

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto  
Politécnico Nacional  
Departamento de Investigaciones Educativas

Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones  
Educativas

**DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN: ITINERARIOS  
CONCEPTUALES EN MÉXICO Y ARGENTINA 1964-2008**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS EN LA  
ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**PRESENTA**

**Jesús Aguilar Nery**

**Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos**  
**Directora de tesis**

Agosto 2012

# DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN: ITINERARIOS CONCEPTUALES EN MÉXICO Y ARGENTINA 1964-2008

## Resumen

La pregunta central de la tesis es ¿cómo han llegado a conceptualizarse las desigualdades en el campo educacional en México y Argentina, entre 1964 y 2008? Una respuesta general es que fue a partir de procesos crecientemente complejos, tensos y heterogéneos, entre los diversos sentidos, dimensiones, sujetos y metodologías, que son descritos en el trascurso de los capítulos de la tesis para cada tradición nacional.

Abordé los cambios del significante desigualdades educativas desde cinco ángulos, así como algunas dimensiones que lo condicionan: a) los diversos significantes asociados a ellas; b) los sentidos implicados; c) las dimensiones y componentes citados en su tratamiento; d) el tipo de poblaciones *fabricadas* como desiguales; e) la metodología que utilizada para dar cuenta de ellas.

En la investigación se estableció como plataforma teórica el “análisis conceptual de discurso”, dicho emplazamiento se fue enlazando con otra serie de herramientas teórico-metodológicas, tales como la epistemología social, la historia conceptual y la teoría de sistemas. El conjunto de materiales, principalmente académicos y algunos gubernamentales, en que se basa el trabajo suman aproximadamente 100 documentos (y otros suplementarios).

El argumento general de la tesis es que el significante desigualdades educativas se ha construido en medio de disputas como un dispositivo para describir y/o explicar ciertas distribuciones relacionadas con la escolarización o la educación en general, con la intención de construir un diagnóstico o una imagen problematizada del presente, sobre la cual se tiene intenciones de intervenir, la mayoría de las veces, para resistirla, atenuarla o eliminarla.

El interés académico de esta investigación subraya que el conocimiento de la procedencia de los conceptos, de cómo fueron o están siendo usados, nos posiciona para dar cuenta de ciertas formas de (re)constitución de la “memoria” (y de la identidad) de campos de conocimientos a través de temporalidades reconocidas como tales.

## INEQUALITIES IN EDUCATION: CONCEPTUAL ITINERARIES IN MEXICO AND ARGENTINA 1964-2008

### Abstract

The central question of the thesis is: how have inequalities been conceptualized in the educational field in Mexico and Argentina between 1964 and 2008? A general response is that one is facing an increasingly complex, tense and heterogeneous process, involving different meanings, dimensions, subjects and methodologies, which are described in the chapters of the thesis for every national tradition.

I tackled the changes of the signifier "educational inequalities" from five angles, as well as some dimensions conditioning it: a) the diverse signifiers with which it is associated; b) the senses linked with the signifier; c) the dimensions and components mentioned in its treatment; d) the types of populations *fabricated* like unequal; and e) the methodology used to study inequality.

In this research the “conceptual analysis of discourse” was established as the theoretical platform, and was connected with a series of other theoretical – methodological approaches, such as Social Epistemology, and Systems Theory. The sources of information in which the work is based, involve principally academic and some governmental documents, adding approximately a hundred pieces (plus other *supplementary* information).

The general argument of this thesis is that the signifier "educational inequalities" has been constructed in the midst of disputes, and as a mechanism to describe and/or to explain certain distribution related to the formal education or the education in general, with the intention of building up a diagnosis or a problematic image of the present on which intervention is intended, most of the time, to resist, attenuate, or to eliminate that image.

adheres to the emerging field of knowledge about the social history of educational concepts, Academic interest of this research undelie it is how concepts have been and are being used; this let us realize certain ways of (re)constitution of the "memory" (and the identity) of fields of knowledge across periods recognized as such.

## Agradecimientos

El trayecto de poblar de palabras la tesis ha pasado por ciertos avatares. Ha sido en buena medida un viaje iniciático hacia un mundo de la investigación educativa que desconocía. Ha sido también un proceso de aprendizaje personal, no sólo académico, donde he tenido el enorme privilegio de contar con la asesoría y el intercambio de distinguidas personas que han hecho de la academia su modo de vida y generosamente han compartido sus saberes y cuestionamientos, acompañando algunos de mis titubeantes pasos durante este viaje, que vuelve a mostrar la máxima de que el proceso de aprendizaje es individual, pero la construcción del conocimiento es una actividad colectiva.

Algunos de los principales aprendizajes para mi han enriquecido puntos de vista previos acerca de la educación, la escolaridad, la desigualdad y la justicia; pero también se han abierto nuevos horizontes y nuevas interrogantes. Los aprendizajes no sólo han sido a nivel cognitivo, sino también afectivo y relacional. Ahora ese poblado de palabras que es la tesis deja huella de algunas cosas que fui sedimentando en mi discurso configurado durante el programa de doctorado. Sin duda, la realización de tal obra debe todo a los intercambios directos e indirectos con algunos de sus habitantes y sus interlocutores contingentes. Muy en especial mi agradecimiento a la Dra. Josefina Granja Castro, quien sabiamente orientó mis primeros pasos, a menudo a ciegas, durante este recorrido hasta su terrible deceso; así como a la Dra. Rosa Nidia Buenfil, quien guió certera y diligentemente el cierre del estudio. A mis primeras lectoras: la Mtra. Justa Ezpeleta, la Dra. Teresa Bracho y la Mtra. Guillermina Tiramonti, asimismo a quienes hicieron valiosas lecturas a las versiones finales de la tesis: la Dra. Inés Dussel, la Dra. Eugenia Roldán y la Dra. María de Ibarrola. Todas ellas han acompañado, parcial o completamente este itinerario, con sus atinados comentarios y sugerencias, con sus anécdotas y alumbrando algunos silencios que pude comprender, pero no siempre documentar.

Al personal de las distintas bibliotecas que visité, algunas con suma insistencia, especial mención a Rodolfo, Andrés y Gerardo del DIE, así como Pablo y Leo de la FLACSO Argentina, quienes atendieron con amabilidad mis constantes solicitudes. El apoyo secretarial de Rosa María y de María Elena del DIE, siempre atento y oportuno, fue clave en completar el trajín administrativo. También a las puntuales ayudas, pero significativas, de Claudia Composto, Germán Álvarez, Renny, Nicolás Arata, Claudia Basurto, David Cooksey etc., que se sumaron en diversos momentos para enriquecer este trabajo.

A mis amistades de ahora y antes: Zindy, Juan Carlos, Gerardo, Clau, Silvia, Rosa Mari, Elvis, Javier; así como a los compañeros de ruta: Maru Constantino, Maru Rodríguez, Fernando, Arcelia y Laura, todos de un modo u otro brindaron su apoyo durante la misma.

A mi familia que, sin comprender cabalmente a qué me dedicaba y por qué siempre estaba ocupado, estuvieron atentos al desenlace de mi trabajo y siempre sentí su solidaridad; especialmente a mi padre por su entereza y valor frente al cáncer.

Mi agradecimiento al Estado mexicano, vía el CONACyT, por la beca económica que me permitió completar los estudios del programa doctoral.

Para concluir este recuento de agradecimientos, pero no al final, también importa dejar constancia de la vida en común que tuve con la tesis, que a menudo disputó tiempo con mi ahora esposa, quien tuvo que soportar esta dura convivencia con recelo y desasosiego, pero también con infinita paciencia. Al final, ella sabía que vencería, no sin desgaste. En ese sentido, confieso que fui “desigual” con ella, en distribuir mi tiempo en estos últimos años; aunque procuré “compensarla”, ser “equitativo”, más que en tiempo, en propiciar que nuestros momentos juntos fueran significativos, no sé si lo logré. En todo caso, es a Montserrat a quien dedico el trabajo de este itinerario de formación: porque fue el motor para transitar este recorrido, porque su amor le da sentido a lo que hago cotidianamente y ha sido mi impulso para seguir luchando, sobre todo en los peores momentos. A ti Mon, que eres hálito de vida y porque deseo sigamos siendo “mucho más que dos”.

## Índice general

Índice de cuadros.....	4
<b>Primera parte. A modo de introducción</b>	
Las preguntas, las herramientas y los vericuetos de indagación.....	5
I. Sobre el proceso de construcción del objeto de estudio y las preguntas de indagación.....	6
II. Sobre las herramientas y el dispositivo de observación .....	11
III. El dispositivo metodológico y el tratamiento de los materiales .....	19
IV. La organización y la secuencia de la tesis.....	27
<b>Segunda parte</b>	
<b>Análisis conceptual de las desigualdades educativas en México 1964-2008 .....</b>	<b>31</b>
1. Configuración de las desigualdades en la primera década del siglo XXI: complejidad y diversidad .....	32
1.1 Notas generales de los materiales seleccionados (2002-2008).....	32
1.2 Contextualización de la configuración de desigualdades educativas a principios del siglo XXI .....	37
1.3 Una cartografía para nombrar las desigualdades educativas a principios del siglo XXI en México .....	43
1.4 Los sentidos sobre desigualdades educativas en el primer decenio del siglo XXI .....	53
1.5 Los componentes de las desigualdades en educación.....	59
1.6 Las poblaciones <i>fabricadas</i> en las recientes tramas de las desigualdades educativas .....	65
1.7 Metodologías vigentes para dar cuenta de las desigualdades .....	71
2. El itinerario de las denominaciones sobre desigualdades en la educación mexicana entre las décadas sesenta y noventa.....	77
2.1 Contextualización de la emergencia del estudio de las desigualdades .....	79
2.2 La emergencia del significante desigualdades escolares/educativas .....	83
2.3 Cambios en las denominaciones a principios de los años setenta .....	85
2.4 Cambios generales en los debates teóricos a principios de los años setenta .....	88
2.5 El contexto de desarrollo de las desigualdades educativas en los años setenta.....	93
2.6 La sedimentación de la trama sobre desigualdades escolares/educativas: transición de las décadas de los setenta y ochenta.....	96
2.7 ¿Desigualdades educativas o desigualdades escolares?.....	108
2.8 Nuevos desarrollos en torno a las desigualdades en la década del noventa .....	113
3. El itinerario de los sentidos sobre las desigualdades educativas en México: de los años sesenta a los noventa .....	117
3.1 Los sentidos de las desigualdades educacionales en los años sesenta .....	118
3.2 Nuevos sentidos sobre desigualdades educativas: la desigualdad como atributo o reflejo .....	120
3.3 Los contactos entre la desigualdad, la diferencia y la diversidad .....	123
3.4 Los sentidos de las desigualdades educativas en México en la última década del siglo XX .....	127
4. El tránsito de las dimensiones y los componentes de las desigualdades en la educación mexicana (1964-1998).....	133
4.1 Los componentes de las desigualdades en educación en la emergencia de la trama discursiva .....	133
4.2 Suma de componentes de las desigualdades a principios de los años setenta .....	135
4.3 Los componentes de las desigualdades en educación entre 1977-1985 .....	140
4.4 Los componentes de las desigualdades en educación en los años noventa.....	142
5. El itinerario de las poblaciones <i>fabricadas</i> en las tramas de la desigualdad educativa mexicana: 1964-1998 .....	147

