

Diferentes escuelas, diferentes prácticas: producción de inequidad educativa en escuelas urbanas

Antonio Ray Bazán¹
Rebeca Mejía-Arauz²
Leslie Reese³

Resumen

La desigualdad e inequidad educativas tiene múltiples dimensiones. La mayoría de los estudios las presentan asociadas con variables socioeconómicas y de nivel cultural, pero hay pocos estudios que indaguen como se generan al interior de las escuelas. Este trabajo presenta un estudio comparativo de las prácticas docentes en dos escuelas públicas urbanas situadas, una, en una comunidad de clase media y la otra en una comunidad de clase trabajadora. Los resultados muestran diferencias en las prácticas y recursos escolares que configuran experiencias escolares que generan desigualdad e inequidad y que tienen efectos transgeneracionales. Se concluye sobre la necesidad y la importancia de reconocer este fenómeno y se enfatiza que los maestros tienen el potencial para modificar sus prácticas docentes para que sean responsivas a las necesidades y recursos de los niños y la comunidad.

Palabras clave: Inequidad educativa, prácticas docentes, escuela primaria, lecto-escritura.

El tema de la desigualdad educativa asociada a factores socioculturales y socioeconómicos se viene documentando desde los años 70 en México y otros países de Latinoamérica (Mir, 1971; Muñoz Izquierdo, 1979; Velloso, 1971), generalmente a través de estudios de tipo macro en los que se relacionan variables socioeconómicas y de nivel cultural con variables de rendimiento escolar. Estos estudios muestran una poderosa asociación entre las condiciones socioeconómico-culturales y los indicadores de producción escolar como la repitencia y la deserción, el gasto y las oportunidades educativas y el rendimiento escolar de los niños.

¹ Dr. Antonio Ray Bazán, Profesor-Investigador y Coordinador del Programa de Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Departamento de Educación y Valores de la Universidad ITESO en Guadalajara, México. Doctorado en Educación en el Programa Interinstitucional ITESO – Universidad Iberoamericana. Correo: aray@iteso.mx

² Dra. Rebeca Mejía-Arauz. Profesora-Investigadora en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad de la Universidad ITESO, en Guadalajara, México. Doctorada por la Universidad de California, Santa Cruz.

Correo: rebmejia@iteso.mx

³ Dra. Leslie Reese. Profesora-Investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de California en Long Beach, E.U., y Directora del Centro de Investigación y Educación de Minorías Lingüísticas de la misma universidad. Doctorada en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Correo: leslie.Reese@csulb.edu

Con el advenimiento de las pruebas nacionales de evaluación y su aplicación a gran escala, el estudio de la desigualdad educativa adquirió matices más precisos, pues la variable dependiente ya no fueron los indicadores de deserción y repitencia escolar, sino los logros en el aprendizaje de diversas asignaturas. Un estudio relativamente reciente (Backhoff et al., 2006), muestra que las diferencias en el desempeño de Español y Matemáticas de los estudiantes de las diversas modalidades de la escuela primaria en México, son abismales (Muñoz Izquierdo, 2007).

Los hallazgos del estudio indican que tales diferencias en los niveles de aprendizaje de los estudiantes se acumulan conforme pasan los años de manera que cuando algunos jóvenes llegan al tercer grado de secundaria, las brechas que los separan de los niveles de logro educativo que alcanzan otros estudiantes pueden ser tan grandes que equivalen a tres o más grados escolares de atraso.

Con base en este estudio, se elaboró un análisis de la relación que guardan las condiciones socioculturales de las familias y el logro educativo de los niños demostrando una estrecha relación entre las primeras y el segundo (Backhoff et al., 2007). Según Muñoz Izquierdo (2007), este estudio indica que las escuelas más exitosas, son también las más selectivas en términos académicos y socioculturales y por tanto, la acción educativa escolar no logra cerrar las brechas entre los resultados educativos de niños de diferentes estratos sociales, quedando la impresión de que éstos tienen un destino ineludible en lo que respecta a su trayectoria educativa.

