

Nueva evidencia sobre equidad educativa en seis países latinoamericanos

New evidence on educational equity in six Latin American countries

*Carmen Haretche**

RESUMEN

Se realiza un análisis comparado de la equidad educativa en muestras representativas de escuelas en seis países latinoamericanos, aportando nueva evidencia al respecto. Los datos se estudian según las características socioeconómicas de los alumnos de cada centro educativo.

Se desarrolla un recorrido teórico sobre los usos del término equidad, así como sobre su medición, y se presentan antecedentes sobre el tema. Los resultados muestran importantes diferencias entre y al interior de los países; asimismo, señalan que si bien la inequidad en la dotación de recursos está presente en todos los casos, es claramente mayor en Centroamérica y en los países del Norte que en los del Sur, aunque sucede lo contrario en relación con la inequidad en los logros educativos. Como conclusión se resalta la importancia de implementar políticas que impacten tanto en los resultados académicos como en la trayectoria vital de los alumnos, así como la de realizar evaluaciones diagnósticas como medio para que todos los niños alcancen desempeños satisfactorios.

Palabras clave: América Latina, equidad, educación primaria

ABSTRACT

This paper analyses and compares education equality in representative school samples in six Latin American countries, providing new evidence in this sense. The data is studied according to the socio-economic characteristics of the students of each educational center. It develops a theoretical framework on the uses of the concept of equality, as well as its measurement, and it presents the subject's background. The results show significant differences between the countries and inside the countries and note that although inequality in resources is present in all cases, it is clearly larger in Central America and the countries of the North, in comparison with those in the South. The opposite occurs with regards to the inequality in educational achievements. It concludes by underlining the importance of implementing policies that impact both academic results as well as the life trajectory of students in the long term; also notes the importance of diagnostic assessments as a mean to enable all children to achieve satisfactory performance. It concludes by underlining the importance of implementing policies that impact both academic results as well as the life trajectory of students in the long term. It also notes the importance of diagnostic assessments as a mean to enable all children to achieve satisfactory performance.

Key words: Latin America, equity, elementary education

*Directora de proyectos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), Uruguay; carmen.haretche@gmail.com

¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE EQUIDAD?

Un enfoque conceptual

Si bien el estudio de la equidad en educación es un tema muy recurrente en la literatura, los abordajes teóricos y metodológicos no siempre son consistentes entre sí. Es más, parece haber cierto consenso acerca de la dificultad para definir la equidad, ya que el término es utilizado con diferentes sentidos. La tarea más importante en un intento de definición conceptual tal vez radique en lograr diferenciarlo de la noción de igualdad.

Para ello es necesario presentar algunas de las ideas vinculadas a las teorías de la justicia, donde se plantean las siguientes cuestiones: ¿es deseable que todos los individuos sean iguales?, ¿cuánta desigualdad se puede permitir para respetar las particularidades de cada individuo?, ¿en qué debe haber igualdad?

En tal sentido, Bolívar destaca los aportes de Bobbio,

... quien ha resaltado que, frente a la *libertad* que es una cualidad o propiedad de la persona, la igualdad es una relación; por lo que si se puede decir que “este hombre es libre”, no se puede afirmar “este hombre es igual”, si no se especifica ¿igualdad entre quiénes?, ¿igualdad en qué?... Las respuestas han sido: igualdad de todos en la libertad, el Liberalismo; igualdad entre todos en los bienes primarios básicos, Rawls; en las capacidades, Amartya Sen; en los recursos, Dworkin; y en la satisfacción de necesidades, Singer (2005: 43).

Una de las ideas centrales de Rawls (1999) es la de *justicia como equidad*, la cual está muy vinculada a unos principios que aceptan las personas libremente, en una condición inicial de igualdad, como los que definen los aspectos fundamentales de la convivencia en sociedad y lo relativo a diversas formas de establecer mecanismos de cooperación entre ellos. Mientras estos principios se relacionan con los derechos y los deberes de cada individuo, otro sostiene que las inequidades sociales y económicas son aceptables si son producto de mecanismos de compensación que favorezcan la situación de los miembros más desaventajados de la sociedad.



Partiendo del planteo de Rawls, Sen avanza hacia la noción de capacidades básicas: “una persona capaz de hacer ciertas cosas básicas” (1979: 218). El autor considera que su visión va más allá de la idea de que la igualdad se da en los bienes básicos, porque supera la preocupación por los bienes en sí mismos para tornar la mirada a lo que estos *hacen* a los seres humanos. Señala que un tema central es la “interpretación de las necesidades en términos de capacidades básicas... frecuentemente está implícita en la demanda por igualdad” (*idem*). Este tipo de igualdad es lo que denomina igualdades básicas en las capacidades.

Al ahondar en dicho concepto, y vincularse muy claramente con el objeto de estudio de este trabajo, el autor plantea que es importante:

... intentar delimitar las capacidades sustentadas en recursos diversos que ayudan a individuos diferentes a perseguir objetivos distintos –incluso dispares– y a alcanzar funcionamientos diversos. Así, la capacidad de leer, de escribir, de contar, no es útil solamente en una cultura, sino en casi todas ellas. Lo mismo puede decirse de la libertad de leer lo que se quiera o de escribir como nos plazca... Se tiene pues buenas razones para privilegiar las condiciones de capacitación y el derecho humano a adquirir las capacidades básicas... es necesario tomar en serio los desafíos de la globalización, pero también señalar la necesidad de un desarrollo equitativo de las capacidades requeridas para participar en la vida política y económica (Sen, s/f).

Consistentemente con este planteo, en las páginas subsiguientes se aborda la cuestión de la equidad, no solo en el acceso y los recursos sino también en las capacidades básicas que alcanzan los individuos de diversos sectores sociales, en especial sus logros en matemática, al finalizar el sexto año de educación primaria.

Después de señalar algunas nociones sobre la igualdad, ahora se ahondará en la equidad. En particular, el concepto de equidad educativa surge en la década de los noventa, cuando “aparece como desafiando al de igualdad, situación que da lugar a múltiples malestares ideológicos, además de aportar confusiones en el plano conceptual” (López, 2007: 64).

Dicha confusión se refleja en el tipo de cuestiones que ambos conceptos intentan responder. Además de los de igualdad ya de-



sarrollados, Berne y Stiefel (citados en Sherman y Poirier, 2007) plantean una serie de preguntas que orientan el análisis: equidad para quién, en qué, cómo y cuánto.

La primera cuestión, ¿equidad para quién?, trae de la mano la siguiente: ¿para los más pobres o para todos? Las respuestas de distintos autores son consistentes entre sí: uno de los principios de justicia de Rawls (1999) considera que puede haber inequidad si la misma se vincula a fortalecer a los más débiles; Sen señala que

... las consecuencias de pasar por alto... [las] diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual pueda resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (Bolívar, 2005: 57).

La segunda pregunta, ¿equidad en qué?, hablando de la educativa, nos introduce en una gran variedad de definiciones elaboradas por varios autores que han trabajado el tema. En ellas, habitualmente, se hace referencia al acceso, los procesos, los resultados y las oportunidades, así como la compensación de desventajas.

Además de lo anterior, interesa de manera particular considerar cómo se logra dicha equidad. Esto, sin duda, es un asunto de política educativa, de diseño de herramientas para garantizar los derechos de las personas (Latapí, 2009).

Por último, hay que plantearse cuánto de un bien es necesario para hablar de equidad; esto, igual que la primera pregunta, refuerza la diferencia entre igualdad y equidad, ya que puede haber algunas que sean deseables. El hecho de considerar las distintas condiciones de partida de los individuos lleva a proponer diferentes estrategias para acortar las brechas; un ejemplo de ello lo representan las políticas de discriminación positiva.

Visto lo anterior, es posible decir que equidad e igualdad son nociones diferentes. Fundamentalmente, al hablar de equidad se considera la necesidad de brindar un “trato desigual” según sean las condiciones de los distintos grupos, lo cual es uno de los aspectos que hace a dicha diferencia, ya que:



... la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social... La noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa *igualdad estructurante* que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental (López, 2007: 68).

Lo anterior está alineado con el principio de equidad vertical que plantean Sherman y Poirier, el cual “reconoce que los estudiantes no son todos iguales y que sus puntos de partida, en relación a otros estudiantes, deben ser tenidos en cuenta en un análisis de equidad” (2007: 24).

