

---

## *Educación y pobreza: una relación conflictiva*

⇐ Miguel Bazdresch Parada\*

### **Introducción**

**L**a relación entre la educación y la pobreza es una relación construida. No es obvia o “natural”, no obstante la idea muy difundida acerca de que la educación es una de las formas privilegiadas de evitar y/o salir de la pobreza. Las ideas de pobreza y de educación son constructos asociados a supuestos e intenciones sociales que responden a los intereses de diversos grupos sociales específicos. El propósito de este artículo es dar cuenta de cómo se construye la relación educación y pobreza, específicamente en la investigación educativa, y de cuáles son las consecuencias prácticas de esa elaboración.

La relación entre educación y pobreza (REP) está constituida en la cotidianidad por una idea ampliamente generalizada en el imaginario social de nuestra sociedad. Una expresión que resume ese imaginario es “La educación es una vía hacia una mejor manera de vivir”. Tal idea consiste en términos generales en estimar como un bien de gran importancia a la educación, en tanto base, medio *sine qua non* y forma privilegiada de conseguir una posición económica y social más elevada dentro del conjunto social<sup>1</sup>. Vale aclarar que en esta idea se entiende “educación” como “escolarización”.

Véase a modo de ejemplo mexicano el siguiente enunciado central del Programa Nacional de Educación 1995-2000 del gobierno federal<sup>2</sup>:

---

\* Maestro en Investigación Educativa, Profesor Investigador del Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) ITESO (Guadalajara, Jal. México). Coordinador de la Red de Investigadores en Gobiernos Locales Mexicanos (IGLOM), Consejero en el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación. Consejero electoral local del Instituto Federal Electoral en Jalisco.

“La prioridad otorgada a la educación básica corresponde a un reclamo permanente de la sociedad: para los mexicanos, una educación pública laica, obligatoria y gratuita constituye el medio por excelencia para el mejoramiento personal, familiar y social. Al mismo tiempo, la sociedad confía a la escuela el fortalecimiento de valores éticos y cívicos que garantizan la convivencia armónica y que nos confieren identidad como nación” (SEP México, 1996: p 19).

Nuestro propósito ahora es identificar cómo se piensa a la REP en la investigación de la educación<sup>3</sup>. Ello no implica desconocer los aportes de la investigación económica y sociológica, que son importantes sin duda, sino recuperar la aportación específica de la investigación educativa (IE), si la hay, con la idea de identificar lo peculiar de su visión y acción.

## **El problema central**

Quizá el problema central al que se enfrentan de diversos modos quienes tratan de construir una relación entre la educación y la pobreza sea la dificultad de asociar directamente la una con la otra.

La pobreza frecuentemente se define o reconoce en base a consideraciones de carácter económico, según diferentes enfoques y planteamientos<sup>4</sup>. El método más usado, aunque también más criticado, es la definición de los pobres a partir de la construcción de una “línea de pobreza” en base a encuestas de hogares, requerimientos mínimos de nutrición, construcción de “canastas” alimentarias básicas y valoración de las mismas, y factores de desarrollo humano tales como escolarización, acceso a la cultura y alfabetismo. Quienes no posean los mínimos establecidos en esa “línea” son considerados “pobres”.

Por otro lado, en la IE no detectamos un “marco conceptual” propio para definir la REP. Lo más cercano a una teoría educativa de la pobreza es la hipótesis -entendida a modo de guía de la acción- relacionada con la noción de “calidad educativa”<sup>5</sup>, que interroga acerca de si la acción educativa “entrega” los elementos necesarios para conseguir la promesa primera de “educarse” y de la consecuente “vida mejor” imaginada como resultado de ese “educarse”. Lo común entre quienes estudian la REPes dar por supuesto que el hecho “estar educado” contribuye *per se* a disminuir la pobreza, aunque no explican en detalle cómo se da en los hechos esa contribución: proporcionan mediciones y comparaciones con base estadística, que muestran que los escolarizados son los que tienen acceso a niveles de ingreso altos. Otra forma común es mostrar que los pobres con más frecuencia reciben, o están expuestos a recibir, una educación de mala calidad.

Ante este escenario surge la siguiente cuestión: ¿hemos de ubicar la carencia de educación como una consecuencia de ser pobre? ¿O como una causa? ¿El no

educado será pobre mientras no se eduque? ¿Es acaso posible que no exista relación entre educación y pobreza? Las páginas que siguen tratan de esclarecer esta cuestión.

## Las teorías

En general la IE utiliza varios conceptos casi como sinónimos para referirse al problema general de carencia típico de la pobreza en sentido lato. Es frecuente encontrar el uso del término “desigualdad” para referirse a la pobreza. Se trata sin embargo de un concepto diferente, pues caracteriza la situación económica y/o social asimétrica entre grupos, sectores o personas. También se usa el término “marginalidad”, referente a la situación de los grupos sociales pobres en relación con el disfrute, la participación y el uso de beneficios y espacios sociales. El concepto de “equidad” se usa también, y si bien los pobres sufren por su falta, ésta no es lo mismo que la pobreza, pues se refiere a la “igualdad de oportunidades” de los diferentes sectores y grupos sociales. En años recientes se ha incorporado el uso del término “exclusión” para especificar mejor las consecuencias de la pobreza y hacerla visible. Se trata de un concepto mediante el cual se recupera la acción, resultado de la dinámica social mediante la cual los pobres no solamente son un grupo carente, sino que efectivamente la sociedad los “excluye”: activamente les impide el acceso a los satisfactores y a las oportunidades. Este concepto es muy sugerente para entender lo que pasa en la sociedad; sin embargo, no es equivalente al de pobreza.

