

TRES MIRADAS SOBRE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO: DESDE EL REZAGO EN APRENDIZAJES, DESDE EL CURRÍCULUM APRENDIDO Y DESDE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.

Claudia A. Santizo Rodall

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

DESIGUALDAD EDUCATIVA: MIRADA DESDE EL CURRÍCULUM APRENDIDO

Gregorio Hernández Zamora

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN MÉXICO: TRAYECTORIAS O RECORRIDOS EDUCATIVOS

Luis Antonio Mata Zúñiga

Seminario de Investigación en Juventud, UNAM

Ariadna I. López Damián

Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

REZAGO EN APRENDIZAJES COMO REFUERZO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LA FALTA DE EQUIDAD

Claudia A. Santizo Rodall

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

Área temática: A.10) Política y gestión de la educación

Línea temática: Modelos teóricos: análisis de política pública en educación que construya evidencia de la recuperación de ciertos modelos teóricos (etápicos, tipos de política, epistemologías, redes de política y coaliciones) en la realidad académica y escolar; nuevos o emergentes encuadres teórico-metodológicos para analizar la política pública en educación.

Resumen general del simposio: La desigualdad educativa es entendida en este trabajo como sinónimo de rezago en aprendizajes, este se refiere a las deficiencias en habilidades y conocimientos que presentan los alumnos de acuerdo con su edad y el grado escolar en el que se encuentran. Este rezago tiene efectos en los objetivos de equidad e igualdad de oportunidades. Una manera agregada de visualizar el rezago se puede obtener comparando por escuela el resultado en pruebas estandarizadas (como la prueba ENLACE) en diversos ciclos escolares. Esto es porque el rezago escolar se acumula en el tiempo. Y, en tanto que el rezago escolar se acumula en el tiempo, éste también se manifiesta en las trayectorias y recorridos educativos, en donde la concepción hegemónica de la regularidad de la línea contribuye a la suma y mantenimiento de ciertas desigualdades entre los jóvenes estudiantes. Para aminorar las diferentes desventajas sociales que se expresan en diversos contextos situados, las políticas públicas deberían incluir en su diseño elementos para que las escuelas, los planes y programas curriculares puedan compensar las condiciones desfavorables que algunos estudiantes enfrentan por sus condiciones familiares, el contexto o la comunidad en la que se desarrollan, así como otro conjunto de situaciones particulares que fomentan trayectorias diferenciadas entre los jóvenes estudiantes. Otro elemento que marca diferencias en las trayectorias de los estudiantes, y en su vida futura, son las habilidades que adquieren para el aprendizaje y para la vida. Estas habilidades y conocimientos se pueden adquirir en el aula cuando el docente tiene las herramientas, experiencia y capacidades para ello. Cuando estas condiciones no existen el docente transmite solo el currículum formal, el cual no exige para su despliegue de la transformación de procesos y prácticas educativas, ni de vínculos entre el conocimiento y el contexto cotidiano de los estudiantes.

Palabras clave: Rezago Escolar, Relación Familia Escuela, Influencia de la Comunidad, Igualdad de oportunidades, Equidad Educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre Coordinador: Claudia A. Santizo Rodall

Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Institucionales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Obtuvo el doctorado en análisis de políticas públicas en la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Se especializa en el análisis de políticas públicas dirigidas a la educación obligatoria. Ha publicado sobre: descentralización educativa; carrera magisterial; relaciones entre escuelas y familias para mejorar el aprendizaje; la participación social como insumo para la gestión escolar; las escuelas como comunidades de aprendizaje, los propósitos de la evaluación de los sistemas educativos en diversos países; las escuelas públicas como compensadoras de desventajas sociales, entre otros. Pertenece al SNI.

Nombre Participante 1: Gregorio Hernández Zamora

Profesor-investigador en el Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Tiene el doctorado en educación en lengua y cultura escrita por la Universidad de Berkeley, Estados Unidos. Es investigador, docente y diseñador educativo en temas de lengua y cultura escrita, culturas juveniles y migración transnacional, temas en los que ha publicado más de 150 trabajos, incluyendo libros, artículos, capítulos y materiales digitales. Pertenece al SNI.

Nombre Participante 2: Luis Antonio Mata Zuñiga

Investigador en el Seminario de Investigación en Juventud, Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en sociología, por la UNAM. Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y del Programa de Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM. Se especializa en la relación jóvenes-estudiantes y bachillerato; interrupción de las trayectorias escolares en EMS y transiciones educativo-laborales de los jóvenes. Ha publicado artículos sobre políticas públicas en juventud; relación entre segmentación y oferta educativa; trayectorias educativo-laborales de estudiantes universitarios y sobre la relación entre jóvenes y bachillerato.

Nombre Participante 3: Ariadna I. López Damián

estudió el doctorado en Higher Education Administration and Policy en la University of California, Riverside. Ha realizado investigaciones en el campo de la educación superior, la profesión académica, los profesores de tiempo parcial en México y Estados Unidos, así como el desarrollo del estudiante universitario en México. En la actualidad, realiza un posdoctorado en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su investigación actual se enfoca en el estudio de los procesos y factores que intervienen en las desigualdades educativas en tres países angloparlantes (Australia, Estados Unidos y Reino Unido).

Nombre Participante 4: Claudia A. Santizo Rodal

Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Institucionales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Obtuvo el doctorado en análisis de políticas públicas en la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Se especializa en el análisis de políticas públicas dirigidas a la educación obligatoria. Ha publicado sobre: descentralización educativa; carrera magisterial; relaciones entre escuelas y familias para mejorar el aprendizaje; la participación social como insumo para la gestión escolar; las escuelas como comunidades de aprendizaje, los propósitos de la evaluación de los sistemas educativos en diversos países; las escuelas públicas como compensadoras de desventajas sociales, entre otros. Pertenece al SNI.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

DESIGUALDAD EDUCATIVA: MIRADA DESDE EL CURRÍCULUM APRENDIDO

Autor: Gregorio Hernández Zamora

Desde hace décadas, la discusión y las políticas públicas sobre la educación básica en México parten de un supuesto falso sobre lo que es reformar el currículum y, por tanto, reformar la educación. El gobierno federal se empeña en cambiar lo que llama “enfoque” o “modelo” educativo, asumiendo que modificar eso cambiará los *procesos y resultados educativos*, cuando lo único que cambia es la *redacción de los documentos normativos*, particularmente el documento llamado Plan y Programas de Estudio. Estos cambios sexenales en el currículum formal (plan de estudios) concitan álgidas discusiones entre los actores políticos y educativos, bajo el supuesto de que los planes de estudio definirán la formación real de los estudiantes (si serán creativos y críticos o adaptados al sistema, etc.). Esto es falso porque lo que se reforma es el *currículum formal*, en el papel, no los *procesos y las prácticas educativas*, cuyo cambio exige, primordialmente, elevar los saberes, las capacidades y las condiciones de los maestros. En la práctica, no importa cuál sea la orientación del “nuevo modelo educativo” (progresista o conservador, constructivista o por competencias, etc.), los alumnos no están aprendiendo lo que se supone deberían.

En este trabajo argumento que al poner toda la atención y empeño en reformar el *currículum planeado*, y dejar intacto el *currículum enseñado* y el *currículum aprendido*, las políticas y reformas educativas han convertido al sistema educativo mexicano en una inmensa fábrica de desigualdad educativa, donde la brecha entre los que aprenden y los que no aprenden alcanza niveles abismales, como lo indican todas las evaluaciones nacionales e internacionales. Para apoyar esta tesis, presento datos comparativos sobre el aprendizaje de la lengua escrita entre alumnos de escuelas públicas y privadas. No es la finalidad defender la educación privada, sino mostrar evidencias duras del abismo lingüístico y cognitivo que existe entre estudiantes sujetos en mayor o menor medida a las políticas y reformas educativas oficiales.

Naturaleza del problema

Para entender las dimensiones de este problema hagamos una analogía con las ciencias naturales. La Fig. 1 muestra un pizarrón lleno de ecuaciones de lo que en física cuántica se conoce como *teoría de cuerdas*, que es la teoría más avanzada que existe hoy en el mundo para explicar cómo funciona el universo a nivel macro y micro. Todo un ejército de físicos teóricos trabaja en esto alrededor del planeta, y la mayoría llenan pizarrones enteros de fórmulas y ecuaciones que son muy inteligentes y coherentes en el papel, pero *no funcionan* al contrastarlas con el mundo empírico. Es decir, los distintos modelos de la teoría de cuerdas tienen lógica interna, pero no funcionan en la realidad, por lo que ninguno ha sido adoptado

aun como paradigma científico y, por tanto, nadie ha desbancado la teoría de la relatividad de Einstein, ni a la teoría clásica de Newton.

Es crucial entender esto porque en educación estamos hablando de enseñar a la gente a pensar de manera científica y crítica, y en las ciencias una teoría solamente se acepta como *conocimiento verdadero* cuando se *comprueba empíricamente*, no importa cuán bonita luzca en el papel.