5.1 Las poblaciones <i>fabricadas</i> en las tramas emergentes de la desigualdad (1964-1965).....	147
5.2 Las poblaciones <i>fabricadas</i> en el momento de ruptura con el momento emergente (1970-1973).....	150
5.3 Poblaciones <i>fabricadas</i> en los años noventa: 1990-1998.....	153
6. Cambios metodológicos para dar cuenta de las desigualdades en educación en México entre los años sesenta y noventa .....	154
6.1 Metodología para abordar las desigualdades en el momento emergente .....	155
6.2 De la descripción a la explicación de las desigualdades: cambios metodológicos en los años setenta .....	158
6.3 Cambios metodológicos en los ochenta y noventa.....	163
<b>Tercera parte</b>	
<b>Análisis conceptual de las desigualdades educativas en Argentina 1968-2008 .....</b>	<b>170</b>
Introducción.....	171
7. Configuración de las desigualdades en Argentina en la primera década del siglo XXI 173	
7.1 Notas generales de los materiales seleccionados (2002-2008).....	173
7.2 Contextualización de la configuración de desigualdades en la educación argentina a principios del siglo XXI .....	179
7.3 Una cartografía de los significantes sobre desigualdades educativas en Argentina a principios del siglo XXI .....	188
7.4 Sentidos sobre desigualdades educativas en la producción argentina del primer decenio del siglo XXI.....	196
7.5 Los componentes de las desigualdades en educación en el siglo XXI.....	213
7.6 Las poblaciones <i>fabricadas</i> en las recientes tramas de las desigualdades educativas.....	225
7.7 Metodologías vigentes para dar cuenta de las desigualdades .....	232
8. El itinerario del significante desigualdad en los discursos educativos en Argentina entre las décadas sesenta y noventa.....	238
8.1 Antecedentes generales de la producción sobre desigualdades en la educación Argentina.....	238
8.2 La emergencia del significante desigualdad en el campo educativo argentino .....	247
8.3 De dictaduras, apagones culturales, congelamientos políticos y producciones en el exilio (1976-1982): un <i>impasse</i> en la producción sobre desigualdades.....	251
8.4 La disputa por el espacio denominativo sobre desigualdades durante la transición democrática.....	258
8.5 La década del noventa: tiempo de “reformas” y nuevos desarrollos sobre desigualdades educativas .....	267
9. El itinerario de los sentidos sobre las desigualdades educativas en Argentina: de los años sesenta a los noventa .....	279
9.1 Los sentidos de las desigualdades educacionales en el momento de su emergencia .....	280
9.2 Los sentidos sobre las desigualdades educativas durante la transición democrática (1984-1988) .....	284
9.3 La trama de la desigualdad educativa y sus sentidos en la década del noventa.....	290
10. El tránsito de las dimensiones y los componentes de las desigualdades en la educación argentina (1968-2000) .....	296
10.1 Los componentes de las desigualdades en educación en la emergencia: 1968-1976 .....	297
10.2 Los componentes de las desigualdades en educación entre 1984-1988 .....	301
10.3 Los componentes de las desigualdades en educación en los años noventa .....	305
11. El itinerario de las poblaciones <i>fabricadas</i> en las tramas de las desigualdades educativas argentinas: 1968-2000 .....	312
11.1 Las poblaciones <i>fabricadas</i> en las tramas emergentes de la desigualdad.....	313

11.2 Las poblaciones <i>fabricadas</i> durante la transición democrática (1984-1988) .....	317
11.3 Poblaciones <i>fabricadas</i> en los años noventa.....	318
12. Cambios metodológicos para dar cuenta de las desigualdades en la educación	
Argentina entre los años sesenta y noventa .....	321
12.1 Metodología para abordar las desigualdades en el momento emergente .....	321
12.2 Cambios metodológicos durante la transición democrática de los años ochenta.....	324
12.3 Cambios metodológicos en los noventa .....	328
<b>Cuarta parte</b>	
<b>Consideraciones de cierre del itinerario recorrido .....</b>	<b>333</b>
I. Reflexiones finales sobre la investigación.....	334
II. Hallazgos y consideraciones de cierre sobre los casos nacionales.....	336
A) Dos narrativas de los movimientos de la configuración conceptual de las desigualdades educativas. El caso de México.....	336
B) Dos narrativas de los movimientos de la configuración conceptual de las desigualdades educativas. El caso de Argentina.....	347
III. Lecciones comparativas de los casos de Argentina y México .....	358
IV. Inquietudes y cuestiones que se dejan abiertas .....	374
<b>Bibliografía .....</b>	<b>377</b>

## Índice de cuadros

Cuadro 1. Documentos principales seleccionados para el análisis de México .....	24
Cuadro 2. Documentos principales seleccionados para el análisis de Argentina .....	26
Cuadro 3. Los documentos académicos, según énfasis en el trayecto escolar, México .....	60
Cuadro 4. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 2002-2008.....	65
Cuadro 5. Tendencia generalista de fabricación de grupos desiguales, México.....	67
Cuadro 6. Tendencia particularista de fabricación de grupos desiguales, México.....	67
Cuadro 7. Dimensiones y componentes de la desigualdad en México, muestra de 1964-1965 .....	134
Cuadro 8. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 1970-1973 .....	138
Cuadro 9. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 1977-1985 .....	140
Cuadro 10. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 1990-1998 .....	144
Cuadro 11. Categorías poblacionales generales en dos momentos del discurso académico en México. 151	
Cuadro 12. Poblaciones desiguales particulares en dos momentos del discurso académico en México 151	
Cuadro 13. Poblaciones desiguales del discurso académico de los noventa, México.....	153
Cuadro 14. Matrícula y tasa neta de escolarización por nivel de enseñanza, 2007 Argentina .....	182
Cuadro 15. Población de 15 años y más según máximo nivel educativo alcanzado, por sexo. Total de aglomerados urbanos, Argentina. Segundo semestre 2005 .....	182
Cuadro 16. Tasa de asistencia de la población de 6 a 24 años por grupo de edad y sexo. Total de aglomerados urbanos, Argentina. Segundo semestre 2005 .....	182
Cuadro 17. Población indígena de 15 años o más por sexo, según máximo nivel de instrucción alcanzado. Total Argentina (2004-2005).....	183
Cuadro 18. Tasas de abandono, repitencia y promoción, Argentina 2008. ....	183
Cuadro 19. Los estudios académicos, según énfasis en el trayecto escolar, Argentina.....	215
Cuadro 20. Tendencia generalista en la <i>fabricación</i> de grupos desiguales, Argentina 2002-2008 .....	228
Cuadro 21. Tendencia particularista en la fabricación de poblaciones, Argentina 2002-2008.....	228
Cuadro 22. Estructura del sistema educativo argentino de 1993 y su relación con la anterior.....	273
Cuadro 23. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional, muestra Argentina de 1993-2000 .....	311
Cuadro 24. Categorías poblacionales en la configuración emergente, Argentina. ....	315
Cuadro 25. Poblaciones desiguales durante la transición democrática, Argentina.....	318
Cuadro 26. Poblaciones desiguales durante los años noventa, Argentina. ....	320
Cuadro 27. Trayectoria del concepto desigualdad(es) educativa(s) en México .....	343
Cuadro 28. Sentidos sobre desigualdades en educación. México (1964-2008).....	344
Cuadro 29. Dimensiones sobre desigualdades educativas, México 1964-2008 .....	344
Cuadro 30. Poblaciones desiguales –generales- en distintos momentos del discurso educativo en México.....	345
Cuadro 31. Poblaciones desiguales –particulares- en distintos momentos del discurso educativo en México.....	345
Cuadro 32. Cambios metodológicos para el estudio de las desigualdades educativas. México (1964-2008).....	346
Cuadro 33. Trayectoria del concepto desigualdad(es) educativa(s) en Argentina.....	353
Cuadro 34. Sentidos sobre desigualdades en educación. Argentina (1968-2008).....	354
Cuadro 35. Dimensiones sobre desigualdades educativas, Argentina 1968-2008.....	355
Cuadro 36. Tendencia generalista de la fabricación de poblaciones en dos momentos de la producción, Argentina (1968-1976 y 2002-2008).....	356
Cuadro 37. Tendencia particularista de la fabricación de poblaciones en dos momentos de la producción, Argentina (1968-1976 y 2002-2008).....	357

*A la Dra. Josefina Granja Castro  
In memoriam*

*Si se supiera al empezar un libro lo que se iba a decir al final, ¿cree usted que se tendría el valor para escribirlo? Lo que es verdad de la escritura y de la relación amorosa también es verdad de la vida. El juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar. (Foucault, 1990:142).*

Primera parte. A modo de introducción

Las preguntas, las herramientas y los vericuetos de  
indagación

I.

