso de las tecnologías; la pandemia puso en evidencia que se está creando un vacío cada vez más grande entre la población que tiene acceso a ellas y la que no lo tiene. Hay múltiples voces de todos los sectores de la sociedad mexicana enfatizando que el acceso a Internet debe ser considerado como un derecho humano.

3 CONCLUSIONES

La educación constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio que la sociedad necesita, coparticipando con todos los sectores sociales y productivos en la promoción del desarrollo humano a través de un conocimiento capaz de abordar sus problemas fundamentales. Es por ello, que la equidad de la educación tendrá que partir de la premisa de que el desarrollo social debe sustentarse en la igualdad de derechos. Solo con el acceso igualitario a los derechos económicos, políticos, sociales y culturales se podrá alcanzar (Gobierno de la Ciudad de México, 2020):

- Una convivencia más humana y solidaria.
- Una nueva relación con el espacio urbano.
- Una relación distinta con el medio ambiente.
- Una sociedad más justa que privilegie a los más vulnerables y el derecho a la vida sustentable.

La educación superior tiene como una de sus funciones primordiales formar personas que se inserten críticamente en el momento que les tocó vivir, que construyan con creatividad soluciones y que tengan capacidad para generar proyectos sociales alternativos. En este sentido, los gobiernos nacionales y locales tienen que estar preparados para incorporar a sus servicios educativos de calidad a todos y todas las jóvenes que tienen apostados sus proyectos de vida a la mejor, más rigurosa y crítica formación profesional.

Las instituciones públicas tendrán que llevar a cabo reformas de largo alcance para garantizar el acceso universal con equidad, el desarrollo de nuevos modelos de formación universitaria, gobernanza, financiamiento y la vinculación de la educación superior con los sectores gubernamental, legislativo, productivo-empresarial y de la sociedad civil a fin de responder, de manera más clara y decidida, a las prioridades de México.

La educación superior debe proveer las herramientas cognitivas, valores y personales que permitan hacer frente a la incertidumbre. El respeto a las nuevas generaciones y lo que estas representan para la sociedad, así como la clara intención de ayudarlas para hacer que su mundo sea un mejor lugar donde vivir son los temas centrales de la filosofía de la educación.

Este es el propósito de impulsar la creación, desarrollo y consolidación de instituciones cuya piedra angular sea la elevación significativa y generalizada de la calidad educativa con inclusión, en el marco de un modelo educativo donde prevalezca el respeto a los derechos humanos, la protección del ambiente y la equidad. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). Anuario Estadístico 2017-2018, México: ANUIES.
- Fuentes, Mario Lius (2020). "COVID-19: el reto de construir una normalidad aceptable". Documento de Trabajo, Número 22. Programa Universitario del Desarrollo, México: UNAM. Disponible en línea en: <http://mexicosocial.org/covid19-el-reto-de-construir-una-normalidad-aceptable/>
- Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2019). Decreto por el que se crea el órgano desconcentrado denominado, Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos". Vigésima Primera Época, 23 de Mayo de 2019, Índice Administración Pública de la Ciudad de México, Jefatura de Gobierno, No. 97 Bis. Disponible en línea en: <https://www.consejeria.cdmx.gob.mx/gaceta-oficial>
- Gobierno de la Ciudad de México (2020). Plan gradual hacia la Nueva Normalidad. Disponible en línea en: <https://covid19.cdmx.gob.mx/nuevanormalidad>

- Herrera, Alma (2019). Plan de Trabajo. México: Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México.
- Herrera, Alma, Cervantes, Francisco y Pérez, Margarita (2018). “El Programa de Apoyo al Ingreso, estrategia coadyuvante del éxito académico en la UNAM” *Revista Digital Universitaria* Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre. Disponible en línea en: <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/el-programa-de-apoyo-al-ingreso-estrategia-coadyuvante-del-exito-academico-en-la-unam/>
- INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENaDID) (2018). Disponible en línea en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/default.html#Tabulados>
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. IESALC. Disponible en línea en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Van Herpena, Sanne G. A., Meeuwis-seb, Marieke, Hofmanc, W. H. Adriaan, Severiensb, Sabine E. y Arends, Lidia R. (2017). “Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university”. *Educational Research and Evaluation*, 23 (1–2), 52–72. doi: <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1301261>.
- Schneider, Michael, y Preckel, Franzis (2017). “Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses”. *Psychological Bulletin*, 143 (6), 565–600. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>.
- Tedesco, Juan Carlos (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco, (2020). Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19. Disponible en línea en: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/componentes>
- Velasco, Susana (2020). “El error es seguir como antes de la crisis: con lecciones y deberes para casa”, entrevista a Francesco Tenucci para la Revista Digital Educación 3.0 (3 de mayo de 2020). Disponible en línea en: <https://www.educacionrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-tesis-con-lecciones-y-deberes/>

07

EQUIDAD EDUCATIVA. TENSIONES E INCERTIDUMBRES ANTE LA COVID-19

Concepción Barrón Tirado

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

La pandemia nos ha obligado a mirar brechas sociales y económicas que ya existían, pero debido a la situación de emergencia es ineludible observar con detenimiento, reflexión y análisis profundo. Es evidente que la falta de inversión en sectores públicos como la salud y la educación, denota que se ha mermado la capacidad de respuesta de los gobiernos ante una emergencia internacional de este tipo, en pro de una economía neoliberal donde se favorece el sentido privado de los servicios.

