

REVISTA IBERO —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 23

Monográfico: ¿Equidad en la Educación? / *Eqüidade na Educação?*

Mayo - Agosto 2000 / Maio - Agosto 2000

TÍTULO: Un sistema de indicadores de desigualdad educativa

AUTOR: Álvaro Marchesi

UN SISTEMA DE INDICADORES DE DESIGUALDAD EDUCATIVA

Álvaro Marchesi (*)

SÍNTESIS: Este artículo traza un recorrido a través de la necesidad que tienen los sistemas educativos, en su lucha por la equidad, de establecer mecanismos que les permitan conocer los factores que operan en el origen de las desigualdades educativas.

El autor parte de «la constatación... (de)... que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él».

Por ello y en el convencimiento de que «la actual configuración de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es incapaz de reducir las desigualdades iniciales y más bien tiende a reforzarlas y a mantener la estratificación social», propone un sistema de indicadores que pretenda mostrar las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas.

SÍNTESE: Este artigo traça um percurso através da necessidade que tem os sistemas educativos, na sua luta pela equidade, de estabelecer mecanismos que lhes permitam conhecer os fatores que operam na origem das desigualdades educativas.

O autor parte de «a constatação... (de)... que as desigualdades escolares não se originam no sistema educativo senão que se agravam nele».

Por isto e no convencimento de que «a atual configuração da maioria dos sistemas educativos latino-americanos é incapaz de reduzir as desigualdades iniciais e em realidade tende a reforçá-las e a manter a estratificação social», propõe um sistema de indicadores que pretende mostrar as relações entre desigualdades sociais e desigualdades educativas.

(*) Álvaro Marchesi es catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid y ex-Secretario de Estado de Educación, España.

1. EL SIGNIFICADO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Los estudios sobre la desigualdad en la educación han puesto de relieve sus distintas acepciones (Marchesi y Martín, 1998), lo que permite una primera aproximación al problema. Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso. Un nivel superior de igualdad se encuentra cuando, una vez garantizada la igualdad en el acceso, se proporciona un programa educativo similar a todos los alumnos y se evita, en consecuencia, que los que proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social. Finalmente, la igualdad en educación encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos. La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro componente utópico. Si las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debidas a su origen social. Sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario.

En las últimas décadas, las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional e interactiva. Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. El informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social. Pero no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas. Hay otros factores, como la familia, el funcionamiento del sistema

educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades.

El ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos. Sin embargo, lo más importante no es describir estas relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000). Desde esta perspectiva, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la búsqueda constante de experiencias que les enriquezcan, lo que contribuye a que sus resultados educativos sean positivos.

El funcionamiento del sistema educativo tiene también una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos. Este reconocimiento de la influencia del sistema educativo no puede conducir a olvidar la responsabilidad específica que las escuelas y los profesores individuales tienen para reducir las desigualdades. Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir involucrar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes. En muchas de ellas se busca la implicación de los padres y se desarrollan iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos. Son escuelas dispuestas a combatir con decisión el abandono escolar prematuro.

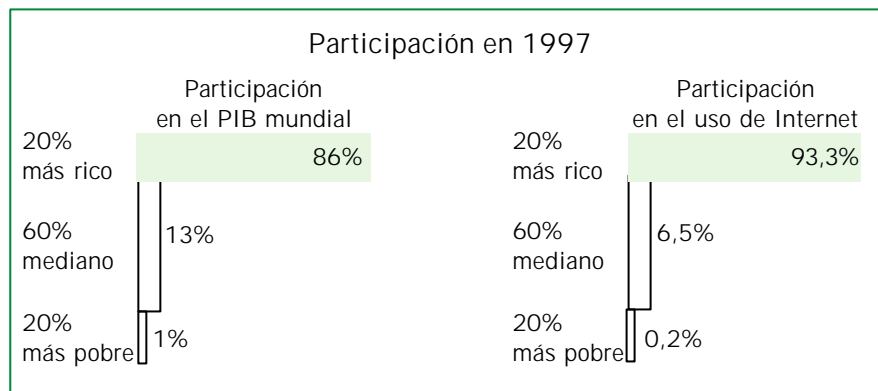
Otras, por el contrario, no han sido capaces de desarrollar un proyecto coherente y sus profesores están poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y tienen poca ilusión para generar la participación de los padres y de los alumnos, lo que les lleva a aceptar con cierto fatalismo los esperados porcentajes de abandono escolar (Marchesi, 2000).

Los estudios y los datos sobre las desigualdades educativas han de incorporar una nueva perspectiva cuando se analizan desde el fenómeno de la globalización. La situación de los países ha cambiado drásticamente en el último decenio. Las posibilidades de un desarrollo autónomo han desaparecido. El nuevo orden mundial está regido por un mercado sin fronteras, en el que los acontecimientos relevantes de cualquier lugar del planeta influyen en la totalidad. El imparable desarrollo de las comunicaciones está conduciendo a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento. La apertura de los mercados, la competitividad y el desarrollo tecnológico, están impulsando el crecimiento económico, pero no existen garantías de que al mismo tiempo se estén reduciendo las desigualdades. De hecho, las brechas entre los países ricos y pobres se está incrementando. La diferencia de ingresos entre el quinto de la población mundial que vive en los países más ricos y el quinto que vive en los más pobres era de 30 a 1 en 1960, de 60 a 1 en 1990 y de 74 a 1 en 1997. En 1997, el 20% de la población mundial más rica disponía del 86% del PIB mundial, mientras que el 20% inferior sólo tenía el 1% (véase gráfico 1). En América Latina, el período de crecimiento de 1970 a 1982 produjo una mejor distribución del ingreso, pasando de 23 a 1 entre el 20% de los más ricos y el 20% más pobre a una relación de 18 a 1. Sin embargo, en la década de los 80 se produjo el efecto contrario. El 10% de la población con mayores ingresos aumentó un 10%, mientras que el 10% más pobre perdió un 15% de la parte de ingresos que le correspondía. Los años 90 mantienen la concentración de ingresos aunque las tendencias son diferentes según los países.

El acceso a Internet se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad. Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a Internet tienen más posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, las personas con menores recursos e inferior formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial. Una nueva barrera se alza entre los

que más y los que menos tienen y que aleja a los unos de los otros. En el momento actual, el 20% de las personas más ricas acapara el 93,3 % del uso de Internet (véase gráfico 1).