La definición clásica de pobreza es *la falta de acceso o dominio de los requisitos básicos para mantener un nivel de vida aceptable*. Esto significa que una persona es pobre si no tiene suficiente comida o si carece de acceso a una combinación de servicios básicos de educación, atención de salud, agua potable, sistemas de saneamiento adecuados y un lugar de residencia seguro. Generalmente los economistas usan el ingreso como medida representativa de la pobreza, porque brinda los medios para asegurar la atención debida a las demás necesidades básicas. Por tal razón, la mayoría de las estrategias para combatir la pobreza debieran dedicar suma atención a la generación de ingresos como la principal solución del problema. Sin embargo, es notable cómo desde hace por lo menos una década atrás la preocupación está en proporcionar compensaciones a quienes se ubica por debajo de la “línea de pobreza” mediante programas muy amplios de focalización de los “pobres”, a fin de entregarles algún tipo de ayuda compensatoria alimenticia y de salud.

Según lo anterior, la educación (escolaridad) es un índice entre otros para establecer quién es pobre y quién no. Pero por sí misma, la definición clásica de pobreza no establece una relación con la educación. Así, podemos definir la cuestión principal de este modo: ¿cuál es la relación entre educación (escolaridad) e ingreso?

Desde el punto de vista teórico hay ciertas teorías disponibles. Son teorías “producto”, es decir, marcos conceptuales que interpretan el papel de la educación en su relación con la pobreza, la desigualdad, la equidad y la marginalidad indistintamente. Son usadas desde el Estado para legitimar, significar y organizar la política educativa y sus estrategias. Y desde luego, constituyen puntos de referencia teórica de los investigadores pero no son teorías usadas para responder empíricamente a la cuestión. Son cuatro las posiciones teóricas, que presentaremos a continuación.

### **La teoría del capital humano**

Esta teoría, muy divulgada y usada para organizar y evaluar la educación en México, tiene su matriz en la filosofía liberal. Los educadores y políticos liberales sostienen que los sistemas educativos tienen tres funciones: socialización; adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento; certificación. Tales funciones contribuyen a la asignación racional de recursos según las necesidades sociales, y generan movilidad social. De este supuesto deriva la teoría del capital humano: mayor educación proporciona más “capital humano” (socialización, conocimientos y certificados) a los miembros de la sociedad para competir por los puestos y los ingresos.

El supuesto sugiere que los sistemas educacionales cumplen una función distributiva, pues preparan para los diferentes roles de la división social del trabajo y asignan el talento de manera eficiente con base en la competencia de los más hábiles. Mayor educación genera mayor productividad potencial de la fuerza de trabajo, y como consecuencia, mayores ingresos potenciales para los trabajadores.

Esta teoría, dicho de modo simple, considera a la pobreza como un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo. Por tanto, basta con educarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales, y así se disminuirán al mínimo las probabilidades de “recaer” en la pobreza.

La crítica principal a esta teoría consiste en que, aunque no se lo quiera así, de hecho las prácticas docentes y los contenidos curriculares son diferentes según la clase social de los alumnos, lo cual reproduce la desigualdad, y más aun, la legitima. La teoría hace de la igualdad de oportunidades el centro de la política educativa para superar la pobreza, y curiosamente tiene dificultades para explicar el por qué de la existencia de la desigualdad: ¿por qué, si la política educativa trata de ofrecer “educación para todos”, persiste la desigualdad de oportunidades?

El punto central que explica esa persistencia está en la imposibilidad de ofrecer a desiguales sociales (minorías, indígenas, pueblos marginados) una oportunidad igual a la de otros grupos cuyo “capital cultural” es de entrada diferente y

con perspectivas de futuro diferentes, quizá poco compatibles con la idea de entrar en un mercado de trabajo estratificado, productivo y competitivo. Aun en el supuesto de una educación igual, a la salida los grupos con menos capital cultural enfrentan mayores dificultades para ingresar al mercado de trabajo. De estas críticas surgen otras teorías.

Entre quienes utilizan este enfoque en México están los investigadores asociados a la óptica gubernamental, pues la teoría del capital humano es la que se invoca en dichos círculos para implementar la política pública educativa. Por ejemplo, para probar o no los resultados prácticos de las acciones compensatorias para la superación de la pobreza<sup>6</sup>. Además, la utilizan aquellos trabajos que estudian la relación entre educación y desigualdad, educación y equidad, y educación y marginalidad<sup>7</sup>, y la investigación diagnóstica del estado que guarda la educación básica en diferentes entidades de la república mexicana, con base en un marco de indicadores relativos a equidad e igualdad de oportunidades<sup>8</sup>.