## **Sobre el proceso de construcción del objeto de estudio y las preguntas de indagación**

Una motivación compartida por investigadores de diversas partes del mundo –Teese, Lamb y Duru-Bellat (2007); Tedesco (2005a); Popkewitz (2000); Bonal (1998); Granja (1997), entre otros- es que especialmente a partir de las últimas dos décadas hubo una serie de transformaciones discursivas en el campo académico educativo prácticamente de orden mundial. La diversificación de temas, problemas, teorías, métodos y conceptos ha dado pie a una “explosión” de la producción académica, unos buscando dar cuenta de las nuevas realidades educativas y escolares; otros al mismo tiempo pretendiendo fundamentar las políticas educativas, las intervenciones escolares y los diseños institucionales.

Uno de los dominios de conocimiento donde se ha dado una alta producción ha sido en torno a las desigualdades en general, y las educativas en particular. La mayoría de especialistas afirma que, independientemente de cómo se describan o identifiquen, las desigualdades educativas se siguen agudizando y las respuestas a ellas no han resultado del todo oportunas, ni efectivas, ni suficientes (Teese, Lamb y Duru-Bellat, 2007; Tedesco, 2005a, Bonal, Tarabini y Klickowski, 2006 entre otros).<sup>1</sup> Este consenso en torno al empeoramiento de la situación de las desigualdades en el campo educativo, no ha permitido reconocer lo poco que se ha discutido, cómo se ha construido el conocimiento al respecto, dando la apariencia de un consenso sin fracturas o de que se está ante un concepto claro y preciso, cuando no es así.

De este modo, siguiendo a Dussel (2005a:92), es necesario revisar cómo se pensó la desigualdad en la educación y cómo se ha abordado, cómo se ha buscado aliviarla, qué subjetividades y horizontes se construyeron en tradiciones particulares, y con ello, generar insumos que contribuyan al debate acerca de las nuevas configuraciones de las desigualdades presentes en las escuelas y los sistemas educativos de México, Argentina, América Latina, y otras latitudes, porque debido, en parte, a la dispersión y la ambigüedad conceptual sobre dicho fenómeno, se explica la poca efectividad de la construcción de alternativas o dispositivos para enfrentarlas.

Hablo de dispersión y ambigüedad conceptual debido a que en una primera aproximación al material empírico que fui recopilando, especialmente en el caso de

---

<sup>1</sup> Convengo con Noguera (2004:8), que no se debe hablar de LA desigualdad en general, sino de desigualdades, en plural. De acuerdo con Reygadas (2004:24), las desigualdades forman una densa y diversificada red e intervienen en ellas distintos tipos de factores, sobre todo tienen que ver con las relaciones de poder en distintos planos, diversos grupos, sujetos y estructuras. De este modo, sugiere un abordaje multidimensional, en el sentido de observar los aspectos individuales, relacionales y estructurales de la desigualdad, pues observa que la mayoría de estudios se han centrado en la vertiente individualista, que pone el acento en la distribución de capacidades y recursos entre los agentes. Propone como alternativa que “Si la desigualdad tiene muchas caras, muchas aristas y muchas dimensiones, la búsqueda de la igualdad también es multifacética y tiene que desplegarse por diversas rutas” (p. 25).

México, fue tratar de reconocer si había diferencias entre dos significantes: desigualdad(es) educativa(s) o escolar(es), además de reconocer otros tantos asociados como disparidades, inequidades, exclusiones, segregación, rezago, etc. En las primeras búsquedas hubo pocos materiales que abordaran las “desigualdades escolares”, la mayoría hablaba de desigualdades educativas; no obstante en este último caso, de hecho, se abordaba casi exclusivamente el ámbito escolarizado. En otras palabras, entendiendo que la escolarización es uno entre otros tantos procesos educativos, que la educación es un proceso más amplio que la escolarización, me pareció significativo que no obstante en varios estudios se reconociera la citada distinción, la nomenclatura para hablar de las desigualdades escolares, fuese “desigualdad(es) educativa(s)”. Así, dicho significante por su propio peso en los documentos se convirtió en el centro de esta indagación.

Cabe aclarar que no estoy pugnando por fijar de una vez y para siempre el concepto de desigualdades escolares o cualquier otro (si eso fuera posible), sino abonar en un terreno donde el aparente consenso en torno a ciertas mediciones de las desigualdades educativas, ha dejado sin discutir formaciones conceptuales que orientan no sólo la investigación en torno a este fenómeno, sino también muchas de las acciones dentro y fuera de las acciones gubernamentales; es decir, se trata de hacer extraño eso que parece “natural” o indiscutible, para señalar su carácter contingente e histórico, así como abierto para que, posiblemente, sea construyan otros modos de pensarlo y enfrentarlo.

En este estudio realizo una descripción de los itinerarios que han seguido las tramas conceptuales en México y Argentina, durante poco más de cuatro décadas, para entender las desigualdades educativas y/o escolares. Se trata de iluminar los itinerarios conceptuales seguidos en ambos países sobre tal fenómeno, y al mismo tiempo reconocer el proceso de cómo se ha llegado a la configuración más reciente. En breve, la pregunta central de la tesis es ¿cómo han llegado a conceptualizarse las desigualdades en el campo educacional en ambos países? Tal cuestión implicó, principalmente, deconstruir/reconstruir cuál fue su itinerario en poco más de cuatro décadas. Cabe anotar que tal pregunta se decantó mediante un proceso complejo, negociado y multilineal.

Mientras iba haciendo la indagación de los significantes, que en principio era muy exclusiva para conocer las nomenclaturas y sus definiciones, fui familiarizándome con algunas fuentes o referencias que sustentaban las respectivas denominaciones, así como ir recuperando algunos de los planteamientos globales de los estudios más significativos, especialmente los que sintetizaban algunas corrientes o que se

presentaban como “estados del arte”.<sup>2</sup> Además, decidí trabajar con el significativo desigualdad(es) educativa(s), porque en mis búsquedas, en los documentos más recientes éste generalmente estaba asociado con el término de equidad, otro concepto que despertó cierto interés. Sin embargo, este último ya había sido trabajado desde la perspectiva del *análisis conceptual de discurso* –ACD en adelante- (Granja, 1997; Solano, s/f), que fue mi plataforma de arranque teórico-conceptual. De este modo, decidimos trabajar sobre el primer significativo y enfocarnos en la América de habla castellana, de donde decidimos centrar el estudio en México y Argentina.<sup>3</sup> Esto, entre otras razones, debido a que en la búsqueda de materiales, ante todo por Internet y bases de datos nacionales e internacionales, fueron estudiosas y estudiosos de ambos países los que destacaron más que el resto. Una de las posibles repercusiones de esta elección vislumbraba la posibilidad de plantear una investigación a nivel latinoamericano.

En el transcurso de las lecturas del corpus que fui construyendo, así como de otras de orden teórico y contextual, pero en especial en las discusiones con el comité de seguimiento, se sucedieron cambios de modo zigzagueante en el objeto de estudio y las preguntas de investigación, hasta ir dando más énfasis al proceso de configuración de las conceptualizaciones sobre las desigualdades educativas en ambos países, así como buscando valorar el tipo de respuestas que se habían construido para enfrentarlas. Sin embargo, debido a la extensión de tales cuestiones y del corpus de materiales de cada país, el segundo interés se fue dejando al margen.<sup>4</sup>

De tal modo, la cuestión de centrar el proceso de construcción de los conceptos y los debates de su configuración, esto es, no sólo como reveladores de las luchas por el poder, sino como factores de las mismas, se fue recortando y reformulando para adquirir otro matiz: ¿cuáles fueron los cambios y las continuidades de la configuración

---

<sup>2</sup> También me interesé en las “distinciones” que empleaban los autores para definir las desigualdades educativas. Esto se miraba desde la teoría luhmanniana de la observación. Dicha vertiente no se continuó por resultar estrecha y en cierto modo mecánica para el material que iba revisando. Sin embargo, tal entrada de análisis cumplió con ser un ejercicio analítico que se concretó en una publicación (Aguilar Nery, 2011)

<sup>3</sup> Hablo en plural, debido a que para el mes de septiembre de 2008 inicié comunicación con la Dra. Josefina Granja, quien aceptó guiar y orientar mi propuesta. A través de sus comentarios y sugerencias, fuimos acordando el núcleo de la investigación. Sin embargo, el mes de agosto de 2011 esta asociación se vio interrumpida por la terrible noticia de su deceso. La parte final del trabajo contó con la generosa guía de la Dra. Rosa Nidia Buenfil. En todo caso, lo anotado es de mi entera responsabilidad, especialmente los yerros.

<sup>4</sup> Tal esquema fue dando pie a cierta lectura tipo “estado del arte”, excesivamente lineal, asimismo implicaba en gran medida una división entre lo que los estudios académicos señalaban como las soluciones o alternativas, y lo que se apuntaba en el lado oficial, regularmente se destacaba la distancia entre unos y otros registros. Esto implicó el reto de rebasar la lógica de realizar un mero “estado del arte”, así como una breve incursión sobre ciertas políticas relacionadas con las desigualdades educativas, hasta que se vislumbró una ruta que ampliaba demasiado el interés de la investigación. De este modo, se fue dejando de lado el análisis de las “soluciones”, para reconsiderar la problematización en torno a las formaciones conceptuales.

conceptual de las desigualdades educativas en los dos países?, misma que terminó siendo planteada después en un tono foucaultiano

A la pregunta principal, esto es, cómo se llegó a la configuración conceptual sobre las desigualdades educativas más reciente, se le unieron otra serie de cuestionamientos intermedios, que de hecho se constituyeron en ejes de organización del texto y como recurso de recorte del material empírico. Aunque reconozco que no fueron formuladas inicialmente como preguntas, sino que fueron derivadas de una mirada deconstructiva, es plausible reconstruirlas ahora como preguntas:

¿Qué significantes se han disputado el espacio discursivo relacionado con las desigualdades escolares y/o educativas, en México y Argentina?