GRÁFICO 1
Desigualdades entre ricos y pobres
en cuanto a oportunidades a escala mundial



FUENTE: Informe sobre desarrollo humano 1998, p. 3.

Los indicadores de la desigualdad educativa, tradicionalmente circunscritos al ámbito educativo, deben tener en cuenta también la distribución de los bienes sociales, culturales y tecnológicos entre el conjunto de la población. La selección de los indicadores que pueden manifestar con mayor rigor el grado de desigualdad educativa y los factores que lo condicionan adquiere, en consecuencia, una enorme importancia.

2. LA SELECCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

La principal función de los indicadores es ofrecer una información sintética, relevante y significativa sobre una parcela de la realidad, detectar los problemas y llamar la atención sobre lo que está sucediendo (Tiana, 1997). De ahí la importancia de una cuidadosa selección de los mismos que permita describir y comprender esa realidad. No cabe duda, por tanto, que un buen conjunto de indicadores proporciona un instrumento poderoso para ampliar el conocimiento en un ámbito determinado

y para orientar la toma de decisiones. Esta importancia de los indicadores alerta al mismo tiempo sobre la dificultad de su elección y sobre los riesgos que entraña una selección escasamente cuidadosa o incluso sesgada junto a una posible interpretación abusiva.

La elección de los indicadores no es tarea sencilla. Si el objetivo que se pretende es ofrecer una representación lo más completa posible de una realidad, es necesario construir un sistema de indicadores que establezca las relaciones que existen entre cada uno de ellos para lo que algún tipo de teoría o modelo educativo es necesario. El problema es que todavía no existen modelos integrados que expliquen la totalidad de los procesos educativos. Además, hay que tener en cuenta que la elección de los indicadores depende del concepto de educación que se mantenga, por lo que su elaboración no es solamente un problema técnico sino que refleja también una determinada opción de valor. No cabe duda que en aquellos conceptos con mayor carga ideológica, como la calidad y la equidad, el mayor peso de unos valores en detrimento de otros va a tener una significativa influencia en la elección de los indicadores.

Existe, así mismo, un riesgo de reduccionismo en la selección de los indicadores por las dificultades que entraña su medición, ya que el paso de un concepto a un instrumento de medida es una larga y trabajosa tarea en la medida en que un solo concepto puede generar decenas de indicadores diferentes. El peligro está en que al final los indicadores seleccionados sean los más fácilmente mensurables y no los que mejor reflejen la realidad educativa. En todo caso, la interpretación de los indicadores debe hacerse con prudencia en su contexto, teniendo en cuenta los que están presentes y los que todavía, aún siendo relevantes, no han podido ser incorporados, y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa. Como señala Nuttall (1992), «los indicadores no hablan por sí mismos».

Es necesario, por tanto, que exista un modelo inicial que oriente la interpretación de la realidad educativa estudiada. Este modelo permitiría seleccionar los indicadores más relevantes, establecer relaciones entre determinadas variables y constatar si los cambios que se producen en algunas de ellas afectan a otras en consonancia con las expectativas previstas. De acuerdo con las reflexiones expuestas en el apartado anterior, un sistema coherente de indicadores de desigualdad educativa debe tener en cuenta las diferencias en los recursos previos disponibles en el sistema educativo, las desigualdades sociales y culturales existentes, los aspectos del funcionamiento del sistema educativo más directa-

mente vinculados con la equidad y los resultados que obtienen los alumnos. El sistema de indicadores elegido se estructura en cinco niveles en los que se incluyen indicadores más específicos (véase cuadro 1). La elección de estos indicadores se ha regido por cuatro criterios principales: relevancia de los datos para poner de manifiesto con mayor claridad las desigualdades existentes, amplitud para recoger información del mayor número de ámbitos posible, potencia informativa del indicador elegido frente a otras alternativas y parsimonia para evitar la redundancia de la información. Los catorce indicadores finales son el resultado de este proceso. En la medida de lo posible, cada uno de estos indicadores debería tener en cuenta la dimensión social (distribución de los recursos o resultados obtenidos por sectores sociales), la dimensión territorial (su distribución en el área urbana y rural), la dimensión cultural (distribución en función de cada cultura o etnia), el factor género (comparación entre hombres y mujeres) y el factor tipo de centro (incidencia en los centros públicos frente a los privados).

CUADRO 1 Sistema de indicadores de desigualdad educativa

Recursos iniciales

1. Gasto público en educación
2. Gasto por alumno
3. Salario de los profesores
4. Computadoras en las escuelas

Contexto social

5. Distribución del ingreso
6. Trabajo de la mujer

Contexto cultural

7. Nivel de estudios
8. Medios de comunicación disponibles

Contexto educativo

9. Acceso y participación
10. Horas de estudio al año
11. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales

Resultados

12. Diferencias en los resultados
13. Progresión educativa
14. Relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos

El modelo establece que los recursos iniciales, el contexto social y el contexto económico influyen en el educativo y permiten interpretar de forma más completa los diferentes resultados que obtienen los alumnos. Un sistema de indicadores de estas características ayuda a comprender con mayor precisión el origen de las desigualdades en la educación y a determinar las estrategias de intervención más adecuadas que no pueden ser, de acuerdo con este modelo, exclusivamente educativas.

Las páginas siguientes presentan una aplicación de estos indicadores a algunos países latinoamericanos. Sólo en el primer indicador, referido al gasto público en educación, se han incluido todos los países. En el resto se han seleccionado algunos de ellos para evitar un texto demasiado extenso. No hay que olvidar que el objetivo de este artículo es presentar un conjunto de indicadores coherente sobre las desigualdades en educación y no aplicarlos a la realidad latinoamericana. Hay que tener en cuenta también que las estadísticas educativas en estos países todavía presentan muchos problemas técnicos e institucionales (McMeekin, 1998), por lo que la lectura y el análisis de los datos debe hacerse con prudencia. En la mayor parte de los casos la comparación se realiza entre los distintos países, aunque podría hacerse también dentro de cada uno, comparando regiones o series temporales. Cuando algunos indicadores no son conocidos, se ha optado por incluir los referentes a países de la OCDE o se ha apuntado alguna valoración cualitativa. Se ha preferido mantener una referencia incompleta que prescindir de un indicador que se ha considerado relevante.