Se puede decir, de manera general, que la mayor parte de la IE relacionada con la REP está vinculada a esta teoría del capital humano, ya sea porque se acepta en cuanto tal o porque la IE se dirige a detallar la REP empíricamente, a revisar factores, condiciones y variables relativas tanto a la educación en cuanto tal (maestros, alumnos, gestores, financiamiento, etc.) como a las políticas educativas públicas que determinan líneas de acción para “combatir la pobreza” con la educación.

Mostrar que la desigualdad (recuérdese el uso común de tratar la pobreza como desigualdad) persiste a pesar de los esfuerzos del gobierno, explorar alternativas para disminuir la desigualdad, analizar detalladamente variables internas a las escuelas, demostrar la persistencia de la diferenciación entre clases, sectores y grupos, y analizar los efectos sociales (en la disminución de la pobreza, en la equidad o la desigualdad) y educacionales de los programas compensatorios, son los temas recurrentes y abundantes de la IE con este enfoque.

## **Teoría de la elección racional**

Esta teoría se basa en la crítica del “estado de bienestar” proveedor de educación para todos. No modifica los supuestos liberales acerca de la educación como mecanismo de superación de la pobreza, pero traslada el peso de la acción al individuo y plantea un giro en la política educativa. El centro es ahora que los ciudadanos elijan cómo gastar sus impuestos en educación.

La argumentación puede visualizarse así: la pobreza es una cuestión individual. El estado no tiene por qué tratar de solucionar las carencias individuales, especialmente en materia educativa, que supone la acción y el deseo individual. Póngase entonces a disposición de los individuos el ingreso necesario para que elijan dónde y cómo usarlo para educarse.

Inevitablemente, los fundamentos anteriores llevan a proponer que la educación sea dejada al libre juego del mercado, privatizada para desplazar el costo hacia los usuarios directamente.

La clave está, según esta teoría, en tener tantas oportunidades de financiamiento de la educación como demandantes individuales haya de la misma. Los usuarios deciden qué educación “compran”, la supervisan pues pagan por ella, y la adecuan a las necesidades del mercado del trabajo y de la productividad, pues nadie se interesará en una educación irrelevante o ineficaz.

La teoría de la elección racional no abdica de la idea de resolver sustancialmente la pobreza con la educación, pero ahora es la educación que los individuos estén dispuestos a adquirir, en vista de su competencia en un mercado que discrimina “hacia arriba” a los talentosos. No más la educación pública de poca calidad, costosa, e ineficiente.

En México la política pública sigue dominada por el “capital humano”, y el estado nacional aun no renuncia a la obligación de proveer educación para todos, aunque empieza a proponerse y discutirse la elección individual como mecanismo para combatir la pobreza. Por ejemplo, cuando se insiste en cobrar directamente al alumno o a su familia la educación superior, o cuando se propugna por sistemas “mixtos” de sostenimiento de las instituciones educativas públicas, especialmente las universidades. Otro escenario de divulgación de la elección como centro de la acción educativa contra la pobreza es la insistencia en una educación adecuada al mercado, sin referencia a la necesaria formación del sujeto en áreas no propicias en el mercado pero necesarias al país, lo cual significa abandonar la idea de educar para la realización de la persona.

### **Teoría social-demócrata**

Este enfoque es en realidad una versión modificada de la teoría del capital humano. Privilegia la acción gubernamental para proporcionar educación, al mismo tiempo que la acción ciudadana para vigilar la eficiencia y la igualdad de oportunidades. El centro de esta propuesta, siempre en el supuesto de que educar contribuya a eliminar la pobreza, es vincular la libertad de elegir el cómo, el dónde y el cuándo de la educación, con la obligación del estado de ofrecer educación pública suficiente para que nadie quede sin oportunidad.

Ciertos desarrollos de la IE se acercan más a los supuestos y la idea central de esta teoría. En estos planteamientos se ubica a la superación de la pobreza desde una nueva organización social cuya posibilidad implica “educar para poder” y no sólo “educar para saber”, lo cual entraña una elección del individuo y un financiamiento no estatal, aunque se excluye la privatización y el adecuarse ciegamente al mercado<sup>9</sup>.

## Teoría marxista

El marxismo ha inspirado, especialmente en los años posteriores a 1968, estudios de la educación desde una sociología coherente con los supuestos del materialismo. Un punto clave es la consideración de la educación como una actividad dirigida a mantener la estructura social de clases y de poder. La educación está al servicio y en función de la clase en el poder, para reproducir la estructura dominante que garantiza a dicha clase mantenerse en el poder<sup>10</sup>. Estos fundamentos generaron una variante en la cual se concedía cierta capacidad de la educación para la transformación social, siempre y cuando se efectuara con autonomía del Estado y se desarrollara para concientizar, para emancipar, o incluso para organizar la lucha contra-hegemónica. Este enfoque sustentó en el pasado investigaciones empíricas dirigidas a demostrar cómo el Estado “reproducía” desde el aparato educativo la estructura de clases sociales y económicas por la vía de preparar sujetos diferenciados cuyas opciones de inserción en el trabajo eran, precisamente, diferenciadas: sólo accedían a “las alturas” quienes ya vivían en ese nivel. Y, salvo alguna excepción, quienes vivían en el nivel medio o bajo ahí se quedaban, sin importar qué educación hubieran recibido.