¿Cuáles sentidos se han entretenido en su conceptualización en ambos países?

¿Qué dimensiones se han implicado en su configuración para cada país?

¿Qué sujetos se han *fabricado* en la configuración de cada país?

¿Qué metodologías se han utilizado para su abordaje en cada caso?

Al respecto, resulta pertinente no sólo mencionar los anudamientos, sino el proceso que los fue decantando. Esto fue principalmente a partir de seguir una lectura deconstructiva: desestructurando para ver de qué manera se fueron configurando (definiendo y cambiando) los entramados de significación y los componentes del significante de mi interés. En decir, el “desmontaje” analítico del contenido del concepto desigualdades educativas consistió en reconocer que había una gran cantidad de conceptos asociados y emparentados, así como sus significaciones, por lo que centré la atención en uno: desigualdad(es) educativa(s). Luego, fui “desmontando” sus elementos, esto lo dividí en dos conjuntos: por una parte los componentes y dimensiones mediante los cuales se han descrito y/o explicado las desigualdades en el campo educativo; por otra parte, los grupos o individuos nombrados (*fabricados*) como desiguales. Al principio ambos conjuntos los ubiqué como uno solo, pero al paso del análisis noté que había cambios importantes en torno a los sujetos, por lo que decidí darles un seguimiento por separado. Finalmente, seguí el hilo de las metodologías para la construcción de conocimientos al respecto, porque se enlaza con otros movimientos que sirven para dar cuenta de los procesos de cambio y continuidad.

Las cuestiones apuntadas guardan una estrecha relación y corresponden a cada uno de los capítulos en cada país. De las últimas cuatro cuestiones, se da una respuesta global en los apartados correspondientes, además sirven de base para tejer una respuesta a la pregunta general.

Con el fin de adelantar algunas de las respuestas que a lo largo de los capítulos se van desplegando, para que el lector vaya teniendo una idea de los hallazgos y de la

tesis que se sostiene en este trabajo, me detengo ahora en ello.

Debido al ejercicio de lectura deconstructiva y en parte también genealógica, este estudio ha permitido plantear que la conceptualización de las desigualdades educativas ha tenido y tiene un papel importante como un *sistema de reflexión* (Cfr. Luhmann), es decir, un campo especializado a través del cual se ha construido conocimiento sobre la educación, tanto en México como en Argentina. Ha sido un significativo que, pese al constante tironeo y disputa con otros significantes, se ha mantenido desde los años sesenta como articulador de saberes de distintos campos de conocimiento, así como de distintos discursos institucionales que circulan más allá de los territorios nacionales; es decir, en la circulación del conocimiento en torno a las desigualdades educativas suelen mezclarse en cada país discursos académicos y de organismos internacionales, con la producción gubernamental y los discursos académicos nacionales, para brindar a dicho significativo un papel central en el escenario discursivo de la primera década del siglo XXI.

Tal circulación ha tenido momentos de vertiginoso cambio y otros de relativa sedimentación, pero en dichos movimientos se han construido diversos modos de entender dicho significativo, ha concitado diversos componentes, tanto en términos de dimensiones como de poblaciones identificadas como desiguales y modos de abordarlas. En general, puede decirse que el dinamismo que los usuarios le han otorgado al concepto de desigualdad(es) educativa(s) descansa, paradójicamente, en cierta ambigüedad y en otro rasgo: su reformulación continua. Esto la ha transformado en una noción inestable respecto a las redes en las que se inscribe.

Por lo tanto, tal vez la respuesta más general y más simple a cómo es que se llegó a la reciente configuración de las desigualdades educativas, es que fue a partir de procesos crecientemente complejos, friccionados y heterogéneos entre los diversos sentidos, dimensiones, sujetos y metodologías, que en cierta medida son descritos en el trascurso de los capítulos de la tesis para cada tradición nacional.

De este modo, la tesis general que se sostiene en este estudio es que el significativo desigualdad(es) educativa(s) se ha construido en medio de disputas como un dispositivo para describir y/o explicar ciertas distribuciones relacionadas con la escolarización o la educación en general, con la intención de construir un diagnóstico de un escenario concreto o una imagen problematizada del presente de dicha distribución, sobre la cual se tiene intenciones de intervenir, la mayoría de las veces, para revertirla, atenuarla o eliminarla.

Si bien se puede reconocer la creciente tendencia a entender las desigualdades educativas en México y Argentina, primeramente, como un asunto ético y político, la

cual suscribo, más que como un asunto técnico, que se privilegió durante su emergencia, no dejo de mencionar el interés por cuestionar la actual configuración o sus supuestos, en especial de la corriente dominante en México. Asimismo, concuerdo con el movimiento de la investigación educativa argentina de la primera década del dos mil, en abundar en torno a las subjetividades de los “desiguales” –a diferencia del caso mexicano- para contribuir a “desvelar” las potencias y las acciones que diversos agentes sociales han desplegado, de hecho, para hacer frente a desigualdades escolares y sociales cada vez más lacerantes. Esto me lleva a suscribir la premisa foucaultiana de pensar que es posible hacerlo de otro modo. En cualquier caso, también suscribo el carácter contingente del conocimiento y a menudo hacer extraños los sentidos y las tendencias políticas que se perfilan como hegemónicas, es decir, el carácter abierto y discutible de cualquier forma de conocimiento, pues como se podrá observar en especial en relación con las poblaciones *fabricadas*, a pesar de las buenas intenciones por “rescatarlas” o de hacerlas “menos desiguales”, paradójicamente, también se ha contribuido a nuevas formas de exclusión o desigualdad, aunque pocas veces se ha reconocido dicho “doble gesto” implícito en toda propuesta de inclusión o de reconocimiento de “sujetos desiguales”.

## **II. Sobre las herramientas y el dispositivo de observación**

Para trazar los itinerarios de las redes en las que se inscribe la trama de desigualdades educacionales, utilizo una serie de herramientas teóricas y conceptuales, una “caja de herramientas”, como lo pensó Deleuze al referirse a la teoría en una conversación con Foucault (1979:79), cuyo valor reside en su “utilidad”, tanto para el teórico como para cualquier otro que pueda servirse de ella. En este sentido, no presento una descripción de un “marco teórico”, sino algunas pautas que seguí durante el itinerario del trabajo, y destacaré el carácter operativo de dicha caja de herramientas en el curso de la propia tesis.

De entrada, considero que las desigualdades en general, y las escolares o educativas en particular, no son una “objetividad”, sino un tejido significativo que mediatiza la comprensión de cierta realidad o realidades construidas como “desiguales”, por lo que mi trabajo llama la atención a que tal o cual conceptualización está imbricada en otras tramas sociales y significativas, es un fenómeno cultural, el cual tiene consecuencias en las políticas e incluso en la esfera de las intervenciones concretas en las escuelas o aulas, pero aclaro que mi estudio no aborda consecuencias específicas.

Establecí como plataforma de arranque cierto sustrato común del *análisis político del discurso* y del *análisis conceptual del discurso* (Buenfil y Granja, 2002).

Ambas perspectivas abrevan en un horizonte epistémico común, de acuerdo con el cual las relaciones sociales y las distintas esferas sociales, como la educación, son resultado de procesos de construcción y articulación de significaciones que emergen de manera contingente y se transforman en el tiempo. “El análisis de los procesos de cambio en los sistemas de significación es el espacio donde se cruzan ambas trayectorias.” (p. 81).

Ambas posturas o estrategias de investigación comparten también una ontología “post-fundacional”, es decir, suscriben el carácter histórico, contingente y construido discursivamente de la “realidad”. Además comparten otros rasgos y dispositivos de investigación que suscribo, especialmente la concepción de “discurso”, entendiéndolo en su carácter relacional, precario, abierto e incompleto; es decir, como construcción de significaciones posibilitadas desde las relaciones de poder (Buenfil y Granja, 2002: 43, 49).<sup>5</sup>

Abundo en los planteamientos del análisis conceptual de discurso (ACD), debido a que en el trascurso de la tesis me orienté, en mayor medida, por dicha perspectiva, la cual ofrece formas de aproximación y herramientas analíticas para abordar el “conocimiento como proceso en el que se producen significaciones sociales que ofrecen modos de hacer inteligible el mundo en tanto permiten observar, describir, explicar, proyectar posibilidades de realidad.” (Granja, 2001:18). Desde esta perspectiva la atención se centra en rastrear los movimientos de surgimiento y cambio en el plano de las formaciones conceptuales, buscando esclarecer qué tipo de problematizaciones y representaciones, en nuestro caso sobre los procesos educativos, pudieron ir tomando forma a partir de las conceptualizaciones propias de una época determinada, se trata, pues, de “pensar *el proceso desde sus cambios*” (Granja, 2003: 239; énfasis en el original).