Fig. 1: Modelo matemático coherente en el papel, pero erróneo en la práctica

$$\begin{aligned}
 \Delta T_{ijkl}^2(x, 0) = & \frac{\Gamma^2[(N-1)/2]}{8\pi^{N-1}|\bar{x}|^{2N}\beta^2} \left\{ (N^2 - 3N - 2)|\bar{x}|^2\delta_{ij}\delta_{kl} + 2|\bar{x}|^2(\delta_{ik}\delta_{jl} + \delta_{il}\delta_{jk}) \right. \\
 & - 2(N-1)(N-3)(\delta_{ij}x_kx_l + \delta_{kl}x_ix_j) \\
 & - 2(N-1)(\delta_{ik}x_jx_l + \delta_{il}x_jx_k + \delta_{jk}x_ix_l + \delta_{jl}x_ix_k) + \frac{4(N-1)^2}{|\bar{x}|^2}x_ix_jx_kx_l \left. \right\} \\
 & + e^{-2\pi i|\bar{x}|/\beta} \cos\left(\frac{2\pi r}{\beta}\right) \frac{\Gamma[(N-1)/2]}{\pi^{(N-3)/2}|\bar{x}|^{2N}\beta^2} \left(\frac{|\bar{x}|}{\beta}\right)^{N/2} \\
 & \times \left\{ (N-2)|\bar{x}|^2\delta_{ij}\delta_{kl} \left[1 - \frac{(3N^2 + 6N + 32)}{16(N-2)\pi} \left(\frac{\beta}{|\bar{x}|}\right) + \dots \right] \right. \\
 & + |\bar{x}|^2(\delta_{ik}\delta_{jl} + \delta_{il}\delta_{jk}) \left[\frac{1}{\pi} \left(\frac{\beta}{|\bar{x}|}\right) + \dots \right] - 2(N-2)(\delta_{ij}x_kx_l + \delta_{kl}x_ix_j) \\
 & \times \left[1 + \frac{(N^3 - 3N^2 - 26N + 16)}{32(N-2)\pi} \left(\frac{\beta}{|\bar{x}|}\right) + \dots \right] \\
 & - (\delta_{ik}x_jx_l + \delta_{il}x_jx_k + \delta_{jk}x_ix_l + \delta_{jl}x_ix_k) \\
 & \times \left[1 + \frac{(N^2 + 10N - 8)}{16\pi} \left(\frac{\beta}{|\bar{x}|}\right) + \dots \right] \\
 & \left. + \frac{4(N-1)}{|\bar{x}|^2}x_ix_jx_kx_l \left[1 + \frac{N(N+2)}{16\pi} \left(\frac{\beta}{|\bar{x}|}\right) + \dots \right] \right\} + \dots \quad (B.6)
 \end{aligned}$$

El problema con nuestras políticas y reformas educativas es justo ese: se nos recetan modelos teóricos cada vez más complejos y bonitos en el papel, pero el aprendizaje (fin último de la educación) sigue cayendo. Y todo mundo sigue enfrascado en discusiones sobre si el modelo por competencias es mejor o peor que el modelo constructivista, o si el enfoque socioemocional es mejor que el sociocultural, etc. A mi juicio, el criterio para juzgar las reformas educativas es la constatación empírica de si los alumnos están aprendiendo o no lo que dicen los modelos y planes educativos.

¿Qué evidencias empíricas sustentan esta afirmación? Para empezar, los *resultados educativos* en México no dejan de ser catastróficos, según las evaluaciones nacionales e internacionales (Fig. 2). Por ejemplo, México sigue quedando en último o penúltimo lugar en la prueba PISA. En eso somos sistemáticos y consistentes: una y otra vez, con todo y reformas de 1993, 2000, 2011, 2013, 14, 15, 16 y las que le sigan, seguimos en el fondo en los aprendizajes fundamentales de matemáticas, lengua y ciencias. Y lo mismo se encuentra en las evaluaciones nacionales, como la prueba PLANEA, cuya última edición, en 2018, reportó que los alumnos están aprendiendo muy poco de lo que se supone deberían aprender. ¿Qué nos dice esto?, que aunque la burocracia elabore modelos aparentemente lógicos en el papel, éstos no operan en la práctica.

Fig. 2: Resultados educativos en picada



En seguida planteo algunas razones clave que explican este estado de cosas.

Currículum planeado = medios, no fines

Primero, es errónea la idea de equiparar *currículum* con *currículum formal*. Currículum formal es lo que está escrito en un papel, y es algo que personalmente he hecho al participar en distintos proyectos de la SEP. A fines de los 90, escribí el Programa de Estudios de Español para Primarias que la SEP publicó en el año 2000 y estuvo vigente hasta la reforma del 2011 (RIEB, que introdujo el modelo educativo basado en competencias); asimismo fui responsable académico del nuevo modelo de Español para Telesecundaria, que entró en vigor en 2007. Sé, por tanto, lo que es definir, organizar y escribir los objetivos y contenidos educativos y cómo aterrizarlos en planes, programas y materiales educativos. Sin embargo, es claro para mí que esos documentos no son sino *propuestas idealizadas* que no necesariamente se realizan en las aulas. Veamos un ejemplo concreto. La Fig. 3 muestra un fragmento del documento del nuevo modelo educativo publicado por la SEP en 2017. Es un documento de 676 páginas y en el recuadro expone las “innovaciones” del nuevo modelo. En la columna izquierda dice “innovación, primero los niños” y luego compara el “antes” (enseñanza memorística, repetitiva y no enfocada en el aprendizaje) y el “ahora” (educación de calidad donde los alumnos están al centro).

Fig. 3: Currículum planeado y enseñado

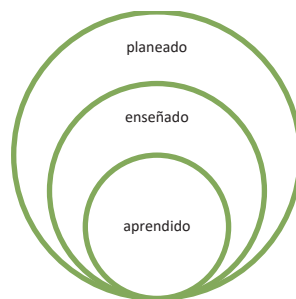
INNOVACIONES DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO		
INNOVACIÓN	ANTES	AHORA
Primero los niños	La forma de enseñar consistía en memorizar, era repetitiva y no se enfocaba en el aprendizaje de los niños.	El fin último es una educación de calidad con equidad donde los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes están al centro de todos los esfuerzos educativos.

Llama la atención que el documento esté redactado en pasado y en presente, pues en realidad el currículum vivido es el de en medio, o sea ese “antes” no es antes, sino hoy. Que esté escrito en un documento no

significa que se realice, por ello, lo que dice ese fragmentito es *currículum planeado*, y lo que dice que era “antes” en la práctica es *currículum enseñado y aprendido*.

Los teóricos llaman a esta propuesta idealizada *currículum formal* o *currículum planeado*, y distinguen conceptualmente entre *currículum planeado*, *currículum enseñado* y *currículum aprendido* (Porter y Smithson 2001; Nolet y McLaughlin 2005; Kurz et al 2010). El currículum aprendido es la finalidad y centro del proceso educativo, y sabemos muy bien que, especialmente en México, una cosa son los planes y programas de estudios, otra lo que los maestros enseñan, y otra lo que los alumnos aprenden (Fig. 4).

Fig. 4: Currículum planeado, enseñado y aprendido



El *currículum aprendido* es el que verdaderamente importa y demuestra si un sistema educativo funciona o no. Y lo que se aprende depende fundamentalmente del *currículum enseñado*, entendido como el *conjunto de experiencias de aprendizaje a las que realmente tienen acceso los estudiantes* en sus escuelas, con los maestros que realmente tienen. Y es justo esto, el *currículum enseñado*, lo que ha permanecido casi intacto en la escuela pública tras décadas de “reformas educativas”.

Es indispensable, entonces, deshacer esa nube mental de que el plan de estudios publicado por la SEP es “el currículum”, porque el currículum que realmente funciona es el enseñado y el aprendido. Todos los maestros de básica o superior entendemos bien esto: difícilmente enseñas el currículum del plan de estudios, y no es por desobedientes o malvados, sino porque somos sujetos con sentido de agencia. Es decir, tenemos conocimientos, tenemos estilos, tenemos nuestras propias ideas y *decidimos* cómo hacer las cosas.

En suma, es preciso enfatizar esto: aunque toda la discusión pública y todo el interés público se centra en las políticas y reformas del *currículum planeado* (planes y programas, leyes y normas, libros de texto), e incluso en el financiamiento, la infraestructura escolar, etc., todo eso, incluyendo las escuelas mismas (edificios, equipamiento) *son medios, no fines*. El fin es *formar sujetos*. Y si los sujetos no están aprendiendo lo que el currículum formal promete, eso no es educar, sino un fraude educativo. Sostengo, por tanto, que *es indispensable mover la mirada desde los medios hacia los fines*, es decir hacia los sujetos destinatarios de todo el sistema educativo y, por tanto, al *currículum enseñado y aprendido*.

Currículum aprendido = desigualdad educativa

Segundo, el fracaso no es del sistema educativo en su conjunto, sino del segmento más subordinado a las políticas y reformas educativas, es decir la escuela pública. Como lo reconoce el mismo gobierno actual, en palabras del presidente López Obrador, “Al hablar de equidad, estamos conscientes de que en México la educación más pobre se le da a los más pobres” (López 2018). La consecuencia de esto ha sido la construcción de un *sistema de segregación educativa* tan poderoso y eficiente que fabrica desigualdad masiva en el aprendizaje.

¿Qué evidencias tenemos de esto? Por un lado, los investigadores educativos hemos ido mil veces a las aulas a hacer observación etnográfica y el hallazgo consistente es ese: un pobre aprendizaje en los contextos más pobres (referencias...). Por otro lado, quienes somos docentes universitarios constatamos cada día las increíbles limitaciones de los alumnos que provienen de la educación pública en general, y del segmento bajo de las escuelas privadas. Ambas vías nos dan evidencias de que *el aprendizaje no se está produciendo*, que los alumnos llegan a la universidad, incluso al posgrado, sin los conocimientos, habilidades y disposiciones que se esperarían de quienes han pasado 12 o más años en las aulas.