Basándose en estos planteos surge la “necesidad” de ofrecer educación “alternativa” desde actores sociales no estatales, independientes, para formar actores “emergentes” capaces de preparar y realizar el cambio social.

La posición de esta teoría sobre la REPes simple: la pobreza se acabará cuando se acabe el sistema social que la produce. La educación no resolverá la pobreza. Por tanto, sólo es relevante la educación cuando prepara el cambio social, o mejor aun, una vez realizado el cambio. Paradójicamente, los autores de esta corriente insisten en que hay que educar, pero no desde el Estado, ni siquiera desde la escuela, sino desde una posición alterna, y como en el caso de la teoría anterior, con la finalidad de “educar para poder” que “desmonte” la ideología dominante (concebida según su connotación marxista) mediante un proceso de resignificación del sentido social y político de la acción social de los grupos marginados y/o pobres.

Dos críticas importantes se han hecho a las teorías de inspiración marxista, especialmente a las tesis “reproduccionistas”. Una se refiere al hecho, dicho con sencillez, de que quienes hacen la crítica son precisamente los más beneficiados por el sistema. El argumento es que no debe ser tan malo el sistema educacional, puesto que da lugar a investigadores bien formados cuyos trabajos muestran el rezago con claridad y explican las causas. Por lo tanto, el problema no es de reproducción, sino de calidad, eficiencia y cobertura. Por otra parte se critica que la teoría de la reproducción lleva a un callejón sin salida. Si la educación sólo perpetúa el estado de cosas, ¿qué queda? ¿Cuál es la alternativa? ¿No hay que educar?

Diversos investigadores mexicanos dan cuenta de variados casos de acciones educacionales diseñadas según esta teoría o alguna variante. Trabajan por hipótesis con los pobres y para “transformar” su situación. Las investigaciones dan cuenta de ese trabajo, pero aportan pocas explicaciones acerca de cómo construyen la REP. En un estudio de 1993 (Salimas y Safa, 1993) se reseñaron 52 trabajos con esta inspiración, y aunque allí se señala que sólo 14 son propiamente de investigación, resulta interesante constatar la temática recurrente: el educador y los programas. Las metodologías educativas y los procesos educativos son el centro de interés, y en éstos lo principal es analizar la participación de los educandos, la organización popular gestada o no, la apropiación de programas e instrumentos por parte de los propios beneficiarios y el impacto en el cambio social tanto en lo micro como en lo macro.

Cabe señalar la cuasi desaparición de investigaciones con esta inspiración, quizá por el advenimiento del pluralismo y los procesos democratizadores en América Latina como supuesto generalizado del desarrollo.

Fijadas las posiciones teóricas o puntos de vista conceptuales para definir la relación educación-pobreza, queda ahora revisar las respuestas encontradas a la cuestión central.

## **Los resultados**

Sin duda, el gran aporte de la IE vinculada con el capital humano ha sido mostrar empíricamente la existencia de una relación compleja entre la escolaridad y diversos elementos de la economía tales como el trabajo, el bienestar, la desigualdad, el ingreso, la equidad y la igualdad de oportunidades. En ocasiones, el resultado confirma el supuesto central de la teoría; en otras, lo niega. Y en muchos casos, el resultado evidencia cómo la política educativa, no obstante aludir en el discurso a dicha teoría, en la práctica revelada por la IE resulta en hechos un tanto contradictorios con los supuestos. Por una parte los hallazgos se parecen más a las ideas de la teoría marxista que a la noción del capital humano: la educación depende de las diferencias sociales y económicas de los educandos. Los pobres reciben una educación de menos calidad, cuentan con maestros menos preparados, y sufren cierta discriminación en los insumos necesarios (Muñoz Izquierdo, 1995: p. 158). Diferentes investigadores lo muestran en sus estudios (Muñoz Izquierdo, Aguado López, Bracho, Vielle, Schmelkes). Por otra parte, evidencian la importancia de la escolaridad para conseguir una mejor posición en el mercado de trabajo, al menos en cierta edad (jóvenes), ciertos trabajos, ciertas regiones y ciertas condiciones del contexto (CEE, Muñoz, Escobar, Muñoz I Suárez).