Los mismos autores presentan otras dos dimensiones vinculadas al estudio del tema; una de ellas, equidad horizontal, señala que “un sistema educativo con equidad horizontal aseguraría que [los alumnos] tuvieran niveles similares de recursos y alcanzaran similares resultados”; mientras la otra, igualdad de oportunidades educativas,

... se basa en la noción de que todos los niños deben tener iguales chances de éxito, el cual se base en características personales como la motivación y el esfuerzo... Para que haya igualdad de oportunidades, los estudiantes deben tener acceso a recursos que los pongan en una “línea de salida justa” y “las condiciones se deben ajustar para permitir que todos tengan éxito” (*ibid.*: 25).

Por otra parte, desde un enfoque normativo, es necesario definir el criterio que permita evaluar si hay o no equidad. Según López, ese proceso de definición implica, por un lado, una cuestión ética porque supone una “toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte... [y por otro, lleva a considerar la igualdad] como proyecto, apela a la necesidad de un consenso, un ‘pacto social’, que genere una dinámica orientada hacia el futuro” (2007: 69).

Leyendo a Reimers, es posible decir que él define dicha igualdad estructurante a partir de la igualdad de oportunidades edu-



cativas, la cual considera como “el ascenso entre varios niveles de posibilidad que incluyen el acceso, la calidad de los procesos pedagógicos y los aprendizajes efectivos” (2000b: 23).

Sin embargo, según Martínez Rizo, la igualdad de oportunidades refleja la equidad solo teóricamente, ya que las condiciones socioeconómicas que anteceden al sistema escolar condicionan el acceso. Según este autor, “la igualdad educativa puede definirse mejor como el acceso real a la escuela; como la cantidad y calidad de insumos escolares; como la permanencia; e incluso como los resultados o, al menos, como el número de personas que termina cierto grado escolar” (2002: 418).

Más allá de las discrepancias entre los autores, interesa señalar que las oportunidades educativas, tanto en el acceso como en los procesos o en los resultados, podrían ser consideradas como un eje conductor del análisis de la equidad. El hecho de hablar de oportunidades permite elaborar una mirada global de los sistemas educativos, más allá de los indicadores específicos con los cuales se trabaje.

Finalmente, cabe señalar que como “el concepto [de equidad]... es cultural... su definición va cambiando en el tiempo” (Cueto, 2006: 12). Esto ha dado lugar a la identificación de cuatro “énfasis que se han dado al problema de la inequidad educativa”, desde la década de los cuarenta hasta el segundo lustro de 2000 (Mancebo, 2010: 342). El siguiente cuadro, elaborado por Mancebo a partir de trabajos de Reimers y Aguerrondo, ilustra claramente el tratamiento que la política educativa ha dado a los problemas de inequidad en la región.

CUADRO 1. La evolución en la definición del problema de la inequidad educativa en América Latina

<i>Momento histórico</i>	<i>Discurso</i>	<i>Definición del problema</i>	<i>Estrategias de intervención</i>
Décadas de los cuarenta y cincuenta	Educación común universal	Acceso universal	Asistencialismo (comedor escolar, vestimenta, útiles)
Décadas de los sesenta y setenta	Educación común universal	Acceso universal y problemas de aprendizaje	Psicopedagogismo (gabinetes, grados de nivelación)
Décadas de los ochenta y noventa	Calidad con equidad	Inequidad en logros de aprendizaje	Programas compensatorios
Segundo lustro de 2000	Inclusión educativa	Exclusión educativa	Programas de nueva generación

Fuente: Mancebo, 2010: 3.



¿Definición o método?

Una constante en la literatura es que para hablar de equidad se necesita llevar a cabo comparaciones entre grupos.

Por ejemplo, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) plantea que la equidad “se focaliza en observar la capacidad que manifiestan los Estados, a través del conjunto de sus intervenciones educativas, para superar las brechas de diverso orden que se manifiestan entre los diferentes sectores de la población escolar” (2010: 116).

Así también, Vegas y colaboradores plantean que: “En particular, cuando se discute la equidad en el sector educativo... [se] argumenta que las diferencias en la calidad de la educación recibida por *diferentes grupos* afecta la equidad” (cursivas mías, 2007: 9).

Consistentemente con lo anterior, Cueto señala que:

Las dimensiones que definen ahora *qué comparaciones deben hacerse para definir equidad*, se relacionan con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño... [Allí] se dice que “toda persona tiene todos los derechos y libertades ya enunciados, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (2006: 12).

Es de particular importancia señalar que en lo anterior se observa cierto grado de confusión teórico-metodológica, ya que parecería definirse la equidad (lo cual sería un proceso teórico) a partir de la comparación (que es un proceso metodológico y que implica estudiar un resultado empírico).

Se cree que esta estrategia no es la mejor, pues implica dos tipos de procesos independientes: en primer lugar, establecer un criterio normativo según el cual decir si hay o no equidad, para luego definir un criterio analítico basado en resultados empíricos que permita evaluar si se alcanza o no la norma establecida.

Por tal motivo, aquí se opta por seguir el enfoque analítico de Sherman y Poirier, ya que el mismo logra amalgamar, satisfactoriamente, el abordaje teórico con el análisis empírico.



Cómo se solucionan los problemas de equidad

En este trabajo se adhiere a la idea de la educación como antecesora o causa de futuras trayectorias sociales. Se comparte la ya antigua premisa que ve al sistema educativo como una herramienta de movilidad social y, por lo tanto, las políticas educativas se consideran un camino para reducir las brechas de inequidad, tan profundas y persistentes en América Latina.

Lo anterior está en consonancia con Carnoy, cuando dice que dichas brechas pueden superarse mediante los procesos educativos, ya que “la educación es un factor trascendente en la *igualación* tanto de *oportunidades* como de resultados económicos y sociales” (2005: 1).

En un trabajo del Banco Mundial se señala que:

... garantizar la equidad en educación requiere *asegurar* que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades para progresar dentro del sistema educativo (acceso), y *asegurar* que todos los niños y jóvenes puedan rendir a su máximo potencial independientemente de su origen socioeconómico, geográfico, racial y/o étnico (calidad para todos) (Vegas *et al.*, 2007: 9).

El problema es cómo asegurarlo o cómo lograr que los procesos educativos representen un efectivo medio de movilidad social.

El enfoque de política educativa que plantea Reimers (2000a) para la región parece ser uno de los más elaborados y rendidores. El autor señala la necesidad de que se dirija a una “auténtica discriminación positiva”. La misma debe seguir las etapas anteriores, donde el énfasis de la política educativa orientada a mejorar la inequidad y alcanzar la igualdad de oportunidades, está puesto en el acceso y luego en los programas o las políticas compensatorias donde la discriminación positiva fue solo retórica.

Consistentemente con lo anterior, Schmelkes señala que:

... la revisión de las políticas a nivel internacional muestra que cualquier intento por superar las barreras sociohistóricas a la participación mediante un tratamiento igual a todos los niños de todos los contextos, fracasará. Tratar a los desiguales como si fueran iguales significa perpetuar la desigualdad o empeorarla (2005: 13).

Por tanto, lograr auténticas políticas de discriminación positiva, que estén en consonancia con los problemas de equidad vertical (Sherman y Poirier, 2007) que se observan en la región –los cuales reconocen las diferencias en los puntos de partida de los individuos o grupos–, puede ser un camino para reducir las brechas de equidad.

Aproximaciones a la medición de equidad. Indicadores y métodos

En este apartado nos alejamos del enfoque normativo desarrollado anteriormente, para introducirnos en el enfoque empírico; este es de orden sociológico y estudia la distribución real del bien en cuestión (en este caso los indicadores de equidad educativa) entre los grupos que se comparan (Bracho, 1995: 31).

En primer lugar, se presentan indicadores de equidad educativa que han sido utilizados en la literatura sobre el tema. Posteriormente, se hace referencia a la metodología y las técnicas de análisis utilizadas para su medición.



Indicadores

En Reimers es posible identificar indicadores de equidad cuando se refiere a los procesos educativos a través de los cuales se transmite; el autor señala aquellos que se producen “dentro del sistema escolar”, “fuera del sistema escolar” y los que implican “la interacción entre influencias sociales y educacionales” (2002a: 627-628).