Veamos ahora un ejemplo concreto del *currículum aprendido* que opera en la práctica. La Fig. 5 es un escrito de estudiante universitario promedio, que pasó por escuelas públicas. Se solicitó hacer un resumen de un video corto, visto y discutido en clase.

Fig. 5: Currículum aprendido, ejemplo 1

ESTUDIANTE UNIVERSIDAD PÚBLICA (PROMEDIO)

EL PSICÓLOGO MANUEL CALVIÑO EN SU PROGRAMA DE TELEVISIÓN EN CUBA LEE UN TEXTO QUE LE ENTREGO UNA PERSONA DONDE LE EXPONE QUE GRACIAS A UNA PERSONA PUDO DESEMPEÑARSE LABORALMENTE Y CON EL TIEMPO ESTA PERSONA QUE LE BRINDÓ SU APOYO LE PIDÉ AYUDA EN LO CUAL ÉL SE NIEGA Y SOLO LE OFRECE UN PRÉSTAMO MONETARIO.

El texto presenta una redacción en la que la reiteración de la palabra “persona” hace imposible entender de qué persona se habla. Esto sin considerar los problemas sintácticos, semánticos, y de puntuación que abundan en tan solo unas líneas. Este no es un caso aislado. Como docente he leído cientos o miles de textos parecidos y como investigador estoy construyendo una base de datos de textos escritos por estudiantes de universidades públicas, y los datos confirman este patrón de escritura problemática en todos los niveles (sintáctico, semántico, ortográfico, discursivo). Al ver estos escritos es inevitable evocar un meme titulado “Yo exponiendo” (Fig. 6), que hace muchísima gracia a los alumnos y profesores justo porque reconocen que ese es el *patrón dominante*.

Fig. 6: Meme “Yo exponiendo”

"El café con leche, es como el café con leche, porque está hecho con café con leche y sabe a café con leche"
-Yo exponiendo.

Esto es el *currículum aprendido* por estudiantes que atravesaron la educación básica pública con las reformas del 93, del 2000, del 2008, 2011, 2013, etc., y es el tipo de desempeño de la mayoría de los estudiantes, sin importar el enfoque o modelo educativo declarado en el currículum formal.

Para contrastar, veamos ahora un fragmento de ensayo escrito por una alumna de una secundaria privada de relativo prestigio, que es también una alumna promedio en el contexto de su escuela (Fig. 7).

Fig. 7: Currículum aprendido, ejemplo 2

ESTUDIANTE SECUNDARIA PRIVADA (PROMEDIO)

ASÍ COMO MUCHOS ADULTOS CREEN QUE EL CINE DE ENTRETENIMIENTO NO SIRVE PARA NADA, MUCHOS JÓVENES PIENSAN QUE EL CINE DE ARTE ES ABURRIDO. ¿PERO ES VÁLIDO HACER ESTA DIVISIÓN ENTRE “CINE DE ARTE” Y “CINE DE ESPECTÁCULO”? ¿Y ES CIERTO QUE TODOS LOS JÓVENES RECHAZAN EL CINE DE ARTE? EN ESTE ENSAYO SE PLANTEA QUE EL CINE PUEDE SER ARTE Y ESPECTÁCULO, PERO DEPENDE...

CONTESTAR LA PREGUNTA DE SI EL CINE ES ARTE O ENTRETENIMIENTO DEPENDE DE QUE ENTIENDAN POR CINE DE ARTE O DE ENTRETENIMIENTO QUIENES HACEN LAS PELÍCULAS (DIRECTORES, PRODUCTORES Y GUIONISTAS), QUIENES LAS DISTRIBUYEN (LOS CINES Y LOS VIDEOCLUBES), Y QUIENES LAS VEN (EL PÚBLICO).

El tema del ensayo es el cine y en él se observa que desde el primer párrafo la autora hace un planteamiento claro e interesante del problema, mediante una pregunta de investigación relevante y la formulación de una tesis que expresa la ambigüedad y complejidad inherente al tema (“El cine puede ser arte y espectáculo, pero depende”). Todo en unos cuatro renglones que muchos profesores realmente quisiéramos ver en los proyectos de investigación de estudiantes universitarios, incluso en los de posgrado. En el segundo párrafo vemos la puesta en juego de una conceptualización difícilmente visible en escritos de muchos estudiantes universitarios. La autora no entra directamente a hablar de sus gustos personales con el cine, sino que adopta una mirada social más amplia al explicar que hay actores sociales alrededor de la industria del cine: quienes producen, quienes distribuyen y quienes consumen el cine. Por lo tanto, más que hablar desde una mirada estrictamente personal, la autora conceptualiza a los *actores sociales* en juego y describe sus respectivas *perspectivas*. Al hacerlo pone en juego dos conceptos clave en la comprensión del mundo social: actores sociales y punto de vista o perspectiva. Por ello, lo que está analizando no es el cine en sí, sino los *discursos sobre el cine*. Es decir, no observa directamente la realidad empírica sino la realidad socialmente construida mediante el discurso.

En suma, este texto escrito por una alumna de secundaria privada da evidencia clara de un pensamiento crítico y de un pensamiento conceptual abstracto, además de una escritura clara, correcta, coherente y ordenada. Todos estos son objetivos educativos, algunos planteados en los modelos y enfoques curriculares de las últimas décadas. Sin embargo, muy pocos alumnos de escuelas públicas logran esto.

Reitero, estos no son casos aislados. He leído cientos o miles de escritos de alumnos de escuelas públicas, y conocido decenas de ensayos y exposiciones de alumnos de escuelas privadas de distinta tendencia (“escuelas activas” y “no activas”; escuelas progresistas y conservadoras; escuelas de clase media baja, media y alta) y al observar los desempeños orales y escritos de los alumnos uno entiende bien lo que es el *currículum aprendido*. ¿Dónde se ve éste? En las personas, en los sujetos. Si en verdad interesa saber cómo funciona la educación de un país, vas a las personas, no a los documentos normativos (planes y modelos educativos).

Currículum real = desigualdad y alienación educativa

Resumiendo, entonces, *esto es producción sistemática de desigualdad educativa resultado del currículum enseñado y aprendido*: una capacidad de pensamiento y expresión verbal de estudiantes universitarios que asistieron a escuelas públicas, abismalmente inferior a la de alumnos de secundarias privadas donde el *currículum aprendido* realmente funciona. Por ello, sostengo que *el sistema educativo mismo opera como una fábrica masiva de desigualdad, visto desde el punto de vista del currículum aprendido*.

En su libro *Ciencias de la educación*, Mialaret (1977) explica lúcidamente que *todo es currículum*: los maestros, las condiciones socioeconómicas y culturales de la escuela y la comunidad, la cultura organizacional, incluso la arquitectura y las condiciones físicas de la escuela y su entorno. Por lo tanto, el *currículum aprendido* depende de todo eso y no sólo de los contenidos o enfoques del plan de estudios. Sin embargo, de entre todos los factores, el que hace una diferencia crucial en el aprendizaje *son los maestros*. Es decir, el núcleo del *currículum enseñado* son los maestros: ¿quiénes son tus maestros?, ¿cuál es su formación?, ¿sus condiciones de vida?, ¿qué tan buenos son en aquello que enseñan?, ¿saben enseñarlo?, ¿son personas educadas, cultas, pensantes?, ¿aman o sufren su trabajo?, etc.

Ahora bien, no sólo las prácticas pedagógicas sino la cultura político-organizacional de la SEP en conjunto es parte del *currículum enseñado*. Es decir, la institución en conjunto, no las escuelas individuales, opera como un *currículum enseñado*, y justo un problema es que se discute mucho sobre las escuelas, pero éstas son parte de una estructura organizacional mayor, dominada por principios y prácticas opuestos y antagónicos con los planteamientos de los modelos y planes de estudio. Esa estructura completa (desde las escuelas hasta la burocracia central de la SEP) es *una organización* y lo que pasa en un lado afecta al conjunto. Cualquiera que sepa un mínimo de administración de empresas y teoría organizacional entiende que si la dirección o gerencia de una organización es mala, eso arruina a la organización entera. Es el caso

de Yahoo!, empresa de email que ha cambiado de gerente general (CEO) varias veces porque la gerencia de una empresa es capaz de llevarla a las nubes o hundirla en la quiebra. La SEP es una organización entera increíblemente burocrática, verticalista e ineficiente, que logra al mismo tiempo divorciar el currículum planeado del currículum enseñado y aprendido, y alienar a los maestros de su propio trabajo.

Este es un punto clave que debe ser explicado. Alienación significa que no eres dueño de tu propio trabajo: otros deciden los fines y los medios del mismo. Históricamente la alienación o desprofesionalización del trabajo ha seguido un proceso así: hasta antes de la Revolución Industrial, existían los llamados maestros de oficio, personas que tenían un dominio teórico y práctico del proceso de trabajo entero. Por ejemplo, un laudero (artesano que fabrica instrumentos musicales) hacía el plan en el papel y realizaba enterito el proceso de fabricación. Pero en capitalismo industrial, surge el obrero asalariado que es un trabajador despojado de medios de producción y es sometido a una división entre trabajo intelectual y trabajo manual, donde al obrero sólo le toca el trabajo manual. Aún es un trabajo experto, pero las decisiones las toman los ingenieros y gerentes, quienes establecen los fines y métodos del trabajo. De ahí llegamos al capitalismo postindustrial global de hoy día, donde se pasa a un nivel todavía peor: el del empleado maquilador. Aquí se da una pulverización del proceso de trabajo y lo único que realiza el trabajador es una tarea simple, mecánica y repetitiva durante ocho o diez horas, dentro de una planta ensambladora de mercancías, y donde las decisiones las toman otros.

