



CAPITAL CULTURAL ESCOLAR Y EVALUACIÓN EN MÉXICO

Laura Echavarría Canto
lechavar@cinvestav.mx

Resumen

Presenta un breve recuento histórico en torno al papel de las pruebas estandarizadas particularizando en el PISA en México, cuyos resultados dan cuenta de una profunda diferenciación entre estados, sectores sociales, escuelas y tipos de población. Recupera el planteamiento del INEE en relación al papel del capital cultural escolar como elemento que explica dichas diferencias y subraya su papel en las escuelas como mecanismo compensatorio de la desigualdad educativa.

Palabras Clave: Evaluación de la educación-PISA-INEE-Capital cultural escolar-México

Introducción

Los actuales mecanismos de evaluación se inscriben en la necesidad de brindar medidas standards de conocimientos adquiridos por los estudiantes en las principales áreas de estudio para intentar crear una universalidad de conocimientos acordes a las necesidades de las nuevas condiciones de la globalización. Los instrumentos de evaluación son de vieja data, Comás, (1940: 20) sitúa históricamente a “Rosseau como el precursor teórico de los *tests*. Galton es quien en 1883 inició la medición científica de algunas diferencias mentales entre varios sujetos. Rieger (psiquiatra de Wuzburg) estableció en 1885 una serie de pruebas para medir la percepción, memoria, comprensión, etc. “

Como se puede observar, estos tipos de evaluación no son del todo novedosos, ya a principios de la década del siglo pasado se reconocía la importancia de las pruebas de conocimiento para “comprobar en cada caso si las diferencias racial y geográfica son factores de variación en las medidas psicopedagógicas” (Comas, 1940: 8). Sin embargo, en sus inicios y de acuerdo con Comás



(1940: 18), los *tests* servían también como un importante instrumento pedagógico, “utilizándoseles con las naturales precauciones los *tests* contribuyen en gran parte al conocimiento de los adelantos del alumno y de su habilidad. En tal sentido se orientan más bien hacia *la individualización* del sujeto que a su estandarización”.

Tanto Comás (1940:201) como Tirado (1946: 296) ubican el primer ensayo de aplicación de un *test* escolar en Ortografía en el año de 1894, diseñado por J. M. Rice, a éste *test* le siguió la propuesta de Vaney en 1905 para medir el grado de instrucción de los escolares. Un notable elaborador de tests fue Clarapade quien de acuerdo con Tirado (1946: 305) distingue entre:

“...pruebas de aptitud o de capacidad y pruebas de rendimiento. Los *tests* matesiométricos de capacidad o de educabilidad (como podrían llamarse también en este caso) tratan de analizar la influencia y los resultados de la actividad educativa (adquisición de habilidades, hábitos), los grados alcanzados por el ejercicio y el desarrollo de esta capacidad y el perfeccionamiento logrado por efecto del proceso educativo. Los *tests* de rendimiento (ergométricos), miden o determinan un trabajo de adquisición informativa o sea, el conjunto de conocimientos adquiridos durante la actividad del aprendizaje”

Destaca en la genealogía de estos *tests* su vínculo con el conductismo, por ejemplo, Krasnogorsky analizó los procesos condicionados en los niños y Mateer, la actividad refleja de los niños, Tirado (1946: 287) señala “De hecho, la medida de los factores del aprendizaje se reduce, considerados uno por uno, a una medida ergométrica a una medida de resultado o rendimiento en el trabajo”.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Sistemas de evaluación en México: PISA y sus resultados

Estos *tests* de educabilidad y de rendimiento, conocidos actualmente como instrumentos de evaluación, han sido implementados de manera internacional, sobre todo, por la OCDE¹, y son concebidos, en palabras de su director de educación, Barry Mc Graw (2005: 43) como “una herramienta para analizar los resultados del sistema, y la forma como los países preparan a sus estudiantes para enfrentar retos futuros [que] son fundamentales”.