Específicamente menciona:

- ... acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y los no pobres.
- ... tratamiento diferencial en las escuelas, que da más ventajas a los estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos.
- ... la segregación social que ocurre en las escuelas, por la cual la mayor parte de los estudiantes aprende en la escuela a convivir y a relacionarse solo con personas de un nivel sociocultural semejante al suyo.
- ... los esfuerzos privados que realizan los padres para apoyar la educación de sus hijos... Aun si todos los padres destinaran una proporción equi-

valente de su tiempo y de sus recursos a apoyar la educación de sus hijos, quienes tienen más recursos –materiales y culturales– podrán darles más oportunidades.

... contenidos y procesos educativos que no se dirigen específicamente a tratar la desigualdad... [esto] explica, en buena parte, que la [escuela] opere más como reproductora de la estructura social existente que como espacio de transformación (2000a: 24-25).

... fortalecer las competencias profesionales de los docentes.

... mucho de lo aprendido en la escuela es poco relevante para las demandas del mundo moderno (2002b: 151).

... las disparidades en el empleo de los recursos educacionales públicos (2002a: 627).

Pedrò (2010) propone cuatro medidas de equidad: el acceso (provisión de servicios), los procesos (tratamiento educativo), los resultados (compensación de desventajas) y los efectos (acceso a competencias básicas).

Un abordaje similar plantean Sherman y Poirier (2007: 22), quienes a partir de Berne y Stiefel dicen que para que un sistema sea equitativo se deben distribuir en él, equitativamente, las medidas de acceso (inscripción, asistencia, proceso y repetición), recursos (tamaño de clase, disponibilidad de cursos, gasto por alumno, tasa alumnos-docente, calidad de recursos escolares, nivel educativo, experiencia y certificación de docentes) y resultados (logro en pruebas de aprendizaje, tasa de graduación, ingreso, estatus ocupacional).

Otros antecedentes relevantes son los del European Group of Research on Equity of the Educational Systems (EGREES, 2005) y de Demeuse y Baye (2007). La clasificación de indicadores que elaboran es muy similar entre sí, estructurada en cuatro dimensiones; esta se resume en el cuadro 2.

Como puede verse, los abordajes presentados tienen puntos en común. En todos los casos se mencionan indicadores relativos al acceso o las distintas oportunidades para ello, los procesos o tratamientos educativos, así como los resultados, tanto al nivel individual como social.

CUADRO 2. Dimensiones que ordenan los indicadores sobre equidad en educación

	<i>EGREES</i>	<i>Demeuse y Baye</i>
Contexto	El contexto en el que se dan las inequidades educativas: individuales, económicas y sociales, de recursos culturales y aspiraciones, así como de percepciones.	El contexto (externo a la escuela) en términos de consecuencias individuales de la educación, como disparidades en el ingreso o ventajas sociales; desigualdades económicas y sociales, como pobreza y precariedad; recursos culturales, como el nivel de formación y acceso a la cultura; aspiraciones y sentimientos, como aspiraciones profesionales o el sentimiento de ser tratado con justicia.
Proceso educativo	Inequidades en el proceso educativo, tanto en relación con la cantidad como con la calidad de la educación recibida.	El proceso educativo en términos de diferencias cuantitativas en la educación recibida (duración de la escolaridad o el gasto) y diferencias cualitativas en la educación recibida (apoyo de profesores, segregación escolar).
Consecuencias individuales	Inequidad en educación: habilidades, desarrollo personal y trayectoria escolar.	Resultados internos del sistema educativos en términos de competencias, desarrollo personal y trayectoria escolar.
Consecuencias sociales	Efectos sociales y políticas de las inequidades: movilidad social, beneficios de la educación para los más desventajados y efectos colectivos.	Resultados externos en términos de movilidad social; beneficios individuales para los más desfavorecidos, y beneficios colectivos, en particular hacia las escuelas u otros (por ejemplo, aumento de la tolerancia).

Fuente: Elaboración propia con base en EGREES, 2005 y Demeuse y Baye, 2007 (traducción de la autora).



Metodología y técnicas de análisis

Los abordajes metodológicos o, más específicamente, las técnicas de análisis utilizadas para medir la equidad, pueden clasificarse según su grado de sofisticación estadística:

- Los análisis más sencillos implican la comparación de una proporción o promedio entre grupos, considerando las medidas como el nivel o el grado en el cual está presente el bien, y las magnitudes de las diferencias entre grupos como el indicador de desigualdad. Esta estrategia fue utilizada por

Schmelkes (2005), al realizar un análisis de equidad educativa en cinco zonas del estado de Puebla.

- En algunos estudios el desvío estándar de una medida es considerado como un indicador de desigualdad (Bracho, 1995: 33-34).
- Una forma muy habitual de cuantificar la desigualdad, conocida especialmente en el campo económico o de distribución de ingresos, es el índice de Gini, el cual puede ser aplicado en el ámbito de la equidad educativa cuando los indicadores tienen un nivel de medición interval (Martínez Rizo, 2002).
- La equidad horizontal de un sistema puede ser evaluada de acuerdo con el *ratio* entre el valor mayor y el menor de un indicador de equidad, el coeficiente de variación, el índice de Gini, el índice McLoone y el índice McLoone ajustado (Sherman y Poirier, 2007: 27).
- La igualdad de oportunidades educativas puede medirse con coeficientes de correlación; con la pendiente que surge de un análisis de regresión y con la elasticidad –muy vinculada con los anteriores– (*ibid.*: 30-31).
- También es posible realizar análisis multinivel que defina cada indicador de equidad como la variable dependiente (ya sea de acceso, proceso o resultado), y considerar la varianza entre escuelas que surge del análisis como el grado de equidad o la desigualdad del sistema. Cuanto mayor sea la diferencia entre escuelas mayor será el grado de inequidad del sistema educativo (Reimers, 2000a; Willms y Sommers, 2001).

El análisis que aquí se realiza sigue, mayoritariamente, la metodología que aplican Sherman y Poirier a la medición de equidad horizontal e igualdad de oportunidades. Además de ello, según una de las nociones de Sen, se presentan datos ilustrativos de la equidad en las capacidades básicas. Más adelante se exponen las preguntas que guían el análisis en cada caso, así como los indicadores y las medidas de equidad utilizadas.

ANTECEDENTES

La equidad y la calidad de los sistemas educativos de la región se han estudiado a partir de los datos obtenidos tanto en las evaluaciones nacionales de aprendizaje,¹ como a través de estudios comparativos entre países, como el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y el Program for International Student Assessment (PISA).

Son varias las investigaciones que han mostrado la importante relación de las condiciones sociales de origen de los alumnos con sus resultados en las pruebas estandarizadas, al punto de que algunas de ellas se han enfocado solo en la relación entre estas dos variables (Duarte, Bos y Moreno, 2009).

Un estudio reciente llevado a cabo con los datos del SERCE concluye que: “En América Latina y el Caribe la escuela juega un papel importante en el aprendizaje, aunque este rol se ve limitado por el peso de las desigualdades sociales” (OREALC/UNESCO–LLECE, 2010: 123).

Dicho peso es tan importante que se ha escrito que “la desigualdad social se encuentra estrechamente relacionada con las posibilidades y los límites que circunscriben los márgenes de actuación de las políticas educativas” (Poggi, 2009: 69).

A partir de las afirmaciones anteriores, y tomando en cuenta el modelo de Vegas y Petrow sobre los “elementos que producen aprendizaje estudiantil y sus interacciones”, podría afirmarse que, en América Latina, el elemento más relevante para explicar las diferencias en los logros educativos es el “contexto económico, político y social” (2008: 69).

Un estudio reciente sobre factores asociados a los desempeños en 16 países de América Latina, respalda lo anterior:

Las condiciones sociales que conforman el contexto tienen el mayor peso en la explicación del aprendizaje. En cuanto a los factores educativos... los procesos escolares son el elemento que explica mayor porcentaje de

¹ En Vegas y Petrow (2008) se presenta una gran cantidad de evidencia para América Latina, obtenida a partir de los diversos sistemas nacionales de evaluación educativa.



variación en el aprendizaje... Finalmente, los insumos son también importantes, aunque su relación con el aprendizaje es menos consistente que en el caso de los procesos (OREALC/UNESCO-LLECE, 2010: 81).