No se pueden hacer afirmaciones generales para todo el país y todos los tiempos. Sin embargo, a modo de ejemplo recogemos a continuación algunos de los



principales resultados de la IE a partir de la teoría del capital humano y con métodos deductivos realizada sobre los efectos de la escolaridad en la ocupación y el ingreso<sup>11</sup>:

1. En aquellas ciudades donde los índices de escolaridad son más altos, la tasa de desocupación es mayor. Ya sea por la pérdida de valor de los certificados (se necesitan más grados para una remuneración satisfactoria), ya sea por la disminución en la brecha de salarios de la población que está educada y la que no.
2. Las proyecciones realizadas en base a datos hasta 1991 indican que dos terceras partes de los alumnos que terminen sus estudios profesionales durante el periodo 1991-2000 podrán incorporarse al sector moderno de la economía. Pero si a la tercera parte restante le sumamos los alumnos desertores, habrá un 70% de los egresados y desertores que desarrollarán su labor productiva en el sector informal.
3. Los emigrantes rurales enfrentan y enfrentarán una caída abrupta de sus oportunidades de empleo, pues carecen de la capacitación necesaria para trabajar en talleres de manufactura (estudio realizado en la ciudad de Guadalajara).
4. La incorporación de algunos egresados del sistema educativo al sector informal no es voluntaria, y se verificó en la época y en la región de más rápida expansión del sistema educativo ('71 a '81 en el DF).
5. En el caso de los jóvenes sí se verifica una correspondencia entre la diferenciación ocupacional y la diferenciación educativa. En los mayores de 25 años se da sólo en áreas urbanas. Por tanto, la educación formal funciona como filtro al seleccionar a quienes reciben salarios más altos en las zonas más desarrolladas.
6. Se encontraron diferencias significativas entre los promedios de escolaridad de los hombres y las mujeres cuyas ocupaciones corresponden a la "supervisión de trabajo no manual", así como en las "ocupaciones no manuales". Así, parecería que los mercados de trabajo son discriminatorios para las mujeres.
7. Los trabajadores son escogidos de acuerdo a la escolaridad de todos aquellos que compiten por los distintos puestos.
8. Los egresados de la educación formal tienden a permanecer en las ocupaciones que ellos mismos desempeñaban al salir del sistema educativo. La primera ocupación depende de la escolaridad adquirida por el sujeto. Entre los determinantes de la ocupación actual, para las mujeres ocupa el primer lugar el primer empleo. Para los hombres, la educación obtenida. Para las mujeres, la escolaridad ocupa el segundo lugar. Para el salario actual, en las mujeres

es determinado por el empleo actual; en los hombres, por la educación adquirida.

9. En un estudio de 598 microempresas del distrito federal<sup>12</sup>, no se encontró “evidencia de que los individuos que han tenido mayores niveles de escolaridad estén contribuyendo, al menos en forma significativa, al desarrollo y la adopción de tecnologías adecuadas a la dotación de factores de que dispone el país, al desarrollo de organizaciones productivas que se propongan alcanzar las condiciones necesarias para competir favorablemente con las empresas monopólicas, o a la creación de empleos para los sectores mayoritarios de la sociedad”. Las microempresas dirigidas por los mayormente escolarizados funcionan, pero no para la sociedad, sino para los sujetos.

10. No hay evidencia empírica de que exista sobre-escolarización en México, de que el mercado de trabajo opera con criterio de credencialismo, o de que hay desempleo generalizado entre los más educados.

Otro modo de observar los resultados de la IE ligada al capital humano, pero en la vertiente de la “calidad educativa”, es recuperar los datos de diagnóstico de la educación generalmente admitidos tanto por las instancias gubernamentales<sup>13</sup> como por los investigadores educativos. A continuación anotamos los datos más relevantes:

1. *Cobertura*. Un cálculo conservador indica que 2 millones de mexicanos de entre 6 y 14 años no iban a la escuela en 1997. Es poco menos del 8% de los mexicanos con tal rango de edad.

2. Además, persiste la *inequidad entre entidades y entre municipios*. En Chiapas es el 27% la población entre 6 y 14 años la que no asiste a la escuela. En el Distrito Federal no llega al 7%. Sigue siendo verdad que las sociedades rurales tienen mayor dificultad para recibir y/o acceder al servicio educacional. En localidades con menor de 100 habitantes (108 mil según el censo de 1990) el 35% de los niños en edad escolar no asiste a la escuela. En ciudades de 100 mil o más habitantes, sólo el 6.3% no asiste. Si lo vemos por entidad o municipios, la pobreza se agudiza en comunidades pequeñas de estados y municipios rurales y poco habitados, y llega hasta el 50% en lugares de Chiapas y Guerrero.

3. El 7% de la población nacional es considerada indígena. Ahí se concentra el 26% de los *analfabetos* del país. Todavía no se logra una educación pertinente a estos grupos. En México hay 4.2 millones de analfabetos, el 8% de la población de 15 años o más<sup>14</sup>.

4. La *diferencia de género* es perceptible en la educación: las mujeres de 12 a 14 años dejan de asistir a la escuela más que los varones del mismo grupo de edad. Por cada varón hay 1.22 mujeres en esa situación. Los analfabetos

hombres son 9.6% del total de la población masculina. En las mujeres, la cifra es cercana al 15%.

5. Los niños y jóvenes en situación de *discapacidad, emigrantes y habitantes de las zonas marginadas urbanas*, aunque no estén cuantificados, son un numeroso grupo de mexicanos sin acceso (o posibilidad de acceder) a la oferta educativa nacional. Piénsese sólo en el ejemplo de la creciente comunidad de niños en y de la calle, usuarios de las áreas urbanas de las principales ciudades del país y sin acceso a la escuela.