Bien, lo que hace magistralmente la SEP, aún en este nuevo gobierno, es eso: reducir al magisterio y a los diseñadores de materiales educativos al papel de meros maquiladores de un currículum planeado por otros (Hernández 2008, 2009). Es decir, instaurar una división absoluta entre trabajo intelectual y trabajo “manual”, en donde los “expertos” deciden qué y cómo enseñar (fines y métodos) y los maestros ya toman decisiones, o si las quieren tomar corren el riesgo de posibles y reales castigos y sanciones. El resultado de esto es una *anulación progresiva del sentido de agencia y autoridad profesional de los maestros* y un *divorcio institucionalizado entre concepción y ejecución*, exactamente lo opuesto de lo que el currículum formal declara buscar: formar sujetos autónomos, competentes y críticos, y no autómatas alienados.

El concepto de alienación ha sido explicado y teorizado por pensadores diversos como Karl Marx y Paulo Freire, pero también por artistas del meme contemporáneo. Freire, por ejemplo, dice “el tipo de criaturas que son los seres humanos depende del tipo de trabajo que hacen, el control que tienen sobre este y su habilidad para actuar creativamente de acuerdo con sus propias elecciones y decisiones” (Freire 1970: 225-226). Es claro que esta definición es todo, menos lo que un maestro de escuela en México es. Veamos ahora la Fig. 8. Zombificación laboral (alienación) Fig. 8, un genial meme que explica la alienación mediante el término *zombificación laboral*.

Fig. 8: Zombificación laboral (alienación)



Muestra a un trabajador que al principio es carne fresca y mente entusiasta; a los tres meses sufre una extirpación de agallas; a los seis meses extirpación del sentido común; a los nueve meses extirpación de la pasión y al año se convierte en un trabajador promedio, aquel que sufre cada mañana ante la sola idea de ir al trabajo. Este es el estado normal y sistemático que produce una organización tipo SEP en todos los niveles, desde las escuelas hasta las oficinas centrales. He pasado por ahí y es muy raro el que no se la pase diciendo “el ambiente está horrible”, “sigo aquí nomás mientras consigo otro trabajo”, “sueño con salirme de aquí”, etc. ¿Por qué? Por la increíble eficiencia de la SEP para zombificar (alienar) a los trabajadores de la educación. Y eso es, también, currículum enseñado.

Todo eso es *currículum enseñado*, y no solo los contenidos y enfoques de los documentos normativos. Es, por tanto, irónico, sarcástico y esquizofrénico un *currículum real* en donde el *currículum formal* se auto declara constructivista-piagetiano, sociocultural-vigotskyano (i.e. dirigido a formar autonomía, pensamiento crítico, escepticismo científico) mientras la institución educativa misma opera bajo estrictos métodos conductistas, autoritarios y verticalistas hacia los maestros, a través de amenazas, premios, castigos y toda clase de condicionamientos operantes.

¿Qué debe cambiar?

1. Des-segregar el sistema educativo. México es actualmente como Estados Unidos en el Siglo XIX donde existía la segregación racial legal, pues tenemos dos sistemas educativos (tipo A y tipo B) que producen un *currículum aprendido* altamente diferenciado. Escuelas tipo A producen memes como el de “yo exponiendo”, y escuelas tipo B producen textos como el del ensayo sobre el cine. Eso es masivo y sistemático, al grado que la mayoría de los funcionarios e investigadores educativos en México tienen a sus hijos en escuelas tipo B.

2. Descolonizar la educación pública. Erradicar la idea de un modelo educativo único que en los hechos es un modelo excluyente de voces, actores e historias. Visibilizar, reconocer y legitimar iniciativas, modelos, prácticas y actores educativos valiosos y efectivos, y en los hechos existen esos modelos educativos y prácticas que usan en las escuelas activas y no activas (ejemplos: currículum IB -International Baccalaureate-, pedagogía Freinet de escuelas “activas”, metodología de proyectos de Josette Jolibert, escuelas zapatistas de Chiapas). Esto supone erradicar la idea de un currículum nacional, *top down* (vertical), empacado, único y estandarizado, que todavía predomina en México. Dar paso a la heterogeneidad, creatividad, inteligencia, y criterio profesional de maestros y diseñadores educativos.
3. Empoderar a la institución SEP. Abandonar el discurso que identifica o equipara la institución SEP con los *funcionarios de la SEP*. La SEP no es una burocracia de diez individuos, sino una institución formada por 1.5 millones de maestros, además de miles de académicos, autores y creadores. Cuando los medios de comunicación afirman “la SEP declaró que...”, “la SEP presentó un nuevo modelo educativo”, lo que están diciendo es que *un funcionario* de la SEP declaró o hizo algo. Pero si 80 maestros de escuela dicen o hacen cosas increíbles, los medios no dicen “la SEP hizo tal cosa”. Pero somos nosotros mismos (maestros y académicos educativos) quienes reafirmamos este estado de cosas al negarnos el atributo de ser *la SEP*. Personalmente considero que la SEP somos los 1.5 millones y no los diez burócratas de arriba.

Referencias

- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hernández Z., G. (2008). La RES y la maquila de libros de texto. México, *La Jornada de Oriente*, 18/ene/2008.
- Hernández Z., Gregorio (2009). La enseñanza de la lengua. *La Jornada Educación (Suplemento sobre Educación No. 1, UACM), La Jornada*, 7-ago-2009.
- Kurz, A., Elliot, S., Wehby, J., Smithson, J. (2010). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement. *The Journal of Special Education* 44(3) 131-145.
- López, A. M. (2018). AMLO. México: Versión estenográfica de la conferencia de prensa del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador. México, 12/dic/2018. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/2018/12/12>
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Nolet, V. y McLaughlin, M. (2005). Chapter 2. The nature of curriculum. En Nolet y McLaughlin, *Accessing the General Curriculum: Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform*. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE/Corwin Press.
- Porter, A., Smithson, J. (2001). *Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Graduate School of Education.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN MÉXICO: TRAYECTORIAS O RECORRIDOS EDUCATIVOS

Autor 1: Luis Antonio Mata Zúñiga

Autor 2: Ariadna I. López Damián

Resumen: La desigualdad educativa toma diversas formas, estas pueden ser de acceso, de aprovechamiento académico, o de egreso. Uno de los factores que contribuye a dichas desigualdades son las políticas educativas. En este texto, el centro de análisis es la forma en que los individuos transitan por los diferentes niveles educativos, lo que puede ser llamado trayectorias o, como sugerimos aquí, recorridos educativos. El argumento central de este trabajo es que la forma en que se diseña y conceptualiza la trayectoria educativa en México genera desigualdades y sirve como elemento de exclusión y/o de diferencia para un gran número de individuos cuyos recorridos educativos suelen ser considerados con menos valor, o problemáticos, si no corresponden a la regularidad de la línea. De esta manera, las políticas educativas funcionan como mecanismos de un discurso hegemónico que legitima ciertas trayectorias educativas y devalúa otras.

Palabras clave: trayectoria educativa, desigualdad, políticas educativas

Introducción.

El sistema educativo en México está organizado en niveles que anteceden una participación obligatoria hasta la Educación Media Superior. En esta organización, el éxito educativo se conceptualiza como la participación sumatoria en todos los diversos niveles educativos del sistema. De esta forma, en el discurso oficial, la educación básica se considera la base de la formación de los individuos y la estrategia para que “adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan lograr una trayectoria escolar exitosa” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a). Mientras que la educación superior se conceptualiza, a nivel individual, como la cumbre, la señal de éxito de la trayectoria educativa y a nivel colectivo como una fuente de “desarrollo del país” y requisito para “la transformación justa de la sociedad” (SEP, 2019b). Sin embargo, las desigualdades sociales, culturales, y económicas impiden la participación continua de las personas en los diversos niveles educativos. En parte, estas desigualdades son producidas y reproducidas por las políticas educativas del país que no toman en cuenta las diferentes necesidades de género, etnia, posición social, o posición geográfica, entre otras particularidades que describen la condición situada de los estudiantes en sus contextos.

En este trabajo planteamos la importancia de repensar la noción de trayectorias escolares en el diseño de política educativa, con el fin de reducir las desigualdades educativas de acceso, participación y egreso de la educación formal. Para comenzar, es importante partir de dos preguntas eje, en primer lugar ¿A qué nos referimos cuando hablamos de trayectorias como perspectiva analítica en la investigación educativa? Y, a continuación, ¿Qué relación mantienen las trayectorias escolares con las políticas educativas y el paso de los estudiantes por la escuela?