El problema en la actualidad se complejiza en esta época signada por la incertidumbre y el desasosiego, como lo señala Ayhan Kose, director del Grupo de Perspectivas del Banco Mundial: “La recesión ocasionada por la COVID-19 es singular en varios aspectos y es probable que sea la más profunda para las economías avanzadas desde la Segunda Guerra Mundial y la primera contracción del producto en las economías emergentes y en desarrollo en al menos los últimos seis decenios”¹.

¹ “Banco Mundial: el PIB global se enfrenta a su mayor caída desde la Segunda Guerra Mundial” en: *Modaes Latinoamérica*, 08/06/2020. Disponible en línea en: <https://www.modaes.com/entorno/banco-mundial-el-pib-global-se-enfrenta-a-su-mayor-caida-desde-la-segunda-guerra-mundial-es.html>

La disminución de un 3.6% prevista en los ingresos per cápita empujará a millones de personas a la pobreza extrema este año, asegura el Banco Mundial, por lo que se augura que la economía, la salud y la educación tendrán un lugar preponderante en las políticas públicas de los próximos años².

El tsunami provocado por la COVID-19 en todos los ámbitos de la vida cotidiana, prefigura nuevos escenarios económicos, culturales, sociales, políticos y educativos, entre otros. En este artículo se trazan algunas inquietudes en torno a las medidas tomadas durante la contingencia sanitaria, con la finalidad de dar continuidad a la formación de los estudiantes en los diversos niveles educativos y con miras a abatir la inequidad.

Cabe señalar que en la última década del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, se transitó de una visión asistencialista, basada en la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela, a una perspectiva progresista, centrada en la equidad: dar a cada uno según sus necesidades, es decir, dar de manera diferenciada en función de distintas necesidades. Esta segunda perspectiva se orienta a ofrecer apoyos y recursos a la población que lo requiera, ya sean alumnos, familias, comunidades y escuelas, para asegurar el logro de los objetivos educativos por el mayor número de estudiantes.

En la misma línea, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), señala que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y prohíbe cualquier forma de discriminación basada en el sexo, raza o posición social. Asimismo, establece principios básicos para comprender y encarar la situación de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, con la finalidad de promover el desarrollo integral de todos y todas.

² “La pandemia disminuirá el ingreso per cápita a nivel mundial, algo que no sucedía desde 1870”, en: *Posibl.*, 09/06/2020. Disponible en línea en: <https://www.posibl.com/es/news/sociedad/la-pandemia-disminuirá-el-ingreso-per-capita-a-nivel-mundial-algo-que-no-sucedía-desde-1870-22336744>

Es importante indicar que el concepto de equidad se asocia y se articula con tres conceptos: igualdad, justicia e inclusión. En el contexto de la globalización, dicho concepto se torna relevante al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción del Estado para superar la pobreza. De esta manera, equidad e igualdad son conceptos ampliamente interrelacionados: “el concepto de equidad incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos. No obstante, la equidad también requiere que ciertos bienes sean distribuidos inicialmente en proporciones iguales” (Bracho y Hernández, 2009, p. 3).

Por su parte, Bolívar (2005) señala que en las políticas educativas se pueden distinguir diversos sentidos y significados en función del **tipo** de igualdad que se promueva, tales como:

- a) igualdad de oportunidades,
- b) igualdad de enseñanza,
- c) igualdad de conocimiento,
- d) de éxito escolar o igualdad de resultados,

ligados al **objeto** prioritario que se determine, ya sea:

- a,) carrera escolar
- b,) calidad de la enseñanza,
- c,) conocimiento y competencias,
- d,) los efectos de la educación,

así como los supuestos, principios y estrategias en función del **tipo** y **objeto** de que se origine.

En relación con el primer **tipo**, denominado igualdad de oportunidades, las políticas se centrarían en programas compensadores para que todos estén en las mismas condiciones, así como en la no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. En el segundo **tipo**, referido a la igualdad de enseñanza, se privilegia la interacción entre docentes, estudiantes, contenidos y ambientes de aprendizaje idóneos para todos los estudiantes.

El tercer **tipo**, la igualdad de conocimiento, está orientado a la atención de personas con capacidades diferentes; finalmente, el último **tipo**, éxito escolar o igualdad de resultados, se torna complejo por los diferentes circunstancias y factores económicos, culturales y sociales involucrados.

La problemática es estructural. La desigualdad educativa en el marco de la desigualdad social nos induce a replantearnos los fines de la educación, el legado cultural, los valores, la concepción del hombre y de la sociedad que se desea construir (Tedesco, 1995).

