

Equidad educativa: Una comparación entre México y Argentina

*María Cecilia Losano
José Baltazar García Horta*

Resumen

La equidad se ha transformado en la actualidad en un elemento central dentro de las políticas educativas, junto con las demandas de cobertura, eficiencia y eficacia (GERESE, 2005; Meuret, D., 2006). Se procura caracterizar la equidad en el sistema educativo de nivel medio y medio superior de México y Argentina con respecto a poblaciones marginales mediante un estudio de casos comparado, utilizando datos cualitativos y cuantitativos. En esta ocasión, se analizan los resultados de los procesos educativos en pos de la equidad. Se sostiene que ambos países muestran una base fundacional y legal común: la defensa de la educación como una estrategia democratizadora, de progreso social y autonomía; el interés por otorgarle una unidad a este nivel, uniéndolo a la educación básica y estableciendo, para ambos países, una obligatoriedad de 10 años. Del mismo modo, enfrentan desafíos similares entre los cuales destaca

la reducción de la transmisión de la desigualdad entre generaciones. Las fortalezas de México residen en su relativa equidad de sexo, en el crecimiento de matrícula secundaria y el crecimiento en el empleo a nivel educativo. Por su parte, Argentina se destaca por su bajo índice de probabilidad de caer en la pobreza en comparación con México y el efecto de la escolarización en empleo, considerando que la primaria tiene acceso prácticamente universal.

Palabras clave: equidad, México, Argentina.

Introducción

La ética de las instituciones sociales se caracteriza por cuestionar la manera en que debe organizarse colectivamente la sociedad (Arnsperger, C. y P. Van Parijs, 2002). El modo en que aquéllas estructuran los principios que regirán la distribución de los bienes que proveen, habla de cómo se entenderá la jus-

ticia social. William Daros (2005) señala los efectos que tienen sobre el sentido de pacto social las crisis económicas y sociales que finalmente son, para el autor, crisis morales. La crisis estaría configurada por el desconocimiento de lo justo y por ignorar el bien común que constituye el contrato social.

No obstante, las soluciones a dichas crisis tienen sus dificultades: el Estado de Bienestar nace y se constituye en una contradicción —al decir de Claus Offe (1984)—, donde confluyen intereses libertarios y solidarios, comunitarios e individuales que llevan a constituir a la sociedad como el lugar “natural de la igualdad, de la desigualdad y de la diversidad” (Daros, W., 2005: 8).

¿Cuál son las responsabilidades éticas de las instituciones sociales en este contexto? ¿Qué valores asumen y cómo los implementan? La educación parece tener al respecto un rol particular: como institución social está permeada de estas contradicciones, pero también se la vislumbra como la institución plausible de modificar esta situación. Ya sea que se asuma una postura mercantilista del proceso de enseñanza-aprendizaje o que se procure fomentar la libertad y la autonomía, se ha depositado sobre la institución educativa la esperanza de un cambio.

Los argumentos en torno a la equidad y la justicia social se ponen de manifiesto en la operacionalización de las políticas educativas y los diversos programas de inclusión de grupos marginales. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010a) argumenta que la marginación escolar tiene, en la actualidad, un carácter informal “arraigada en procesos sociales, económicos y políticos que restringen las oportunidades vitales de determinados grupos o individuos” (153).

La democratización en el ingreso y la mayor conciencia de los efectos sociales de la escolarización ha vuelto el tema de la equidad un tema político, lo que a su vez se suma a las demandas de la distribución, la eficiencia y la eficacia (GERESE, 2005). La creencia de que la educación llevaría a un mayor bienestar la ha convertido, según Denis Meuret (2006), en un bien demandado socialmente y, en consecuencia, en un elemento central de la política educativa.

En lo que respecta a la educación secundaria en específico, Claudia Jacinto y Flavia Terigi (2007) plantean que este nivel ha enfrentado el desafío de la masificación cuando históricamente ha sido pensado para la selección y la clasificación.

Hasta reciente época, los estudios secundarios se han convertido en obligatorios, lo que ha llevado a determinar que, en materia educativa, uno de los mayores problemas de Latinoamérica es la retención y conclusión de este nivel (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010b), siendo una de las poblaciones aún excluidas de este proceso los jóvenes de clases desfavorecidas (Maimone, M. y P. Edelstein, 2004: 36).

Formulación del problema

La línea de exploración que se propone el presente artículo es la de caracterizar comparativamente la equidad en los sistemas educativos de México y Argentina en poblaciones marginadas, formulándose la siguiente pregunta de investigación: ¿qué características posee la equidad educativa en los sistemas educativos mexicano y argentino en lo que respecta a poblaciones marginales?