Desarrollo

La perspectiva de trayectoria en la investigación educativa. Las trayectorias corresponden a itinerarios de prácticas desarrollados por distintos actores quienes, desde una serie de posiciones diferentes, encaran un flujo continuo de tensiones y transformaciones en el tiempo (Bourdieu, 1997). Esto quiere decir que la perspectiva de las trayectorias permite avanzar en el conocimiento del “envejecimiento social” del actor, o de los actores, a partir de la recuperación de ciertas condiciones, atributos y contextos situados que visibilizan las asimetrías y desigualdades experimentadas.

Al recuperar la categoría de trayectoria es posible conocer las acciones y situaciones particulares que definieron eventos relevantes (eventos-transición) en la vida de los individuos. En el caso de las trayectorias escolares, esta perspectiva destaca el uso de las distintas transiciones efectuadas por los estudiantes en su paso por determinado ciclo educativo; precisa además sobre el uso de ciertas estrategias e interacciones que marcaron dichos eventos, correspondiéndose a su vez con contextos histórica y socialmente situados, los cuales son mediados por la relación entre los actores y las instituciones a través de procesos culturales diferenciados y dinámicos.

Una de las ventajas de este tratamiento analítico consiste en la contextualización de los eventos-transición en el curso de vida, destacando las configuraciones resultantes entre las estructuras sociales y las estrategias utilizadas por los agentes en situaciones concretas, enmarcadas en una red de relaciones en movimiento.

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 1997, p. 82)

En otras palabras, al analizar las trayectorias, no se analiza al sujeto desconectado de su entorno, sino enmarcado en él mismo. En palabras de Bourdieu, la trayectoria sería definida de la siguiente manera:

Los acontecimientos biográficos se definen como inversiones a plazo y desplazamientos en el espacio social, es decir, con mayor precisión, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado [...] Lo que significa que sólo cabe comprender una trayectoria (es decir el envejecimiento social que, aunque inevitablemente lo acompaña, es independiente del envejecimiento biológico) a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado —por lo menos, en un determinado número de estados pertinentes del campo— al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y, enfrentados al mismo espacio de posibilidades... (1997, pp. 82-83)

En esta perspectiva, la trayectoria educativa se entiende al analizar al individuo en su entorno y en conjunto con otros individuos que también experimentan una trayectoria educativa.

En México, el uso analítico de las trayectorias en la investigación educativa ha sido una perspectiva frecuente para el estudio del paso de los estudiantes por las distintas instituciones educativas. Mediante esta aproximación, algunas investigaciones (De Garay, 2006, 2009; De Garay, Miller, y Montoya, 2017; Guerra Ramírez, 2009; Miller, 2015; Saraví, 2015) han coincidido en el reconocimiento de la escolarización como un proceso diferenciado de oportunidades, vinculadas con distintos ritmos biográficos, orígenes sociales, así como por la forma de experimentar e incluirse en las instituciones escolares por parte de los jóvenes-estudiantes. Es decir, a pesar de que las estructuras educativas formales plantean “trayectorias regulares” en las que se “apruebe de manera satisfactoria cada grado, concluyan cada nivel educativo, y transiten entre ellos de manera ininterrumpida hasta finalizar la educación obligatoria” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019), no todos los individuos experimentan la misma trayectoria y las diferencias en las trayectorias que tienen lugar durante la educación básica se agudizan en la educación superior (De Garay et al., 2017).

Las investigaciones antes mencionadas también han contribuido teórica y empíricamente con críticas dirigidas a la supuesta linealidad de las trayectorias escolares que propone el discurso oficial. Ir a la escuela y mantenerse en ella hasta los estudios superiores, significa años de esfuerzo (al menos 12 si se sigue una trayectoria regular) y dedicación (las jornadas escolares para estudiantes de educación básica y educación superior corresponden al menos a las de un empleo de medio tiempo) para todos los aspirantes. Pero no implican necesariamente recorridos uniformes y armónicos —por ejemplo, cifras oficiales muestran que el porcentaje de alumnos con “extraedad grave” en primaria es de 1.4%, de 2.8% en secundaria y de 12.3% en el nivel medio superior (INEE, 2019). En este contexto, las trayectorias académicas se ven modificadas por las condiciones de vida de los estudiantes frente a las reglas institucionales de los espacios educativos —como organizaciones cada vez más especializadas— así como de las estrategias individuales y colectivas de las cuales echan mano los sujetos para el desarrollo efectivo de sus propias trayectorias escolares, así como de la manera en que éstas se ajustan con realidades profesionales y ocupacionales que los estudiantes se plantean.

En este orden de ideas, la propuesta de Weiss (2012) de utilizar la noción de “recorrido” enriquece la noción “trayectorias.” Analizar el tránsito educativo como un recorrido describe la relación de las biografías de los jóvenes estudiantes en su paso por la escuela.

Este recorrido se realiza en diferentes tipos de camino, en avenidas anchas o en veredas. Pero en esta red de caminos, al igual que en la sociedad cambiante y compleja, hay incertidumbre, compañeros de viaje cambiantes e indicadores múltiples y confusos. Nada garantiza al caminante que las avenidas se puedan transitar sin accidentes y que lleven al lugar indicado, algunas veredas son atajos, otras se pierden entre la maleza y el caminante tiene que retroceder o hacerse camino al andar (Weiss, 2012, p. 26).

La trayectoria, al considerarse simultáneamente como recorrido, toma en consideración la conexión del individuo -como agente- con su entorno y reconoce la multiplicidad de experiencias.

Este abordaje de la trayectoria como recorrido pone hincapié en la complejidad y heterogeneidad presente entre los estudiantes, en tanto sujetos situados y diversos que suelen ser invisibilizados por la línea que supone la concepción de trayectorias escolares regulares. Además, la noción de recorrido recupera el tiempo social desde la dimensión del agente en relación con las estructuras; enfatizando sobre el peso subjetivo de los recorridos educativos de los individuos. Dicho posicionamiento permite una serie de preguntas a trabajar: ¿Cómo impacta el diseño institucional de los diversos planes y programas de estudio en los recorridos educativos de los estudiantes? ¿cómo significan y compaginan su doble identidad de jóvenes y estudiantes en sus recorridos escolares? ¿Qué tanto van de la mano las aspiraciones de los sujetos y sus biografías con la racionalidad organizacional que les plantean las instituciones educativas? ¿Cuáles son los costos y beneficios en la toma de distintas decisiones comúnmente asociadas con las trayectorias escolares? Y a nivel individual considera decisiones de los estudiantes ¿Terminar el bachillerato o trabajar?

¿Continuar con los estudios superiores? ¿Continuar estudiando un posgrado o ganar experiencia profesional? ¿Cuándo iniciar una vida en pareja? ¿Migrar al norte? ¿Tener familia, o no? Así como otras tantas preguntas que están presentes en las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes en el marco de orígenes sociales distintos; condiciones objetivas de posibilidad diferenciadas y mediadas por aspectos tales como la clase, el sexo, o la etnia, así como las distintas oportunidades y contingencias que ocurren en su paso por la escuela.

Como plantean De Garay et al. (2017), la trayectoria escolar corresponde a la unidad de análisis que se quiere estudiar; sin embargo, no es posible aprehenderla sin considerar al individuo que la realiza. No obstante, para el diseño de políticas educativas, muchas veces lo que ocurre es justamente eso, en el afán de plantear trayectorias educativas eficientes, eficaces y que promuevan el desarrollo económico y social, se pierde de vista la dimensión de los individuos, de sujetos con atributos, gustos y necesidades concretas que mantienen relación con la escuela por una multiplicidad de razones y significados. En contraste, desde el punto de vista de la investigación educativa, es posible particularizar en las condiciones de los sujetos y en las tensiones que entran en juego en la vida escolar para la formulación de las políticas educativas, y desde qué imaginarios y representaciones sociales los diseñadores de políticas y programas educativos orientan su quehacer.

La noción de trayectoria para el sistema educativo nacional. Recuperando la crítica realizada en esta ponencia, se destaca que la visión dominante de trayectoria escolar regular o lineal ha predominado en el desarrollo del sistema educativo nacional. Esto ha contribuido a que los estudiantes se consideren desde la óptica oficial meramente como matrícula, lo cual termina por homogeneizarlos, invisibilizando las diferencias y desigualdades concretas que, como sujetos situados, describen su relación con la escuela. En la educación media superior y superior, la narrativa institucional coloca en segundo plano —o desaparece— la complejidad que implica considerar al sujeto que asiste a la escuela como joven, subordinando el hecho de que la escuela corresponde a un espacio social que es recuperado por los jóvenes como territorio, en donde no sólo van a la escuela a estudiar, sino que viven sus experiencias como jóvenes en la escuela (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012).

El problema de que la narrativa oficial mantenga una conceptualización de las trayectorias escolares como lineales o regulares, sin contratiempos ni retrasos, parte entonces del desconocimiento de quiénes son y cómo son los estudiantes; de nuevo, haciéndose presente la noción hegemónica de “matrícula” sobre ellos. Esta consideración oficial incide negativamente en la relación jóvenes y escuela, sea para efectos del diseño de planes y programas; de la planeación estratégica de distintas aproximaciones didácticas para poblaciones estudiantiles diferenciadas; de las problemáticas y experiencias particulares que viven los jóvenes en diferentes momentos de tránsito; así como entre muchos otros acontecimientos que cruzan por el plano de lo personal y que inciden en lo institucional y lo social. Todo esto reitera que los eventos biográficos de los jóvenes estudiantes se entrelazan con las consideraciones y lógicas institucionales de

los espacios escolares en los distintos ciclos educativos y que, además, reclama de la atención y acciones específicas dada la diversidad de poblaciones estudiantiles y de espacios escolares.

