

## EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD: A 50 AÑOS DEL INFORME COLEMAN

**PEDRO FLORES-CRESPO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

**FELIPE MARTÍNEZ RIZO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

**DULCE CAROLINA MENDOZA**

COLEGIO DE MÉXICO

**ALEJANDRO MÁRQUEZ**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ANDRÉS SANDOVAL**

UNIVERSIDAD DE BATH

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y  
EMPLEO

### RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Al igual que en distintas organizaciones internacionales de investigación educativa (AERA, por ejemplo), es importante que en el marco del XIV Congreso Nacional del COMIE se discutan los aportes y limitaciones del Informe Coleman (1966). Como se sabe, este informe fue escrito por James Coleman a mediados de la década de los sesenta en los Estados Unidos y su influencia en el campo del estudio sobre la educación y la desigualdad ha sido amplia y profunda. ¿Qué sostenía este informe? A grandes rasgos, sugería que las condiciones macro sociales pueden condicionar el aprovechamiento escolar de niñas, niños y jóvenes. En otro espacio, se ha sostenido que esta perspectiva puede llamarse “estructuralista”, la cual ha sido muy común para explicar la función de la escolaridad dentro de la sociedad (Flores-Crespo, *et al* 2016); sin embargo, como todo producto científico, debemos cuestionarlo a la par de reconocer su valor e influencia. El propósito de este simposio es precisamente esto. Si nos adscribimos sin remedio a la explicación de tipo estructural y a lo que sugieren más investigaciones e incluso, algunos reportes del Instituto Nacional para la

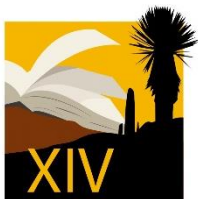
Evaluación de la Educación (INEE), podemos empobrecer el análisis social sobre las relaciones entre educación, desigualdad y justicia social. Como en cualquier visión estructuralista que sugiera que es el contexto social lo que pesa “más” en la medición de los resultados educativos, podemos tender a omitir otros planos útiles para el análisis social y educativo como la agencia humana, el habitus, el ambiente escolar o las relaciones familiares. La relación entre estas dimensiones micro y el contexto social o la macroestructura esperan mejores explicaciones y estudios empíricos de los investigadores. Empíricamente, sabemos que el contexto social en realidad sí pesa sobre la acción y elección individual, pero también sabemos, por ejemplo, que los factores escolares sobre el rendimiento académico es mucho mayor de lo que se pensaba (Martínez Rizo, 2017), aunque pueda ser inferior al peso del contexto macro social. En este sentido coinciden no solo numerosos trabajos sobre las escuelas eficaces, sino también las evaluaciones del rendimiento que utilizan pruebas aplicadas a grandes muestras nacionales e internacionales. Esto significa, como bien lo observó Carlos Muñoz-Izquierdo, que los problemas de aprendizaje “no son solamente causados por fenómenos que se encuentran fuera del control de la escuela, como la pobreza o la desigualdad [...] hay márgenes de maniobra que los responsables de la educación pueden aprovechar” (Muñoz-Izquierdo, 2005:248). Por consiguiente, los factores del entorno social, los de la escuela, la agencia humana, habitus y los atributos de las personas, lejos de oponerse, se complementan. Es precisamente la conjunción de dichos elementos lo que queremos destacar en este simposio y visualizar cómo pueden medirse u observarse para poder dar mejores explicaciones de la relación entre educación y desigualdad. Para ello, el simposio traerá a jóvenes académicos junto con investigadores ya consolidados y al final.

**Palabras clave: Desigualdad, James Coleman, Agencia Humana, Pierre Bourdieu, Amartya Sen.**

## **Semblanza de los participantes en el simposio**

### **PEDRO FLORES-CRESPO**

Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus principales áreas de investigación son el análisis de las políticas públicas en educación, la relación entre educación y desarrollo y el estudio del enfoque de desarrollo humano, según Amartya Sen. Desde 2005, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (actualmente, Nivel II). De 2007 a 2009, fue el coordinador de grupos temáticos de la Human Development and Capability Association que fundó el premio Nobel de Economía, Amartya Sen y la filósofa Martha Nussbaum. Fue electo de manera unánime como el director de la Revista Mexicana de Investigación



Educativa (2013-2015) del Consejo del mismo nombre. En estos momentos, coordina un proyecto sobre movilidad social de los técnicos superiores universitarios (Promep).