Esta perspectiva se configura mediante el anudamiento de tres vertientes enraizadas en la sociología, la epistemología y la historia. Cada una de tales disciplinas ilumina alguna de las facetas del problema de la producción de conocimientos, pero es el entretrejo de las tres lo que permite analizar desde una nueva perspectiva el problema de la construcción de conocimientos. La vertiente social aporta el principio de que la producción de conocimientos es vista como procesos gestados socialmente; la vertiente histórica propicia el rastreo de procesos ligados con la producción de

---

<sup>5</sup> Esto resulta interesante pues postula romper con la tradicional distinción entre lo “discursivo” (entendido como lingüístico) y lo extradiscursivo (como extralingüístico); en otras palabras no se privilegia la naturaleza lingüística o extralingüística del discurso, énfasis caro y que no pudo superar el concepto foucaultiano de discurso, de quien no obstante se destaca su ascendencia; de cualquier modo este enfoque destaca el papel constitutivo y a la vez constituyente de lo social del discurso (Buenfil y Granja, 2002: 43, 47).

representaciones sociales a lo largo del tiempo con énfasis en sus cambios, transformaciones y rupturas, sin descuidar las continuidades, y la vertiente epistémica pone de relieve el problema referido a las lógicas de construcción de conocimientos. Tales miradas permiten mantener una tensión productiva en las formas de enfocar los procesos de emergencia, desarrollo y cambio en la formación de conocimientos: ni totalmente determinados por lo social y lo político, ni exclusivamente posibilitados a partir de una legalidad epistémica; sino como juegos complejos y cambiantes de convergencias y divergencias entre lo social y lo epistémico que no siguen reglas determinadas, por tanto su especificidad debe ser dilucidada con la ayuda de las premisas de la historicidad (Granja, 1999-2000:64).

Hago relevante algunas de las categorías y conceptos que reformuladas por el ACD, me han servido de guías para construir mi propia caja de herramientas. En primer lugar, las nociones de *configuración* y *texto*. La primera asociada a Elias (1982), la segunda de cuño derridiano. Con el concepto de configuración se propone una pauta de análisis que permite el rastreo de movimientos en las formaciones conceptuales, las cuales se entienden de modo interdependiente, en tanto fenómenos epistémicos, al mismo tiempo que como fenómenos sociales.<sup>6</sup> Dicho concepto se desagrega en nociones más específicas, pero no lineales, para el análisis, como son “emergencia” (en el sentido de Foucault no como origen único o esencia), “desplazamiento” (como desarrollo, acomodo o simple movimiento que en consecuencia, modifica en algún grado la caracterización del concepto) y “sedimentación” (ubicación de elementos procedentes que en cierto momento parecen estables, que sirven de antecedente a nuevos planteamientos). En cuanto a la utilización de la noción de *texto*, en el sentido de Derrida, se recupera la idea de tejido de significaciones producidas en un determinado contexto, así como de su asociación con la intertextualidad (Granja, 1999-2000:66-67). De este último autor también uso la noción de *función centro* para aludir al significante desigualdad(es) educativa(s), respecto a la proliferación de otros significantes asociados como inequidades, injusticias, diferencias, rezago, entre otros.<sup>7</sup> Asimismo, de Derrida (1998), retomo una estrategia de lectura deconstructiva para el

---

<sup>6</sup> Desde la sociología, Elias planteaba que sus análisis se guiaban, por un lado, por rastrear las “interdependencias de los individuos” en cierta sociedad, y por otro, a “mostrar la manera en que un hombre individual utiliza el campo de decisiones que le otorga, dentro de una configuración específica, su posición, en la estrategia de dirigir su conducta personal” (1982:49). Análogamente podría decir que, de modo semejante a las configuraciones sociales, las formaciones discursivas se “configuran” de modo interdependiente como fenómenos epistémicos a la vez que fenómenos sociales, asimismo, están enmarcados en ciertas condiciones de posibilidad, según momentos específicos.

<sup>7</sup> Dice Derrida que el centro no tiene “lugar natural”, ni un “lugar fijo sino una función, una especie de no-lugar en el que se representan sustituciones de signos hasta el infinito. (...) La ausencia de significado trascendental extiende hasta el infinito el campo y el juego de la significación.” (1989:385)

conjunto de la tesis, esto es, como modo de intervención sobre los materiales y como modo de dar cuenta de ellos, como ya señalé antes (p.9).

En esta tesis se trata de acentuar la ubicación de las dinámicas plurales, dispersas y continuas, observadas en una formación conceptual específica:<sup>8</sup> las desigualdades en el campo educativo. Este conjunto de herramientas son centrales en tanto brindan los elementos para situar las lógicas y las mediaciones que han llevado a comprender de dónde procede y cómo se formaron los componentes y los sentidos de las desigualdades a través de casi medio siglo. Permiten también abordar tanto la emergencia como el desplazamiento de las formaciones conceptuales sobre desigualdades en la educación, desde la mirada de observadores especializados como son los estudios e investigaciones académicas, y algunos puntos de vista gubernamentales que explícitamente aluden a ellas (normativos o programáticos), observando el proceso que condujo a la configuración momentánea de casi la primera década del siglo XXI.

En segundo lugar, si bien el ACD trabaja desde la distinción trayectoria/configuración y articula desde ahí sus enlaces conceptuales y de interpretación, prefiero hablar de itinerario que de trayectoria, ya que ésta se define en el diccionario de la Real Academia como “Línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve, y, más comúnmente, la que sigue un proyectil.”<sup>9</sup> Esta fuerte asociación con la mirada geométrica, en el sentido de precisar los movimientos en un plano, dista de lo que en esta tesis se presenta. En cambio, la definición de itinerario tiene una asociación más abierta, ligada a la descripción más o menos discontinua del recorrido, que es lo que me interesa hacer relevante; es decir, atiende a la “dirección y descripción de un camino con expresión de los lugares, accidentes, paradas, etc., que existen a lo largo de él.” En este caso hablo de los diversos componentes y dimensiones del significante desigualdad(es) educativa(s), las poblaciones *fabricadas*, así como los sentidos y las metodologías utilizadas por observadores especializados.

En tercer lugar, otra entrada que me permitió el ACD fue hacia dos herramientas del complejo planteamiento del sociólogo alemán, Niklas Luhmann: teoría de la observación y la observación de segundo orden. De acuerdo con Luhmann, observar es la utilización de la diferencia para designar un lado y no el otro de aquello que se observa.<sup>10</sup> Luhmann da a la observación un tratamiento que permite acercarnos –desde

---

<sup>8</sup> Se propone que es posible ir analíticamente de los conceptos a las teorías, reconstruyendo sus intrincados procesos de configuración, con ello se toma distancia respecto a “la idea que hace depender la formación de concepto de algún contexto teórico de origen necesario.” (Granja, 1999-2000:66).

<sup>9</sup> Microsoft® Encarta® 2009. Microsoft. CD.

<sup>10</sup> La definición del concepto es del matemático Spencer Brown y “se encuentra en un concepto extremadamente formal del acto de observar, es decir, evitar cualquier representación de exclusividad en el sentido de si un observador es una conciencia, un cerebro o un sujeto trascendental”; de tal modo debe

un plano epistémico- a los procesos de construcción de conocimientos que procesan *distinciones*; en otras palabras, los actos de conocimiento son el resultado del procesamiento de selecciones que tienen la forma de la "diferencia" (indicar y distinguir). Lo anterior, nos habilita para identificar observadores especializados o *sistemas de reflexión*, los cuales "producen conocimientos sobre las diversas funciones de la sociedad", por ejemplo, la ciencia política es un observador especializado de la política y el Estado. En educación, los sistemas de reflexión son, entre otros, las ciencias de la educación y la investigación educativa (Granja, 2002: 62-63). Lo antedicho fue un criterio importante, para delimitar las muestras de análisis, como abundo más adelante (sección III). De otra parte, Luhmann apunta que la observación de segundo orden consiste en observar cómo observan los observadores para identificar qué distinciones utilizan. El punto no es atender a una persona que observa, sino sólo a la forma en que el observador realiza distinciones. De tal modo esta observación "gana" en una suerte de "complejidad progresiva" (ello no significa que se llegará a un conocimiento pleno o completo), y en especial en apreciar aquello que el observador no puede ver por razones de posición (1996b: 69). La autorreferencialidad se presenta como un correlato de la observación de segundo orden. Cuando la ciencia observa sus formas de observar se está autoimplicando recursivamente, no en el sentido "reproductor" sin cambios, sino en el sentido de operaciones del sistema como condición de posibilidad de enlaces emergentes que permitan su continuidad, su autopoiesis. (Granja, 2002: 72). Según Luhmann, cuando la ciencia es su propio objeto, se autoobserva (posibilitando también la heteroobservación), entonces nos posiciona para dar cuenta de ciertas formas de constitución de la "memoria" (incluso de la identidad) de campos de conocimientos a través de temporalidades reconocidas como tales (Granja, 2009:3). En nuestro caso, esto conduce a observar la producción discursiva sobre desigualdades como un sistema diferenciado dentro de la investigación educativa, un *sistema de reflexión*, que se ha constituido como tal durante poco más de cuatro décadas en dos tradiciones nacionales.

Finalmente, utilizo otras herramientas no provenientes del ACD, pero en cierto modo son compatibles con él, tales como la *epistemología social* de Popkewitz y la *historia conceptual* asociada con Koselleck (1992). La *epistemología social* está en la línea de seguir cierta tradición histórica, ligada a una manera de *historizar*, entendida como "situar el conocimiento y [las] prácticas sociales en el contexto de las luchas, lo

---

reconocerse una primera distinción entre observar y observador. Observar es *la operación* y el observador es *un sistema* que utiliza las operaciones de observación recursivamente para lograr una diferencia con *el entorno* (Luhmann, 1996a: 116).

que clasifica, ordena y define los objetos del mundo”.<sup>11</sup> Tal epistemología se preocupa, según Popkewitz, en “cómo los sistemas de ideas construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen. De este modo, el conocimiento es un campo de prácticas culturales que tienen consecuencias sociales” (2003:155). En este caso, también me interesé en su idea de *fabricación de poblaciones* en los campos académico y político, ya que es una práctica cultural que a menudo ha pasado desapercibida, pero que tiene consecuencias sociales (Popkewitz y Lindblad, 2001).