Asimismo, en esta época la concepción de educación inclusiva se ha ampliado a grupos vulnerables y de inequidad, ya no se centra exclusivamente en la atención de personas con alguna discapacidad, sino que se consideran: “Los que abandonan los estudios, poblaciones rurales, indígenas, los no escolarizados, analfabetos, poblaciones desplazadas, mujeres, estudiantes con talentos excepcionales, niños hospitalizados, poblaciones afrodescendientes, así como grupos afectados por la violencia o el VIH-SIDA” (Payá, 2010, p. 130).

El sentido de la inclusión subyace en las propuestas educativas del estado nación, como acceso a la educación y como aseguramiento de la apropiación de contenidos mínimos para la integración al sistema nacional. Empero, la exclusión de los estudiantes del sistema educativo prevalece. Braslasky (1985) señala tres clases de exclusión:

- a) la marginación por exclusión social, la no incorporación al sistema educativo,
- b) la marginación por exclusión temprana, el abandono de los estudios, y
- c) la marginación por inclusión, estudios diferenciados por la calidad académica de las instituciones (Aguerrondo, 1993).

Los diferentes mecanismos de inclusión o exclusión en el contexto de la sociedad del conocimiento y en la sociedad mediada por tec-

nologías, están vinculados con la posibilidad de contar o no, con Internet y diversos dispositivos (laptop, móvil, tableta), entre otros.

Específicamente, entre las medidas tomadas por los gobiernos y las instituciones educativas en la búsqueda de la equidad durante la contingencia sanitaria se encuentran: cumplir con el currículo formal; terminar el actual ciclo escolar; establecer comunicación virtual con profesores, estudiantes y familias a través de redes sociales como canales oficiales de información; tomar en cuenta a profesores y estudiantes en situación de desventaja socioeconómica entregándoles equipos de cómputo y facilitando el acceso a servicios de Internet; adecuar los contenidos de los programas de estudio y los criterios de evaluación a diversos medios: plataformas educativas virtuales, televisión, radio y cuadernillos guía impresos; reprogramación del servicio

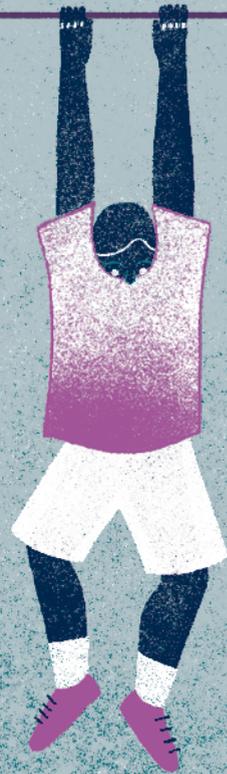
social, de las prácticas de laboratorio y de campo, así como la movilidad estudiantil, entre otras.

Las medidas adoptadas por las instituciones educativas centradas en el uso de tecnologías han tenido una aceptación diferenciada entre la

población. Por un lado, se alude a la falta de competencias y habilidades digitales y por otro, a la falta de conectividad.

Esta última situación pone en tela de juicio la equidad en la educación por la falta de conectividad y de Internet en diversas zonas geográficas, con lo que se contraviene el derecho a la educación como un derecho humano. Recordemos que el derecho social a la educación es una obligación de los gobiernos, de manera que tienen la obligación de asegurarlo a la población (Tomasevski, 2001) describe las características mínimas que debería tener este derecho, en un esquema de las **Cuatro A: asequible** (disponible, garantizar la educación), **accesible** (ofrecer todos los servicios necesarios para realizarla), **aceptable** (para diversidad de la población, currículo

En esta gran aventura emprendida a nivel global en la búsqueda de nuevos horizontes y nuevas utopías, se tiene el reto de abrir el diálogo y recuperar las voces y aportaciones de todos los educadores y estudiantes.





estructurado en función de las necesidades sociales y culturales) y **adaptable** (identificar los posibles obstáculos para que los estudiantes permanezcan en las escuelas). Habría que añadir el **derecho a no ser discriminado** y a contar con los recursos tecnológicos.

Asimismo, Internet constituye un nuevo paradigma y su acceso es una necesidad esencial humana garantizada como derecho humano; “**Derecho de acceso como acceso universal**”, a partir del artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos interpretado por Naciones Unidas en la Declaración de Ginebra de 2003 (Naciones Unidas, 2003, apartado 3, números 24 a 28) y la Declaración de Principios de Túnez de 2005 (Naciones Unidas, 2005). Y otras resoluciones internacionales de 2011 (Naciones Unidas, 2011 y 2012) declararon la protección del acceso vinculado a la libertad de expresión, destacando a La Corte Suprema de Costa Rica (30 de julio 2010), que reconoció el derecho fundamental de acceso a Internet con obligaciones para el Estado. Por ello resulta urgente asegurar el derecho a la educación de todas las personas, en un marco de igualdad, equidad y no-discriminación, como se establece en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el marco de la pandemia, la escuela y las prácticas docentes han sido rebasadas por las circunstancias y los problemas enfrentados se caracterizan por la dislocación que se presenta entre los discursos, prácticas y actores de la educación y las propias crisis de la modernidad que afectan al pensamiento, la cultura y la esfera relacional.