Por ello, incluir la noción de recorridos escolares al de trayectorias educativas supone mayor apertura para el tratamiento de la diversidad de posibilidades que pueden ocurrir en el paso de los individuos por la educación en sus diversos niveles. No entender y no atender este problema representa el desarrollo del sistema educativo nacional por un lado y el desarrollo de los estudiantes por otro; multiplicando con ello los desencuentros en la relación jóvenes estudiantes y escuela, y fomentando el reconocimiento de la escolarización como un proceso diferenciado de oportunidades que no solamente mantiene desigualdades sociales, sino que crea nuevas desigualdades.

Y es que la conceptualización de las trayectorias como principalmente lineales, no sólo es empleada por los diseñadores de política educativa, los distintos actores escolares la acogen y reproducen de distinta forma, generando una suerte de consigna que genera una superposición de lo urgente por encima de lo importante; en donde se privilegia el valor de la regularidad y permanencia en los estudios por encima del valor de lo aprendido y de cómo impactó en la vida de los estudiantes. La trayectoria como proceso lineal se convierte entonces en un discurso hegemónico (Cohen, 1988), que legitima a quienes pueden seguir un estándar y considera socialmente inaceptables a los que no. Pero las diferencias en trayectorias no se dan solamente por factores externos que impiden la aprobación de los estudiantes, conforme los estudiantes crecen en la edad biológica, sus intereses personales también se vuelven parte de los factores que modifican las trayectorias educativas.

En el discurso en el que se idealiza, privilegia y da estatus a las trayectorias lineales o regulares, se desconocen las realidades y paradigmas que enfrentan los propios jóvenes. Las necesidades y tiempos institucionales (planteados por políticas educativas nacionales para el nivel básico, e institucionales para el nivel superior) no necesariamente empatan con los jóvenes que asisten a la escuela. Por ejemplo, un gran número de estudiantes de educación media superior no están preparados para elegir una carrera o profesión de vida en el segundo año de cursos; otros no ven el sentido de terminar el bachillerato y elegir un área de estudios ya que sus planes involucran migrar al norte para “probar suerte”; mientras que en el nivel superior:

Los propios estudiantes dicen: ¿cuál es la prisa por transitar en sólo cuatro años por la universidad si no tenemos futuro? En definitiva, los tiempos institucionales son claramente distintos a los tiempos de los estudiantes (de Garay 2004). Y los tiempos estudiantiles son muy diversos porque su población es cada vez más heterogénea. (De Garay et al., 2017, p. 17-18).

Es decir, algunos individuos no pueden continuar a la educación superior por limitaciones y barreras sociales, otros no conceptualizan a la educación superior como el ideal o meta final de su trayectoria

educativa. En el discurso político, pareciera que todos estos individuos forman parte de un grupo inferior, no ideal e inaceptable para los estándares sociales.

Conclusiones

Desde el punto de vista de las políticas educativas, se plantea como ideal una trayectoria regular, continua, sin interrupciones, como fuente de bienestar individual y colectivo. Sin embargo, las trayectorias educativas se ven influenciadas por factores del individuo (sus aspiraciones, deseos, desarrollo cognitivo, aprovechamiento académico) y factores externos al individuo (culturales, políticos, económicos y sociales) lo que lleva a la existencia de múltiples recorridos que los estudiantes pueden llevar a cabo para dar vida a su trayectoria escolar. Mientras las políticas educativas no tomen en consideración esta variabilidad en los recorridos o trayectorias académicas, seguirán funcionando como mecanismos de reproducción y de creación de desigualdades que legitima las diferencias luego de pensar a los estudiantes como matrícula y no como jóvenes que asisten a la escuela.

Al respecto, resulta importante destacar aquí que el tema de las trayectorias o recorridos escolares concierne a un problema de orden público, en tanto su carácter estructural basado en la hegemonía de la línea, en la mayoría de los casos, no puede ser resuelto desde el ámbito privado del sujeto. No constituye en sí un problema particular de los estudiantes que interrumpieron o prolongaron sus trayectorias escolares en un mismo ciclo, o nivel, “por falta de méritos”; para además ser etiquetados desde el oficialismo como “abandonantes” o “desertores” escolares. En consecuencia, resulta importante reconocer que en buena medida el desarrollo de trayectorias “irregulares” está asociado con la fragilidad institucional y con los problemas de la reproducción social, que develan condiciones desiguales en la distribución de las oportunidades, los recursos y las capacidades institucionales en el ámbito educativo.

En la actualidad existen algunos programas que ofrecen educación para individuos que no pueden llevar a cabo una trayectoria lineal (por ejemplo, preparatorias abiertas, exámenes de educación básica para adultos, licenciaturas abiertas), pero estos programas tienen dos limitaciones. Por un lado, muchos de dichos programas, instituciones e iniciativas son privadas, por lo que no necesariamente buscan responder a necesidades sociales, sino a demandas de mercado. Por otro lado, las que son iniciativas públicas tienen una visión centrada en el déficit, es decir, buscan responder a problemas, ausencias, y carencias de los individuos; y en su definición posicionan a los individuos como “menos que”.

Referencias

- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, P. (1988) The perversions of inheritance: studies in the making of multiracist Britain, En: P. Cohen y H.S. Bains (Eds) *Multiracist Britain*. London: Macmillan.
- De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. México: Coordinación General de Universidades Tecnológicas/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- De Garay, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. México: UAM-A/Editorial Eón.
- De Garay, A., Miller, D., y Montoya, I. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. México: ANUIES.
- Guerra Ramírez, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guerra Ramírez, M. I., y Guerrero Salinas, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes de bachillerato. En *Jóvenes y bachillerato* (pp. 99–124). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Capítulo 2: Derecho a la educación obligatoria. En *la educación obligatoria en México: Informe 2018*: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020204.html
- Miller, D. G. (2015). Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 21–37. <https://doi.org/10.1016/J.RIDES.2015.10.001>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México, CIESAS.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/3>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Subsecretaría de Educación Superior. <https://www.ses.sep.gob.mx/hacemos.html>

REZAGO EN APRENDIZAJES COMO REFUERZO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LA FALTA DE EQUIDAD

Autor: Claudia A. Santizo Rodall

Introducción

Uno de los principales problemas del sistema de educación pública básica en México es el rezago en aprendizajes. En este trabajo rezago se define, siguiendo a Muñoz Izquierdo, como las deficiencias en habilidades y aprendizajes en los estudiantes según su edad y el grado escolar en el que se encuentran (Muñoz Izquierdo, Rodríguez, *et al.*, 1979). Esta situación tendrá efectos en los sucesivos niveles escolares y durante la vida adulta pues coloca en desventaja a las personas para ser autosuficientes y desarrollar un proyecto de vida; por ello, resulta en una situación de falta de oportunidades que no promueve la equidad.

En esta ponencia se presentan, en primer lugar, indicadores del rezago en aprendizajes a través de los resultados promedio obtenidos por las escuelas públicas de educación básica en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, en su versión de 2012. Si bien se utiliza el resultado promedio por escuela éste se integra con resultados individuales de los estudiantes donde predomina el aprovechamiento en sus categorías de insuficiente y elemental.

En segundo lugar, se presentan las características de una estrategia para coadyuvar a aminorar esta situación. Se trata de un modelo para vincular a las escuelas con los padres de familia y la comunidad que tiene como base la *teoría del traslape de esferas de influencia* y sostiene que los estudiantes aprenden más cuando *la casa, la escuela y la comunidad* trabajan juntos para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Epstein, 1995 citada en Epstein y Sheldon, 2005).

Para que este modelo funcione los intereses de los diversos actores que intervienen en el desarrollo de los menores deben alinearse. En este sentido, Collet y sus coautores opinan que cuanto más alineadas estén las actividades que realizan las familias con los niños (como lecturas, juegos, comunicación, seguimiento, tareas) con las actividades escolares mejores serán los resultados académicos. Esto no significa situar el peso más importante del desarrollo de habilidades y aprendizajes en los adultos responsables de la educación de los menores, si no en una relación de colaboración entre ellos y las escuelas (Collet et al., 2014:22).

Finalmente, se presentan conclusiones, y se propone que desde la formulación de políticas y programas para el sector, se definan lineamientos que contengan estrategias que fomenten la colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad para desarrollar habilidades, conocimientos y oportunidades según corresponda a las distintas funciones que tendría cada actor en un esquema de complementariedad o de *esferas de influencia*. Esta estrategia debe fortalecer las capacidades de comunicación entre la escuela y las familias no sólo para proveer información sino para coordinar esfuerzos y fortalecer la interacción entre la educación en la escuela y en el hogar de manera que sea posible reducir, en el corto plazo, las brechas en el aprovechamiento escolar y se desarrolle un ambiente de igualdad de oportunidades para los estudiantes.