3. RECURSOS INICIALES EN EDUCACIÓN

El primer nivel se refiere a los recursos en educación, que condicionan sin duda el funcionamiento del sistema educativo. Son datos estrechamente relacionados con la calidad de la enseñanza que se imparte. Sin embargo, cuando se incluyen datos de diversos países o dentro de cada país, se comparan los presupuestos regionales o el gasto por alumno en las zonas urbanas frente a las rurales, con lo que el índice de desigualdad inicial se hace más patente.

Se han seleccionado cuatro indicadores en este nivel más estrechamente relacionados con la equidad educativa: el gasto público

CUADRO 2
Gasto público en educación en porcentaje del PNB

País	1985	1996
Argentina	--	3,5
Bahamas	4,0	--
Barbados	6,1	7,2
Belice	--	6,1
Bolivia	2,1	5,6
Brasil	3,8	5,2
Chile	4,4	3,1
Colombia	2,9	4,4
Costa Rica	4,5	5,3
Cuba	6,3	--
Ecuador	3,7	3,5
El Salvador	3,1	2,2
Guatemala	1,8	1,7
Guyana	9,8	4,1
Haití	1,2	--
Honduras	4,2	3,6
Jamaica	5,7	7,5
México	3,9	4,9
Nicaragua	6,8	3,6
Panamá	4,6	4,6
Paraguay	1,5	3,9
Perú	2,9	2,9
República Dominicana	1,8	2,0
Suriname	9,4	--
Trinidad y Tobago	6,1	3,7
Uruguay	2,8	3,3
Venezuela	5,1	--

FUENTE: PNUD, 1999, pp. 188-189.

en educación, el gasto por alumno, el salario de los profesores y el número de ordenadores (computadoras) en las escuelas.

3.1. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Los cambios en el porcentaje del gasto público en educación en relación con el PNB a lo largo del tiempo indican la importancia atribuida al sector educación y los avances o retrocesos registrados. La comparación entre los distintos países permite una mejor comprensión de la realidad de cada uno de ellos (véase cuadro 2).

3.2. GASTO POR ALUMNO

Los datos anteriores alcanzan una mayor significación cuando se concretan en el gasto por alumno en cada una de las etapas educativas. De esta forma es posible comprender la distribución del gasto y las diferencias entre los alumnos de distintas etapas educativas del mismo país y entre los distintos países (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Gasto por alumno (en dólares USA ajustado por el índice de Paridad de Poder de Compra) en instituciones públicas y privadas por nivel de educación (basado en equivalentes de tiempo completo) (1995)

País	Educación infantil	Primaria	Secundaria
Argentina	1.075	1.158	1.575
Brasil	562	870	1.018
Chile	1.346	1.807	2.059
Paraguay	--	343	492
Uruguay	548	920	1.022

FUENTE: OCDE. 1998a, p. 118.

3.3. SALARIO DE LOS PROFESORES

La remuneración de los profesores es un indicador inicial importante. Su inclusión como dato específico permite comprender las

condiciones de trabajo del profesorado y su repercusión en la calidad de la enseñanza que se imparte. Una remuneración muy escasa obliga a que los docentes estén en varias escuelas para completar su salario, lo que repercute negativamente en el tiempo de enseñanza real en cada una de ellas, ya que tienen que terminar con antelación para llegar al turno siguiente. También afecta desfavorablemente al trabajo en equipo, al seguimiento de los alumnos y a la preparación de las clases (véase cuadro 4).

CUADRO 4

Salario anual establecido de los profesores en instituciones públicas en el nivel de educación primaria en dólares USA equivalentes convertidos utilizando el índice de Paridad de Poder de Compra (1996)

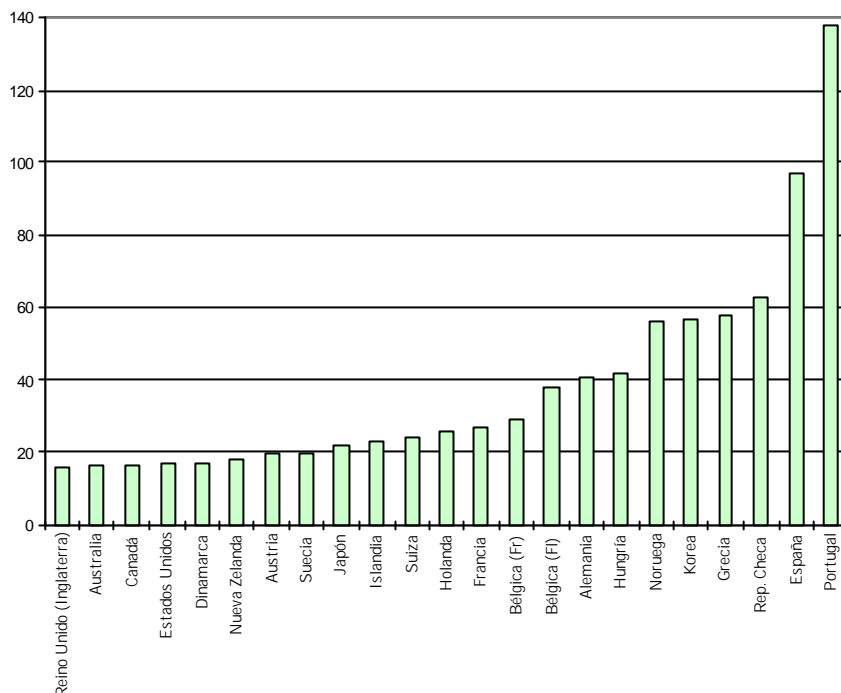
País	Salario inicial	Salario después de 15 años	Salario máximo
Argentina	6.165	8.176	9.646
Brasil	4.402	6.133	7.854
Chile	10.587	12.991	17.540
Uruguay	586	717	884

FUENTE: OCDE, 1998a, p. 271.

3.4. ORDENADORES (COMPUTADORAS) EN LAS ESCUELAS

La importancia de las nuevas tecnologías en la educación conduce a incluir un nuevo indicador relativo al número de ordenadores en las escuelas. No cabe duda de que su utilización habitual por parte de los alumnos es un factor importante para el desarrollo de sus aprendizajes y una herramienta necesaria para su más fácil incorporación al mundo laboral. La ausencia de alfabetización informática, en gran medida vinculada al número de ordenadores disponible, se convierte en un criterio de desigualdad educativa. No es extraño que la OCDE, en su último informe sobre los indicadores educativos, haya incorporado el número de alumnos por ordenador en las escuelas (véase gráfico 3).