La revisión de los hallazgos de investigaciones realizadas con datos de los estudios de evaluación de aprendizajes en primaria, comparativos entre países de América Latina (PERCE y SERCE), muestra que, además del contexto sociocultural del alumnado, inciden en los puntajes de los alumnos:

- el clima escolar (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008, 2010; Willms y Sommers, 2001),
- los recursos de la escuela –edificios, mobiliario, infraestructura, servicios, libros– (*idem*),
- los años de experiencia docente (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008, 2010),
- la gestión del director (OREALC/UNESCO-LLECE, 2010),
- los años de preescolarización de los alumnos (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008, 2010),
- los grupos que no son multigrado, en los que los alumnos no están reunidos según habilidad y en los que se observa un alto involucramiento de los padres (Willms y Sommers, 2001).

Con un efecto negativo sobre los desempeños se encuentran:

- el trabajo infantil (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008, 2010; Post, 2010),
- el hecho de ser indígena (OREALC/UNESCO-LLECE, 2010),
- la repetición de grado (*idem*).

Por otra parte, desde hace años el SITEAL viene realizando aportes importantes en relación con el tema que aquí se estudia. Sus trabajos arrojan luz sobre la problemática distribución de varios indicadores educativos en los distintos países de la región. Para este estudio son relevantes aquellos que se han realizado con la misma fuente de información que aquí se maneja (SERCE). En particular cabe destacar los siguientes:



- El Cuaderno 7, que clasifica los centros educativos según el grado de presencia de varios servicios básicos y recursos educativos, y analiza la distribución de algunos indicadores socioeconómicos en relación con dicha clasificación (Falus y Goldberg, 2010).
- El Cuaderno 9, en el cual se realiza una clasificación de los países latinoamericanos según características de los docentes: calidad de los recursos humanos, condiciones laborales y recursos materiales disponibles; aunque no analiza la heterogeneidad interna en cada país (Falus y Goldberg, 2011: 44).
- El Cuaderno 10, donde se analiza qué y cómo se enseña en situaciones de vulnerabilidad en distintos países (Alegre, 2011).
- El Informe 2010, que estudia la distribución de varios indicadores de trayectoria escolar para tres grupos en cada país: urbano-alto, urbano-bajo y rural (SITEAL, 2010).

Este trabajo aporta nueva evidencia sobre equidad educativa, ya que analiza información comparable entre países, utilizando indicadores tanto de acceso, como de calidad de procesos y resultados. Además, se circunscribe al ámbito urbano, pues se considera que la diversidad rural existente en América Latina y la poca información relevada por el SERCE sobre las características de estos entornos, no permiten realizar comparaciones válidas para dicho sector.

A continuación se presenta una clasificación de los indicadores de equidad educativa, realizada de acuerdo con las dimensiones de equidad que han sido definidas por los autores citados anteriormente (cuadro 3).



CUADRO 3. Clasificación de indicadores para el estudio de equidad educativa

		<i>Medidas de equidad¹</i>			
		<i>Servicios</i>	<i>Procesos / tratamiento educativo</i>	<i>Resultados</i>	
Indicadores de oportunidades educativas y procesos a través de los cuales se transmite la desigualdad ²	Acceso a distintos niveles educativos	—	Preescolarización	—	
	Segregación social	—	—	—	
	Calidad de procesos	Tratamiento diferencial en las escuelas	—	—	—
		Competencia profesional de los docentes	—	Años de experiencia docente	—
		Recursos educativos ³	Servicios básicos del centro educativo	—	—
	Tenencias de biblioteca en el centro educativos		—	—	
	Aprendizaje efectivo	—	—	Edad	
Puntaje en la prueba de matemáticas					
Indicador de capacidades básicas ⁴		—	—	Porcentaje de alumnos en los niveles de desempeño I y bajo I	

¹ Demeuse y Baye (2007), EGREES (2005), Pedrò (2010), Sherman y Poirier (2007).

² Reimers (2000a, 2002a, 2002b).

³ Rawls (1999).

⁴ Sen (en PNUD, s/f).

MÉTODO

Para realizar el estudio de la equidad educativa en seis países latinoamericanos, se utilizan los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por UNESCO/OREALC-LLECE en 2006.

En particular, se analiza la situación de Chile, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Perú y Uruguay; el universo se circunscribe a las escuelas con al menos seis alumnos, ubicadas en ámbitos urbanos,² donde se haya aplicado la prueba de matemática entre

² Proporción de escuelas urbanas por país: Guatemala, 19.0%; Nicaragua, 18.8%; Colombia, 49.6%; Perú, 39.1%; Chile, 65.3%; y Uruguay, 87.2%.


los estudiantes de sexto año, así como a las familias de los niños que hayan realizado dicha prueba.³

La selección de países se basa en criterios tanto empíricos como sustantivos. Entre los primeros se toma en cuenta la tasa de respuesta a los cuestionarios, y entre los segundos, las similitudes y las diferencias entre los casos, de manera tal que tenga sentido la estrategia de análisis comparado.

Cabe decir que los países seleccionados pueden agruparse en tres regiones geográficas, las cuales presentan similitudes en su interior y diferencias entre ellas, de acuerdo con el nivel socioeconómico general de la población y el de logro en la prueba de matemática alcanzado por los alumnos.

Las tres regiones son: Sur de América del Sur, Norte de América del Sur y América Central. En la primera se ubican Chile y Uruguay, donde se registra el mayor nivel socioeconómico y mejores desempeños relativos; en la segunda se encuentran Colombia y Perú, donde se observa que la población tiene un nivel socioeconómico y desempeños intermedios; y por último, América Central, donde se seleccionaron a Guatemala y Nicaragua, que tienen los niveles más bajos, tanto socioeconómicos como en el logro en las pruebas (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008, 2010).

El análisis aborda la equidad horizontal, la igualdad de oportunidades educativas presentadas anteriormente. El cuadro 4 las estructura con las preguntas, dimensiones, indicadores y medidas utilizadas en cada caso.

CUADRO 4. Estructura de las oportunidades educativas

	<i>Preguntas</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Medidas de equidad</i>
Equidad horizontal	¿Existe variación en la dispersión de los indicadores según el nivel socioeconómico de los alumnos?	Acceso Recursos	Preescolarización Servicios básicos en las escuelas Experiencia docente	Coficiente de variación

³El recorte obedece a que este análisis forma parte de otro más amplio donde se realiza un estudio de factores asociados a los desempeños en matemática entre los alumnos de sexto de estos seis países.



	<i>Preguntas</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Medidas de equidad</i>
Igualdad de oportunidades educativas	¿El acceso, los recursos y los resultados educativos varían según el nivel socioeconómico de las familias?	Resultados	Extraedad Puntaje en matemática	Coefficiente de correlación
Equidad en las capacidades básicas	¿Se observan diferencias en la proporción de alumnos que no alcanzan un nivel básico de desempeño?	Resultados	Proporción de alumnos en los niveles I y bajo I	Comparación descriptiva entre grupos

Fuente: Elaboración propia.

Entre las propuestas de los autores para medir la equidad horizontal se seleccionó el coeficiente de variación. “Este mide la variabilidad de un indicador en torno al promedio. Se calcula tomando el desvío estándar y dividiendo por el promedio. Equidad perfecta resultaría en un coeficiente de 0; valores mayores significarían mayor dispersión o inequidad” (Sherman y Poirier, 2007: 28). En este trabajo, el coeficiente se calculó como la razón entre dos variables: cada uno de los indicadores señalados en el cuadro anterior y el índice de nivel socioeconómico.

Entre las medidas de igualdad de oportunidades se seleccionó el coeficiente de correlación, el cual “es usado para medir la fuerza y dirección de relaciones lineales entre características... y medidas de acceso y recursos. El coeficiente varía desde -1.00, una relación perfecta negativa, hasta +1.00, una perfecta relación positiva. Un valor de 0 indica que o bien no hay relación o que si la hay no es lineal” (*ibid.*: 31). Se calculó la correlación entre cada uno de los indicadores y el índice de nivel socioeconómico.