6. La *reprobación*, aunque disminuye con los años, aun es un problema que resulta más agudo entre los habitantes de zonas rurales, marginadas o pequeñas. En el país, el 10.1% de los alumnos reprueban el grado que cursaron. Un comportamiento semejante tienen los indicadores de repetición de cursos y deserción<sup>15</sup>.

7. La *eficiencia terminal* de la educación primaria en 1990 tuvo todavía un valor alto. Si se relaciona los alumnos que terminan 6to grado con los que iniciaron la primaria cinco años antes, se obtiene un porcentaje del 55.6%. Pero si los relacionamos por cohortes, el porcentaje disminuye a 36.9%.

8. El *rezago por edad*, medido en términos de niños que no terminarán la primaria antes de cumplir los 14 años, es en 1994 de 3.1% a nivel nacional. Ha llegado a esa cifra mínima luego de un porcentaje de 10.8 en 1979. Los números se incrementan, otra vez, en entidades con mayor población rural y con mayor número de localidades pequeñas<sup>16</sup>.

9. El 17% de las escuelas primarias del país en 1994 no ofrecían los seis grados del nivel educativo. Es decir, son *escuelas "incompletas"*.

En resumen, el diagnóstico es de *desigualdad de oportunidades*, que se manifiesta en la menor posibilidad que tienen los pobres de ingresar oportunamente a las instituciones del sistema educativo, de permanecer hasta terminar los ciclos escolares, y de alcanzar el aprovechamiento escolar satisfactorio. La investigación, basada en los datos diagnósticos del tipo antes anotado, nos lleva a dos afirmaciones contrapuestas pero complementarias: "los pobres tienen menos oportunidades educativas porque son pobres" y/o "los pobres tienen menos oportunidades educativas porque se les ofrece una educación empobrecida"(Centro de Estudios Educativos, 1993: p. 219; Bracho, Teresa, 1995: p. 273).

Los resultados empíricos mostrados no cuestionan radicalmente el supuesto del capital humano, pero sí lo dejan mal parado. La teoría del capital humano es una "teoría producto" de quien ve la educación, específicamente la escolarización, como una variable del bienestar económico. Sin embargo, es insuficiente para describir y explicar el comportamiento del fenómeno educativo en sí mismo, no obstante el adelanto que implica la "calidad" como marco analítico. Nadie puede quedar

satisfecho con una teoría que confía en la escolarización para “una mejor vida” si en los hechos ni siquiera es posible ofrecer la misma oportunidad a todos, y tampoco queda claro que la escolarización es el modo para que la sociedad, y no sólo los sujetos, se desarrolle y pueda sortear los obstáculos que representan la clase social y los modos estratificados y diferenciados de tener acceso a las oportunidades.

La IE inspirada en la teoría marxista aporta resultados en la dirección de construir los fundamentos históricos, teóricos, metodológicos y epistemológicos de la educación popular. Con base en estos trabajos se dispone de modelos y tendencias claras de educación popular y comunitaria. En los trabajos recientes se detecta un esfuerzo que los mismos investigadores llaman de “refundación” de la educación popular, una vez que el marxismo ortodoxo entra en crisis con la desaparición del mundo socialista (Bastias y Cariola, 1995: p.121). Así, la IE nos anuncia una nueva forma de considerar la REP desde este paradigma. Probablemente no sea más una “educación marginal para los marginados”, si se permite la generalización crítica, sino una “educación para participar y usar el poder”, ubicada en los temas dejados de lado en la educación estatal: educación ciudadana, para la paz y los derechos humanos, para la democracia.

En los últimos años la IE ligada a la teoría marxista ha tratado de evaluar lo que en términos de calidad de la educación es su “relevancia”, esto es, la contribución real de la educación popular y la educación no formal a generar mejores condiciones de vida en los educandos. No hay aun suficiente desarrollo para tener conclusiones y aportes válidos. Hasta ahora, la IE disponible indica que efectivamente la educación popular y la no formal educan, pero no hay evidencia empírica de que eleven los ingresos o brinden mayor movilidad ocupacional. A los fines de esclarecer la REP, queda claro que la educación no formal y popular sí pretende el mejoramiento del nivel de vida de los “educandos”, aunque el supuesto sea cambiar la sociedad y luego acceder a un contexto más igualitario. En tanto es posible tal cosa, ha de lograrse una cierta movilidad social y una forma de vida “mejor”.

En una apretada síntesis se puede establecer que la relación entre “educación y pobreza” está en dos coordenadas. Una en el ámbito macrosocial, determinada por el contexto socioeconómico del país, y otra en el terreno de lo microsociales, en las características de la operación interna del sistema educacional mismo. Va desde la distribución del ingreso que merma las posibilidades de los niños mexicanos para asistir a la escuela, hasta el deficiente desempeño del maestro no preparado para atender situaciones de riesgo de exclusión en el aula misma.

## **Reflexiones finales**

Silvia Schmelkes resume la paradoja de la IE ante la REP: “Difícilmente los que nos dedicamos a la educación estamos dispuestos a aceptar que la educación es impotente frente a la pobreza; difícilmente accedemos a admitir que la activi-

dad educativa carece de la capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa, a la formación de individuos autónomos, creativos y participativos y al mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social en la que se encuentran insertos los beneficiarios del hecho educativo”(Schmelkes, Silvia, 1995: p. 13).