A tal fin, una de las principales propuestas de la OCDE es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés, *Programme for International Students Assessment*) que consiste en un informe trianual acerca de los conocimientos y aptitudes de los jóvenes de 15 años, tres meses a dieciséis años, dos meses en los principales países (entre 49 y 57 países a la fecha) en las materias de Español (PISA-2000), Matemáticas (PISA-2003) y Ciencias (PISA, 2006). Este se centra de acuerdo con la OECD-PISA (2003) en “la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en materias clave” Asimismo, “una nueva parte del estudio evalúa las aptitudes de los alumnos para resolver problemas, lo cual proporciona, por primera vez, una valoración directa de las competencias de la vida cotidiana que se aplican en distintos rubros del plan de estudios”

El nivel de desempeño se mide en 6 niveles: 6: más de 787, 5, de 633.36 a 708, 4, de 558.72 a 633.36, 3, de 484.08 a 558.72, 2, de 409.45 a 484.08 y 1, de 334.81 a 409.45. La descripción genérica de los niveles de desempeño establecen que del 0 al 1 son insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar actividades para la sociedad del conocimiento; el 2 identifica el mínimo para desempeñarse en la sociedad contemporánea; del 3 al 4, se encuentran arriba del mínimo necesario para la realización de actividades cognitivas más complejas, mientras que del 5 al 6, se denota alta capacidad para actividades de alta complejidad cognitiva o científica.

¹ Maldonado (2003: 369) considera que la OCDE reviste un impacto de tanque de pensamiento (*think tank*) en la medida en que es una institución que suministra investigación sobre política pública, análisis y recomendaciones y en la medida en que se trata de un instituto de política que se maneja alrededor de los márgenes del gobierno pero no dentro de él.



El énfasis puesto en lectura, matemáticas y ciencias, principales áreas de la razón ilustrada, responde a las prioridades establecidas en estas pruebas estandarizadas, las que no involucran la necesaria contextualización de aspectos económicos, sociales y culturales y han resultado, como a continuación veremos, en un pretexto para la exclusión educativa. De esta manera y de acuerdo con Popkewitz (2008: 19)

“La pedagogía es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa. Sin embargo, la política que se dedica a formular y moldear la conducta no tiene que ver solo con lo que “nosotros” debemos ser, sino también con los procesos de aislamiento y exclusión de aquello que no se ajusta a los parámetros normales”

Con las pruebas actuales, tendientes sobre todo a la estandarización, y como han demostrado diversas investigaciones (Candela: 2005; Martinic: 2004 y Valenzuela: 2002) se han profundizado factores de exclusión, como se ha comprobado en el análisis de la incidencia de las evaluaciones estandarizadas en diversos países de América Latina y en poblaciones chicanas en Estados Unidos.

En México, los resultados del INEE para las evaluaciones realizadas reportan una clara diferenciación y exclusión tanto institucional como de origen socio-económico, sobre todo para las escuelas públicas de zonas urbanas pobres, zonas rurales marginadas y de población escolar indígena, donde se ubican los niños conocidos en la actualidad como el “niño en situación de riesgo” o en desventaja”.

Esto se observa claramente en los resultados que presenta el INEE sobre las evaluaciones realizadas para el ciclo 2002-2003, donde destaca el hecho de que los alumnos de las escuelas privadas tienen mejores resultados que los de escuelas públicas, y estudian en contextos más favorables. Así plantea que “el nivel de competencia de las primarias privadas es superior al de las



públicas: más del 80% de los alumnos de las privadas alcanzan los niveles III y IV de lectura y casi el 48% llega al nivel de buenos lectores (IV)”

Este aislamiento y exclusión de grupos de niños de educación básica, en su mayoría pertenecientes a las clases urbanas pobres, a las zonas rurales marginadas y a las poblaciones indígenas puede verse en el primer informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La Calidad de la Educación Básica en México* que presenta los resultados de las pruebas nacionales aplicadas a más de 38,000 alumnos de tercer grado de secundaria al final del ciclo escolar 2002-2003 en lectura y matemáticas, destacando entre los resultados que el nivel más alto en lectura lo alcanzan uno de cada tres estudiantes y en matemáticas sólo uno de cada cinco.

En relación al comportamiento de los estudiantes mexicanos, Carmona (2008: 25) plantea “en nuestro país se aprecia que 18 por ciento de los estudiantes se ubica por debajo del nivel 1; 33 por ciento en el nivel 1; 31 por ciento en el 2; 15 por ciento en el 3, y sólo 3 por ciento en el cuatro”.