Vivimos en el contexto de la modernidad líquida, como diría Bauman, que se define como el tiempo caracterizado por la “volatilidad”, “incertidumbre” y la “inseguridad”. En la actualidad, se aprende en diferentes contextos, ya que “el lugar del aprendizaje no es un lugar físico sino un conjunto de condiciones personales, sociales, de medios y de infraestructura que permiten este proceso. Son, en definitiva, verdaderos entornos de aprendizaje” (Aguerrondo, 2008, p.77).

Se continúa pensando a la institución escolar como el espacio de cuatro paredes en el que se regulan los saberes, tiempos y valores. Sin embargo, en la actualidad se puede reconocer que el contexto cultural y sociopolítico ha cambiado, pues el propio discurso de la educación y de las prácticas pedagógicas en el confinamiento remite a la construcción de otras epistemes que orienten las prácticas educativas y docentes.

Nos enfrentamos a una serie de contradicciones, confusiones, conflictos y resistencias entre mantener las clases planeadas para abordarlas de manera presencial y la exigencia del uso de las tecnologías como medio para comunicarse con los estudiantes y trabajar con ellos bajo los mismos criterios. Las TIC han permitido realizar una comunicación asíncrona o síncrona a través de clases virtuales y seminarios web, apoyadas por contenidos educativos abiertos, manuales y tutoriales, haciendo uso de diversas herramientas como Zoom, Google Classroom, Edmodo, Moodle, entre otras. El gran problema ha sido trasladar acríticamente un trabajo presencial a otro mediado por tecnologías, sin considerar la diversidad y heterogeneidad de los actores, profesores y alumnos en detrimento de la inclusión y la equidad, pues “la idea de incluir debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática” (Aguerrondo, 2008, p.61).

Sin duda, en el marco de la crisis suscitada por el coronavirus en el ámbito de la educación, donde se ha originado un panorama de desigualdades y falta de equidad en la sociedad, paradójicamente, es innegable la serie de oportunidades que el uso de las tecnologías ha brindado en diversos momentos a personas con diferentes discapacidades, así como su recuperación en algunos movimientos sociales cuestionadores del *statu quo*:

Generar una estrategia apoyada en tecnologías digitales va más allá de la operación práctica; constituye un ejercicio intelectual que permita llevar a cabo la práctica docente en un modelo semipresencial o completamente a distancia. Desde la pedagogía se tiene

la gran responsabilidad ética de crear condiciones para que los estudiantes sean autorreflexivos, bien informados y tengan la capacidad de unir el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1974). El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre (Barrón, 2020, p.71).

Todas estas acciones han servido para paliar la crisis educativa a la que nos estamos enfrentado, lo que ha traído una serie de consecuencias no previstas, así como visibilizar la inequidad económica, social, cultural y tecnológica por la que atraviesa el entorno internacional; por otro lado, en el mismo nivel de importancia, identificamos que la educación, la escuela como institución formadora de la ciudadanía, los planes de estudios obsoletos, los contenidos enciclopédicos, las prácticas docentes, la infraestructura y la brecha digital distan mucho de contribuir al logro de la equidad en todo el sistema educativo. En síntesis, las prácticas mediadas por tecnologías presuponen cierto nivel de bienestar razonable y la brecha desde la multiculturalidad ha evidenciado un desajuste entre las expectativas entre docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades.

En esta gran aventura emprendida a nivel global en la búsqueda de nuevos horizontes y de nuevas utopías, se tiene el reto de abrir el diálogo y recuperar las voces y aportaciones de todos los educadores y estudiantes, para hacer de esta oportunidad un proyecto pedagógico disruptivo de largo aliento, incluyente, intercultural, equitativo, sostenible y vinculado a la realidad social.

Los gobiernos tendrán que reorientar las políticas públicas para el logro de la equidad, que de suyo ya es un concepto complejo, entrelazado y tensionado por las desigualdades sociales, económicas y educativas, sustentadas bajo la filosofía, la filosofía

política, el derecho y la ética. En el marco de cada una de estas disciplinas se definen en términos normativos (y a veces operativos) qué es equidad y qué procesos seguir para alcanzarla en diferentes contextos y situaciones (Olvera y Arellano, 2015).

Finalmente, es importante puntualizar que “La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política” (Tedesco, 1995).◊

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés (1993). “La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación”. *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Washington, DC: INTERAMER/OEA.
- ___ (2008). “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008 p.p.61-80. Buenos Aires, Montevideo: IIEP/UNESCO.
- ___ (1997). “¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?”. *Perspectivas, Revista trimestral de Educación Comparada*, Vol. XXVII, n°2, junio 1997. Francia: UNESCO.
- Barrón, Concepción (2020). “La educación en línea transiciones y disrupciones en IISUE”. *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM, pp. 66-74. Disponible en línea en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Bolívar, Antonio (2005). “Equidad educativa y teorías de la justicia”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2) Ciudad de México, pp. 42-69. Disponible en línea en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55103205>.
- Bracho, T y J. Hernández (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Memoria Electrónica del X Congreso de Investigación Educativa*. Veracruz,