GRÁFICO 2
Número promedio de alumnos por ordenador en escuelas
en las que se imparte el octavo grado (1995)



FUENTE: OCDE, 1998a, p. 305.

4. CONTEXTO SOCIAL

La desigualdad social es uno de los factores que mejor explica las diferencias educativas. Hay que tener en cuenta, además, que en América Latina las diferencias sociales son muy profundas y su incidencia en el progreso educativo es especialmente relevante. En consecuencia, no es posible abordar las desigualdades en la educación sin analizar la inequidad social. Hay muchos indicadores capaces de mostrar esta situación. Entre ellos se han elegido dos por su especial incidencia en el ámbito educativo: las diferencias en la distribución del ingreso entre los sectores más pobres y más ricos, y la tasa laboral de participación femenina por nivel de ingreso.

4.1. DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO

La distribución del ingreso entre los distintos sectores sociales (en el cuadro 5 se recoge la comparación entre el 20% más pobre y el 20% más rico) pone de manifiesto su desigual punto de partida. Esto se manifestará de forma directa en sus años de escolarización: en la medida en que se avanza en el nivel de ingresos familiares se incrementa el tiempo de escolarización, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los ingresos laborales posteriores. Sólo la ruptura de este círculo —*pobreza-baja escolarización-pobreza*— conseguirá reducir la desigualdad existente.

CUADRO 5
Distribución del ingreso en algunos países latinoamericanos

País	20% más pobre	20% más rico	Coefficiente de Gini ^a
Argentina	4,3	52,9	0,48
Brasil	2,5	63,5	0,59
Chile	3,5	61,1	0,56
Costa Rica	4,3	50,6	0,46
Ecuador	2,3	59,6	0,57
Paraguay	2,3	62,3	0,59
Perú	4,4	51,3	0,46
Uruguay	5,0	48,7	0,43

^a. Un coeficiente de Gini igual a cero representa la igualdad perfecta, un coeficiente de uno la desigualdad perfecta.

FUENTE: BID. 1998, p. 28.

4.2. TRABAJO DE LA MUJER

La participación de la mujer en el mundo laboral tiene una estrecha relación con las posibilidades de incrementar la escolarización de sus hijos. Su mayor educación y sus superiores ingresos le permiten reducir el número de hijos y dedicar a ellos mayores recursos, lo que conduce a incrementar sus años de escolarización y sus posibilidades laborales posteriores (véase cuadro 6). Sin embargo, como señala el informe del BID (1998), la posibilidad de las mujeres para obtener ingresos no depende sólo de su nivel de instrucción, sino también del

rendimiento de esa educación generado por la totalidad de la economía. Las oportunidades de las mujeres en el mercado laboral variarán en función de la discriminación por el género, por la productividad en el hogar (agua corriente, electricidad, etc.), por las actitudes y valoraciones de la familia y por los empleos formales e informales disponibles.

CUADRO 6
Porcentaje de participación laboral femenina
(entre 25 y 45 años) por nivel de ingreso

País	10% más pobre	10% más rico	Total
Argentina	41	88	60
Brasil	48	78	61
Chile	20	76	47
Costa Rica	28	71	45
Ecuador	62	81	64
Paraguay	69	83	72
Perú	65	74	68
Uruguay	49	90	72

FUENTE: BID. 1998, p. 31

5. CONTEXTO CULTURAL

Una parte importante de las desigualdades educativas se genera en el entorno familiar. El nivel de estudios de los padres, su cultura y el interés e implicación en la educación de sus hijos tiene una enorme repercusión en los años que van a estar escolarizados y, en definitiva, en su progreso educativo. Alguno de estos aspectos, como el compromiso de los padres en la educación de sus hijos, no es fácil medirlo. Otros, en cambio, más vinculados al nivel cultural de una sociedad, tienen una mayor tradición. Por ello se han seleccionado dos indicadores complementarios: el nivel de estudios y los medios de comunicación utilizados.

5.1. NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN

Los estudios medios de la población en un momento determinado son un factor importante para valorar las desigualdades culturales

y su influencia en la educación. La desagregación de este dato por nivel de ingreso y por género permite comprender con mayor amplitud la distribución de las insuficiencias formativas (véase cuadro 7).

CUADRO 7
Años promedio de educación para la población mayor de 25 años por nivel de ingreso y nivel de analfabetismo por género

País	Años promedio de educación		% analfabetismo adulto. 1995	
	10% más pobre	10% más rico	M	F
Argentina	7,04	15,57	3,8	3,8
Brasil	1,98	10,53	16,7	16,8
Chile	6,24	12,83	4,6	5,0
Costa Rica	4,08	15,53	5,3	5,0
Ecuador	3,39	10,27	8,0	11,8
Paraguay	3,37	10,72	6,5	9,4
Perú	3,87	10,80	5,5	17,0
Uruguay	6,03	11,87	3,1	2,3

Fuente: BID. 1998. p. 30 y UNESCO. 1998, p. 125.

5.2. MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Junto con el nivel de estudios de la población, un segundo indicador del nivel cultural de un país es el que se refiere a la incidencia de los medios de comunicación, calculada por la tirada de diarios y por los receptores de radio y televisión existentes. Aunque este indicador tiene menos fuerza que el anterior para reflejar las desigualdades entre los distintos sectores educativos, contribuye a poner de manifiesto la aceptación por la población de los distintos medios de comunicación (véase cuadro 8).

CUADRO 8
Utilización de los medios de comunicación. Porcentaje de diarios, de receptores de radio y de televisión por cada mil habitantes

País	Tirada de diarios (por 1000 habitantes)		Receptores de radio (por 1000 habitantes)		Receptores de televisión (por 1000 habitantes)	
	1985	1995	1985	1995	1985	1995
Argentina	130	135	594	676	214	219
Brasil	48	45	362	399	185	220
Chile	108	99	332	348	145	215
Costa Rica	106	88	246	263	76	143
Ecuador	88	70	313	332	66	96
Paraguay	47	41	166	180	24	93
Perú	82	85	205	259	77	106
Uruguay	226	235	585	609	166	235

FUENTE: UNESCO.1998, p. 125.