La fuente de información para obtener los indicadores de recursos educativos es el cuestionario respondido por el director de cada centro educativo. Los años de experiencia docente se puso de relieve en el cuestionario aplicado entre quienes dictan clase en las aulas evaluadas; la preescolarización se midió entre las familias de los alumnos y la extraedad, a partir de las respuestas brindadas por ellos mismos.

Finalmente, el cuadro 5 presenta el tamaño muestral y los casos que responden cada indicador, mientras que en el cuadro 6 se indica la tasa de respuesta a cada cuestionario.

CUADRO 5. Tamaño muestral según informante y casos que responden a cada indicador

		<i>Colombia</i>	<i>Chile</i>	<i>Guatemala</i>	<i>Nicaragua</i>	<i>Perú</i>	<i>Uruguay</i>
Escuelas	Directores que respondieron	55	107	84	86	85	156
	Escuelas con dato de contexto sociocultural	55	107	84	86	85	156
	Dato en servicios básicos	55	107	84	85	85	156
Familias	Familias que respondieron	4 351	5 344	3 359	4 652	3 660	5 507
	Dato de contexto sociocultural	4 351	5 339	3 359	4 652	3 654	5 507
	Dato en preescolarización	4 326	5 083	3 326	4 564	3 622	5 433
Alumnos	Alumnos que respondieron	4 622	5 980	3 653	5 412	3 824	5 695
	Dato en extraedad	4 591	5 910	3 610	5 375	3 787	5 653
Docentes	Docentes que respondieron	294	259	128	175	208	244
	Dato en experiencia docente	280	251	128	167	193	243

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SERCE.



CUADRO 6. Tasas de respuesta a los cuestionarios

	<i>Directores</i>	<i>Docentes</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familias</i>
Colombia	99	98	97	91
Chile	100	85	96	86
Guatemala	99	96	99	91
Nicaragua	94	96	95	82
Perú	100	100	96	92
Uruguay	99	98	94	91

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SERCE.

RESULTADOS

En este apartado se expone la evidencia obtenida siguiendo los criterios presentados en el cuadro 4. Para cada indicador, además del coeficiente de variación y del coeficiente de correlación se muestra su distribución porcentual o promedio –según el nivel

de medición— de acuerdo con los quintiles del nivel socioeconómico de los centros educativos.⁴

Recuérdese que, como se dijo anteriormente, la equidad perfecta resultaría en un coeficiente de variación de 0; valores mayores significarían mayor dispersión o inequidad, si el coeficiente varía desde -1.00 indica una relación perfecta negativa, y hasta +1.00, una perfecta relación positiva. Un valor de 0 muestra que o bien no hay relación o, que si la hay, no es lineal.

Los datos son elocuentes en cuanto a la inequidad que se observa en los distintos sistemas educativos de América Latina.

En cuanto al acceso a la educación temprana —antes de los seis años—, los países del sur presentan los resultados más equitativos, mientras que en los de América Central se evidencia una situación claramente más inequitativa. Tanto la dispersión en la distribución de la preescolarización (CV) así como su magnitud (*r*) varían según el nivel socioeconómico de los alumnos (cuadro 7).

CUADRO 7. Preescolarización

	C.V.	C. correlación		Índice sociocultural						
		<i>r</i>	<i>p</i>	QI	QII	QIII	QIV	QV	Total	
Preescolarización										
América Central	Guatemala	—	0.334	0.000	19	29	34	38	77	34
	Nicaragua	2.33	0.214	0.000	49	53	59	68	85	58
Norte América del Sur	Colombia	1.63	0.213	0.000	55	59	68	73	87	66
	Perú	—	0.104	0.000	17	23	28	32	43	27
Sur América del Sur	Chile	1.13	0.073	0.000	69	76	76	77	76	75
	Uruguay	1.10	0.112	0.000	80	86	90	85	95	87

Fuente: Elaboración propia.

En las escuelas de los seis países estudiados, la luz eléctrica y el agua potable son los recursos más extendidos, y los que presentan menos variación según el nivel socioeconómico. En Colombia y Perú se evidencia mayor inequidad en la presencia de agua potable en los centros educativos (*r*).

⁴ Los quintiles se establecieron independientemente para cada país.

Si bien el 90% o más de las escuelas cuenta con desagüe —con excepción de Nicaragua donde dicho guarismo baja a 81%—, el coeficiente de variación indica problemas de inequidad en Perú y el coeficiente de correlación, en Nicaragua y Colombia.

Por otra parte, si bien en los países del sur el teléfono presenta una distribución equitativa, no se registra lo mismo en los demás casos. En ellos, los datos parecen mostrar que tanto la variación en la dispersión de la distribución como la variación de la magnitud según el socioeconómico resultan inequitativas.

Perú es el país en el cual hay mayor dispersión en la distribución de baños en cantidad suficiente, según el nivel socioeconómico, mientras que en Guatemala y Colombia es donde se evidencia mayor relación entre ambos (*r*).

Entre los recursos considerados, las bibliotecas en las escuelas son el bien menos extendido; Guatemala es el caso extremo, donde menos de la mitad de los centros educativos cuentan con este recurso.⁵ Nicaragua se presenta como el país con mayores problemas, tanto en la variación de la distribución como en la magnitud de bibliotecas según el nivel socioeconómico.

Entre todos los indicadores analizados, Chile parece ser el país más equitativo, seguido por Uruguay, donde las mayores inequidades se registran en la presencia insuficiente de baños y bibliotecas.

Perú es el país que muestra mayores problemas en la variación de la distribución según el nivel socioeconómico de desagüe, agua potable y luz eléctrica, así como en la relación entre contar con teléfono y el nivel socioeconómico de los centros.

Guatemala evidencia mayor inequidad en la tenencia de baños en cantidad suficiente, mientras que Nicaragua en la presencia de bibliotecas.

CUADRO 8. Distribución de indicadores para el estudio de la equidad educativa

	C.V.	C. Correlación		Índice sociocultural					Total	
		<i>r</i>	<i>p</i>	QI	QII	QIII	QIV	QV		
<i>Luz eléctrica</i>										
América Central	Guatemala	0.63	0.218	0.000	91	100	100	100	100	98
	Nicaragua	0.48	0.111	0.000	96	96	96	100	100	98

⁵ Recuérdese que el universo de análisis se circunscribe a las escuelas urbanas.



		C.V.	C. Correlación		Índice sociocultural					
			r	p	QI	QII	QIII	QIV	QV	Total
Norte América del Sur	Colombia	0.47	0.132	0.000	94	100	100	100	100	99
	Perú	1.46	0.209	0.000	89	100	100	100	100	98
Sur América del Sur	Chile	0.29	–	0.000	100	100	100	100	100	100
	Uruguay	0.31	–	0.000	100	100	100	100	100	100
<i>Agua potable</i>										
América Central	Guatemala	0.68	0.193	0.000	91	95	100	100	100	97
	Nicaragua	0.51	0.150	0.000	92	92	92	100	100	95
Norte América del Sur	Colombia	0.48	0.272	0.000	72	90	100	91	100	91
	Perú	1.59	0.220	0.000	89	83	100	100	100	95
Sur América del Sur	Chile	0.29	–	0.000	100	100	100	100	100	100
	Uruguay	0.31	–	0.000	100	100	100	100	100	100
<i>Desagüe</i>										
América Central	Guatemala	0.73	0.123	0.000	98	91	95	100	100	97
	Nicaragua	0.58	0.367	0.000	46	78	88	86	100	81
Norte América del Sur	Colombia	0.39	0.449	0.000	57	100	100	100	100	92
	Perú	1.66	0.297	0.000	70	88	100	91	100	90
Sur América del Sur	Chile	0.32	–	0.000	90	93	97	100	100	96
	Uruguay	0.34	0.136	0.000	94	92	99	100	100	97
<i>Teléfono</i>										
América Central	Guatemala	0.71	0.308	0.000	45	65	72	82	81	69
	Nicaragua	0.65	0.388	0.000	46	72	79	86	100	78
Norte América del Sur	Colombia	0.50	0.388	0.000	66	74	100	91	100	86
	Perú	0.67	0.642	0.000	6	49	80	86	100	65
Sur América del Sur	Chile	0.29	–	0.000	100	100	100	100	100	100
	Uruguay	0.31	0.083	0.003	98	100	100	100	100	100
<i>Baños en cantidad suficiente</i>										
América Central	Guatemala	0.71	0.439	0.000	52	58	87	91	100	78
	Nicaragua	0.94	0.192	0.000	54	77	64	67	86	70
Norte América del Sur	Colombia	0.60	0.439	0.000	40	78	89	82	100	77
	Perú	1.97	0.278	0.000	73	67	63	100	100	81
Sur América del Sur	Chile	0.32	–	0.000	85	97	100	97	100	96
	Uruguay	0.49	0.291	0.000	65	79	71	88	100	81
<i>Biblioteca</i>										
América Central	Guatemala	–	0.053	0.008	50	58	30	57	42	47
	Nicaragua	0.98	0.445	0.000	21	51	64	43	100	58
Norte América del Sur	Colombia	0.56	0.266	0.000	70	59	100	89	94	83
	Perú	0.91	0.145	0.000	37	72	81	82	57	66
Sur América del Sur	Chile	0.40	–	0.000	76	83	92	90	100	88
	Uruguay	0.58	0.225	0.000	60	77	74	68	96	75

Fuente: Elaboración propia con base en datos SERCE.