Indicadores del rezago educativo

El rezago educativo, entendido como lo que se deja de aprender según el grado escolar que se cursa es un problema acumulado, pues se acumulan deficiencias en el aprendizaje en cada ciclo escolar que se cursa. Consideremos, por ejemplo, a los alumnos que en noviembre de 2018 cursan el sexto grado de primaria. En este caso los docentes que imparten este grado necesitan hacer las preguntas: ¿Qué dejaron de aprender los estudiantes en quinto, cuarto, tercer grado, ... que necesitarían saber en este ciclo escolar?, ¿Qué se puede planear, por parte de los docentes para recuperar ese rezago en el ciclo escolar actual?, ¿Cómo prevenir que los alumnos de sexto grado no acumulen más rezagos?, ¿Cómo debería ser la enseñanza a los estudiantes según el dominio que tienen de cada materia? El mismo tipo de pregunta se necesita hacer para todos los grados escolares. Debido a esta condición, el rezago en aprendizajes no lo puede resolver un docente de manera individual; por ejemplo, para empezar a corregir fallas, consideremos que un docente de 4o de primaria necesita comunicar a los docentes de 3er grado las deficiencias de los estudiantes de 4o y el colectivo docente necesita considerar cómo prevenir que se siga acumulando el rezago en los siguientes grados escolares. Esto mismo hay que hacer para cada grado escolar en cada grupo de alumnos en cada ciclo escolar, pues los estudiantes que ingresen en cada ciclo tendrán deficiencias distintas en sus aprendizajes

Una manera de observar la gravedad del problema del rezago en aprendizajes es medirlo de forma agregada mediante los resultados promedio de las escuelas públicas en exámenes estandarizados como ENLACE.

En el Cuadro 1 se presentan factores educativos que pueden ilustrar las consecuencias del rezago en aprendizajes, para construir el cuadro se utilizó información: i) del formato 911, ii) del censo de escuelas públicas en 2013 y iii) de la base de datos de la prueba ENLACE de 2012; así el Cuadro 1 integra información de 54,953 escuelas públicas que comparten datos de las tres fuentes de información anotadas. Las escuelas están agrupadas en 10 deciles y cada decil agrupa aproximadamente a 5 mil escuelas. Todas las cifras son promedios simples (véase Santizo y Romero, 2018: 350).

Así, el factor ENLACE, para los años 2010, 2011 y 2012, muestra el desempeño promedio en esta evaluación de las escuelas públicas de educación básica, en donde las escuelas están ordenadas para cada aplicación de la evaluación de menor a mayor promedio en ENLACE; es decir, el decil I agrupa a las escuelas con menores promedios en la evaluación y el decil 10 a las que obtuvieron los promedios más altos. Debe notarse que, en cada aplicación de la evaluación la brecha entre las escuelas del primer decil y el décimo decil no disminuye. Esto puede explicarse por la acumulación del rezago en aprendizajes en cada ciclo escolar en las escuelas que se agrupan en cada decil.

El factor contexto social, por un lado, presenta un promedio del índice de marginación de las localidades en donde se ubican las escuelas y, por otro, el grado de escolaridad de la población mayor a 15 años de esas mismas localidades. Así, en el factor contexto social, la variable índice de marginación con un valor de 10.80 denota a una comunidad con mayores carencias que otra con un valor menor. En el caso de la variable

grado de escolaridad se muestra el promedio de educación formal adquirida por los adultos (mayores de 15 años) en esas mismas comunidades. Podemos observar que en el decil 1, donde se encuentran las comunidades con mayores carencias económicas, el promedio de escolaridad de la población adulta es de casi 6 años (5.63) o primaria completa, que es el mismo decil donde las escuelas presentan los menores promedios en ENLACE.

Las escuelas que presentan los promedios más bajos en ENLACE, corresponden a los deciles 1, 2 y 3, y están localizadas en zonas de muy alta marginación socio económica en donde, además, los adultos cuentan con baja escolaridad en comparación con los adultos de las comunidades representadas en los otros deciles.

Si tomamos en cuenta que los logros escolares de los menores dependen de la colaboración entre *padres de familia, escuelas y comunidad* debemos considerar que en cada decil el conocimiento y la información que proviene del contexto en el que se encuentran las escuelas y los recursos disponibles en cada comunidad son diferenciados.

Cuadro 1: Promedios de variables que coadyuvan a explicar el desempeño de las escuelas públicas de educación básica en ENLACE.

VARIABLE	DECILES										PROM
	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1 ENLACE 2012	430.72	468.26	488.66	504.55	518.62	532.63	548.16	566.60	592.39	652.12	526.91
2 ENLACE 2011	446.64	472.73	486.57	496.67	506.65	515.86	526.16	537.40	551.14	580.17	510.78
3 ENLACE 2010	449.32	470.29	482.77	491.85	500.21	507.54	516.47	524.15	532.34	546.44	501.51
4 ÍNDICE DE MARGINACIÓN	10.80	8.73	7.50	6.82	6.39	6.14	5.83	5.90	6.16	7.32	7.03
5 GRADO ESCOLARIDAD	5.63	6.30	6.84	7.16	7.42	7.57	7.78	7.73	7.59	7.04	7.07

Fuente: Elaborado con base en Santizo, C. y Romero, C. (2018, pp. 352-353).

Todas las escuelas, pero en particular las que presentan mayores desventajas requieren de todo el apoyo que su contexto les pueda brindar para aminorar la situación de rezago en los aprendizajes de sus estudiantes, es en este contexto que el enfoque del *traslape de las esferas de influencia* que propone la colaboración escuela-hogar cobra relevancia.

Vínculos escuela-hogar para mejorar el aprendizaje

Los aprendizajes y habilidades que adquieren los niños durante su educación formal, y que les servirán para desarrollarse durante toda la vida, son el resultado de múltiples factores presentes en la familia, la escuela y la comunidad, como nos indica Epstein (Epstein et al., 2009).

Para que las escuelas y el hogar colaboren necesitan saber que sus intereses son comunes, es decir, que buscan que los niños aprendan lo que deben aprender según su edad y grado escolar. Esta alineación de intereses puede llevar al intercambio de información, de los padres sobre la conducta y aprendizajes de sus hijos en tiempo real y de los docentes sobre sus observaciones de cada estudiante en el aula. Si esta información diferente y complementaria sobre el progreso de cada niño se intercambia en la escuela puede contribuir a generar confianza, colaboración y acciones de reciprocidad entre los maestros y los padres.

Establecer esta relación no siempre es posible porque, como indican Collet y coautores (2014), existe una amplia *diversidad entre las familias por cuestiones culturales, de geografía, de servicios, de tiempo para dedicar a los hijos entre otras condiciones*. Por ello comentan que: “Cuando se pide a unos *progenitores desiguales en capitales, recursos y habitus* una mayor implicación en la escolarización de sus hijos, esto puede conducir a la ampliación de las desigualdades de los alumnos y a favorecer aún más a los hijos de las clases medias y altas...” (Collet, et al., 2014:22).

Para los estudiantes en desventaja, o que se ubican en zonas de alta marginación, el no hacer nada al respecto los coloca en una situación desfavorable que es acumulativa y continuarán avanzando por el sistema educativo hasta que llegue el momento en que las habilidades adquiridas no sean suficientes para seguir avanzando en su educación formal y los orille, quizá, a desertar del sistema de educación formal, o bien a concluir sus niveles educativos con deficiencias que no les permitirán ser económicamente autosuficientes.

En las escuelas se realizan diagnósticos de los aprendizajes de los estudiantes, esta información debe constituir un insumo básico para la planeación estratégica de los planteles. Además de esta información, se requiere dialogar con los padres de familia para conocer sus preocupaciones respecto al aprendizaje de sus hijos. Estrategias y mecanismos para atender estas preocupaciones de los padres también deben formar parte de la planeación estratégica escolar. Una vez reunida esta información se debe trabajar para mostrar, con resultados, las bondades de la colaboración entre la escuela, la comunidad y la familia para mejorar los procesos de aprendizaje y los aprendizajes de cada estudiante.

Para lograr esta vinculación y coordinación, Epstein y sus colegas (2009) *desarrollaron un modelo para el acompañamiento a las escuelas* para proveer orientación para el trabajo conjunto que denominan *compartiendo responsabilidades entre las escuelas y la comunidad* y requiere de 8 elementos esenciales que deben organizarse *desde la escuela* como parte de sus labores de gestión escolar:

- i. “liderazgos bien definidos,
- ii. conformar equipos de trabajo,
- iii. planes anuales para la acción,
- iv. efectiva implementación de las actividades de esos planes,
- v. recursos financieros de los que se pueda disponer en la escuela,
- vi. evaluaciones bien pensadas,
- vii. *trabajo colegiado* para que exista apoyo entre los docentes como pares, y entre los docentes, los directores y administrativos para crear redes de colaboración que coadyuven a lograr los objetivos que se haya propuesto la comunidad escolar y, finalmente,
- viii. la planeación continua para promover mejoras” (Epstein et al., 2009:2).

Las escuelas deben considerar en su planeación fomentar un sistema de responsabilidad mutua. En Estados Unidos esta colaboración tuvo un impulso con el programa federal *Partnership Schools del Comprehensive School Reform Model*, que consistió en una reforma integral de las escuelas que incluye el desarrollo profesional de sus maestros, involucramiento de los padres y la comunidad, identificación de todo tipo de recursos para que el esfuerzo de reforma pueda sostenerse, metas medibles para el logro de los estudiantes, y evaluaciones anuales de la implementación de las reformas y de los resultados de los estudiantes (Education Research Center, 2004).

Entre quienes impulsan este modelo existe consenso en la necesidad de *estructuras y procesos*: “cada equipo que se integra tiene que definir un plan de acción anual para sus actividades las cuales deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes en las escuelas, de los maestros y las familias.” (Epstein, 2005a: 152).