### **FELIPE MARTÍNEZ RIZO**

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de la que fue Rector. Primer Director General del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Ha escrito 58 libros y 198 artículos o capítulos, y presentado 240 conferencias o ponencias en una quincena de países. Miembro del SNI y la Academia Mexicana de Ciencias. En 2009 recibió el reconocimiento Pablo Latapí Sarre del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y en 2011 el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Valencia, España.

### **DULCE CAROLINA MENDOZA**

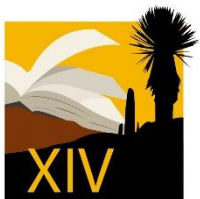
Es Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Lic. en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es integrante del Seminario de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, desde 2012. Sus líneas de investigación se enfocan en las perspectivas de la formación de docentes y en la recuperación de saberes docentes que laboran en contextos indígenas. Actualmente, es Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP.

### **ALEJANDRO MÁRQUEZ**

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Desde 2014 se desempeña como director de la revista Perfiles Educativos, que es editada por el IISUE. Ha publicado diversos trabajos sobre la economía de la educación, evaluación educativa y políticas educativas.

### **ANDRÉS SANDOVAL**

Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Bath en el Reino Unido.



# TEXTOS DEL SIMPOSIO

## LA ESCUELA, ¿IGUALA O REPRODUCE? ESTADO DE LA CUESTIÓN A 50 AÑOS DE COLEMAN

El tema de la desigualdad educativa, y su relación con la desigualdad social, ha estado presente a lo largo de la historia de la sociología de la educación. Esta ponencia busca mostrar la situación de la cuestión medio siglo después del giro fundamental que representó el Informe Coleman. Los estudios sobre el tema intentan responder preguntas como cuál es la relación entre ambas desigualdades; cuál es la causa y cuál el efecto o, mejor, cuál es el entramado de relaciones causales en que se inscriben ambas. Una forma de concretar tal tipo de cuestiones es preguntarse si la escuela iguala o reproduce, lo que nos ubicaría en el marco de una discusión que dura ya cerca de dos siglos, enfrentando dos posturas.

### La escuela, gran igualador o instrumento de perpetuación de desigualdades

Una postura optimista, cuyo representante emblemático es Thomas Mann, pionero de las escuelas públicas de Massachusetts, escribió: Más que cualquier otro instrumento humano, la educación es el gran igualador de las condiciones de los hombres... (1848). Que esta postura persiste hasta hoy se aprecia en otra cita, del Secretario de Educación de Obama: En los Estados Unidos la educación sigue siendo el gran igualador (Duncan, 2011). Esta visión optimista ha sido compartida por reformadores de la educación de todas las latitudes. En México expresaron una fe similar desde Fray Servando Teresa de Mier, José Ma. Mora y Lucas Alamán, hasta el Nuevo Modelo Educativo, pasando por Gabino Barreda, Justo Sierra, José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. (Meneses, 1983, en Martínez Rizo, 1992)

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

El estudio se elaboró a solicitud del Congreso norteamericano, para justificar los recursos solicitados por el presidente Johnson para apoyar a escuelas de población vulnerable, en especial negra. El trabajo es un parteaguas en la sociología de la educación y desató una polémica cuyos ecos llegan hasta nuestros días. Confirmó que el rendimiento escolar de los alumnos negros y los hispanos era inferior, en promedio, al de los niños blancos; encontró que el desempeño de niños de origen asiático era superior al de los demás grupos étnicos; y corroboró que el rendimiento escolar se relaciona con el nivel socio-económico (NSE) de la familia, asociado a su vez al grupo étnico. Pero el hallazgo más importante —e inesperado— fue que el rendimiento mostró escasa relación con las características de las escuelas: tengan estas buenas o malas instalaciones, laboratorios y bibliotecas, o maestros con más o menos escolaridad, el aprendizaje parecía casi exclusivamente relacionado con las características étnicas y socioeconómicas de las familias.