En función de lo mencionado anteriormente, se proponen como *objetivos de investigación* los siguientes:

General:

—Caracterizar la equidad educativa en el sistema educativo mexicano y argentino, con respecto a las poblaciones marginales.

Específicos:

—Identificar indicadores de equidad educativa en ambos países de poblaciones marginales.

—Establecer semejanzas y diferencias entre el sistema educativo argentino y mexicano.

Marco teórico

En lo que respecta a la incorporación de poblaciones históricamente marginadas de los procesos educativos, los discursos oficiales proponen su inclusión positiva en pos del cumplimiento de una promesa moderna. Sin embargo, diversos autores (Duru-Bellat, M., 1996; Bourdieu, P., 2002; Bourdieu, P. y J. Passeron, 2003; Maimone, M. y P. Edelstein, 2004) advierten sobre las estrategias a implementar en la inclusión educativa, al remarcar el efecto de reproducción de los privilegios de clase que poseen los sistemas escolarizados.

Para estos autores, la escuela reproduciría las desigualdades

sociales de cada contexto. Marie Duru-Bellat (1996) sostiene que la reproducción de la inequidad en la escuela es reflejo de la inequidad en la sociedad y que, a pesar de las intenciones “uniformadoras” de un currículum común, “los actores implementan estrategias en el sistema. En este caso, las familias reaccionan en contra de la estandarización y buscan diferenciación” (1966: 348). En consecuencia, el brindar mayor autonomía a las escuelas y las familias deviene en mayor inequidad, porque las elecciones personales que realizan las familias tienen efectos sociales de reproducción del estatus social y por su posibilidad real de brindar elecciones.

Los estudios de Vincent Dupriez y Xavier Dumay (2006) confirman las hipótesis de que una mayor uniformidad escolar reflejaría resultados más equitativos, aunque su población no sea homogénea. Con mayor cautela, también sostienen que un sistema educativo único favorece la homogeneidad, aunque no en todos los casos esta afirmación aplicaría.

Por su parte, Claudia Jacinto y Flavia Terigi distinguen tres niveles de inclusión educativa: la posibilidad de acceder al sistema secundario, de permanecer en él y de aprender. Las autoras enfatizan que “el acce-

so en la escuela secundaria no sólo implica los niveles de matriculación en el nivel, sino también preguntarse a quiénes se incluye” (2007: 43). GERESE (2005), por su parte, consideran otros tres niveles más: la igualdad de tratamiento, entendida como la capacidad de realizar los mismos aprendizajes y de beneficiarse de una enseñanza de base; la igualdad de resultados, esto es, de garantizar un cierto nivel de conocimientos; y, finalmente, la igualdad de realización social, definida como la posibilidad de que todos tengan la misma oportunidad de explotar las competencias adquiridas, que sean valoradas socialmente y de realizarse como persona.

Metodología

Jean Blondel sostiene que la comparación “es el único modo por el cual uno puede moverse más allá de la especificidad de la vida política de los países individualmente y llegar a generalizaciones realistas” (2004: 184). La comparación, para este autor, es central para el estudio de las políticas públicas, ya que permite elaborar conceptos y teorías y validar sus conclusiones.

El enfoque que se asumirá es el de estudio de caso comparado, en

la medida en que interesa describir a profundidad la problemática de la equidad educativa, siendo la comparación un elemento que favorecerá este objetivo.

A fin de caracterizar la equidad en el sistema educativo se identificó una serie de indicadores que se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Indicadores de equidad educativa

Elemento a considerar	Concepto englobado	Descripción
Resultados	Igualdad de realización social	Equidad en el ingreso según género
		Porcentaje de población activa con estudios secundarios o superiores
		Ingresos salariales por nivel de estudio
		Índices de pobreza según nivel educativo
		Tasa de desempleo según nivel educativo

Fuente: elaboración propia.

Dada la diversidad de datos que se recolectaron, la presente propuesta combina información de carácter cualitativo como cuantitativo. El motivo de este enfoque se debe a la fortaleza que provee tanto teórica como metodológicamente. Tal como lo afirman Arnold J. Heidenheimer, Hugh Hecló y Carolyn Teich Adams: “en años recientes, ha habido un creciente reconocimiento que los análisis necesitan utilizar tanto datos cuantitativos de gran escala que muestran las similitudes y diferencias como estudios de caso contextuales y ricos” (1990: 12).