Estos estudios son contundentes en mostrar que las diferencias tan grandes en los resultados de las pruebas nacionales no sólo representan el fenómeno de la desigualdad educativa sino también una profunda inequidad del sistema educativo mexicano cuando se comparan modalidades tan diferentes como la educación pública urbana contra la rural o la indígena; sin embargo, no nos dicen nada acerca de las posibles diferencias en las prácticas docentes cotidianas en el salón de clase y su contribución a la desigualdad e inequidad educativas en escuelas públicas que comparten el entorno urbano pero tienen configuraciones socioculturales distintas.

Las prácticas docentes

Diversos estudios que abordan el tema de las prácticas docentes en escuelas localizadas en comunidades marginadas señalan la dificultad de los docentes para diseñar las actividades de aprendizaje centradas en el conocimiento de sus alumnos, de sus condiciones de vida, de los recursos familiares, de su capital cultural, y de sus necesidades diferenciales de aprendizaje, (Reimers, 2006; Álvarez, et al., 2008; Brandi, 2006; Dubrovsky, Iglesias y Saucedo, 2003).

Un amplio estudio latinoamericano muestra que cuando los docentes reconocen las diferencias culturales y tienen expectativas altas hacia sus alumnos éstos tienen mejores logros de aprendizaje (Murillo y Román, 2009). Por otra parte, en investigaciones realizadas en Estados Unidos se han explorado las interacciones diferenciales entre maestros y alumnos. En su estudio comparativo de alumnos blancos y afroamericanos de secundaria, Roscigno y Ainsworth-Darnell (1999) describen que los maestros premiaban a los alumnos más acomodados con más atención y mayores

expectativas y concluyeron que los alumnos afroamericanos y de nivel socioeconómico bajo tenían un rendimiento educativo inferior debido en parte a “procesos evaluadores micropolíticos a nivel escuela y aula” (p. 158). En un estudio complementario, Lareau y Horvat (1999) observaron cuidadosamente las interacciones entre padres y maestros, teorizando que los recursos culturales y sociales de las familias eran reconocidos por los maestros cuando servían para facilitar interacciones de acuerdo a las normas dominantes de la escuela.

Ante este panorama, consideramos importante conducir estudios que complementen las investigaciones de amplia escala, orientados a analizar de manera cercana lo que pasa al interior de las escuelas y examinar las múltiples dimensiones de la inequidad educativa y si es el caso, mostrar como ésta se encarna en las prácticas cotidianas al interior del aula. Ese es el propósito del estudio que aquí presentamos y que se orienta a responder las siguientes preguntas:

¿Cómo se caracteriza la enseñanza de la lectoescritura en dos escuelas de comunidades diferentes sociocultural y económicamente y cuáles son sus implicaciones en el desarrollo de los niños y familias?

Método

Este estudio contrasta las condiciones de enseñanza de la lectoescritura de dos escuelas en comunidades sociocultural y económicamente distintas. Los datos fueron obtenidos como parte de una investigación más amplia enfocada al estudio sociocultural del desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Las dos escuelas se ubican en la periferia de la ciudad pero en localizaciones distantes una de otra, y en ambos casos se trata del turno matutino. La Escuela Cárdenas (seudónimo) se ubica en una zona residencial de clase media (comunidad 1), con casas principalmente unifamiliares o departamentos que cuentan con cochera para uno o dos autos. Esta colonia cuenta con una gran diversidad de servicios de educación, salud, comerciales, instrucción complementaria y una biblioteca pública medianamente equipada en el área infantil.

La Escuela Morelos (seudónimo) se ubica en una zona (comunidad 2) cuya población es mayoritariamente obrera. Cuenta con servicios básicos de salud y comerciales pero no son tan variados ni abundantes y la biblioteca pública tiene una muy escasa sección infantil.