El estudio provocó discusiones en las que se manifestaron dos lecturas: unas se inclinaban por explicaciones de tipo biológico, que atribuían a la herencia de rasgos raciales las diferencias de los resultados; otras enfatizaban la importancia de la pobreza del entorno de los alumnos de bajo rendimiento, y sostenían que para elevar los resultados era necesaria una revolución que eliminara la desigualdad. Pese a sus diferencias ambas posturas coincidían en un punto clave: la convicción de que el peso de la escuela era insignificante, frente a la raza o la clase social de los alumnos: la escuela no cuenta.

En forma independiente, pero por las fechas del Informe Coleman, el resurgimiento de la sociología europea después de la Segunda Guerra Mundial incluyó trabajos que también ponían en tela de juicio la visión optimista de la escuela.

En Francia, Bourdieu y Chamboredon (1964a, 1964b) estudiaron cómo influye el origen social en la trayectoria de los alumnos, y cómo varían las prácticas culturales según origen social y escolaridad. Unos años más tarde, La reproducción formalizó su teoría del sistema educativo (Bourdieu y Chamboredon, 1970). Althusser publicó el breve texto *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1970), cuya tesis central contradecía también a la que ve la educación como igualador social. El texto inspiró trabajos como el de Baudelot y Establet (1971), que buscaba mostrar que la organización misma de la escuela elemental francesa dividiría a los alumnos en dos grupos, por su origen social, a los que se prepararían para ocupar puestos de trabajo manual y subordinado, o de dirección.

En el Reino Unido Bernstein (1961) sugería que habría una importante diferencia entre el lenguaje hablado por las familias de clase alta y las de clase baja, que explicaría en parte la diferencia de resultados escolares de sus hijos. En la tradición de la aritmética política, otros se interesaban en la movilidad social y la influencia en ella de la educación, como Halsey, Heath y Ridge, en Orígenes y destinos: familia, clase y educación (1980).

En Estados Unidos Blau y Duncan hicieron estudios sobre movilidad social y educación con técnicas estadísticas avanzadas, incorporando el análisis multivariado al arsenal de la sociología. Comenzaron a difundirse los resultados del Wisconsin Longitudinal Study de Sewell y Hauser, iniciado en 1957. Se desarrollaron trabajos de inspiración neo-marxista, de economistas como Carnoy, Levin, Bowles y Gintis, y también de sociólogos partidarios de la teoría crítica, derivada de la escuela de Frankfurt, con Apple, Mc Laren y Giroux.

Desde la década de 1970 antropólogos y sociólogos hicieron trabajos micro, de orientación hermenéutica, interaccionista, fenomenológica y otras. En Inglaterra la tendencia se conoció como New Sociology of Education, y su inicio se identifica con una obra editada por Michael Young (1971). El énfasis pasó de la estructura organizacional de las escuelas al contenido de la enseñanza y los procesos que ocurren en el interior de planteles y aulas, con foco en la interacción maestro-alumnos, la influencia en el trabajo de estos de la manera en que son percibidos por el maestro, la forma en que los etiqueta, etc.

Estos trabajos, y los que se interesan por la relación de los fenómenos educativos con temas de estratificación y movilidad, contribuyen a dar una respuesta pesimista a preguntas sobre el papel de la escuela en la disminución o permanencia de las desigualdades, la medida en que el desempeño de los estudiantes está condicionado por variables sociales, o si la educación es funcional/disfuncional para la economía, preparando mano de obra calificada o no, inculcando a los trabajadores valores, aptitudes, o elementos ideológicos congruentes con el sistema económico, etc.