Otro de los recursos educativos analizados es la experiencia docente (cuadro 9), la cual, con excepción de Uruguay, y contrariamente a lo que podría haberse esperado, desciende a medida que aumenta el nivel socioeconómico. Ello obedece a que el uni-

verso de este estudio se circunscribe solo a las escuelas urbanas; si se incluyeran las rurales los resultados cambiarían notoriamente (Haretche, 2010: 713).

Guatemala y Perú son los que evidencian mayores problemas de equidad (tanto en el coeficiente de variación como en el de correlación) con relación a la experiencia docente.

Por otra parte, Uruguay es el único país donde los docentes con mayor experiencia se encuentran en los centros que tienen mejores condiciones socioeconómicas, con lo cual presenta una desigual oportunidad para los alumnos según su origen sociocultural ($r = 0.283$).

El hecho de que en Uruguay los alumnos más necesitados sean quienes cuenten con docentes con menos experiencia indica una clara falencia de las políticas, ya que pone en evidencia un problema que podría intentar revertirse a partir de políticas de discriminación positiva o de compensación de desventajas.

CUADRO 9. Experiencia docente



		C.V.	C. correlación		Índice sociocultural					
			r	p	QI	QII	QIII	QIV	QV	Total
<i>Experiencia docente</i>										
América Central	Guatemala	1.93	-0.318	0.000	14.5	14.9	16.2	11.2	6.4	12.9
	Nicaragua	0.60	-0.138	0.000	18.2	17.3	19.7	16.4	14.4	17.4
Norte América del Sur	Colombia	0.87	-0.177	0.000	16.5	21.1	20.4	13.6	10.8	17.3
	Perú	1.65	-0.218	0.000	18.0	17.0	16.9	12.4	10.3	15.3
Sur América del Sur	Chile	0.78	-0.219	0.000	22.7	19.0	23.0	19.8	14.2	19.6
	Uruguay	0.59	0.283	0.000	15.2	16.7	13.9	20.8	22.8	17.9

Fuente: Elaboración propia con base en datos SERCE.

El cuadro 10 presenta los indicadores de los resultados en cuanto a edad y puntaje en la prueba de matemática. Los países más inequitativos en ambos aspectos son Perú y Guatemala. Chile se ubica en el otro extremo, tanto en la dispersión de la distribución de la edad como en la relación entre esta y el nivel socioeconómico. En Uruguay, por su parte, es más claro que a medida que desciende el nivel socioeconómico aumenta la extraedad.

En Nicaragua se encuentra la relación más débil entre el puntaje en la prueba y el nivel socioeconómico de los alumnos. En el resto de los países la magnitud de la correlación está cerca o es superior a 0.30; en Perú y Uruguay llega a aproximarse a 0.40.

Finalmente, cabe destacar, que si bien Chile parece posicionarse –en el conjunto de los indicadores analizados– como el país más equitativo, en la relación entre el puntaje en la prueba y el nivel socioeconómico evidencia su mayor problema de equidad.

CUADRO 10. Edad y puntaje en matemáticas

		C.V.	C. correlación		Índice sociocultural					
			r	p	QI	QII	QIII	QIV	QV	Total
<i>Edad</i>										
América Central	Guatemala	1.53	-0.251	0.000	13.1	12.8	12.7	12.5	12.1	12.7
	Nicaragua	1.31	-0.243	0.000	12.7	12.5	12.3	12.2	11.5	12.4
Norte América del Sur	Colombia	1.44	-0.215	0.000	12.4	12.2	12.0	11.8	11.6	12.0
	Perú	1.75	-0.231	0.000	12.1	11.7	11.4	11.3	11.2	11.5
Sur América del Sur	Chile	0.94	-0.109	0.000	11.8	11.8	11.6	11.6	11.5	11.7
	Uruguay	1.04	-0.265	0.000	12.1	12.0	11.9	11.7	11.5	11.8
<i>Puntaje en matemática</i>										
América Central	Guatemala	1.43	0.372	0.000	455	471	470	493	545	479
	Nicaragua	1.26	0.167	0.000	447	456	473	470	494	463
Norte América del Sur	Colombia	1.26	0.272	0.000	479	482	496	506	553	498
	Perú	1.48	0.397	0.000	431	479	522	560	602	514
Sur América del Sur	Chile	0.85	0.298	0.000	478	494	513	536	585	522
	Uruguay	0.96	0.384	0.000	535	543	575	603	654	580

Fuente: Elaboración propia con base en datos SERCE.

A modo de complemento de lo presentado en el cuadro 10 sobre los resultados en la prueba, a continuación se incluyen tres gráficas que dan cuenta de la dispersión del puntaje según los cuartiles de nivel socioeconómico de cada país. En ellas, el límite izquierdo de cada barra corresponde al puntaje del 5% de alumnos con más bajos resultados, mientras que el límite derecho se ubica en el puntaje que alcanza el 5% con resultados más altos.

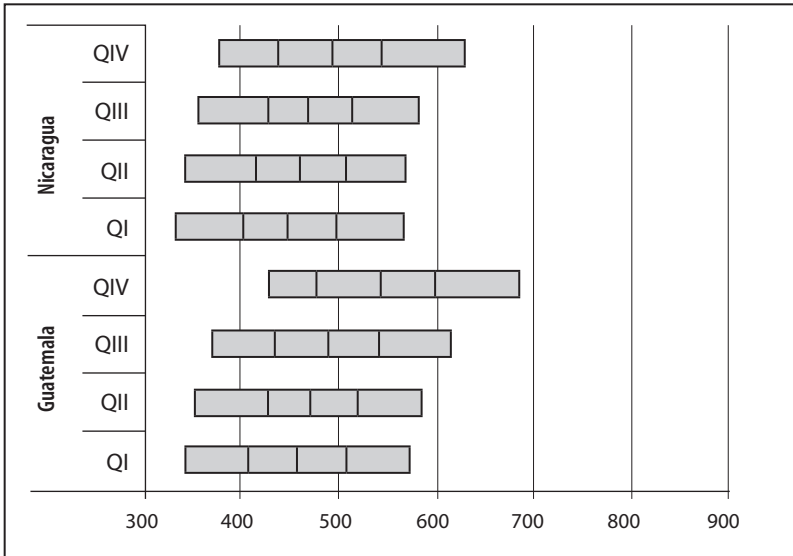
Las líneas que atraviesan cada gráfica corresponden, de izquierda a derecha, al percentil 25, el promedio y el percentil 75.

De este análisis interesa destacar que, con excepción de Nicaragua, en todos los países a medida que desciende el nivel socioeconómico se reduce la heterogeneidad en los desempeños, lo cual podría considerarse un indicio de que a quienes les va peor en las pruebas –comparativamente con el resto– les va homogéneamente mal.