Los padres participantes de la comunidad 1 promediaron 13.4 años de escolaridad, mientras que los padres de la comunidad 2 tenían un promedio de 6.7 años escolares. Incluimos información sobre características de las familias y prácticas de literacidad obtenidas con encuestas aplicadas a los padres participantes (N = 344), y entrevistas a una muestra de 9 padres de familia de cada escuela.

Los maestros participantes (n=18) respondieron a una encuesta escrita y otra oral sobre su preparación y experiencia, sus prácticas de enseñanza, uso de materiales oficiales de la Secretaría de Educación Pública, la comunicación entre la escuela y el

hogar, y las posibles causas de problemas asociados con la enseñanza-aprendizaje. Respecto de logros en el aprendizaje en la prueba Enlace, la escuela Cárdenas se ubicaba en el decil 10, mientras que la escuela Morelos estaba en el decil 2 en el año en que se realizó este estudio. (ENLACE, 2011), lo que representa una diferencia considerable en el logro académico de los estudiantes.

Resultados

Nuestro interés principal es identificar hasta qué punto hay variaciones en las prácticas y abordajes de la instrucción escolar de la lecto-escritura orientadas por el mismo sistema y programa educativo en dos comunidades de distinto nivel socioeconómico.

Las escuelas Cárdenas y Morelos se parecen en varios aspectos clave. Ambas tienen grupos numerosos de 50 alumnos por salón. En ambas los maestros se autoevalúan como “adecuadamente preparados” para enseñar la lectura y están “de acuerdo con la mayoría de los aspectos del programa”.

El programa oficial para la enseñanza de la lectoescritura en la primaria está enfocado en “que los niños aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito para lograr una comunicación eficiente tanto en la escuela como en otros ámbitos sociales” (SEP, 2000, p. 13). Las lecciones integran los componentes de expresión oral, lectura, escritura y reflexiones sobre la lengua y los nombres y sonidos de las letras y las sílabas no se enseñan aislados sino como parte de un enfoque comunicativo integral de la instrucción de la literacidad.

Se espera que los maestros sigan los lineamientos y secuencia de lecciones y actividades de acuerdo con los manuales del maestro, pero también pueden hacer cambios y enriquecer las lecciones de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños. Sin embargo, no es en esta dirección de enriquecimiento en que encontramos diferencias; de inicio los maestros de la escuela Cárdenas tienen más años de experiencia magisterial: 17.4 años promedio (rango = 6-31 años), en contraste con un promedio de 10.6 años de experiencia (rango=2-25 años) de los maestros de la Escuela Morelos.

Los maestros de ambas escuelas calificaron la fluidez, entonación, dicción, ortografía y caligrafía como aspectos importantes o muy importantes del desarrollo de la lectoescritura; la comprensión lectora fue calificada como el aspecto más importante en ambas escuelas. Sin embargo, sus prácticas presentan diferencias.

Los maestros de la escuela Cárdenas refirieron utilizar el programa oficial casi exclusivamente: sólo dos reportaron complementar este programa con otros métodos. En contraste, en la Escuela Morelos, la mayoría de los maestros reportó utilizar otros métodos. Dos refirieron usar el método silábico; como explicó una maestra: “Porque son 53 niños y con este método aprenden a leer más rápido y me doy cuenta de los que van atrasados fácilmente”. Otros refirieron usar el método global, un método ecléctico, y un método dibujo-palabra.

Los padres de familia de ambas comunidades describen la manera en que se les enseña a sus hijos a leer de manera también distinta. La mayoría de los padres de la escuela Cárdenas describió algo similar a esto: “No les manejan por sílaba separada de ca-rrro. Ya las empezaron a manejar completas para que no deletrearan tanto.” En cambio, en la escuela Morelos, las dos terceras partes de los padres reportaron que a

sus hijos se les enseñaba con el método silábico. Por ejemplo, una de las madres refirió que la maestra les había dado a los niños una tarjeta laminada del abecedario, y con ella les instruía: “Junta ese, a, dice sa, júntale la ele y la a, sala”.