6. CONTEXTO EDUCATIVO

6.1. ACCESO Y PARTICIPACIÓN

La tasa de acceso a la educación infantil o preprimaria es un indicador de primer orden en relación con la equidad educativa. La participación de los niños pequeños de sectores sociales desfavorecidos en la escuela tiene una fuerte influencia en su progreso educativo posterior por varias razones. En primer lugar, por el enriquecimiento de sus experiencias en edades tempranas. En segundo, por su mejor cuidado en el ámbito de la salud y de la alimentación. En tercero, por las mayores posibilidades que existen para la educación de los padres. Y, finalmente, por las mayores oportunidades de las madres de incorporarse al mundo laboral, lo que incrementa los ingresos familiares y contribuye, de esa forma, a que los hijos puedan proseguir durante más tiempo sus estudios.

El porcentaje de alumnos escolarizados en las demás etapas educativas es también un indicador importante de la realidad de la

educación (cuadro 9). Es un dato que debe ponerse en relación con el nivel de estudios de la población (indicador 7), con el fin de comprobar los cambios que se están produciendo de unas generaciones a otras. También ha de relacionarse con el gasto por alumno (indicador 2) y con el salario de los profesores (indicador 3) para comprobar en qué condiciones se está llevando a la práctica la enseñanza. Finalmente, cuando la tasa de escolarización no se aproxima a la totalidad de los grupos de edad correspondientes, es importante desagregar los datos y relacionar el nivel social de las familias con el porcentaje de acceso.

CUADRO 9
Tasas netas de matriculación

País	Tasa de matriculación en Preprimaria (% del grupo de edad) 1995		Tasa de matriculación en Secundaria (% del grupo de edad) 1997
	Edad	Tasa	Tasa
Argentina	3-5 años	53	76,9
Brasil	4-6 años	36	65,9
Chile	5 años	96	85,2
Costa Rica	5 años	70	55,8
Ecuador	5 años	49	50,9
Paraguay	5 años	36	61,1
Perú	3-5 años	36	83,9
Uruguay	2-5 años	33	83,8

FUENTE: UNESCO. 1998, p. 139 para Preprimaria y PNUD. 1999, pp. 176-177 para Secundaria.

6.2. HORAS DE ESTUDIO AL AÑO

El tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje es una variable estrechamente relacionada con los resultados escolares. El cuadro 10 recoge los datos oficiales de algunos países que muestran diferencias entre ellos. Sin embargo, sería necesario tener en cuenta dos nuevos factores para comprender mejor el significado de estos datos horarios. En primer lugar, el porcentaje de escuelas con dobles turnos y su distribución entre los distintos sectores sociales; y, en segundo, el porcentaje de profesores que enseña en varias escuelas para completar sus retribuciones económicas. En muchos casos, cuando las escuelas

tienen dobles turnos (mañana y tarde) o cuando los profesores han de realizar su trabajo en varias escuelas, el tiempo real de enseñanza se reduce. En consecuencia, aquellos alumnos que están en alguna de estas situaciones, con mayor intensidad si ambas les afectan, tienen menos posibilidades de aprender y se encuentran en situación de desventaja educativa.

Además del tiempo de estudio real, hay que valorar también la calidad de la enseñanza que se imparte durante ese tiempo. Por ello, este indicador debe completarse con datos más difíciles de cuantificar pero no menos importantes: la formación del profesorado, los materiales y recursos didácticos disponibles, los laboratorios y ordenadores en los centros, los objetivos y contenidos de la enseñanza y los sistemas de evaluación establecidos.

CUADRO 10
Total de horas de instrucción al año para estudiantes
de 12 a 14 años (1996)

País	12 años	13 años	14 años	Media 12-14 años
Argentina	805	913	913	877
Brasil	667	667	667	667
Chile	900	990	990	960
Paraguay	1.080	1.080	1.080	1.080
Uruguay	863	863	1.011	913

FUENTE: OCDE.1998a, p. 289.

6.3. INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias y la provisión de recursos adicionales para su mejor enseñanza, son buenos indicadores de la sensibilidad de los países hacia los colectivos con mayor riesgo de exclusión tanto en la enseñanza como en el mundo laboral. Por esa razón es necesario incorporarlo a los indicadores representativos de la mayor o menor igualdad en la educación. Este mismo razonamiento ha conducido a la OCDE a incluirlo en la última versión disponible de los indicadores educativos (1998), si bien todavía en fase de elaboración y con muchas cautelas interpretativas.

El informe de la OCDE realiza una triple distinción de alumnos con necesidades educativas especiales, que ayuda a comprender las diferencias que existen entre ellos. La categoría A se refiere a los alumnos con estas necesidades asociadas a condiciones de discapacidad: sordera, ceguera, retraso mental, parálisis cerebral, autismo, etc. La categoría B incluye a aquellos alumnos con dificultades genéricas de aprendizaje. La C comprende a los alumnos cuyas necesidades son debidas a factores socioeconómicos, culturales o lingüísticos. El indicador establecido debe dar cuenta del tipo de escuela en la que se escolariza cada uno de estos grupos y los recursos adicionales que se proporcionan. Dichos recursos pueden ser de muy diversos tipos: profesores de apoyo, otros profesionales, proporción alumnos-profesor, materiales educativos, recursos económicos a los centros, formación de los profesores e incentivos profesionales por su dedicación a estos alumnos.

Los datos de que se dispone son todavía demasiado provisionales para incluirlos en este trabajo. Sin embargo, existen otras aproximaciones que contribuyen a completar el alcance de ese indicador: el porcentaje de alumnos especiales en cada de una de las categorías establecidas que están escolarizados en los centros públicos y en los privados. De esta forma se pueden comprobar las diferencias entre una y otra red educativa y las consecuencias para la calidad de la enseñanza en una distribución no equilibrada de estos alumnos entre ambas redes educativas (véase el cuadro 11 para una comparación de los centros públicos y los privados sostenidos con fondos públicos (concertados) en España. Hay que tener en cuenta que la red pública escolariza en torno al 66% del total del alumnado y la privada el 34%).

CUADRO 11
Alumnado gitano e inmigrante en centros públicos y concertados.
Ámbito de gestión del MEC en España

	Centros públicos	Centros concertados	Total
Alumnado gitano	24.255 - 91,4%	2.269 - 8,6%	26.524
Alumnado inmigrante	26.540 - 89,25	2.854 - 10,8%	29.394

FUENTE: Consejo Escolar del Estado. 1996-97.