## **La respuesta: los estudios micro sobre la escuela y los de escuelas eficaces**

La lectura usual del Informe Coleman chocaba con la experiencia de maestros y padres, que podían ver diferencias entre las escuelas. La respuesta fueron los estudios de eficacia escolar (School Effectiveness Research), que inició un trabajo de Weber (1971) sobre las historias de éxito de cuatro

escuelas que tenían resultados notables con alumnos pobres. A fines de esa década se publicaron trabajos maduros de la corriente, como el de Edmonds (1979), que recapitula estudios sobre los factores que explicarían el éxito de las escuelas sobresalientes; el de Rutter et al. (1979) Quince mil horas, en alusión al tiempo que pasa un alumno en la escuela durante la educación básica; y el de Brookover et al. (1979), Las escuelas, los sistemas sociales y el desempeño de los alumnos: las escuelas pueden hacer la diferencia.

En la segunda mitad de la década de 1980 los trabajos de esta corriente se fortalecieron con el uso de modelos de regresión lineal jerárquica (HLM) o multinivel, para estudiar efectos sobre el rendimiento escolar de factores de distinto “nivel” en una estructura anidada con un orden jerárquico, en lo que fue pionero el estudio de Aitkin y Longford (1986).

## **Persistencia de las posturas reproduccionistas**

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

Los resultados de PISA (v. gr. OCDE, 2001) muestran que en países de resultados altos la proporción de varianza entre escuelas es baja, menor a 20% de la varianza total, mientras más de 80% corresponde a varianza intra-escuela (entre alumnos en cada escuela). Esto propicia la interpretación incorrecta de que la mayor parte de la variación de los resultados sería causada por el entorno social y familiar, en tanto que una proporción reducida sería imputable a la escuela. El eco del informe Coleman resuena: la escuela no puede gran cosa frente al entorno.

En México la proporción de varianza entre escuelas es mayor, lo que no implica que la escuela tenga mayor peso en los resultados que en Finlandia, cuyos alumnos tienen mejores puntajes. Lo que significa la proporción de varianza entre escuelas es la mayor o menor homogeneidad de las escuelas. Si todas las escuelas de un país fueran iguales, buenas o malas, la proporción de la varianza entre escuelas sería cero. Es claro que las escuelas de Finlandia aportan mucho al aprendizaje de sus



alumnos, aunque la varianza entre ellas sea reducida, o tal vez gracias a ello. Que la varianza entre escuelas mexicanas sea mayor que entre las finlandesas dice que son más desiguales entre sí, y nada sobre el grado en que aportan al aprendizaje.

Para deslindar el peso de factores escolares y extraescolares sobre el aprendizaje, y tener bases para discutir el papel de la escuela en promover igualdad o mantener desigualdad, son necesarios otros diseños de investigación. Aportan elementos trabajos como el de Beswick y Willms (2008), que siguió longitudinalmente a alumnos desde que comenzaron la escuela hasta los 15 o más años, mostrando la importancia de los primeros grados para aprender a leer. Complementan ese trabajo los de Hart y Risley (1995, 1999) sobre la interacción verbal de adultos con niños de 0 a 3 años, y sus implicaciones para el desarrollo del vocabulario y otros aspectos psico-afectivos en hogares de distinto nivel socio-económico.

### **Los estudios de enfoque estacional (seasonal perspective)**

Los especialistas en metodología suelen considerar que los diseños experimentales, con asignación aleatoria de sujetos y otras condiciones, son en principio los más adecuados para sustentar inferencias causales. Se reconoce también que, en temas sociales y educativos, esos diseños presentan dificultades mayores a las que se enfrentan en ciencias naturales. Por ello, para valorar el impacto causal de la escuela en el aprendizaje, distinguiéndolo del impacto del contexto social y familiar, los estudios con diseños que se aproximen a uno experimental estricto revisten especial interés. Los estudios de enfoque estacional aprovechan como experimento natural el año escolar que, con matices, permite analizar la influencia respectiva del hogar y la escuela sobre el aprendizaje, dado que durante el curso los alumnos están sometidos a la influencia de la escuela y su entorno, mientras en vacaciones solo reciben influencia del hogar. (Alexander, Entwistle y Olson, 2007: 167)

En 1978 Heyns llamó la atención sobre el hallazgo de que en las vacaciones de verano la brecha entre alumnos de contexto favorable y desfavorable crecía. Trabajos posteriores han confirmado y precisado esta conclusión. Alexander, Entwistle y Olson (2007), analizaron los resultados de alumnos de escuelas de Baltimore en pruebas de rendimiento aplicadas en el marco del Estudio sobre el Inicio de la Escuela (Beginning School Study). Ese trabajo siguió longitudinalmente a una muestra de niños, aplicando pruebas en octubre (otoño, al inicio de cada ciclo escolar) y en mayo

(primavera, al final de cada ciclo); además de las pruebas se obtuvo información sobre muchas variables de los niños y sus hogares.