Resultados

Equidad en el ingreso según género. Para el primer aspecto, en el caso de Latinoamérica, el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008) señala que se ha observado una disminución en las brechas en lo que respecta a la equidad de género a nivel secundario e incluso pareciera exponerse una tendencia a la reversión,

poniendo en desventaja a la población masculina.

Tanto México como Argentina muestran una relativa paridad en el ingreso, teniendo México una paridad en los tres niveles —educación inicial, primaria y alta y baja secundaria²—, mientras que Argentina tiende a favorecer más a las mujeres que a los hombres en este último nivel. El comportamiento es similar en el caso de la conclusión de los estudios. Es importante destacar que el caso de México es sobresaliente en toda América Latina, junto con otros siete países —Dominicana, Ecuador, Perú, Bolivia, Cuba, Jamaica y El Salvador—.

Porcentaje de población activa con estudios secundarios o superiores. En todos los países de Latinoamérica se ha observado un crecimiento de su población con estudios secundarios, pero dentro de este grupo destacan México y Argentina —junto con Chile y Perú— por presentar tasas más altas al promedio. Argentina muestra un valor de 48.42 por ciento de su población económicamente activa con estos estudios para el año 1999, mientras que México para el año anterior fue de 47.4 por cien-

to. Si se relacionan estos indicadores con el quintil de ingreso, se obtiene que Argentina sería un país más igualitario, junto con Venezuela y Chile, México ubicándose en un lugar intermedio, junto con Perú, y Brasil se ubicaría en el extremo de la desigualdad (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s/f).

Ingresos salariales por nivel de estudios. Si bien este indicador pudiera mostrar diferencias debido a otros factores no relacionados con los estudios, se observa que en Latinoamérica las diferencias entre educación universitaria y básica redundan de manera significativa en diferencias salariales. En la siguiente figura se muestra el comportamiento tanto para México como para Argentina:

² Correspondiente a secundaria y preparatoria respectivamente en el caso de México y EGB y Polimodal en Argentina.

Tabla 6. Diferenciales salariales por nivel educativo³

País	Género	Inferior a primaria	Secundaria	Superior
Argentina (1999)	Hombre	78	146	282
	Mujer	84	177	277
México (1998)	Hombre	72	163	512
	Mujer	66	183	385

Fuente: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (s/f).

Índices de pobreza según nivel educativo. Es entendido por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (s/f) como un indicador con el cual se mide la incidencia de la pobreza de dos maneras diferentes: la primera, denominada FGT_0 , corresponde a la tasa resultante del cociente entre el número de personas que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza y el total de la población considerada; la segunda, FGT_1 hace referencia a la brecha (o déficit) de la pobreza, es decir, la distancia media que separa a la población pobre de la línea de la pobreza o, alternativamente, los recursos necesarios para eliminar la pobreza mediante transferencias totalmente eficaces (40).

Tabla 7. Índices GFT_0 y FGT_1 según nivel educativo

País	Índice FGT_0		Índice FGT_1	
	Argentina 1999	México 1998	Argentina 1999	México 1999
Inferior a primaria	0,42	0,64	0,17	0,27
Primaria	0,29	0,46	0,10	0,17
Secundaria	0,09	0,28	0,03	0,09
Universidad	0,03	0,03	0,01	0,01

Fuente: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s/f (41-42).

³ El nivel primario de educación es igual a 100, por lo que los datos deben leerse en proporción a ello. Ejemplo, un hombre en Argentina con secundaria terminada gana 14.6 veces más salario que alguien sin primaria terminada.

Siguiendo los índices de décadas anteriores, pudiera afirmarse que el índice ha mostrado una paulatina baja, pero la probabilidad de caer en la pobreza es más significativa en México y, en menor medida, en Argentina. Lo mismo en lo que respecta a los ingresos medios, en tanto que a medida que se aumentan los estudios disminuye la brecha de la pobreza, aunque si se observa los cambios en el tiempo, una década antes Argentina no muestra cambios mientras que para México se observa una reduc-

ción de 5.26 por ciento (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s/f).

Finalmente, las *tasas de desempleo según nivel educativo* diferencian a México y Argentina en dos grupos: Brasil, Chile y Venezuela junto con Argentina muestran un crecimiento al pasar de “inferior a primaria” a “primaria”, descendiendo luego con los restantes niveles, mientras que México y Perú denotan un crecimiento constante, señalándose una correlación entre el nivel educativo y el empleo.