El INEE considera que la variación del aprendizaje de los alumnos puede explicarse por “tres tipos de factores: a. Sociofamiliares o relacionados con el entorno (68% de las diferencias); b. Organización de la escuela (29%) y c. Gestión del sistema educativo por las entidades federativas (3%)”

El INEE plantea que las diferencias de rendimiento entre las escuelas públicas y privadas pueden “explicarse por los llamados factores extraescolares: cuatro de cada cinco escuelas públicas rurales y urbanas, y ninguna de las indígenas o de los cursos comunitarios están en el nivel sociocultural más favorable”, como se puede observar en el siguiente cuadro:



Cuadro 1. Puntaje de los alumnos en lectura y matemáticas, según contexto sociocultural de la escuela. 2001

NIVEL SOCIOCULTURAL	LECTURA	MATEMÁTICAS
MUY DESFAVORABLE	431.7	445
DESFAVORABLE	435	449.1
MEDIO	464.7	471.1
FAVORABLE	489.7	487.1
MUY FAVORABLE	542.5	519.4

Fuente: Tabaré Fernández, Contextualización sociocultural de las escuelas de la muestra de estándares 1998-2002, 2003 en: INEE, *La Calidad de la educación básica en México*, 2003.

El INEE considera que esto se explica por “el capital cultural dentro de las familias que incluye variables como el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales, como libros y computadoras, tiene un efecto más fuerte que las variables relativas a la dimensión económica” Lo anterior conlleva a responsabilizar al nivel sociocultural familiar del fracaso escolar del niño, dejando de lado la responsabilidad estatal en términos de que la escuela es probablemente el único espacio de acceso al capital cultural que tienen los niños en condiciones desfavorables. De esta manera y de acuerdo con Popkewitz (2000: 23) “la función de las políticas y de la investigación como registros de administración social debe ser estudiada mediante la exploración de éstas como tecnologías prácticas de gobierno y productoras de sistemas de inclusión/exclusión”.

Estos sistemas de inclusión-exclusión son también visibles en la prueba PISA 2006 de Ciencias, (que incorporó 57 países) y cuyo nivel de puntaje oscilo entre más de 708 (nivel 6, el más alto) y de 334.81 a 409.45 (nivel 1, el más bajo), México alcanzó una media de 410, lo que lo ubica en el nivel 2. La aplicación en México se llevó a cabo el 9 de marzo de 2006 en las entidades federativas con una muestra de 33,706 estudiantes evaluados y 1,140 escuelas.

Las medidas de desempeño por Estado dieron cuenta también de esta diferenciación, exclusión entre los Estados más ricos y los Estados más pobres del país. Como se puede observar en el siguiente cuadro:



Cuadro 2. Medias de desempeño en la escala global de ciencias, por entidad

ENTIDAD	MEDIA
Distrito federal	445
Querétaro	440
Aguascalientes	437
Nuevo León	435
Coahuila	431
Colima	425
Chihuahua	421
Sonora	421
México	418
Jalisco	416
San Luis Potosí	414
Quintana Roo	414
Guanajuato	413
Yucatán	413
Tamaulipas	413
Baja California	412
Durango	411
Baja California Sur	410
Tlaxcala	408
Hidalgo	408
Puebla	407
Zacatecas	407
Veracruz	404
Michoacán	398



Nayarit	395
Sinaloa	395
Campeche	392
Guerrero	379
Tabasco	378
Chiapas	374
Oaxaca	368
Media nacional	410

Fuente: Carmona, R. Informe Pisa 2006 en México, En: *Educación 2001*, 152, México, 2008, p. 27

En este cuadro destaca que son los Estados más pobres, Guerrero (379), Tabasco (378), Chiapas (374) y Oaxaca (368) los que se sitúan en el nivel más bajo (nivel 1) del PISA y son estos Estados los que no sólo poseen los más altos grados de marginalidad socioeconómica sino también los que asientan a la mayoría de la población indígena del país.

El papel del capital cultural escolar en las escuelas

Al margen del cuestionamiento de la investigación educativa a las evaluaciones estandarizadas internacionales centradas en la crítica pedagógica a una evaluación jerárquica que califica desde afuera, de arriba a abajo, con criterios estandarizados que difícilmente pueden acercarse a nuestras realidades nacionales, con las consecuentes consecuencias como es la marginalización del currículo, de los niños, de sus lenguajes y de sus culturas, (Candela, 2005; Ferreiro, 2005; Valenzuela, 2002), lo que interesa aquí es destacar, la exclusión que subyace de manera soterrada y la necesidad de recuperar el papel de las escuelas como ámbito de compensación de las desigualdades de origen.