Si se analizan los resultados en las pruebas aplicadas al fin de cada ciclo escolar, como es usual, se aprecia que desde el final del primer grado escolar los de NSE alto tienen resultados superiores a los de NSE medio, y más que los de NSE bajo. Además, con el paso del tiempo se aprecia que la brecha entre unos niños y otros se hace más grande al final de cada ciclo. Estos resultados hacen pensar que la escuela, en vez de ayudar a que las brechas se reduzcan, contribuiría a que aumentaran. (Entwistle, Alexander y Olson, 1997)

Los trabajos de perspectiva estacional permiten una comparación más fina, al tener en cuenta los resultados al principio y al fin de cada ciclo escolar, distinguiendo el avance durante el año escolar (resultados de cada niño al fin de cada grado menos sus resultados al inicio del mismo), y el avance durante las vacaciones (resultados al inicio de un grado menos resultados al fin del grado anterior). La imagen derivada de estas dos comparaciones muestra que durante cada grado todos los niños muestran un avance similar, de manera que las diferencias que distinguían a los de NSE alto de los de nivel medio y bajo se mantienen con poco cambio. Durante los períodos vacacionales, en cambio, las brechas se hacen mayores: los chicos de NSE alto muestran avances similares a los que tienen lugar durante el ciclo escolar, en tanto que los de NSE medio y, sobre todo, los de NSE bajo, avanzan menos, no avanzan o, incluso retroceden, con un nivel inferior al inicio del siguiente ciclo, o sea después de las vacaciones, en comparación con el que mostraban antes de ellas, al fin del grado anterior. (Cfr. Entwistle, Alexander y Olson, 1997: 33-37)

Lo que estos resultados implican es que las brechas que distinguen el rendimiento de niños de distinto NSE, atribuibles inicialmente al hogar y el entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela sino a la falta de escuela. Mientras los niños están bajo su influencia, la escuela consigue que todos avancen; cuando no lo están, los niños privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las actividades educativas a las que tienen acceso; los niños más pobres, en cambio, sin acceso a esas facilidades, no aprenden, e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

## La complejidad de los efectos de la escuela: una perspectiva refractiva

En 2016 la revista *Sociology of Education* publicó un número para conmemorar 50 años de la difusión del Informe Coleman. Downey y Condrón, autores del artículo inicial, subrayan que unos trabajos apoyan la postura reproductivista, todavía dominante, mostrando que en unos casos la escuela contribuye a exacerbar desigualdades, al ofrecer mejores ambientes de aprendizaje a niños de origen favorecido. Otros estudios, sin embargo, cuestionan esa postura, mostrando que la escuela puede reducir la desigualdad, al compensar en parte las desventajas de los niños de origen desfavorable. Entre estos trabajos destacan los del enfoque estacional, cuyos hallazgos sugieren que las brechas de rendimiento entre alumnos acomodados y pobres, inicialmente atribuidas al hogar y el entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela, sino más bien a su ausencia. Otros trabajos que aplican el mismo enfoque muestran que el índice de masa corporal de los niños aumenta más en las vacaciones que durante el año escolar, y que lo hace sobre todo en los niños de NSE bajo, lo que también parece mostrar que la escuela ayuda al menos a que ese problema no se agrave en los alumnos pobres.