7. RESULTADOS

Los resultados de los alumnos constituyen el último nivel de análisis del funcionamiento de un sistema educativo. Desde la perspectiva de la igualdad, la elección de los indicadores en este nivel debe orientarse a constatar las diferencias que existen entre los resultados que obtienen diferentes colectivos de alumnos y su posible relación con las variables de entrada (recursos iniciales) y de contexto. Con esta finalidad se han seleccionado tres indicadores: las diferencias entre los resultados de los alumnos, su progresión y titulación, y la relación entre el nivel educativo alcanzado y los ingresos posteriores en función del origen social y del género.

7.1. DIFERENCIAS DE RESULTADOS

Los resultados que obtienen los alumnos son un indicador importante de la calidad de la enseñanza. No obstante, es el análisis de las diferencias que encierran lo que mejor refleja las desigualdades existentes. La constatación de estas diferencias puede hacerse de múltiples formas: comparando los resultados de varios países, estableciendo las diferencias entre los mejores y los peores alumnos, comparando los resultados que se obtienen en distintas regiones de un país o describiéndolos en función del tipo de escuela. Todas estas comparaciones representan un nivel inicial de análisis (véase cuadro 12). El segundo nivel, más completo y justo, es el que controla la importancia de otros factores que pueden tener una mayor influencia en la explicación de las diferencias existentes: resultados iniciales, contexto social y familiar o recursos existentes. El control del nivel educativo previo de los alumnos y su relación con los logros posteriores permite un análisis más riguroso de su ritmo de progreso y de la distribución de ese progreso entre distintos grupos de alumnos: mejores y peores, hombres y mujeres, mayorías y minorías culturales, etc. Este planteamiento supone diseños de medidas repetidas de los mismos alumnos, lo que dificulta su aplicación debido a su duración y a su coste.

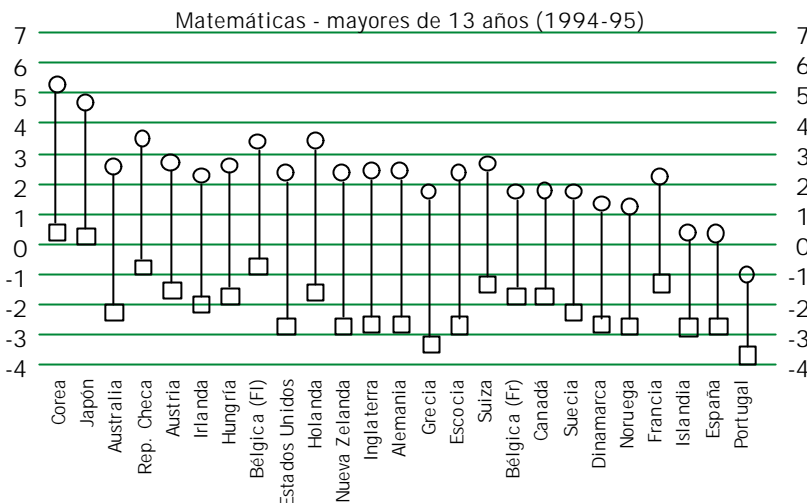
El estudio de la OCDE sobre el fracaso escolar analiza datos procedentes de diversos estudios realizados por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Un indicador de desigualdad educativa y de riesgo de fracaso es la diferencia en rendimiento entre los estudiantes con mejores y peores puntuaciones en las diferentes pruebas. Las diferencias encontradas se traducen después

CUADRO 12
Mediana de resultados por países en las pruebas
de lenguaje y matemáticas de tercer grado

País	Lenguaje	Matemáticas
Cuba	343	351
Argentina	263	251
Chile	259	243
Brasil	256	247
Venezuela	242	220
Colombia	238	240
Bolivia	232	240
Paraguay	229	232
México	224	236
Rep. Dominicana	220	225
Honduras	216	218

155

GRÁFICO 3
Amplitud de los resultados dentro de cada país. Diferencias
entre el cuartil inferior y superior y la media de la OCDE
en progreso en años equivalentes



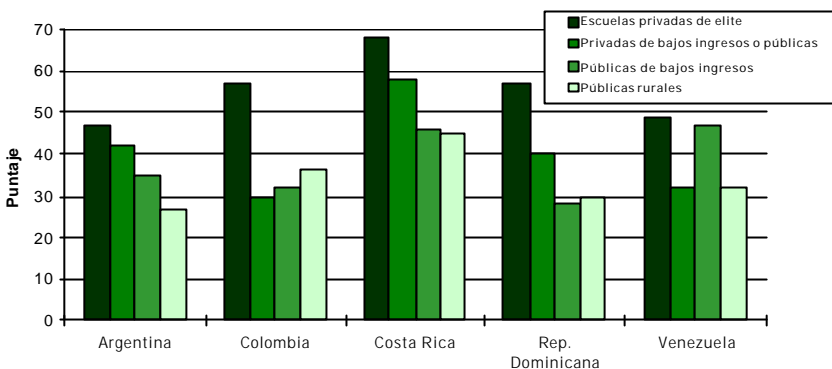
FUENTE: OCDE. 1998b, p.18.

en años de escolarización, ya que se puede calcular el progreso promedio de los alumnos durante un año. En matemáticas, por ejemplo, la diferencia entre las mejores y las peores puntuaciones en los distintos países que participaron en el estudio es equivalente a 2,5 y 4,5 años de escolarización (véase gráfico 3). Las diferencias dentro de cada país parecen ser mayores en aquellos que obtienen mejores resultados.

El estudio aborda también las características del 15 % de los «alumnos más débiles» en cada uno de los países participantes. En la mayor parte de ellos hay más chicos que chicas en el grupo de alumnos con peores resultados en lectura. Pero lo contrario ocurre en matemáticas y en ciencias. También se comprueba que los alumnos que hablan lenguas diferentes en el hogar y en la escuela tienen mayor probabilidad de estar en el 15% con peores habilidades en lectura, matemáticas y ciencias.

Los datos disponibles en América Latina comparan el rendimiento por tipo de escuelas y muestran claras diferencias entre unas y otras debido en gran medida a que las escuelas privadas ofrecen el doble de instrucción que las públicas y a que a ellas acceden los alumnos con mayores recursos económicos y culturales (véase gráfico 4). Esta relación entre los recursos económicos de las familias y el rendimiento académico fue puesta de manifiesto en un nuevo estudio de la IEA (véase cuadro 13).

GRÁFICO 4
Rendimiento en matemáticas y en ciencias por tipo de escuela en los años noventa



FUENTE: BID. 1999, p. 56.