- Ver. Disponible en línea en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/GEL.
- Kose, Ayhan (2020). Palabras del director del Grupo de Perspectivas del banco Mundial. España. Recuperado de: <https://www.modaes.com/entorno/banco-mundial-el-pib-global-se-enfrenta-a-su-mayor-caida-desde-la-segunda-guerra-mundial-es.html> y <https://www.posibl.com/es/news/sociedad/la-pandemia-disminuira-el-ingreso-per-capita-a-nivel-mundial-algo-que-no-sucedia-desde-1870-22336744>.
- Organización de las Naciones Unidas (2003). Declaración de Ginebra, Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra: OEI.
- ___ (2004). Declaración de Principios de Ginebra, Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información “Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio”. Ginebra: Documento WSIS-03/GENEVA/4-S 12 de mayo de 2004.
- ___ (2005). Declaración de Principios de la Segunda Fase de Cumbre de Ginebra. Túnez. Disponible en línea en: <https://www.itu.int/net/wsis/basic/about-es.html>
- ___ (2006). Agenda de Túnez para la sociedad de la información, de 28 de junio de 2006. Documento WSIS-05/TUNIS/DOC/6(Rev.1) -S. Túnez.
- ___ (2012). Resolución del Consejo de Derechos Humanos ONU de 5 de julio de 2012: “Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet”. Disponible en línea en: http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_20_L13.pdf
- ___ (2009). Declaración Conjunta del Vigésimo Aniversario: Desafíos para la Libertad de Expresión en la Próxima Década, 10 Julio 2019. <https://www.refworld.org/docid/5d30a7d84.html>
- ___ (2011). Informe a la Asamblea de Naciones Unidas de 16 de mayo de 2011 sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión, Frank La Rue. Disponible en línea en: <http://www.un.org/ga/search/>

- view_doc.asp?symbol=A/HRC/17/27&Lang=S
- ___ (1948) La Declaración Universal de Derechos Humanos. Paris, ONU.
- Olvera Esquivel, Johabed Georgina y Arellano Gault, David (2015). “El concepto de equidades y sus contradicciones: la política social mexicana”. *Revista mexicana de sociología*, 77(4), 581-610. México: Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000400581&lng=es&tlng=es
- Payá, Andrés. (2010). “Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas realidades y retos de futuro”. *Revista de Educación Inclusiva*, Volumen: 3 Número 2 ISSN: 1889-4208; 1989-4643, Universidad de Valencia, pp: 125-142: Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART15585/pol%C3%ADticas_educacion_america_latina.txt.
- Tedesco, Juan Carlos. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Grupo Anaya SA.
- Tomasevski, Katarina. (2001). Derechos económicos, sociales y culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: ONU. Disponible en línea en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

08

LA COVID-19 EVIDENCIA Y AGUDIZA LAS INEQUIDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: ¿QUÉ HACER?

David Ramírez Plascencia
Manuel Moreno Castañeda

DAVID RAMÍREZ PLASCENCIA
MANUEL MORENO CASTAÑEDA

Profesores-investigadores de la Universidad
de Guadalajara (México).

1 INTRODUCCIÓN

El primer semestre de 2020 ha sido testigo del impacto devastador causado por la expansión global de la COVID-19, comúnmente llamado “Coronavirus”. A principios del mes de junio se habían contabilizado cerca de 392,802 muertes alrededor del mundo, así como 6,663,304 millones de personas infectadas. A la par de estos efectos funestos en la vida y salud de las personas, el golpe económico en el corto y mediano plazo será enorme. La pandemia causará la tercera gran crisis financiera del presente siglo, luego del golpe económico derivado de los atentados en Nueva York de 2001 y la crisis financiera mundial de 2008. Aunque, según el Fondo Monetario Internacional (FMI), sus efectos pueden ser aún más devastadores que los provocados por la Gran Depresión de 1929: pérdida de millones de empleos, cierre de miles de empresas, así como grandes caídas del producto interno bruto en potencias económicas como la Unión Europea, Estados Unidos y China. Los déficits fiscales en cada país ampliarán aún más las brechas sociales conforme los gobiernos se vean obligados a hacer grandes recortes presupuestales afectando el gasto en salud y educación, así como la disminución de apoyos a las comunidades más vulnerables como migrantes, grupos étnicos, discapacitados y personas en situación de calle.

En este contexto, los jóvenes, que ya venían sufriendo altos niveles de paro laboral por causa de la crisis económica del año 2008, serán nuevamente castigados por los efectos negativos de la pandemia. A principios de 2020, según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), uno de cada seis jóvenes no tenía empleo. Entre las principales problemáticas

que deben de afrontar en el ámbito laboral se encuentran la falta de oportunidades, la precarización de las condiciones laborales y los empleos no relacionados con su formación y sin perspectivas de crecimiento a largo plazo. Tras el desconfinamiento y la vuelta de las actividades económicas, los jóvenes deberán enfrentar un futuro incierto, sin estabilidad laboral y poco alentador. Este mismo panorama desfavorable en lo laboral se traslada al ámbito educativo. Donde la pandemia ha puesto de manifiesto la gran desigualdad y las barreras para acceder a una educación de calidad en América Latina. Es precisamente sobre este punto donde enfocaremos las siguientes reflexiones.