La reflexión anterior define que, si bien no se puede demostrar que la educación “saca” a los pobres de la pobreza, tampoco demuestra que se pueda prescindir de la educación en el combate contra la pobreza.

Los aportes de la IE, limitados en cuanto a responder con claridad a cómo la educación se relaciona con el ingreso, y con una visión “prestada” todavía en muchas de sus partes, nos remite en el fondo a considerar una posición acerca de la definición de pobreza. A partir de la constatación de la coexistencia de educación deficiente con educandos situados por debajo de la línea de pobreza, el punto crítico se vuelve precisamente la “línea de la pobreza”.

Los ejercicios de identificación de las carencias educativas se asocian a quienes están por debajo de la línea de pobreza como una característica adicional de su pobreza. Por eso, aventurar que la carencia educativa es causa de la pobreza, entendida ésta como una ubicación respecto de la línea de la pobreza, requeriría un ejercicio complejo de demostración mediante el cual se proporcione evidencia acerca de cómo crece o no el ingreso de una persona según asista a la escuela o no. Al momento, no hay disponible un ejercicio semejante. Lamentablemente, tampoco se dispone de un análisis utilizable para demostrar lo complementario: sólo aquellos que se han educado tienen ingresos por encima de la línea de la pobreza.

La evidencia disponible muestra que en forma mayoritaria los pobres carecen de educación, o que la disponible es deficiente. Sabemos también que la educación deficiente se acentúa en las zonas pobres, aun cuando existan casos de educación excelente en dichas zonas.

Esto nos lleva a considerar la orientación de la política educativa, principalmente gubernamental. Es necesario analizar las medidas político-prácticas puestas en juego por el Estado, responsable de la educación nacional, para atenuar las deficiencias educativas, independientemente de su efecto demostrable en la disminución de la pobreza.

Se puede al menos establecer que el gobierno mexicano ha realizado un esfuerzo sistemático por enfrentar el problema de la deficiente educación, no siempre con éxito, según los estudiosos.

Los estudios de la política educativa muestran la generación de dos tipos de estrategias para aterrizar la política: una de carácter emergente o de corto plazo, y una de largo alcance, para el largo plazo. Entre las primeras están: el incremento de la cobertura, es decir, la relación entre lugares disponibles y población escolar, la atención a la reprobación, la retención, el rezago y la deserción; desde

1995, la atención especialmente a la evaluación y la formación de docentes. Entre las segundas están: la capacitación del magisterio (por ejemplo, un decidido impulso al postgrado magisterial); la implementación de políticas docentes alternativas con base en dos corrientes: la tecnología educativa, hoy denominada de desarrollo instruccional, y el humanismo pedagógico, centrado en la revalorización de la docencia y del docente (Muñoz Izquierdo, 1998).

Una manera sencilla de darse cuenta de los esfuerzos del gobierno en la materia son los datos relativos al financiamiento de la educación. Habiendo crecido con fuerza en las décadas anteriores, los '90 muestran un cierto estancamiento tanto en la proporción del gasto del gobierno como en proporción con el PIB (véase Cuadro 4 para los datos).

Si hacemos caso a los elementos aportados por la IE, se puede decir, de manera un tanto heterodoxa, que los pobres desde la educación son, entre otros:

- Los niños y niñas que no asisten a la escuela, y especialmente si viven en áreas rurales, en comunidades de pocos habitantes (menos de 100), o en zonas urbanas marginadas.
- Las niñas de más de 12 años, especialmente si viven en zona rural o marginada urbana.
- Los niños y niñas indígenas del país, en su mayoría.
- Los indígenas en general.
- Los analfabetos, totales y funcionales, del país.
- Los niños que reprueban grado y casi seguro desertan a continuación de la escuela.
- Los niños y los jóvenes desertores, especialmente los urbanos.
- Los niños escolares con deficiente aprovechamiento escolar, y que deben repetir cursos.
- Los jóvenes y adultos rezagados por edad en la terminación de la primaria.
- Los niños y jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en zonas rurales y urbanas marginadas, porque acceden a una educación deficiente.
- Los niños y jóvenes que asisten a la escuela pero no gozan de una atención adecuada a su situación socioeconómica por parte de los docentes.
- Los niños y jóvenes que, habiendo culminado los ciclos escolares con éxito, no pueden demostrar la adquisición de las competencias culturales básicas.

En suma, los pobres son quienes no acceden a la escuela, quienes acceden en condiciones inequitativas, y quienes reciben educación irrelevante o ineficiente.