Considero también algunos planteamientos de lo que se ha llamado la “historia social de los conceptos” o la *historia conceptual* (Koselleck, 1992). Del citado autor retomo su famosa diferenciación entre un *concepto* y una *palabra*, ésta “se convierte en un concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa esa palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra” (1992: 117). Al respecto, de acuerdo con Oieni (2004), el interés en los conceptos radica en que el conocimiento de la procedencia de éstos, de cómo fueron o están siendo usados, son importantes para la explicación de los procesos de cambio social y político.<sup>12</sup> En mi caso, se trata de abonar en una historia de los conceptos educativos, en relación con el uso de los mismos por parte de observadores especializados, debido a que son artefactos de poder atravesados, a su vez, por discursos y en esa medida, el uso de los mismos por parte de diferentes actores revela ciertas identidades, cierta lucha (a menudo latente) e incluso posibilidades de intervención (que de hecho no abordo), pero también habilita para cuestionar e indagar acerca de los efectos de poder y sobre el cambio (Popkewitz, 1994:114).

Hasta aquí el resumen de las herramientas teóricas que fueron centrales para construir los dispositivos de observación analítica y metodológica de que eché mano durante la investigación. Como he señalado al principio de este apartado, se trata de una “caja de herramientas” que retoma un concepto, una lógica de intelección, un procedimiento o parte de éste, ahí donde se considera pertinente. Con una lógica más artesanal que mecánica, y sin aspiración a que se consideren reglas precisas o generales.

---

<sup>11</sup> Esta postura Popkewitz la denomina epistemología social; la cual contrasta con el historicismo o la tradición historicista norteamericana “centrada en el actor y en los acontecimientos del mundo como la última causa del cambio social” (2003:176. Nota 13).

<sup>12</sup> Aunque a menudo los autores trabajan sobre conceptos de gran calado en la construcción de proyectos políticos, tales como democracia, ciudadanía, pueblo, etc., situación que no contempla mi investigación. Como reconocen, entre otros autores, Villacañas y Oncina (1997) la historia conceptual se dice y se practica desde múltiples variantes, aunque pienso que hay cierta tendencia a centrarse en conceptos políticos como Constitución, ciudadanía, nación, etc., tal como se puede observar en algunos trabajos que reseñan parte de la discusión sobre esta vertiente emergente (p.e. el número 17 de la revista *Araucaria* de 2007; Oieni, 2004; Koselleck y Gadamer, 1997; entre otros).

De este modo, en torno al dispositivo (Foucault, 1991:128),<sup>13</sup> de observación, debido al procedimiento inductivo que se empleó desde el inicio de la investigación, se construyó como un ensamble de partes móviles, articuladas y sostenidas con diversos recursos y dispositivos teóricos y metodológicos abiertos, la mayoría fraguados al calor del propio proceso de investigación, no con la pretensión de sostener afirmaciones fijas y generales, sino como un conocimiento que permita contribuir al debate, tanto del objeto de estudio como de sus hallazgos.

La lectura deconstructiva con la que finalmente decidí a trabajar el material empírico, a partir de “desmontar” el significante desigualdad(es) educativa(s), se decidió hasta la primera redacción del capítulo de México. Antes ensayé lecturas más o menos sistemáticas, centradas por momentos en seguir las dimensiones de las desigualdades, sobre todo en torno al trayecto escolar, en otros momentos siguiendo las dimensiones teóricas o “explicativas”. En breve, hubo ciertos traspiés, exploraciones y momentos de transición hasta decidir definitivamente el emplazamiento teórico-conceptual, así como las decisiones en torno al dispositivo metodológico.

De este modo, para cuando concluí el primer borrador del capítulo de México, el conjunto de la investigación sufrió una reformulación importante, sobre todo en los anudamientos analíticos para dar cuenta del proceso de configuración, en especial a partir de pensar la tesis como una memoria de un *sistema de reflexión* específico (Cfr. Luhmann) o parte de una *historia conceptual* (Koselleck y Gadamer, 1997; Oeni, 2004), e ir desplegando una estrategia de lectura deconstructiva (Derrida, 1998), así como por enraizar con mayor fuerza –aunque de modo abierto, no aplicativo- el emplazamiento teórico desde el ACD. En esta inteligencia, el cambio se analiza como condición estructurante del proceso y no como distancia o interfase entre etapas de estabilidad. Desde una analítica procesual como la aquí propuesta, “se reivindica tiempo, espacio y movimiento como categorías fundantes del análisis, leyendo los procesos desde la tensión entre cambio y permanencia” (Granja, 2009:7).

La construcción de la configuración actual acerca de las desigualdades educativas fue el primer paso derivado del dispositivo de observación para cada país. En este caso, mediante una lectura deconstructiva del concepto definí los planos o anudamientos que tejen dicha conceptualización, así como de algunas dimensiones que lo condicionan. Los anudamientos seleccionados para dar una visión de la configuración conceptual sobre desigualdades en educación en la producción de cada país son cinco: a) los diversos significantes asociados a ellas; b) los sentidos implicados

---

<sup>13</sup> Se entiende por dispositivo la construcción de un andamiaje teórico-metodológico que implica un conjunto de principios y decisiones de organización y de procedimientos que se hacen y rehacen, más que concebirlo como un procedimiento estandarizado, preciso y general.

en las tramas conceptuales; c) las dimensiones y componentes citadas en su tratamiento; d) el tipo de poblaciones *fabricadas* como desiguales; e) la metodología que se utiliza para dar cuenta de ellas.

La mirada genealógica decantada por los conceptos de emergencia, desarrollo y sedimentación se empleó como eje para reconstruir el itinerario de cada uno de los hilos de la trama conceptual de las desigualdades educativas, enfatizando la heterogeneidad, las dispersiones y las rupturas, sin olvidar las continuidades en cada tradición. Cada hilo de la trama que describe parte de los cambios de la formación conceptual sobre las desigualdades educativas, se anuda hasta formar la compleja configuración reciente. Pero dicha ordenación es en parte arbitraria, ya que se podría empezar desde otro ángulo o siguiendo otro orden. Arbitraria no significa que se empezara por “cualquier parte”, sino a partir de un emplazamiento que fue atendiendo en zigzag, primero, las tramas conceptuales de México, tanto en el ámbito académico como el gubernamental, y luego proceder a su deconstrucción/reconstrucción, para luego abordar las de Argentina.

Como tendré oportunidad de mostrar a partir de la revisión de documentos inscritos en tanto el ámbito gubernamental como en el ámbito académico, lo que les da el carácter de científicos, la mayoría ha considerado generalmente el tratamiento de las desigualdades educativas como un *problema* (aunque en ocasiones se le ha considerado como sólo otro rasgo inherente a la sociedad). Ambos registros son considerados como coaliciones discursivas que incluyen cuestiones retóricas, éticas, políticas y científicas, y son contingentes en el tratamiento de las desigualdades educativas. De este modo, éstas no son sólo una noción o un concepto, sino también a menudo una denuncia, una descripción de cierta distribución de credenciales escolares, una situación que busca explicarse o una serie de distribuciones asimétricas de conocimientos o de otros elementos culturales que se busca cambiar.

Cabe apuntar la inquietud de entender las relaciones que suelen implicar las discursividades oficiales y las académicas en torno a las desigualdades en el campo educativo. De este modo, emergió un interés en conocer las relaciones entre las producciones académicas realizadas en universidades e institutos de investigación nacionales (o internacionales como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación —IIPE- en Argentina) y la producción propiamente gubernamental. Este punto se abordó desde la perspectiva que habla de la “hibridación” de los discursos locales e internacionales, así como entre los académicos y los gubernamentales (Popkewitz, 2002). La circulación de ideas y la mezcla discursiva entre la producción nacional y la internacional, y entre la académica y la gubernamental, en especial en

Argentina, muestra una constante interdependencia, donde es difícil establecer los límites, por lo que se sostiene que la hibridación de la configuración conceptual de las desigualdades educativas es un rasgo de ambos países, pero con ciertas particularidades en cada uno de ellos.<sup>14</sup>

También como parte de este dispositivo de observación analítica vale la pena comentar lo relacionado al estudio de dos casos nacionales. Aclaro que de inicio no se utilizó una metodología de análisis comparativo en la búsqueda de “relaciones generalizables” (Schriewer, 1991).<sup>15</sup> Debido a que ignoraba el contexto y el material de Argentina, porque recopilé y analicé primero el caso de México, así como por mi ignorancia de la metodología comparativa, dicha vertiente se dejó de lado. Sin embargo, el estudiar dos casos, más allá de cierta arbitrariedad en la elección de los mismos, se fue trasminando implícitamente la posibilidad de realizar un ejercicio comparativo para la última sección del trabajo, en especial debido a la estrategia semejante seguida para describir el fenómeno en ambas naciones.

### **III. El dispositivo metodológico y el tratamiento de los materiales**

Adelanté que la concepción de lo metodológico en mi estudio es un dispositivo centrado en criterios generales y decisiones específicas, según las cuestiones de investigación, los intereses globales y el reto de organizar y dar cuenta del material empírico, más que un cerrado y preciso conjunto de procedimientos y técnicas. Este tipo de estudio claramente puede ser ubicado en la corriente interpretativa, de tipo cualitativo y estrictamente documental.<sup>16</sup>

La selección de las muestras documentales estuvo centrada en un *primer criterio*: la conceptualización explícita de la(s) desigualdad(es) en educación, esto a partir de identificarlo en títulos, índices y *abstracts* o sumarios, que suelen ubicarse en

---

<sup>14</sup> Consideración especial merecen las respuestas que han generado los planteos gubernamentales y académicos acerca de las desigualdades en las escuelas y/o el sistema escolar, pues es un tema que está implícito o explícitamente cada vez más en los planteamientos oficiales, no sólo en América Latina, sino en el resto del mundo (García Huidobro, 2004; Bonal, 2007; Teese, Lamb y Duru-Bellat, 2007; ISCHE 30, 2008). Aunque debo aclarar que este punto, en torno a la valoración puntual de políticas o programas encaminados a combatir las desigualdades, quedó fuera de foco en esta tesis debido a que significaba centrarse en una dimensión que rebasaba los objetivos y el tiempo para este trabajo. Esto se aborda de modo general e incluso tangencial, como parte de los planteamientos teóricos o supuestos de las políticas y mecanismos, antes de que con una mirada evaluadora de políticas particulares.