En el prólogo del libro de la Unesco *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* se reconoce que:

Vivimos tiempos turbulentos. El mundo está rejuveneciendo y aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y la dignidad. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero persisten la intolerancia y los conflictos. Han aparecido nuevos centros de poder, pero las desigualdades se han agravado y el planeta está bajo presión. Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo son muy amplias, pero las dificultades son arduas y complejas.

De ahí que partamos de la idea de que, a pesar de los grandes impactos que está causando la pandemia del COVID-19, esta no vino a crear nuevas desigualdades educativas, sino que las ha vuelto más patentes y complejas.

Ha vuelto visibles las grandes diferencias en infraestructura y formación entre alumnos y profesores, quienes en poco tiempo han tenido que cambiar la asistencia a clases presenciales por el uso de plataformas y dispositivos móviles, mudando el trabajo en aulas por la realización de actividades en entornos digitales. Ha agudizado las diferencias, porque en regiones con grandes niveles de desigualdad como es el caso de América Latina, el golpe económico de la pandemia en la población termina por afectar el rendimiento escolar, las familias tienen que optar entre cubrir las necesidades básicas o pagar los costos de conexión a Internet y la adquisición de dispositivos digitales como tabletas electrónicas o celulares para poder continuar sus es-

tudios. Muchos padres de familia han tenido que decidir entre salir a trabajar para poder subsistir o apoyar a sus hijos en las tareas escolares. La pandemia también ha vuelto patente la vulnerabilidad de las instituciones educativas cuya obesidad y rigidez burocrática les

ha impedido responder con prontitud y eficacia. Esta contingencia ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de modificar sus políticas, superar sus debilidades, mejorar su organización, así como cambiar sus procedimientos y lineamientos, cuyas falencias

La epidemia de COVID-19 está dejando aprendizajes que no deben ser olvidados y obligan a cambios de fondo en las políticas, estrategias y acciones institucionales.

han sido evidenciadas por esta contingencia mundial, pero que ya estaban ahí, a la par de las inequidades en la cobertura educativa, la calidad de los servicios académicos y la infraestructura en que se apoyan.

2 DESIGUALDAD EDUCATIVA EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA

Como lo decíamos ya incluso antes de la pandemia, el panorama educativo en América Latina era complejo y con grandes desafíos. De acuerdo con la Unicef, cerca de catorce millones de niños y adolescentes entre siete y 18 años no asisten a la escuela. Muchos de ellos se ven obligados a abandonarla para apoyar la economía familiar, aunque en el largo plazo este abandono no les permite acceder a la educación superior, un factor muy importante que limita el acceso a mejores condiciones de vida para ellos y sus familias, especialmente entre los grupos sociales más desfavorecidos.

Esta problemática se hace más patente cuando se trata de la ausencia escolar de niñas, niños y jóvenes que viven en comunidades indígenas o bien en zonas con altos niveles de violencia en países como México, Colombia y Brasil. Pero incluso para aquellos que asisten regularmente a clases, las condiciones para lograr una formación de calidad son adversas. De acuerdo con el reporte de las pruebas PISA del año 2018, los países latinoamericanos se ubicaron entre los lugares cuarenta y setenta, tanto en lo que respecta a la prueba de lectura como en ciencias y matemáticas. El trasfondo de estos

resultados es la gran desigualdad social, donde unos pocos alumnos gozan de escuelas con infraestructura óptima, así como maestros preparados con buenas condiciones laborales y que están en capacitación permanente. Aunque, reiteramos, esta pandemia no generó los problemas de desigualdad y rendimiento escolar, sino que los ha vuelto más visibles y graves. Además, la búsqueda de su solución ya no puede ser la misma pensada para situaciones pasadas, deben plantearse nuevas rutas para los nuevos contextos que se viven y se vivirán. El ámbito educativo no será de ninguna manera ajeno a esa “nueva realidad” de la que tanto hablan los políticos y los medios de información, y a la que poco a poco nos estamos adaptando.

Conforme la dispersión de la enfermedad se hizo global, una de las primeras medidas para tratar de contener el número de víctimas e infectados fue la declaración de cuarentenas forzosas donde la población ha tenido que permanecer en casa, evitando a toda costa la concentración masiva de personas. Estas acciones han tenido un impacto muy grande e inmediato en todos los aspectos de la vida social: economía, relaciones sociales y, desde luego, en el ámbito educativo. Niños y jóvenes han tenido que seguir sus estudios en casa mediante métodos improvisados, onerosos para la economía familiar y poco adecuados para su desarrollo socioemocional. Así, por ejemplo, podemos imaginar la angustia de una familia de escasos recursos que cuenta con un celular de baja gama y tres, cuatro o cinco hijos que necesitan “bajar” las tareas asignadas y “subir” los trabajos realizados para que sean evaluados, todo esto mediante una intermitente y lenta conectividad a Internet.