Por ello resulta significativa la reciente investigación *Aprendizaje y desigualdad social en México* en la cual el INEE incorpora la noción de capital cultural escolar como elemento importante en la explicación de las desigualdades educativas y sobre el papel del sistema escolar en la reducción de



dichas diferencias. El INEE (2007: 26) conforma la noción de capital cultural escolar del estudiante a partir de “factores básicamente relacionados con la educación de los padres, sus expectativas escolares (respecto a la educación de sus hijos), la frecuencia con la que asisten al cine, la posesión de libros y el acceso a internet en casa”. Asimismo introduce la noción de gradiente escolar como aquel que relaciona el nivel de aprendizaje escolar y el estatus socioeconómico del estudiante, bajo el planteamiento de que: “...para evaluar la calidad de los servicios educativos es necesario descontar el impacto que tiene el nivel sociocultural en el aprendizaje; sobre todo en un país como México, con grandes desigualdades sociales” (INEE, 2007: 41)

En esta investigación, el INEE establece una correlación positiva entre mayor capital cultural escolar y aprendizaje, de tal forma que los estados con mejores aprendizajes tienen un mayor capital cultural escolar, el INNE (2007: 63) considera que:

“...los resultados muestran que el logro educativo que se observa en los estados está altamente relacionado con el capital cultural de sus estudiantes, relación que tiene mayor impacto en Español que en Matemáticas, en primaria que en secundaria... Hay que señalar que las diferencias observadas en el aprendizaje entre las entidades federativas se reducen sustancialmente al tener en cuenta el CCE de los estudiantes”

En este contexto, el INEE (2007: 53) considera que: “la inequidad no sólo se manifiesta en un mayor impacto de los valores altos de CCE, sino principalmente en que en los estados más equitativos las escuelas son más exitosas en lograr que los estudiantes con los valores más bajos de CCE tengan un mejor rendimiento”. De esta manera, podemos plantear que la escuela puede ser un ámbito positivo para mejorar la equidad para los estudiantes con bajos niveles de capital cultural escolar porque y de acuerdo con Martinic “...las prácticas pedagógicas y la propia cultura escolar tiene un peso determinante, ya sea para consolidar las diferencias sociales de origen o bien para hacer la diferencia entre los niños de las familias más pobres”.



En este sentido, es sumamente importante proporcionar a las escuelas los recursos pedagógicos y de capital cultural para que funjan como espacio de equidad que permita que los alumnos de escasos recursos económicos y culturales puedan acceder a un mayor capital cultural porque, dadas las condiciones de crisis económica que vive el país, la escuela es quizá el único ámbito en el que se pueden compensar las desigualdades de origen.

Lo anterior, implica recuperar el papel del estado en materia educativa como instancia cuyas políticas pueden incidir en modificar las inequidades de origen a través de mecanismos compensatorios (dotación de alimentos, creación de bibliotecas escolares, aulas diseñadas como cines, entre otros) que doten a estos niños en “situación de riesgo” de instrumentos que les permitan ubicarse en condiciones de igualdad frente a los niños con mejores recursos, de tal suerte, que la escuela funja efectivamente como espacio generador de equidad y no de exclusión.

Bibliografía

- Candela, A. (2005) Efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos *Avance y Perspectiva*, 24, México, DF.: CINVESTAV-IPN, 45-54,
- Carmona, R. (2008) Informe Pisa 2006 en México, *Educación 2001*, 152, 23-27
- Comas, J. (1940) *Cómo se comprueba el trabajo escolar*, México: Ediciones Pedagógicas y Escolares.
- Ferreiro, E. (2005) La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica *Avance y Perspectiva*, 24, México: CINVESTAV, 37-44
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003) *La Calidad de la Educación Básica en México*, México: INEE.



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) *Aprendizaje y desigualdad social en México*, México: INEE.

Maldonado, A. (2003) Organismos Internacionales a partir de 1990 en México En: Ducoing, P. (2003) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, (pp. 363-411), México: COMIE.

Martinic, S. *Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar* Santiago de Chile, 14 pags. (mimeo)

Mc Graw, B. (2005) "Equidad y calidad en la educación" *Este País*, México, Fundación Este País, 43-45

Popkewitz, T. (2000) El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales *Perfiles Educativos*, 89-90, México: CESU-UNAM, 5-33

Popkewitz, T. (2008) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid: Morata, 13-22 y 38-56

Tabaré Fernández, (2003) Contextualización sociocultural de las escuelas de la muestra de estándares 1998-2002, 2003 en: *La Calidad de la educación básica en México*, México: INEE.

Tirado, D. (1946) *Psicotecnia de la educación*, (pp. 277-369), México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.



Quesada, J. *Et. Al.* Resultados de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas al fin del ciclo 2002-2003, en: INEE, *La Calidad de la Educación Básica en México, 2003*. México: INEE

Valenzuela, A. (2002) High-Stakes Testing and U.S.-mexican youth in Texas: the case for multiple compensatory criteria in assessment *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 14, 97-116