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

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

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

Downey y Condrón comentan que la limitación que se suele advertir en el Informe Coleman se refiere a que no midió bien lo que más importa de la escuela, pero que otro error fue que tampoco midió bien el contexto externo. Unas prácticas escolares agravan la desigualdad, pero generalmente no se compara la magnitud de los mecanismos agravadores versus los compensatorios, lo que es serio pues aún si los mecanismos que agravan la desigualdad realmente pesan más que los compensatorios, todavía falta saber si la desigualdad que producen las escuelas es peor que la generada por los entornos extraescolares. (2016: 213-216)

Por ello, en alusión a lo que pasa con rayos de distinta longitud de onda que al pasar por un prisma se desvían de manera diferente, los autores proponen un marco de análisis que llaman refractivo, con la hipótesis de que la influencia de la escuela en la desigualdad es diferenciada, según el aspecto de que se trate. (Downey y Condrón, 2016: 211)

## Conclusión

En México los estudios del INEE y otros muestran estrecha relación entre las condiciones del hogar y el entorno de los alumnos y su desempeño escolar. Por ello es esperable que el rendimiento de alumnos con padres de escolaridad y NSE menores sea también inferior al de chicos favorecidos. Según la visión positiva de la escuela, se espera que contribuya a reducir el impacto de las desigualdades del hogar, lo que implicaría al menos que todos los alumnos fueran atendidos en escuelas que dieran educación de la misma calidad, e incluso que las escuelas a las que asisten niños más vulnerables les brindaran un apoyo mayor.

En muchos casos, sin embargo, a diferencia de lo que observó Coleman en Estados Unidos, en México muchas escuelas que atienden a alumnos de sectores desprotegidos cuentan también con recursos inferiores a los de las escuelas que operan en mejores condiciones, de manera que, en lugar de contrarrestar las desigualdades sociales, contribuyen a mantenerlas.

El INEE (2007) mostró que en primarias privadas las madres de más de dos terceras partes de alumnos fueron a la universidad, menos de cuatro de cada 100 tienen sólo primaria y menos de una no fue a la escuela. En cursos comunitarios y primarias indígenas, más de dos tercios de las madres no fueron a la escuela o sólo a primaria, y poquísimas llegaron a bachillerato o universidad. El contraste entre escuelas privadas y las otras es clarísimo, con las primarias públicas rurales y, sobre todo, las urbanas, en una posición intermedia.

Las diferencias entre tipos de servicio no se limitan a las condiciones de los hogares, sino que presentan un patrón similar en cuanto a los recursos con que cuentan las escuelas, en concreto las condiciones de infraestructura de los planteles, clasificadas en cuatro grupos: escuelas con infraestructura muy deficiente, deficiente, suficiente y muy adecuada. Casi 90% de las primarias privadas tienen infraestructura muy adecuada, y sólo tres de cada 100 tienen infraestructura deficiente o muy deficiente. En cursos comunitarios la situación es la opuesta: más de 90% tienen infraestructura muy deficiente y deficiente, y menos de 10% suficiente o muy adecuada. (INEE, 2007: 32)

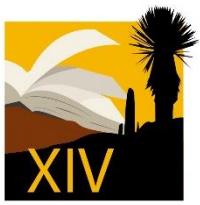
Los estudios del INEE confirman que hay fuerte correlación entre el nivel de escolaridad de las madres de los alumnos de una escuela, y la calidad de la infraestructura de la misma. Contra lo que exigiría la equidad, las escuelas no contrarrestan las carencias que tienen en el hogar los alumnos más pobres, sino que más bien contribuyen a profundizarlas.

En México hay bases para pensar que la situación es más grave que la que hace medio siglo encontró Coleman en Estados Unidos, pero no tenemos estudios que permitan ver si hay elementos que contribuyan a reducir desigualdades, como los de perspectiva estacional. A 50 años de Coleman, necesitamos más y mejor investigación para tener una visión más completa y equilibrada de la relación entre desigualdad social y educativa en nuestro país

## Referencias

- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A.* 149 (Part I), pp. 1-43.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Olson, L. S. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review.* Vol. 72: 167-180.
- Althusser, L. (1970). Ideologie et appareils ideologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. *La Pensée*, junio: 3-21.
- Baudelot, Ch., y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France.* Paris: Maspero.
- Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. En Halsey, A. H., Floud, J., y Anderson, C. A. (Eds.). *Education, Economy & Society. A Reader in the Sociology of Education* (pp. 288-314). New York: The Free Press of Glencoe.