Esta carencia de infraestructura tecnológica acrecienta las desigualdades entre alumnos para acceder y aprovechar las tecnologías de información y comunicación que les permitan participar en la educación institucional que se ofrece bajo la modalidad a distancia, la cual se ha vuelto en estos meses prácticamente la única forma de continuar con sus estudios. Estas disparidades tienden a reflejarse no solo entre las escuelas ubicadas en áreas rurales y las que se encuentran en zonas urbanas marginadas. Es decir, la desigualdad educativa se manifiesta de igual manera en las comunidades de difícil acceso geográfico y en la población pobre de las ciudades.



Este contexto adverso también acrecienta las desigualdades en varios campos sociales, entre estos, las relaciones de género, un problema que, a pesar de los esfuerzos en materia de políticas públicas, reformas legales y el activismo social, continúa estando presente en gran medida en América Latina. Esta contingencia sanitaria ha tenido efectos colaterales muy negativos para las mujeres, dado que además de su trabajo pagado y las labores domésticas no remuneradas, ahora tienen que atender el trabajo escolar de sus hijas e hijos. Pero también la cuarentena forzosa ha incrementado los casos de violencia intrafamiliar, donde las mujeres y los infantes sufren violencia física y verbal sin posibilidad de obtener ayuda contra los maltratadores, quienes se ven impunes al amparo de la intimidación de los hogares.

Testimonios de primera mano nos permiten conocer las vicisitudes que han tenido los docentes para adecuar una didáctica basada en la dinámica presencial al trabajo mediado por tecnologías digitales. Las y los docentes deben trabajar desde sus casas de manera permanente: preparar las clases, elaborar material didáctico, atender a los alumnos fuera de horas y lugares escolares, así como la revisión de tareas y evaluación de actividades, lo que implica trabajo extra no remunerado, que no les deja tiempo para otras labores familiares y personales, menos para el descanso.

Resulta importante en este contexto, recuperar las experiencias y diversidad de estrategias que han utilizado los docentes para enfrentar esta crisis pandémica con los pocos medios que cuentan. Una profesora de educación secundaria en Jalisco, México, quien tiene a su cargo alrededor de 450 alumnos en diversos grupos y escuelas, nos compartió que, ante las dificultades para comunicarse por Internet o de contar con celulares con capacidad para enviar y recibir trabajos escolares, “se optó por hacer unos buzones de cartón y ponerlos afuera de la secundaria y, en horarios escalonados, los papás llevan las actividades de los alumnos que no podían enviarlas por internet o por medio de WhatsApp, dejaron las actividades en sobres, en hojas, en cuadernos y así es como le estuvimos haciendo”. Por su parte, Mayra, directora de un jardín de niños en Guadalajara, nos comenta que las maestras han demostrado buena disposición para aprender y participar: “más que usar plataformas para gestionar sus contenidos, han aprendido

a diseñar sus situaciones de aprendizaje de una manera creativa, creando videos, presentaciones, juegos, etcétera”. Como estos, hay muchos testimonios que muestran cómo profesoras y profesores se han esforzado por sacar adelante los programas educativos en un ambiente adverso.

La prensa y las redes sociales también han hecho eco de situaciones que ilustran claramente cómo la pandemia acrecienta la disparidad e injusticia en el ámbito educativo entre colectivos tradicionalmente marginados. Así, para los estudiantes pertenecientes a un grupo étnico, continuar su educación en casa es un reto muy difícil de sortear. Muchos de ellos viven en lugares con una gran carencia de infraestructura básica, no solo en telecomunicaciones sino en otros aspectos básicos como la salud. En muchas ocasiones los únicos espacios con acceso a Internet son las plazas comunitarias o la presidencia municipal, mismas que han limitado su afluencia por causa de las medidas contra la pandemia. Los alumnos tienen que resolver actividades en plataformas virtuales donde solo se usa el idioma oficial del país, sin proveer una traducción que les permita entender los insumos e instrucciones. Otros estudiantes afectados por esta contingencia son aquellos que tienen alguna discapacidad. Para alumnos con limitaciones motrices, por ejemplo, que no cuentan con un equipo informático sofisticado y por lo tanto muy costoso, la educación en línea vigente no es una opción.

El principal problema para que los alumnos continúen con su aprendizaje en casa es que las estrategias implementadas parten de situaciones ideales donde todos los niños cuentan con una infraestructura tecnológica óptima para realizar videoconferencias y manipular archivos, viven en contextos socioculturales similares y cuentan con el apoyo de sus padres en casa para asesorarlos con sus tareas. Una mirada puntual sobre estos casos y experiencias nos invitan a reflexionar sobre las principales deficiencias que se han acentuado durante la pandemia.

- Tal parece que hay más preocupación por “salvar” el año escolar y su acreditación que por los procesos educativos esenciales.
- En un escenario post pandémico, el costo social derivado de políticas educativas injustas se ampliará aún más y generará más desigualdad en el corto plazo en la región.

- Se requiere de mayor flexibilidad y disposición para atender diversidades y desigualdades educativas.
- Si las viejas soluciones no han resuelto los viejos problemas, menos podrán con los actuales y los futuros que son inciertos.