No sólo las descripciones de los padres revelan que en esta escuela perduran vestigios del deletreo y del silabeo en el método de enseñanza, que se remonta al método tradicional de “cartilla y deletreo” de la época colonial (Tanck de Estrada, 1998); sino que algunos de los mismos maestros reconocieron que se valen de la instrucción silábica para el desarrollo inicial de la lectoescritura en niños que llegan sin leer.

Para el apoyo a la lectura, ambas escuelas refirieron contar con bibliotecas en el aula, y casi 90% de los maestros reportaron presentar libros a los niños en la clase. Sin embargo, los salones en la Escuela Cárdenas contaban en promedio con el doble de libros que los salones de la Morelos ($x=120$ vs 60 libros por salón), y los maestros de la escuela Cárdenas reportaron que sus alumnos usaban los libros con más frecuencia que los alumnos de la Morelos (dos veces por semana en comparación con una vez por semana). En la escuela Morelos observamos paquetes de libros nuevos sin abrir en la mayoría de los salones, y en otros salones los libros se guardaban bajo llave en los gabinetes de los maestros; en esas circunstancias difícilmente estaban disponibles para los niños.

Más allá del trabajo en el aula, se observan otras diferencias. El índice de ausentismo de los maestros es mucho mayor en la escuela Morelos que en la Cárdenas; en esta última se reporta que los padres suplen a veces cuando falta una maestra, una estrategia posible en una comunidad donde la mayoría de los padres son profesionistas, pero menos viable en la Morelos, donde la escolaridad media es de 6.7 años y predominan familias en que trabajan ambos padres. Por otra parte, en la escuela Cárdenas, escuela y padres de familia se organizan para proporcionar a los niños clases complementarias de inglés, arte y computación en todos los grados, y para el mantenimiento del plantel. En la otra comunidad no hay posibilidades de dar a los niños ningún tipo de clase complementaria, y aunque se cuenta con un aula de computación, ésta no funciona. Estas diferencias impactan en el ambiente general de oportunidades en la enseñanza, agregándose a las condiciones de inequidad y desigualdad en el desarrollo de los niños.

Discusión

Nuestros resultados de desigualdad entre dos comunidades educativas, concuerdan con las investigaciones que analizan las prácticas docentes en contextos de marginación o que establecen una relación entre aspectos de la práctica y actitudes docentes y los logros de aprendizaje de los alumnos. Encontramos que los métodos de enseñanza de la lectoescritura varían considerablemente, y que los maestros de la escuela Morelos utilizan un método que privilegia la descodificación mecánica de la lectura, con pocas oportunidades para una práctica socialmente significativa de la misma. Las variantes que introducen se deben a lo que los maestros conocen y les resulta cómodo. Al igual que en el estudio de Treviño, et al., (2007), los profesores consideran que llevan a cabo una buena enseñanza y si los niños no aprenden, se debe a factores “externos” a la

escuela. Finalmente, los niños deben adaptarse a la cultura escolar, en lugar de que la escuela haga las adecuaciones necesarias y pertinentes a las condiciones socioculturales de sus alumnos.

González, Moll y Amanti (2005), proponen un cambio de perspectiva en el rol de los maestros, que implica reconocer los “fondos de conocimiento” de la comunidad. Se trata de dar voz, representación y autenticidad a las familias para que puedan ayudar a los maestros y niños a hacer más significativo el aprendizaje, proporcionando así un puente que facilite la construcción de conocimiento por parte de los niños. Sin embargo, como lo señala Reimers (en Cordero, 1999), muchos maestros no tienen la preparación para configurar su práctica desde esta perspectiva, pues descalifican los saberes de la comunidad y establecen una relación que se caracteriza más por la confrontación y el antagonismo que por un auténtico diálogo de prácticas.