CUADRO 13
Opinión de los estudiantes de cuarto grado (nueve años) sobre ayudas educativas en el hogar (diccionario, mesa de trabajo y ordenador) y los resultados en matemáticas (1995)

País	Tienen las tres ayudas		No tienen ninguna de las tres	
	Porcentaje de alumnos	Media de resultados	Porcentaje de alumnos	Media de resultados
Australia	50	424	50	393
Austria	50	421	50	423
Canadá	41	415	59	380
República Checa	25	451	75	423
Grecia	20	367	80	358
Hungría	28	443	72	399
Islandia	60	347	40	331
Irlanda	58	423	42	440
Corea	22	489	78	406
Holanda	69	449	31	424
Nueva Zelanda	43	387	57	347
Noruega	44	380	56	355
Portugal	26	366	74	333
Inglaterra	68	384	32	358
Escocia	64	396	36	365
Estados Unidos	49	424	51	392
Media de países	45	412	55	386

FUENTE: OCDE, 1998.

7.2. PROGRESIÓN EDUCATIVA

El progreso de los alumnos en su educación refleja la capacidad del sistema para adaptarse a sus condiciones específicas. Un indicador

de esta progresión es el porcentaje de repetidores, lo que a su vez expresa la eficacia interna del sistema educativo (véase cuadro 14).

Los estudios internacionales ponen de relieve que las repeticiones tienen más efectos negativos que positivos, ya que la mayoría de los alumnos que no obtienen el título de educación básica ha repetido curso alguna vez. Además, los alumnos repetidores proceden en mayor medida de familias con bajos recursos económicos y culturales, por lo que se puede afirmar que las repeticiones no sólo amplían las diferencias en rendimiento entre los mejores y los peores sino que también refuerzan las desigualdades sociales. Finalmente, hay que señalar que las repeticiones suponen un alto coste en términos de eficiencia, pues exigen mayores recursos que apenas tienen rentabilidad posterior. Un alto porcentaje de repetidores incrementa el número de alumnos por aula y distorsiona el proceso de enseñanza por las dificultades de organizar el trabajo en el grupo, todo lo cual supone un obstáculo para la mejora de la calidad.

CUADRO 14
Porcentaje de repetidores en varios países latinoamericanos

País	Porcentaje de repetidores	
	1985	1995
Brasil	20	18
Chile	7	6
Costa Rica	11	9
Ecuador	7	4
Paraguay	11	8
Perú	14	15
Uruguay	11	10

FUENTE: UNESCO. 1998, p. 137.

7.3. NIVEL EDUCATIVO E INGRESOS EN FUNCIÓN DEL ORIGEN SOCIAL Y DEL GÉNERO

Las relaciones entre la educación alcanzada y la incorporación al mundo laboral es un ámbito importante en la medida en que expresa los resultados sociales del progreso educativo. Uno de los indicadores en

este campo es el que muestra la correspondencia entre los años de escolarización alcanzados y el nivel de ingresos posterior. El informe del Banco Interamericano del Desarrollo (1998) señala que un trabajador que ha alcanzado 6 años de educación logra en su primer empleo un ingreso por hora 50% más elevado que quien no ha asistido a la escuela. Si la escolarización ha sido de 12 años, la distancia se amplía al 120%, y si ha sido de 17 años supera el 200%. Estos datos promedio esconden diferencias mayores en algunos países. En Brasil, por ejemplo, los trabajadores con 6 años de educación reciben casi el doble de ingresos que quienes no han asistido a la escuela; con 12 años, el 170%; y con 17 años, el 280%.

En la valoración de estos datos es importante tener en cuenta la relación entre el nivel educativo alcanzado y el origen social. Un estudio realizado en Venezuela puso de manifiesto que el estrato social del hogar, fuertemente influido por los años de estudio alcanzados por los padres, está muy relacionado con el número de años de estudio que alcanzan los hijos de entre 20 y 24 años (cuadro 15). De acuerdo con los datos obtenidos, la probabilidad que tienen en Venezuela de alcanzar entre 10 y 12 años de estudio los jóvenes cuyos padres tuvieron entre 3 y 5 años de educación es del 33,3%, porcentaje que llega al 76,3% cuando los padres tuvieron entre 10 y 12 años de educación.

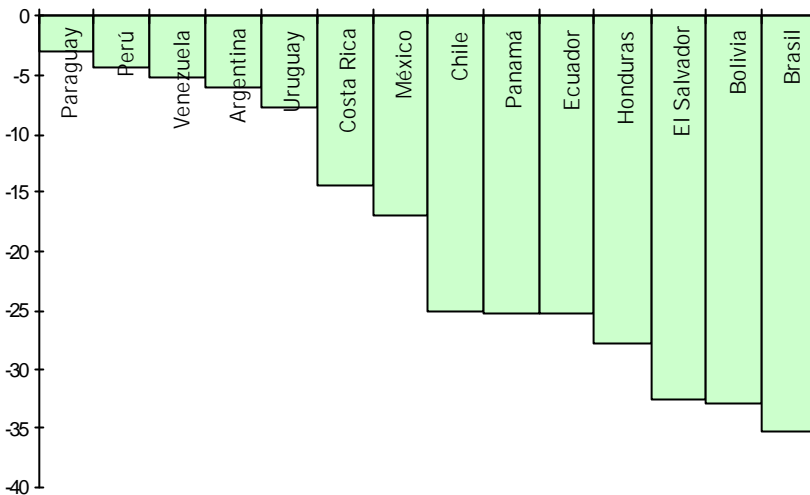
CUADRO 15
Uruguay y Venezuela. Probabilidad de los hijos
de 20 a 24 años de edad de lograr más de 9 y más de 12 años
de educación en función del nivel de estudios del padre (1990)

Años de educación del padre	Más de 9 años		Más de 12 años	
	Uruguay	Venezuela	Uruguay	Venezuela
0-2	29,3	21,7	3,7	4,8
3-5	44,7	33,3	7,3	9,1
6-9	55,3	50,7	14,2	18,7
10-12	85,4	76,3	29,6	41,3
13 y más	91,2	90,8	51,9	65,8

FUENTE: CEPAL, 1994.