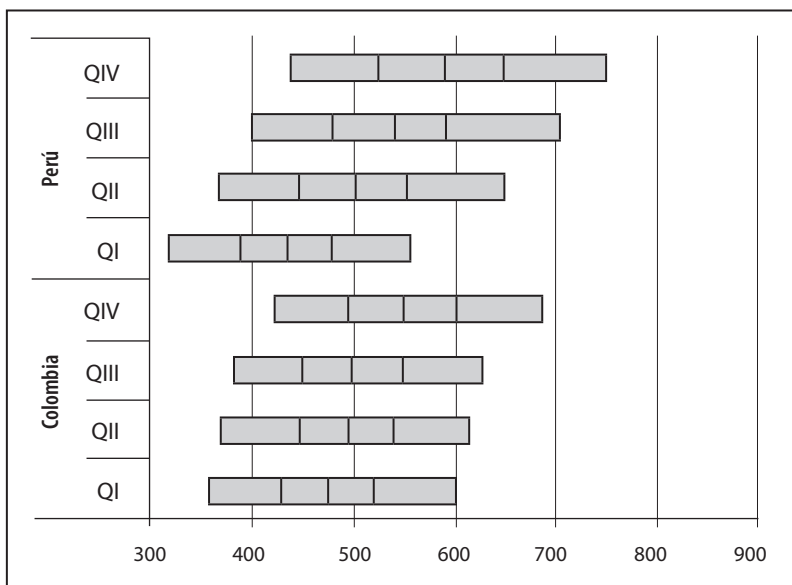
La distribución de los puntajes resulta similar entre los cuartiles I, II y III en Guatemala, Nicaragua y Colombia. En Uruguay y Perú es donde se registran las mayores diferencias en los puntajes a medida que cambia el nivel socioeconómico.

En los tres primeros países mencionados el puntaje que alcanza el 5% superior del cuartil I es similar al que obtiene el 25% superior del cuartil IV, mientras que en los tres restantes, el puntaje del 5% superior del cuartil más bajo no logra los desempeños promedio del país.

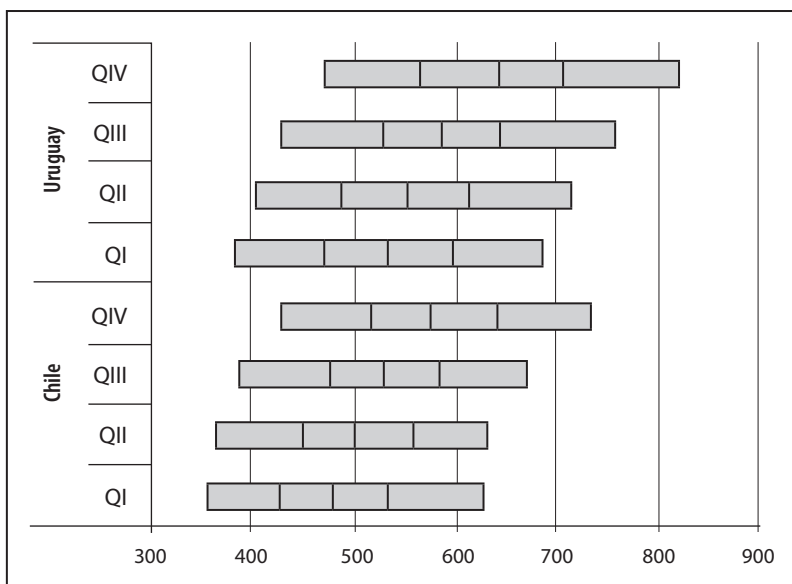
GRÁFICA 1



GRÁFICA 2



GRÁFICA 3



Finalmente, el último indicador abordado permite describir las diferencias entre grupos de distinto nivel socioeconómico en sus capacidades básicas en matemática.

El hecho de ubicarse en el nivel I o debajo del él expresa un problema en la adquisición de las capacidades básicas en la finalización del ciclo de educación primaria, ya que en el nivel I (no así en el bajo I):

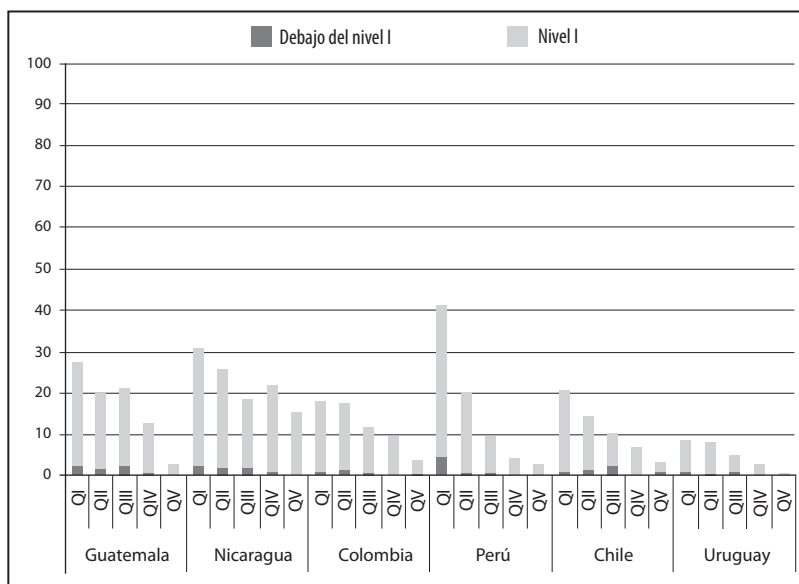
- Los alumnos ordenan números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos.
- Reconocen cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente al atributo a medir.
- Interpretan información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación.
- Resuelven problemas que requieren una sola operación, en el campo aditivo y en el campo de los números naturales (OREALC/UNESCO-LLECE, 2008: 61).

Como es posible observar en la gráfica 4, entre los alumnos provenientes del cuartil más desfavorecido socioeconómicamente, con excepción de Uruguay, al menos el 20% logra, como máximo, desempeños tales como los descritos, llegando dicho guarismo al 40% en Perú.

Tanto las magnitudes en sí mismas como las diferencias entre grupos representan un foco de preocupación para la región, ya que en la mayoría de los países, aproximadamente, una quinta parte de su población que finaliza primaria no alcanza un desempeño acorde con el esperado para su nivel educativo. Asimismo, debe considerarse que en varios de estos la situación puede ser aún peor, ya que también existen problemas en el acceso y el abandono del ciclo escolar.



GRÁFICA 4



CONCLUSIONES

Los resultados encontrados son preocupantes en la medida que, como se mencionó antes, se trata de aspectos que afectan los procesos educativos, los cuales convierten las brechas de equidad que se observan en los servicios y recursos, en brechas de logro educativo.

Por otra parte, es necesario destacar que, difícilmente, los niños logren aprender en situaciones en que la mitad de las escuelas no tiene biblioteca, teléfono, ni baños en cantidad suficiente, y solo una quinta parte de ellos asistió a educación preescolar.

Estos datos, así como el resto de la información presentada, permiten afirmar que varios de los sistemas educativos de América Latina no solo registran importantes inequidades en su interior, sino que están pobremente dotados de recursos para favorecer procesos de enseñanza satisfactorios para sus alumnos.

Para los cuatro países ubicados más al norte de la región estudiada, podría decirse que la inequidad en los recursos educativos

analizados se traduce en una clara inequidad en el desempeño de los alumnos. Sin embargo, los casos de Chile y Uruguay no concuerdan con dicha interpretación, ya que allí la inequidad en los recursos es claramente menor a la encontrada en el desempeño. Sin duda, en ello inciden factores escolares y extraescolares que no han sido analizados en estas páginas. Sin embargo, resulta de particular interés señalar que, a pesar de que en estos dos países algunos indicadores presentan una distribución equitativa, ello no es suficiente para que el desempeño de los alumnos también lo sea. El hecho de que casi todos los alumnos accedan a luz eléctrica, agua potable, desagüe y teléfono no constituye una igualdad estructurante en el sentido de López. Para alcanzar dicha situación se debe avanzar no solo en el equipamiento e infraestructura de las escuelas, sino también en la formación docente y el currículo que se enseña.

La necesidad de privilegiar las condiciones de capacitación y el derecho a adquirir las capacidades básicas que plantea Sen (PNUD, s/f), surge como una estrategia ineludible para fortalecer las capacidades básicas de los alumnos, fundamentalmente de los sectores más desfavorecidos.