Un análisis de las prácticas de literacidad en los hogares junto con las experiencias de los padres de familia en relación al aprendizaje escolar que no nos es posible detallar aquí por limitaciones de espacio, complementa la información que tenemos acerca de la continuidad de la desigualdad e inequidad en las condiciones de desarrollo escolares y familiares que se perpetúan. Nuestra investigación arroja que los padres de familia de situación sociocultural y económica más favorable tuvieron también acceso a mejores escuelas, mejor trato por parte de los maestros, y en sus casas tenían más acceso a la lectura informal y experimentaron más prácticas letradas que ahora fomentan también en sus hogares. En cambio, los padres en situaciones socioculturales y económicas desfavorecidas tuvieron acceso a escuelas con menos recursos tanto materiales como profesionales por parte de los maestros, reportan relaciones con la escuela de dificultad y rechazo, y en sus familias tenían menos oportunidades de prácticas de literacidad, lo cual persevera en la actualidad en sus casas, junto con la transmisión de las actitudes respecto a lo que implica estudiar, resultado no sólo de las condiciones económicas, sino de las experiencias desafortunadas en los escenarios escolares.

En síntesis, las condiciones y prácticas escolares combinadas con las prácticas y oportunidades en las familias, genera en los padres actitudes y formas de entender el trabajo escolar que se transmiten transgeneracionalmente. Podemos suponer que si los padres actuales transmiten esto a los niños, quienes de hecho experimentan en la escuela las diferencias en las formas de instrucción, a su vez cuando sean padres junto con escuelas que mantienen un trato diferenciado a las comunidades desfavorecidas, estarán ambos perpetuando esta situación de desigualdad e inequidad indefinidamente.

Reconocer lo anterior es un paso importante para generar acciones encaminadas a disminuir la desigualdad y fortalecer la calidad y equidad educativas, pues si bien las condiciones estructurales asociadas a bajos desempeños de los alumnos no los puede modificar la escuela, ésta si puede modificar la orientación y la calidad de sus prácticas.

Referencias

Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V. Garayo, P., Moreno V., Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 81-106.

Backhoff, E., Bouzas, A., Andrade, E. y Hernández, E. (2007). Aprendizaje y desigualdad social en México: El caso de la educación básica. México: INEE

Backhoff Escudero, E., Andrade Muñoz, E., Sánchez Moguel, A., Peón Zapata, M. y Bouzas Riano, A. (2006). El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria. México: INEE.

Brandi, S. L. (2006). La clase como un diálogo antagónico. Un estudio cualitativo en una escuela de sectores populares. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 327-340

Cordero, G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1 (1). Recuperado el 21/04/2012 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html>

Dubrovsky, S., Iglesias, A. y Saucedo, E. (2003). La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación – acción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 111-119.

ENLACE (2011). Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_anteriores/

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005) *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (Mahwah, Lawrence Erlbaum).

Lareau, A. & Horvat, E.M. (1999) Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of Education*, 72, 37-53.

Mir, A. (1971). Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 9-35.

Muñoz Izquierdo, C. (2007). Investigaciones sobre la relación entre capital cultural escolar y rendimiento escolar. En: Inee: Cuaderno 29. Comentarios al estudio sobre aprendizaje y desigualdad social en México. INEE: México. Recuperado el 10/6/2012, de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos_investigacion/29/Completo/cuaderno29.pdf

Muñoz Izquierdo, C., et al. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 9(3), 1-60.

Murillo, F. J. y Román, M. (2009) Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451- 484.

Reimers et al. (2006). La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción. En: F. Reimers (coord.). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: FCE.

Roscigno, V. & Ainsworth-Darnell. J. (1999) Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns, *Sociology of Education*, 72, 158-178.

Tanck de Estrada, D. (1998) La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España 1700-1821, en *Seminario de Historia de la Educación en México (Ed.) Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México).

SEP (2000). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Treviño, E. et al. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE. Recuperado el 30 de mayo de 2007 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/practicas_docentes.pdf

Velloso, J. (1971). Antecedentes socio-económicos y rendimiento escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 9, (2), 39-78.