Urge repensar y replantear la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, así como de sus instituciones.

Las consecuencias a futuro de las inequidades educativas post-pandemia dejarán a los estudiantes más pobres con un desempeño académico de menor calidad, limitando las posibilidades de continuar sus estudios y mejorar sus condiciones de vida. Los pondrá, por ejemplo, en desventaja frente a los más privilegiados a la hora de concursar para acceder a niveles académicos superiores. Esto llevará a muchos jóvenes en edad muy temprana al desempleo o a dedicarse a labores con baja remuneración, como trabajos informales que no requieren de una preparación especial, un escenario cada vez más frecuente en el contexto laboral latinoamericano.

3 ¿QUÉ SE PUEDE HACER?

En primer lugar, debemos convencernos de que el sistema educativo con sus políticas, estructura organizacional, procedimientos administrativos, criterios presupuestales, orientación y prácticas educativas necesita ser repensado y replanteado, en el entendido de que las instituciones que fueron creadas para ayudar a aprender deben ser instituciones que aprendan. Sin duda, la epidemia de COVID-19 está dejando aprendizajes que no deben ser olvidados y obligan a cambios de fondo en las políticas, estrategias y acciones institucionales, si se quiere avanzar hacia un sistema educativo que no reproduzca las injusticias del sistema social, más bien procurar su abatimiento. Estas nuevas políticas deben basarse y orientar su actuación de acuerdo con principios de equidad y justicia social, para lo que sería recomendable:

- Una mejor vinculación de las políticas educativas con otras de carácter público, como el caso del sector de salud, telecomunicaciones y desarrollo social. Es importante mejorar el consumo de alimentos con mayor

calidad nutricional en las escuelas, que mantenga a los alumnos más saludables y resistentes a las enfermedades; por ejemplo, abatir la obesidad que provoca enfermedades como la diabetes y hace más vulnerables a las personas ante las epidemias. Incluso, al menos en la educación básica, el mismo sistema educativo debería responsabilizarse de la alimentación de los estudiantes como parte de sus programas educativos y no limitarse a recomendaciones y lineamientos que a menudo son soslayados para priorizar las ganancias de las tiendas escolares. Es importante procurar mejores servicios de información y comunicación a escuelas y alumnos que viven en condiciones precarizadas de vida para garantizar una plena accesibilidad y asequibilidad a los servicios que se ofrecen por estos medios, entre ellos la educación.

- Revisar las políticas y lineamientos actuales de distribución de recursos para apoyo a la educación, particularmente en lo que respecta al personal docente debidamente capacitado, las instalaciones, el equipamiento, los gastos de mantenimiento y el presupuesto. También se tienen que nivelar y mejorar las condiciones laborales de los docentes, tanto en su formación tecnopedagógica como en sus responsabilidades, carga de trabajo y remuneración.
- Más que una educación inclusiva, se requiere una educación incluyente que considere a los estudiantes y docentes en toda la integridad de su ser, propiciando la participación y su capacidad autogestiva.
- Para decidir las estrategias tecnológicas más apropiadas, no se puede partir de las plataformas institucionales y luego ver quién puede acceder; más bien, primero se debe saber cuáles son las condiciones de vida y posibilidades de estudio y acceso a los medios de los participantes. Al respecto, Rosa Noemí Moreno Ramos, profesora de la Universidad de Guadalajara en México, recomienda “visualizar la diversidad de condiciones y acoplarse a las distintas situaciones, más allá del discurso. Escuchar las propuestas de las comunidades y construir las soluciones juntos”.
- Diversificar ambientes y procesos de aprendizaje, donde el aula sea solo uno más de los ámbitos donde se aprende. Vista la desigualdad que se evidenció en las diferencias de preparación académica de padres y madres

—del ambiente familiar en general— para ayudar a los estudiantes a estudiar en casa. Se observa la necesidad de involucrar más a madres, padres y tutores en los procesos pedagógicos escolares y procurar su mejor preparación, especialmente a quienes han tenido menos oportunidades académicas. En ese mismo sentido, no hay que perder de vista tampoco que la educación rebasa en mucho los límites áulicos y que el ámbito familiar también puede ser (y de hecho, es) un lugar privilegiado como entorno y ambiente educativo que incluye los aprendizajes académicos.

- Privilegiar los aprendizajes que sirven para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana, más que a contenidos curriculares predeterminados que solo tienen como fin el cumplimiento de un ciclo escolar. Por ejemplo, en el caso de la COVID-19, aprender más de esta epidemia y enfermedades similares, así como las maneras de defenderse de ellas. Esto redundaría en beneficio de toda las familias, en especial de las que viven en las situaciones más desfavorecidas y con menos posibilidades de acceder a información apropiada y confiable.

En síntesis y como reflexión final, consideramos como improrrogable la transformación de los sistemas educativos, algunos de los cuales responden a situaciones sociales ya superadas con enfoques homogeneizantes y con modelos de acceso a la educación institucionalizada que reproducen las inequidades sociales. En este sentido, coincidimos con la obra ya citada de la Unesco en la que se plantea la necesidad de “ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial”. ♦