Sin embargo, debe tomarse en cuenta que

... no es posible diseñar políticas educativas tanto a nivel curricular como a nivel de la formación docente que desconozcan el papel de la estratificación social. Aún resta por proponer formas de articular el currículum con poblaciones-objetivo diferenciadas socialmente y lograr resultados de calidad para todos los estudiantes (Fernández, 2004: 400).

Lo anterior lleva a señalar la importancia de implementar políticas que no solo igualen a la población, sino que la igualen hacia arriba, ya sea a través de políticas de discriminación positiva o de inclusión social, cuya guía sea la idea de compensar desventajas que se asocian a la segmentación sociocultural de los sistemas educativos. Las políticas deberían diseñarse pensando más allá de los resultados académicos de los alumnos y teniendo como horizonte generar impacto a largo plazo en la vida de quienes hoy se encuentran en el sistema escolar.



Sobre este aspecto cabe una apreciación tal vez específica para el campo educativo y en particular para América Latina, donde los resultados no solo son altamente inequitativos, sino también magros para la mayoría de los alumnos. Por lo tanto, es necesario implementar políticas compensatorias o de discriminación positiva y también acciones que superen las desigualdades para alcanzar resultados más altos en general. En esta región es especialmente importante tanto nivelar (equidad), como subir la barra de aprendizaje (que todos los alumnos tengan mejores logros y se acorten las brechas de equidad).

Para ello es necesario que la política educativa opere en varios niveles y se articule con acciones que trasciendan lo educativo. Es indudable que deben llevarse a cabo acciones focalizadas en poblaciones desfavorecidas, tal como plantea Rawls, que apunten a compensar las desventajas en los recursos, en los procesos y en los resultados educativos, así como otras que permitan identificar particularidades de cada centro educativo, tanto en lo que hace a su gestión como a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se podrían diseñar evaluaciones diagnósticas que identifiquen los casos con mayor rezago, para realizar, a partir de allí, una posterior intervención educativa adecuada a los requerimientos específicos de dichos alumnos. Ello contribuiría a reducir los costos –tanto para el sistema como para los propios alumnos– que se asocian a la segregación social y a los bajos logros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, S. *Oportunidades educativas diferentes en escenarios urdidos por la adversidad. Una mirada alternativa sobre los factores asociados al rendimiento escolar. Cuaderno 10*, París, Buenos Aires, Madrid, SITEAL, 2011, 34 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno10_20110805.pdf
- Bolívar, A. “Equidad educativa y teorías de la justicia”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, 2005, pp. 42-69. Fe-

- cha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>
- Bracho**, T. “Distribución y desigualdad educativa en México”, en *Estudios Sociológicos*, XIII, 37, 1995, pp. 25-53.
- Carnoy**, M. “La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, 2005, pp. 1-14. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art1.pdf>
- Cueto**, S. “A propósito del concepto de equidad educativa”, en S. Cueto (ed.). *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Santiago de Chile, PREAL, tomo I, 2006, pp. 11-24.
- Demeuse**, M. y A. Baye. “Measuring and comparing the Equity of educational systems in Europe”, en N. Soguel y P. Jaccard (eds.). *Governance and performance of education systems*, Springer, 2007, pp. 85-106. Fecha de acceso, julio de 2012. Disponible en <http://www.springerlink.com.proxy.timbo.org.uy:443/content/r856k747p4213g12/fulltext.pdf>
- Duarte** J., M. S. Bos y M. Moreno. *Equidad y calidad de la educación básica en América Latina: análisis multinivel de los resultados del SERCE en función del nivel socioeconómico de los estudiantes*, Washington, BID-División de Educación-SCL, Working Paper 4, 2009, 50 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en http://www.iadb.org/educationnewsletter/docs/Paper_Equidad.pdf
- European Group of Research on Equity of the Education Systems** (EGREES). *Equity of the European Educational Systems. A Set of Indicators*, Bélgica, University of Liège-Department of Theoretical and Experimental Education, 2005, 181 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=296>
- Falus**, L. y M. Goldberg. *Recursos, instalaciones y servicios básicos en las escuelas primarias de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa. Cuaderno 7*, París, Buenos Aires, Madrid, SITEAL, 2010, 50 pp. Fecha de acceso, di-



ciembre de 2012. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno07_20101214.pdf

Falus, L. y M. Goldberg. *Perfil de los docentes en América Latina. Cuaderno 9*, París, Buenos Aires, Madrid, SITEAL, 2011, 59 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf

Fernández, T. “De las ‘escuelas eficaces’ a las reformas educativas de ‘segunda generación’”, en *Estudios Sociológicos*, XXII, 65, 2004, pp. 377-408. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/FSTUFRYXLFJ4733S-1QB33ELALTSVI6.pdf

Haretche, C. “Mapa de desigualdades en América Latina”, en L. Lázaro y A. Payà (coords.). *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*, Valencia, Palmero, 2010, pp. 700-720, CD-ROM.

Latapí, P. “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 14, núm. 040, enero-marzo de 2009, pp. 255-287.

López, N. *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2a. ed., 2007.

Mancebo, E. “Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema”, en M. Serna (coord.). *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Uruguay, CLACSO/FCS/DS, 2010, pp. 341-351.

Martínez Rizo, F. “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la desigualdad en México, 1970-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, septiembre-diciembre de 2002, pp. 415-443.

OREALC/UNESCO-LLECE. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO-LLECE, 2008, 206 pp.

OREALC/UNESCO-LLECE. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO-LLECE, 2010, 159 pp.



- Pedrò, F.** “La caja de Pandora: Nuevas herramientas comparativas y nuevas evidencias sobre equidad y educación”, XII Congreso Nacional de Educación Comparada, Valencia, 2010.
- Poggi, M.** “Indicadores y desafíos de los sistemas educativos en América Latina”, en E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, Madrid, OEI/Fundación Santillana, 2009, pp. 67-79.
- Post, D.** “Sixth-grade Student Employment and Academic Achievement: SERCE results from Chile, Colombia, Ecuador, and Peru”, 54th Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, Chicago, 2010.
- Rawls, J.** *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1999.
- Reimers, F.** “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2o. trimestre, año/vol. XXX, núm. 002, 2000a, pp. 11-42. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030202>
- Reimers, F.** “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, 2000b, pp. 11-69. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000902.pdf>
- Reimers, F.** “Conclusiones: ¿puede nuestro conocimiento cambiar lo que aprenden los hijos de los pobres?”, en F. Reimers (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, Editorial La Muralla, 2002a, pp. 619-652.
- Reimers, F.** “Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, OEI, 2002b, pp. 131-155. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002907>
- Schmelkes, S.** “La desigualdad en la calidad de la educación primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núms. 3-4, 2005, pp. 9-33.



- Sen, A. *"Equality of What?" The Tanner Lecture on Human Values*, California, Stanford University Press, 1979.
- Sen, A. "Cultura, libertad e independencia", PNUD, s/f. Fecha de acceso, diciembre junio 2013. Disponible en <http://odh.pnud.org.do/sites/odh.onu.org.do/files/cultura20libertad20e20independencia20Sen.pdf>
- Sherman, J. y J. Poirier. "Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 Countries", Institute for Statistics, working paper 6, Montreal, Quebec, UNESCO, 2007, 161 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149523e.pdf>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).** *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*, OEI/UNESCO/IPE, 2010, 198 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en http://www.oei.es/SITEAL_Informe2010.pdf
- Vegas, E. y J. Petrow. *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el siglo XXI*, Washington, Banco Mundial, Mayol Ediciones, 2008, 293 pp. Fecha de acceso, diciembre de 2012. Disponible en http://site-resources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/Raising_Student_Learning_in_LAC_Spanish.pdf
- Vegas, E., Ch. Vermeersch, P. Cerdán-Infantes y J. Petrow. *Uruguay. Equidad y calidad de la educación básica*, Montevideo, Banco Mundial, original en inglés traducido por E. Vegas y P. Cerdán-Infantes, 2007.
- Willms, D. y M. A. Sommers. "Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America", en *International Journal of School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, issue 4, 2001, pp. 409-445. Fecha de acceso, julio de 2012. Disponible en <http://ehis.ebscohost.com.proxy.timbo.org.uy:443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=23&sid=a9c7f27a-d5d9-4ad8-b719-d177e2ba2224%40sessionmgr110>