Este modelo de acompañamiento encontró que el diálogo entre los docentes, las autoridades educativas y las familias es de diferente naturaleza pues se han identificado “al menos 6 tipos de colaboración que pueden ayudar a los padres de familia a involucrarse de maneras productivas en la escuela:

1. Orientación para ejercer la paternidad que se traduce en provisión de materiales educativos, el apoyo y supervisión en el hogar,
2. Comunicaciones entre la escuela y el hogar, y entre el hogar y la escuela,
3. Labores de ayuda o asistencia para padres en la escuela con asistencia voluntaria,
4. Labores de ayuda desde casa en las actividades de aprendizaje. Consiste en proveer información e ideas a las familias para que puedan ayudar a los estudiantes.

5. Involucramiento en la toma de decisiones en la escuela y en su sistema de gobernanza y representación.
6. Colaboración e intercambio con las organizaciones que existen en la comunidad para fortalecer los programas de la escuela” (Sheldon y Epstein, 2005: 197).

Como señala Epstein, para el caso de Estados Unidos, cada programa que se ha diseñado para involucrar a las familias incluye más de uno de los 6 objetivos señalados y un componente adicional, presente en algunas escuelas, que es la educación de las familias (por ejemplo, en habilidades de lenguaje cuando su lengua materna no es el inglés) con el propósito de mejorar sus habilidades para que acompañen a sus hijos a lo largo de su educación (Epstein citada en Avvisati, 2010: 14).

Mattingly et al. (2002), encontró que de 41 programas para involucrar a las familias en Estados Unidos la mayoría incluían 3 o 4 objetivos de los mencionados por Epstein. Así, 75% tienen *estrategias para aumentar el involucramiento de las familias en el aprendizaje en el hogar*, mientras que 61% *mejoran las habilidades de los padres* y 54% *promueven la comunicación entre las familias y la escuela* (Mattingly, et al., citado en Avvisati, 2010:14).

Como resultado de estos programas los niveles de involucramiento de las familias en la educación se pueden incrementar, es decir la actitud de las familias hacia la educación de sus hijos se puede modificar. A lo largo del tiempo, al analizar estos programas, se encontró que el efecto más importante de este involucramiento de las familias está relacionado con el fomento de *habilidades no cognitivas* (como la paciencia, el auto-control y un sentido de ser eficaz en la escuela) más que en las *habilidades cognitivas* o de aprendizaje de alguna materia (Avvisati, 2010:17). Es decir, el diálogo entre familias y docentes no tiene el propósito de convertir a las familias en docentes sino en transmitir a sus hijos la importancia de estudiar y de que tiene un valor alto el realizar su mejor esfuerzo en la escuela.

Hover-Dempsey & Sandler (1995 y 1997; citados en Avvisati, et al., 2010: 10) encontraron que la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos se establece mediante tres mecanismos: *la transmisión de un modelo, el reforzamiento y la instrucción directa*.

- i. *La teoría del modelo* predice que los niños van a imitar la conducta de sus padres. Los padres al invertir tiempo y demostrar interés en las actividades relacionadas con la escuela incrementan las posibilidades de que a los niños les vaya bien en la escuela.
- ii. *El reforzamiento* indica los mecanismos por los cuales los padres de familia le prestan atención e interés a sus niños, los felicitan y premian en conductas relacionadas con el éxito escolar.
- iii. *La instrucción directa* es otro mecanismo cuando las familias tienen las posibilidades de brindarla.

Estos mecanismos (incluyendo los psicológicos i y ii) son importantes porque incrementan el esfuerzo que realiza el niño para comportarse de maneras que son importantes para el éxito en la escuela. Entre las *habilidades no cognitivas* más importantes que los padres de familia transmiten a sus hijos se encuentra el *desarrollo del sentido de eficacia en la escuela*, o de que es eficaz ir bien en la escuela.

La teoría como la de Epstein, que surge del análisis del contexto en los Estados Unidos, predice que los niños cuyas familias muestran interés en su educación tienden a desarrollar un fuerte sentido de eficacia en el éxito obtenido al realizar tareas de la escuela en comparación con aquellos niños cuyos padres no se involucran. Otra explicación para esta conducta de los niños es que se pueden estar combinando otros factores como la *expectativa* que tienen los padres de familia del máximo grado escolar que completarán sus hijos, lo cual influye en el gusto que tienen los niños por asistir a la escuela.

Avvisatti, y coautores, (2010), en el Reino Unido, describen algunas variables no-económicas para explicar este involucramiento de las familias. De acuerdo con la psicología y la sociología existen tres dinámicas que influyen en esta decisión:

- i. Las familias piensan que es parte de su papel estar involucrados.
- ii. Las familias piensan que involucrarse es una influencia positiva para los logros de aprendizaje de sus hijos.
- iii. El niño y la escuela realizan invitaciones y proveen oportunidades para que las familias se involucren, esta es la manera en que las familias perciben que los niños y la escuela desean que las familias se involucren.

Pattacchini & Zenou (2007) (citados en Avvisatti, 2010: 8) estudiaron la decisión de las familias de involucrarse como un mecanismo de transmisión inter-generacional cultural. Las familias pueden incrementar las probabilidades de éxito de sus hijos a través de su nivel de esfuerzo por fomentar la importancia de asistir a la escuela, el cual depende de las *expectativas* de la familia.

El análisis de estos hallazgos en Estados Unidos y el Reino Unido puede derivar en orientaciones para que las escuelas de otros países lleven a cabo acciones y establezcan mecanismos que lleven a la colaboración entre padres de familia, la comunidad y las escuelas con el propósito central de mejorar el logro educativo de los niños.

Conclusiones

Para lograr que las escuelas puedan contar con estrategias, tiempos, materiales y recursos humanos para aminorar las desventajas que trae consigo el rezago en aprendizajes se requiere de políticas públicas que deriven en programas específicos con presupuesto para atender esta situación.

Los programas que se requieren tienen que ver con capacitación docente para atender de manera diferenciada a los estudiantes dentro de cada grupo, con el diseño de materiales pedagógicos por materia según el grado de avance que presente el estudiante, por ejemplo: para atender un nivel básico de comprensión, otros para un conocimiento intermedio y otros para impartir la materia en un nivel más avanzado, según las necesidades de los estudiantes en un determinado ciclo escolar.

Se requiere de nuevas estrategias en el aula y en la gestión escolar, para ello los docentes deben realizar *trabajo colaborativo o en equipo*. Esto hará que el esfuerzo que realice cada docente para llevar a cabo nuevas estrategias en el aula sea menos costoso (en términos de costos de oportunidad) pues diseñarían las estrategias pedagógicas en conjunto, aprovechando la experiencia y el conocimiento de cada uno de los integrantes del colectivo (Santizo, 2016)

Por lo anterior, podemos afirmar que en las escuelas que se ubican en los niveles de bajo aprovechamiento escolar o bien de rezago en aprendizajes, como es el caso en el Cuadro 1 de las escuelas en los deciles 1, 2 y 3, únicamente se podrá mejorar mediante el apoyo de las autoridades educativas para que diversas estrategias de sensibilización sobre las necesidades de los estudiantes y de apoyo profesional puedan llevarse a cabo. Mediante estas dinámicas las escuelas pueden compensar el fomento de expectativas sobre la educación en los alumnos, o bien el sentimiento de que es eficaz (vale la pena) ir bien en la escuela, en los contextos en donde estos elementos puedan difícilmente encontrarse en el hogar. En paralelo, desde la escuela se pueden realizar labores de orientación para los padres de familia o adultos responsables de la educación de los menores. Este conjunto de estrategias requiere de capacitación para los docentes y de presupuesto gubernamental, proveniente de todos los ámbitos de gobierno, que se asigne a las escuelas para su implementación, así como del apoyo de las comunidades en las que se encuentran insertas las escuelas.

Para aminorar la situación de rezago en aprendizajes las políticas públicas necesitan diseñarse para compensar las condiciones adversas que enfrentan los alumnos durante su formación. Una manera de hacerlo es promover que las relaciones escuela-hogar tengan como centro de atención la mejora del logro educativo y el fomento de habilidades para el aprendizaje. Se podría proveer orientación a los padres de familia sobre la importancia de su colaboración en la educación de sus hijos, al tiempo que se provean programas de apoyo, pedagógicos y de gestión para mejorar las condiciones en las que los estudiantes reciben educación y fortalecer la comunicación y coordinación entre los directores, docentes y padres de familia, así como para mejorar la gestión escolar en los aspectos de planeación y vinculación con su entorno.

Bibliografía

Avvisati, F., Besbas, B. and N. Guyon (2010). *Parental Involvement in School: A Literature Review*, Paris: School of Economics.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. y A. Tort (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 2.

Epstein, J. L. and S. B. Sheldon (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 98, no.4, pp. 196-206.

Epstein, J. L. (2005a). A Case Study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, vol. 106, no. 2., pp. 151- 170.

Epstein, J. L., et al. (2009) (3rd ed.). *School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Sage, Thousand Oaks, California.

Education Research Center (2004). *Issues A-Z: Comprehensive School Reform. Education Week*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/issues/comprehensive-school-reform/>

Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo, P., y Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3), 1-60.

Santizo, C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm.153, pp. 154-167.

Santizo, C. y C. Romero (2018). Desempeño de las escuelas públicas primarias en México. *Gestión y Política Pública*, vol. XXVII, núm. 2, segundo semestre, pp. 341-373.