- Beswick, J. F. y Willms, J. D. (2008). The Critical Transition from “Learning-to-Read” to “Reading-to-Learn”. Series Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children & Youth. Gatineau, Quebec. Canada Publ. Center.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964a). Les étudiants et leurs études. Paris: Mouton.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964b). Les Héritiers. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Minuit.
- Brookover, W. B. et al. (1979). School, social systems and student achievement. Schools can make a difference. New York: Praeger.
- Coleman, J. S. et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington: US Gov.
- Downey, D. B. y Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89 (3): 207-220.
- Duncan, A. (2011). “In America, Education is Still the Great Equalizer”. Recuperado de <https://blog.ed.gov/2011/12/in-america-education-is-still-the-great-equalizer/>
- Edmonds, R. R. (1979). A discussion of the literature and issues related to effective schooling. Cambridge: Harvard University. Graduate School of Education.
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L., y Olson, L. S. (1997). Children, Schools and Inequality. Boulder. Westview Press.
- Halsey, A. H., Heath, A. F. y Ridge, J. M. (1980). Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain. Oxford: Clarendon Press.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publ. Co.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1999). The Social World of Children Learning to Talk. Baltimore: Paul H. Brookes Publ. Co.
- Heyns, B. (1978). Summer learning & the effects of schooling. New York: Academic Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007, México: Autor.
- Mann, H. (1848). 12th annual report to the Secretary of the Massachusetts State Board of Education. El 19/02/2017 en <https://genius.com/Horace-mann-twelfth-annual-report-to-the-secretary-of-the-massachusetts-state-board-of-education-1848-annotated>



- Martínez Rizo, F. (1992). La desigualdad educativa en México 1970-1990. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXII, N° 2, pp. 59-120.
- Meneses E. et al. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: Autor.
- Rutter, M., et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington. Council for Basic Education.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

## **FAMILIA Y DESIGUALDADES. UNA TIPOLOGÍA DE LAS FAMILIAS MEXICANAS Y SU RELACIÓN CON LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS**

**ALEJANDRO MÁRQUEZ**

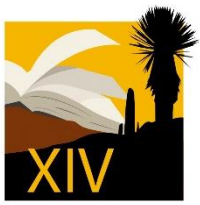
La ponencia consta de tres apartados: a) el primero aborda el papel que se le ha atribuido al contexto familiar como factor explicativo de las desigualdades educativas tomando como punto de partida el informe Coleman; b) En el segundo, partiendo de considerar a la familia como una unidad básica de socialización, se brinda una propuesta conceptual orientada a fundamentar la elaboración de una tipología de familias con base a los enfoques teóricos de Pierre Bourdieu y Amartya Sen; y c) en el tercer apartado, con base en los datos de las Encuestas Nacionales de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), se brinda evidencia empírica sobre la forma cómo se relacionan los diferentes tipos de familia con el acceso a la educación y al empleo, considerando que estos últimos son mecanismos fundamentales de movilidad social en las sociedades contemporáneas.

### **El papel de la agencia humana en la explicación de la desigualdad educativa**

**Dulce Carolina Mendoza**

La agencia humana, entendida como la capacidad de las personas de actuar de manera independiente y de tomar sus propias decisiones, es una dimensión analítica que ha recibido poca atención en el estudio de las desigualdades educativas a nivel nacional e internacional. En contraste, abundan estudios que enfatizan la influencia de aspectos estructurales, tales como el origen social, étnico y de género en los resultados educativos de las personas. El objetivo general de la ponencia es explorar en qué medida la agencia humana impacta en la desigualdad de trayectorias educativas en México. El marco teórico del estudio se compone de dos vertientes teóricas que han sido muy influyentes en el análisis de la desigualdad: la teoría de la reproducción sociocultural de Pierre Bourdieu y el enfoque de capacidades humanas desarrollado por Amartya Sen. La base de datos del estudio es la Encuesta Nacional de Deserción de México y las técnicas de análisis de información





incluyen la estimación de regresiones logísticas binomiales. Los resultados revelan el papel instrumental de la agencia humana en las oportunidades y resultados educativos de las personas.

**Andres Sandoval Hernandez ( contribución por confirmar)**