## Bibliografía

- Bastias U. y Patricio Cariola 1995 “Crecimiento con equidad: nuevos desafíos para la educación popular”, en Pieck y Aguado *Educación y pobreza* (México, Toluca: Unicef y Colegio Mexiquense).
- Bordieu, P. y J.C. Passeron 1970 *La reproducción* (Barcelona: Laia Ed.).
- Bracho, Teresa 1995 *Pobreza educativa*, en Pieck y Aguado *Educación y pobreza*, (México, Toluca: Unicef y Colegio Mexiquense).
- Centro de Estudios Educativos 1993 *Educación y pobreza* (México: Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad, PRONASOLy El Nacional).
- Documento CEPAL y UNESCO 1992 “Declaración Mundial de Educación para Todos”, en *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, emanada de la reunión realizada en Jomtien, Tailandia, Marzo 1990.
- Duron, Sandra y van Dijk, Silvia 1986 *Participando una experiencia de educación popular* (México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco).
- Edwards, Verónica 1992 *El concepto de calidad de la educación* (Quito: Instituto Fronesis).
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI) 1993 *Magnitud y evolución de la pobreza en México 1984 - 1992* (México: INEGI - ONU – CEPAL).
- Muñoz Izquierdo, Carlos 1995 “Determinantes de las desigualdades educativas con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico”, en Pieck y Aguado *Educación y pobreza* (México, Toluca: Unicef y Colegio Mexiquense).
- Muñoz Izquierdo, Carlos 1998 *Origen y consecuencias de la desigualdad educativa* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Muñoz Izquierdo, Carlos et al 1993 *La calidad de la educación en México: visión analítica del avance del conocimiento en el contexto del desarrollo educativo del país en la última década* (mimeografiado) México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Padua, J. y Aurora Loyo 1996 *Economía y políticas en la educación* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
- Pieck, E. y E. Aguado (coordinadores) 1995 *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad* (México, Toluca: Unicef y Colegio Mexiquense).
- Poder Ejecutivo Federal - Secretaría de Educación Pública 1996 *Programa de desarrollo educativo 1995 – 2000* (México: SEP).

Salinas, B. y E. Safa, 1993 “Educación de adultos, popular y comunitaria”, en *Estados del conocimiento* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa) Cuaderno 26.

Schmelkes, Silvia 1994 *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (México, Guanajuato: Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato).

Schmelkes, Silvia 1995 “Prólogo”, en Pieck y Aguado *Educación y pobreza* (México, Toluca: Unicef y Colegio Mexiquense).

Schmelkes, Silvia 1999 *La calidad de la educación en cinco regiones del estado de Puebla* (México: Centro de Estudios Educativos A.C.).

Secretaría de Educación Pública 1999 *Informe de Labores 1998 – 1999* (México: SEP).

SEP 1999 *Informe de Labores 1998 1999* (México: SEP).

Zarco, Carlos (coordinador) et al 1995 *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de educación popular* (México: Universidad Iberoamericana).

## **Notas**

1 Véase, para ejemplos mundiales recientes, el documento CEPAL y UNESCO 1992 “Declaración Mundial de Educación para Todos”, en *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, emanada de la reunión realizada en Jomtien, Tailandia, Marzo 1990.

2 Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1996: p. 19.

3 La investigación educativa en la actualidad no tiene un referente científico propio y distinto. La educación se ha estudiado como un fenómeno abordable con los conceptos y teorías de las ciencias sociales (psicología, sociología, economía, antropología, ciencia política, pedagogía), y con ese herramienta teórico y metodológico se da cuenta de los diferentes asuntos relativos a la escuela, la gestión, los resultados, los sujetos, los procesos. Por eso, cuando se habla de “investigación educativa”, en realidad nos referimos a la investigación sobre y para la educación tomada como campo de estudio, emprendida por destacados científicos y estudiosos en el país. No existe por el momento un cientista al que podamos llamar “educólogo”.

4 Se puede consultar amplia bibliografía sobre el tema. A modo de ejemplo se puede ver: INEGI, 1993, y desde luego la muy amplia bibliografía del premio Nobel Amartya Sen y Julio Bolvitnik.

5 El significado de “calidad de la educación” es polisémico. Carlos Muñoz Izquierdo, Silvia Schmelkes y Veronica Edwards han trabajado con mucho cuidado las ideas relacionadas con ese significado en múltiples trabajos.



6 Por ejemplo Padua, 1993.

7 Estos materiales se pueden encontrar tanto en publicaciones del Centro de Estudios Educativos (México, D.F.: CEE A.C.), como en la *Revista Latinoamericana de estudios educativos* del mismo CEE, en Pieck y Aguado, 1995.

8 Por ejemplo, entre otros, CEE 1993 *Educación y pobreza* (México: Consejo Consultivo del PRONASOL - El Nacional).

9 Ver, a modo de un ejemplo: Zarco, 1995 et al y Duron van Dijk, 1986.

10 Este gran supuesto originó las llamadas “teorías de la reproducción”, divulgadas ampliamente por los sociólogos franceses en los años setenta. Ver Bordieu y Passeron, 1970.

11 Ver Cuaderno N° 25 del 2° Congreso: pp. 41 a 49.

12 Padua et al, op cit.: p. 48.

13 Ver SEP 1999.

14 Ver anexo 2.

15 Consultar Cuadro 1, indicadores de educación primaria tomado del Programa de Desarrollo Educativo 1995 -2000, SEP.

16 Consultar Cuadro 3.