<sup>15</sup> En términos generales Schriewer habla de la comparación, como un estilo de “actividad humana universal”, la cual distingue de la comparación como estilo “método científico”. En el primer caso, el autor refiere a que en tanto “operación mental” la comparación se dirige más hacia establecer similitudes, o gradaciones; mientras el segundo caso presta mayor atención a la búsqueda de diferencias empíricas y en la búsqueda de “relaciones generalizables” (1991: 196, 198-201).

<sup>16</sup> Cabe apuntar que dejé de lado otros registros discursivos, sobre todo los testimonios directos de los y las protagonistas de la producción, en especial de las últimas décadas, así como los registros exclusivamente audiovisuales o multimedia (foros, chats, *podcast*, etc.), que con el auge del Internet cada vez es más posible acceder. Este conjunto de registros, posiblemente narre de otras maneras la trama de las desigualdades en la educación de ambos países, por lo que asumo el sesgo de privilegiar los documentos impresos o “en línea” en el desarrollo de la tesis. Agradezco esta observación a Nicolás Arata

los catálogos bibliográficos, pero también mediante las búsquedas más especializadas que permite el Internet o algunas bases de datos como EBSCO, así como por las referencias dadas por la revisión de los documentos conforme se fue realizando e incluso de algunas recomendaciones de los lectores de la tesis.

Cabe reconocer que seleccionar los documentos principalmente a partir de los títulos, índices y resúmenes impone limitaciones para una propuesta de análisis como la que aquí se esboza. A pesar de ello fue posible plantearse el objetivo de “observar cómo observan” ciertos observadores especializados (Luhmann, 1996b). En este caso, siguiendo con Luhmann, observo la conceptualización de las desigualdades educativas, delimitadas por la investigación educativa, entendida en términos generales, asumiendo con ello que se trata de un “sistema de reflexión”. Pero tal sistema se constituye también por un “entorno”, que en este caso, fueron los documentos gubernamentales (algunas leyes, planes o programas), contra los cuales o sobre los cuales buena parte de la investigación teje sus debates. De este modo, ambos registros fueron seleccionados como ámbitos de observación para leer deconstructivamente en ellos, distintos campos discursivos en los que se construye el conocimiento educativo en relación con las desigualdades. En el largo plazo, este modo de aproximación y análisis permitiría ir formando parte de una historia de los conceptos educativos (Koselleck y Gadamer, 1997; Oieni, 2004), o un cartografiado conceptual respecto a cómo cambian en el transcurso del tiempo las categorías, distinciones y diferenciaciones sobre la educación y las desigualdades como objeto de conocimiento y de intervención (Granja, 2003). Cabe aclarar que no abordo toda la obra de los autores significativos a la trama de mi interés, incluso he dejado fuera algunos textos que pueden ser pertinentes a la discusión, debido a que usan mayormente una nomenclatura diferente a la “memoria conceptual” que pretendo construir, sesgo que asumo con resquemor.

La búsqueda del significativo desigualdades educativas fue exhaustiva, tanto a través de Internet como de los catálogos de algunas de las principales bibliotecas sobre educación en México (UNAM, CINVESTAV, UPN, UAM, UIA, COLMEX) y en Argentina (FLACSO-Argentina, Biblioteca Nacional de Maestros y las de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires).<sup>17</sup> De tales búsquedas se desprendieron algunos recortes al tema y propiamente al problema de estudio.

---

<sup>17</sup> Tales búsquedas las realicé durante los meses de septiembre hasta noviembre de 2008 en una primera temporada para ambos países y luego entre febrero y abril de 2009, para el caso de México. Para el caso de Argentina realicé una estancia en la ciudad de Buenos Aires, donde llevé a cabo una investigación documental para complementar los materiales de aquel país entre abril y junio de 2010, donde conté con el soporte y la atinencia de la profesora Guillermina Tiramonti, investigadora de FLACSO, Argentina.

Entre los principales recortes que fui realizando me interesa destacar además del geográfico que ya he deslizado (en función de su mayor producción en América Latina), el relacionado con la dimensión temporal. Al respecto diré que de las búsquedas en bases de datos mexicanas (CINVESTAV, IRESIE, DGB, HERMES, COLMEX), argentinas (educ.ar, UNICEF, CIPPEC, FLAPE, FIEL, CTERA) e internacionales (REDALyC, CLACSO, OLPED, CLASE, ERIC, EBSCO, Taylor and Francis, Jstor, Latindex, OEA, Scientific commons, Google, Springer) la producción académica sobre desigualdades educativas se concentró en lo que va del siglo XXI en ambos países, pero también hubo producción de las décadas noventa, ochenta y setenta, incluso del sesenta.<sup>18</sup> De este modo, de la revisión exhaustiva de los materiales localizados para México y Argentina, hay estudios que hablan explícitamente de las desigualdades educativas y/o escolares a partir de la década de los sesenta.

De este modo, el arco temporal que abarca el estudio es desde mediados de la década del sesenta hasta casi la primera del siglo XXI. Considerando las fechas de las publicaciones el corpus abarca de 1964 a 2008 para el caso de México y de 1968 a 2008 para Argentina. Es oportuno mencionar la decisión de trabajar con base en la fecha de publicación, a sabiendas que entre la elaboración y la publicación de un texto, hay tiempos más o menos cortos. Tal decisión está sustentada en que es posible trazar con cierta precisión la primera edición de los materiales, manteniendo ese criterio con fines de clasificación, pues algunos textos se han vuelto a reeditar, por ejemplo las compilaciones de Latapí (1994), Muñoz Izquierdo (1996), Martínez Rizo (2003), entre otros; en todos esos casos, con muy pocas variantes entre las versiones originales y las actualizadas.

Es evidente que ha habido diversos significantes emparentados para referirse más o menos al mismo tipo de fenómenos, pero el interés de este trabajo ha sido seguir el itinerario del significativo desigualdad(es) educativa(s). De este modo, la recolección de materiales estuvo mediada por ese criterio,<sup>19</sup> aún con ello la cantidad de material fue elevado, pues para ambos países el corpus recopilado rebasaba en un primer momento los cien documentos académicos, por lo cual opté por reducir la muestra a partir de un

---

<sup>18</sup> Un detalle que observé en la biblioteca de FLACSO Argentina fue que al incluir en el buscador la palabra desigualdad educativa, los resultados de tal búsqueda sólo eran del año 2000 en adelante, con cuatro excepciones de textos de los años noventa. Esto me conduce a sospechar que debido a que fue por esas fechas que se introdujo la “etiqueta” desigualdad en la base de datos, los resultados son más exhaustivos. Por tal razón, es posible que algunos textos de décadas anteriores –de ambos países, pues en México sucedió algo semejante– no se hayan considerado. Aunque debo señalar que para restar peso a esa alternativa se trabajó en las referencias cruzadas y un fuerte seguimiento a las fuentes originales y a la consulta con expertos de ambos países.

<sup>19</sup> Del material localizado fui ubicando la procedencia de los autores, lo que derivó en clasificarlos por tipos de institución (nacionales, internacionales, públicos, intergubernamentales e independientes) y por fechas, tratando de precisar las primeras ediciones, con la idea de tener una guía temporal que diera cuenta de los cambios conceptuales del modo más cercano posible.

*segundo criterio*: la representatividad de ciertos autores/textos dentro del propio “sistema de autorreflexión” (en principio a partir de las referencias constantes de otros autores, es decir, la *autorreferencialidad* –Cfr. Luhmann-). Tal representatividad implica la significación que ciertos textos (autores e incluso instituciones) han tenido en la configuración del sistema de conocimientos sobre desigualdades en educación. Sin embargo, se consideraron también otros textos, autores o instituciones, que han nutrido e incluso reforzado cierta configuración con su mera intervención debido a su peso externo en la discusión, ahí quedarían incluidas las referencias a ciertas leyes, normas o textos oficiales, principalmente. De tal modo, para el caso de México se dividió entre trabajos principales y suplementarios.<sup>20</sup> Los primeros sumaron un total de 53 y los segundos 27.

<i>Documentos principales</i>	<i>Documentos suplementarios</i>	<i>Total</i>
<b>53</b>	<b>27</b>	<b>80</b>

Para el caso de Argentina la distribución de las dos muestras quedó dividida entre 46 principales y 37 suplementarios.

<i>Documentos principales</i>	<i>Documentos suplementarios</i>	<i>Total</i>
<b>46</b>	<b>37</b>	<b>83</b>

Entre los textos principales están tanto los documentos y autores más citados, así como aquellos documentos de instituciones u organismos de gran peso o frecuencia con que abordan la temática sobre desigualdades en educación. Entre los suplementarios están documentos que sólo tangencial u ocasionalmente se refieren a las desigualdades o quienes reiteran cierto punto de vista en la discusión con apenas alguna variación, por ejemplo, de escala (nacional a provincial, etc.).