Tabla 8. Tasas de desempleo según nivel educativo

País		Argentina	México
Inferior a primaria	Hombre	18	2
	Mujer	12	1
Primaria	Hombre	15	3
	Mujer	19	2
Secundaria	Hombre	11	4
	Mujer	17	3
Universidad	Hombre	6	4
	Mujer	7	4

Fuente: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (s/f).

Argentina presenta tasas más altas de desempleo que México, incluso comparando con Brasil Chile, Perú y Venezuela, mientras que México muestra mejores tasas a nivel grupal. En lo que respecta a los resultados

escolares, llama la atención la relativa homogeneidad de los datos para los dos países, destacando México en la equidad de sexo, en el crecimiento de matrícula secundaria y el crecimiento en el empleo

a nivel educativo. En el caso de Argentina, sus fortalezas están en su bajo índice de probabilidad de caer en la pobreza en comparación con México y el efecto de la escolarización en empleo, considerando que la primaria tiene acceso prácticamente universal.

Reflexiones finales

En el presente trabajo se caracterizó la equidad en los sistemas educativos mexicano y argentino, procurando mostrar una imagen contextual. Si bien no se pueden abstraer conclusiones definitivas —en tanto la implementación de estrategias tiene efectos a corto y largo plazo—, pueden señalarse una serie de reflexiones que pueden servir para pensar en torno a la equidad educativa.

En primer lugar, no puede afirmarse que México ni que Argentina sean más equitativos uno que otro. Esta pregunta debe especificar en torno a qué. Del mismo modo, ambos países presentan particularidades que hacen que los desafíos sean diferentes. Por ejemplo, podemos mencionar la dispersión poblacional en Argentina y la diversidad en México.

Si bien en el discurso Argentina muestra una preocupación mayor

por este tema, México ha mostrado mayor iniciativa en combatirlo mediante la construcción de organismos y programas claros, evaluables y con apoyo e intervención de organismos internacionales. Argentina posee indicadores “duros” que muestran una mayor intervención histórica en educación, pero se requeriría de un análisis de largo plazo (Pierson, P., 2009) puesto que, desde esta perspectiva, pudiera verse su avance relativo comparado con el avance de décadas anteriores y con ello determinar los puntos de mejora o para desarrollar.

Bibliografía

- Arnsperger, Christian y Philippe Van Parijs, 2002, *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Blondel, Jean, 2005, “The Central Role of Comparative Politics in Political Analysis”, *Scandinavian Political Studies*, 28(2), pp. 183-191.
- Bourdieu, Pierre, 2002, “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo/Conaculta, pp. 163-173.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, 2009, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires/México/Madrid, Siglo XXI Editores.
- Daros, William, 2005, “Tras las huellas del pacto social”, *Enfoques*, 17(1), pp. 5-54.
- Duru-Bellat, Marie, 1996, “Social Inequalities in French Secondary Schools: from Figures to Theories”, *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), pp. 341-350.
- Dupriez, Vincent y Xavier Dumay, 2006, “In-

- equalities in School Systems: Effect of School Structure or of Society Structure?”, *Comparative Education*, 42(2), pp. 243-260.
- GERESE (*Groupe de Recherche sur l'équité des systèmes éducatifs*), 2005, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liege, Commission Européene, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Heidenheimer, Arnold J., Hugh Hecló y Carolyn Teich Adams, 1990, *Comparative Public Policy. The Politics of Social Choice in America, Europe and Japan*, Nueva York, St. Martin Press.
- Jacinto, Claudia y Flavia Terigi, 2007, ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana, Buenos Aires, Unesco/IIPE/Santillana.
- Maimone, María del Carmen y Paula Edelstein, 2004, *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Buenos Aires, Stella/Crujía.
- Meuret, Denis, 2006, “Equity and Efficiency of Compulsory Schooling: it is Necessary to Choose and if so on What Grounds?”, *Prospects*, 36(4), pp. 389-410.
- Offe, Claus, 1984, *Las contradicciones del Estado de Bienestar*, Londres, Hutchinson.
- Pierson, Paul, 2009, “Big, Slow-Moving and Invisible: Macrosocial Processes in the Study of Comparative Politics”, en James Mahoney y Dietrich Ruesmeyer (eds.), *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 177-207.
- Rose, Richard, 1995, *Making Progress and Catching up: Comparative Analysis for Social Policy-Making*, Oxford, UNESCO, p. 13.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s/f, Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América Latina, *Boletín*, 2010.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos, Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación*, EPT/PRELAC, Santiago de Chile, UNESCO, p. 239.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010a, *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo*, París, UNESCO, pp. 153-179.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010b, *Educación, Juventud y Desarrollo*, Santiago de Chile, UNESCO.