Un dato también relevante es que las mujeres reciben menores remuneraciones que los hombres (véase gráfico 5). En algunos países, como Bolivia, Brasil y El Salvador, la diferencia es superior al 30%. En otros, Argentina, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, no llega al 10%. Es evidente que estas diferencias son expresión de un trato desigual. Pero además, como señala el informe del BID, esta situación de discriminación puede influir en que las mujeres abandonen prematuramente sus estudios o que no tengan interés en incorporarse al mundo laboral. Con menor educación y sin empleo, las mujeres provocarán que su situación social se reproduzca en su familia: mayor número de hijos, escasos ingresos, necesidad de reducir gastos escolares y de que los hijos colaboren en el sustento de la familia, lo que conduce al abandono prematuro de su escolarización, etc.

GRÁFICO 5
Diferencia porcentual de ingresos entre hombres y mujeres
(aislando el efecto de la educación, experiencia
y experiencia al cuadrado)



FUENTE: BID, 1998, p. 40.

8. CONCLUSIÓN

La elección de estos catorce indicadores no se ha hecho al azar sino que responde a un modelo teórico que ha orientado su selección. Un modelo que se basa en la interdependencia de cinco niveles de análisis:

los recursos iniciales, el contexto social, el cultural, el educativo y los resultados que se obtienen. La constatación inicial es que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo sino que se agravan en él. Las raíces de la desigualdad se encuentran en las diferencias sociales, culturales y familiares. Es importante destacar que la mayoría de los indicadores propuestos obtiene su mayor valor diagnóstico en la medida en que refleja las diferencias existentes. De otra forma, la tendencia media de un país puede esconder diferencias notables. Baste un ejemplo para destacar este tema. Los años promedio de educación para la población mayor de 25 años en Brasil es de 5,22, pero la diferencia entre el 10% más pobre (1,98 años) y el 10% más rico (10,53), como se recoge en el cuadro 9, pone de manifiesto que hay una enorme desigualdad. La actual configuración de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es incapaz de reducir las desigualdades iniciales y más bien tiende a reforzarlas y a mantener la estratificación social. El sistema de indicadores propuesto pretende mostrar estas relaciones y comprobar los cambios que se pueden producir a lo largo del tiempo.

Junto con el objetivo de aclarar la realidad educativa desde diferentes perspectivas, el sistema de indicadores tiene también la finalidad de ayudar a determinar las prioridades de actuación. Los datos recogidos apuntan a que sólo programas integrales para luchar contra el abandono escolar pueden conseguir el objetivo de reducir la desigualdad. Los programas clásicos de compensación de las desigualdades educativas centrados exclusivamente en la escuela y en sus alumnos han puesto de manifiesto sus limitaciones. Los que cuentan con mayor capacidad de cambio son aquellos que también tienen en consideración las condiciones sociales, el nivel educativo, la vivienda y la situación laboral de la familia, y que incluyen objetivos relacionados con la educación, la salud, la alimentación y el cuidado de los niños. Es necesaria otra política que ataque las desigualdades en todos los frentes: condiciones sociales y laborales, nivel cultural y de estudios, recursos en las escuelas, participación y educación de las familias, programas educativos para evitar el abandono prematuro, fortalecimiento de las escuelas públicas y de los maestros que atienden a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar.

Los datos presentados ponen de relieve la importancia de mantener tres objetivos básicos en el ámbito educativo para reducir las desigualdades: la prolongación de la escolarización de los alumnos que viven en familias con niveles de renta más bajos, la educación de las personas adultas, en especial de las mujeres, y la mejora de la calidad de

la enseñanza. El primer objetivo no se consigue solamente con ampliar por ley la enseñanza obligatoria e incrementar las escuelas existentes. Hace falta también abordar las razones del abandono escolar de los alumnos: falta de recursos, necesidad de ayudar a la familia y de trabajar, escasa motivación para el aprendizaje. El incremento de la escolarización se producirá cuando se remuevan estos obstáculos. El segundo objetivo está muy relacionado con el anterior: la educación de la mujer, junto con programas de salud y de atención a los hijos pequeños, incrementará los ingresos familiares y facilitará que los hijos puedan proseguir sus estudios durante más tiempo. Finalmente, el tercer objetivo, centrado en la mejora de la calidad, supone una enseñanza con programas adaptados a los alumnos, durante más tiempo, con profesores mejor remunerados y con mayor dedicación a cada escuela. Estas medidas ayudarán a reducir el número de repetidores y a que el aprendizaje de todos los alumnos sea más completo. De tal forma, se reducirán las diferencias entre la escuela privada y la pública, entre los más ricos y los más pobres, entre los hombres y las mujeres, entre la ciudad y el campo. La consecución de estos objetivos supone ineludiblemente una más progresiva y eficiente distribución del gasto social.

Hay que asumir, como afirmó Bernstein (1970), que la educación no puede estar compensada por la sociedad y que los programas de cambio han de ser educativos y sociales. Es muy difícil que una escuela aislada —no digamos la mayoría de las escuelas—, pueda enfrentarse con garantías de éxito a las desigualdades estructurales. Las reformas educativas que no analicen estas limitaciones iniciales ni las aborden con proyectos adecuados podrán ser técnicamente correctas, pero contribuirán bien poco a reducir las desigualdades existentes.

BIBLIOGRAFÍA

BERNSTEIN, B.: «Education cannot compensate for society». *New Society*, pp. 387, 344-347, 1970.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO: *América Latina frente a la desigualdad*. Washington, BID, 1998.

CEPAL: *Panorama social de América Latina* (LC/G. 1844). Noviembre. Santiago de Chile, 1994.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. 1996-1997. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

LAHIRE, B.: «Condiciones sociales y fracaso escolar». En: A. Marchesi y C. Hernández Gil, (eds.), *El fracaso escolar*. Madrid, Fundación para la Modernización de España, 2000.

MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, 2000.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza, 1998.

McMEEKIN, R.W.: «Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe». *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 46, pp. 12-17, 1998.

NUTTALL, D.L.: «The functions and limitations of international education indicators». En: *The OECD International Education Indicators*. París, OCDE, 1992.

OCDE: *Education at a glance*. Indicators 1998. París, 1998a.

OCDE: *Overcoming failure at school*. París, 1998b.

OCDE-CERI: *Our children at risk*. París, 1995.

PNUD: *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid, Mundi Prensa, 1999.

RIVERO, J.: *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Niño y Dávila (eds.), 1999.

TIANA, A.: «Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden». En: *Cuadernos de Pedagogía*, 256, pp. 50-53, 1997.

UNESCO: *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO, 1998.