De las muestras de documentos principales realicé diversas tareas de lectura, de las cuales destaco: a) la procedencia de los autores, lo que derivó en clasificarlos por tipo de institución (nacionales/internacionales; públicas o intergubernamentales/independientes); b) fechas de publicación, tratando de precisar las primeras ediciones, con la idea de tener una guía temporal para dar cuenta de los cambios conceptuales del modo más cercano posible; c) rastrear las referencias citadas en las obras, para establecer las redes de protagonistas, procedencias y emergencias; d) revisión más o menos exhaustiva sobre las nomenclaturas en uso; e) definiciones sobre desigualdades educativas; f) planteamientos más significativos en torno a las argumentaciones y estructura de los textos, sobre todo a partir de los que realizan

<sup>20</sup> Suplementario en el sentido de Derrida, quien alude al doble carácter del “suplemento”, es decir, tiene una doble significación: puede ser tanto una adición como un sustituto; en cualquier caso, dirá Derrida, “Suplente y vicario, el suplemento es un adjunto, una instancia subalterna que *tiene-lugar*.” (1998:185, énfasis en el original). En otras palabras, entre ambas muestras no hay jerarquía absoluta y a veces acudiré a la muestra suplementaria en sustitución de la principal y veces lo haré para colmar ésta.

“estados del arte”, sobre las desigualdades educativas; g) una clasificación de los materiales a partir de ciertos rasgos intertextuales, así como por ubicar cambios o “saltos” entre los mismos, según los ejes seleccionados para reconstruir el itinerario de la trama de las desigualdades educativas en Argentina y México o en sus condiciones de posibilidad.

Un momento clave de la construcción del corpus y de su análisis estuvo ligado tanto al ejercicio de lectura deconstructiva como de una revisión intertextual, de ambos movimientos derivé la agrupación de materiales principales en cada país, en diversas submuestras. Tal división en cada país la realicé a partir de cierta condensación de obras, pues comparten semejante trama discursiva, aunque no en todos los casos fue fácil la ubicación de materiales, porque algunos documentos presentan claramente momentos de “transición” entre ciertos paradigmas, contextos o entre ciertos cambios de los ejes de análisis. Más precisamente, la guía de cambios que sirvió de criterio para dividir el corpus en cada caso fueron los ejes de análisis que se describen en el conjunto de la tesis: los significantes, los sentidos de las definiciones, las metodologías, las dimensiones y los sujetos “desiguales”; es decir, los cambios en dos o más ejes o en sus condiciones de posibilidad, me permite hablar de momentos diferentes de la configuración de los discursos sobre la(s) desigualdad(es) en ambas tradiciones. La división de los momentos no sigue un orden estrictamente lineal en el tiempo, debido a que los cambios entre uno y otro, no son precisos ni homogéneos, porque hubo lapsos en la producción que no encontré documentos publicados sobre el tema, esto es muy evidente en el caso de Argentina entre 1976 y 1983, debido al periodo dictatorial que sufrió el país.

En la mayor parte de la investigación se siguió la estrategia de estudio de casos, más como una forma de organizar los datos nacionales, que como un estricta metodología (Arzaluz, 2005:113-114). Como menciona la autora citada, de hecho, hay interpretaciones diferentes acerca de los estudios de caso (p.112), por lo que en esta investigación se entendió como una descripción y un análisis pormenorizado de la situación bajo estudio, esto es, una descripción intensiva con el objetivo de comprender en profundidad los casos estudiados (López Ruiz, 2000:27). De acuerdo con los especialistas, los límites más evidentes de este tipo de enfoque son, que no es posible generalizar ni pretender representatividad, al menos estadística.

Entre las ventajas de tal dispositivo metodológico están el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s y la posibilidad de aportar descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar. De este modo, en mi caso, a partir de una aproximación que osciló entre inducción y deducción, se desarrollaron categorías

conceptuales que ilustran una crónica de dos itinerarios de un mismo concepto, que son significativos por sí mismos, constituyendo la base para establecer una comparación entre los dos casos y otros, pero también a partir de los cuales es posible plantear hipótesis encaminadas a un trabajo propiamente comparativo o en relación a discutir, por ejemplo, los fenómenos de transnacionalismo, las teorías de la *externalización*, la *convergencia educativa*, y la *transferencia educativa* (Schriewer, 2002; Meyer y Ramírez, 2010; Steiner-Khamsi, 2011).

En este sentido, para la última sección de la tesis, se propone un ensayo de contraste entre los itinerarios de cada país, para destacar en especial las diferencias (sin obviar las semejanzas), tratando de trazar algunas hipótesis en relación con la circulación de conceptos por distintas territorialidades (provinciales, nacionales y transnacionales), así como las relaciones entre el Estado y los investigadores educativos de las desigualdades educativas de cada país y el “grado de autonomía del campo intelectual” (Charle, 2010:254) en México y Argentina.

En seguida, describo la cantidad de materiales trabajados en cada uno de los momentos en los que se dividió en cada caso el corpus documental “principal”.

**Cuadro 1. Documentos principales seleccionados para el análisis de México**

Documentos principales México	Cantidad por “periodo”
1964-1965	3
1970-1973	4
1977-1985	6
1990-1998	15
2002-2008	25
<b>Total</b>	<b>53</b>

Cabe reiterar que el análisis que emprendo está ligado especialmente a los documentos principales, para hacer más manejable el análisis. Sin embargo, planteo que ambos subconjuntos de textos –principales y suplementarios- de hecho *hacen* al campo de los estudios sobre desigualdades y no hay jerarquía absoluta entre ambos, pero en este trabajo mi interés se centra en los primeros.

En seguida preciso, para el caso de México, cada uno de los cinco momentos de la producción analizada con los respectivos documentos que trabajé con ambas muestras, tanto académicos como oficiales o escritos por funcionarios, empezando por el momento de emergencia, con el fin de identificarlos en la bibliografía.

Textos principales de la muestra “emergente” (1964-1965)
Latapí P. (1964)
Latapí P. (2009, e.o. 1964)
Latapí P. (1965)

Primer cambio: desarrollo y de ruptura con el momento emergente (1970-1973).

<b>Textos principales (1970-1973)</b>	<b>Textos suplementarios</b>
Guzmán, J.T. y S. Schmelkes (1973)	Ley Federal de Educación 1973
Latapí P. (1972)	Muñoz Izquierdo (1970)
Mir, A. (1971)	De Ibarrola, M. (1970)
Latapí P. (1973a, e. o. 1970)	

Umbral de sedimentación: 1977-1985.

<b>Textos principales (1977-1985)</b>	<b>Textos suplementarios</b>
Latapí P. (1985)	Muñoz-Izquierdo, C. (1979b)
Martínez-Rizo, F. (1983)	De Ibarrola, M. (1981b)
De Ibarrola, M. (1981a)	CEE (1984)
Muñoz-Izquierdo, C., S. Schmelkes y J. Guzmán (1979)	Latapí, P. (1980)
Muñoz-Izquierdo, C. (1979a)	
Guzmán, J. y P. Rodríguez (1977)	

Segundo cambio: reemergencia de la discusión (1990-1998).

<b>Textos principales (1990-1998)</b>	<b>Textos suplementarios</b>
Muñoz García, H., et al (1998)	Aguado, E. (1995)
Muñoz Izquierdo, C. (1995)	Rojas, F. (1995)
Bracho, T. (1995a)	Bracho, T. (1995b)
Pieck, E. y E. Aguado (1995)	Pescador, J. A. (1995)
Bartolucci, J. (1994) [2000]	Schmelkes, S. (1995)
Rodríguez, R. (1998)	SEP (1995)
Schmelkes, S. (1994)	
Latapí P. (1993) (1994)	
Martínez Rizo, F. (1993)	
Martínez Rizo, F. (1992)	
Aguado, E. (1991)	
Bracho, T. (1990)	
Ley General de Educación (1993)	
Programa de Modernización de la Educación 1989-1994	
Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	

Tercer cambio: momento de despunte del estudio de las desigualdades educativas (2002-2008).

<b>Textos principales (2002-2008)</b>	<b>Textos suplementarios</b>
Reimers, F. (2003, e.o. 2000) U. de Harvard	Aguilar, Luis. A. (2002)
Bracho, T. (2002) CIDE	INEGI (2004)
Flores-Crespo, P. (2002) IBERO	Zubirán, A. (2004);
Martínez-Rizo, F. (2002) UAA	Garza, T. (2004)
Mier, M. y C. Rabell (2002) IIS UNAM	Martín, Ch. y C. Solórzano (2004)
Rodríguez, P. G. (2002) CEE	McKenzie D. y H. Rapoport (2005)
Treviño, E. y G. I. Treviño (2003) INEE	CEEE (2006)
Fernández, T. (2003) INEE	López-Acevedo, G. (2006)
Treviño, E. y G. I. Treviño (2004) INEE	Solana, F. (2005)
Schmelkes, S. (2005) CGEIB, DIE	Miller, D. (2007) FLACSO Mx. Tesis doctoral CS
Kovacs, K. (2005)	SNTE (2007)
Prawda, J. (2005) World Bank	Gutiérrez, M. Á. (2008) UNAM maestría en pedagogía
López-Acevedo, G. (2006) World Bank	Ley General de Educación
Consejo de Especialistas para la Educación (2006)	CEE (2005)
Observatorio Ciudadano de la Educación (2006)	
García, A. (2006) INEE	
Sandoval, A. (2005) Tesis de maestría UIA	
Rodríguez, M. A. (2007) FLAPE	
Blanco, E. E. (2007) FLACSO-México Tesis doctoral CS	
Blanco, A. (2008) UNAM T. maestría en sociología	
López, N. (2008) IPE-UNESCO	
Backhoff, E., et al (2007) INEE	
INEE (2007)	
Programa Sectorial de Educación 2007-2012	
Programa Nacional de Educación 2001-2006	

Para el caso de Argentina, propongo un conjunto de cuatro momentos diferentes del itinerario, véase cuadro 2. Enseguida desgloso cada uno de los periodos con los materiales que sirven de soporte al análisis.

**Cuadro 2. Documentos principales seleccionados para el análisis de Argentina**

Documentos principales Argentina	Cantidad por "periodo"
1968-1976	4
1984-1988	8
1993-2000	8
2002-2008	26
<b>Total</b>	<b>46</b>

En los documentos principales y suplementarios he agregado tanto los documentos académicos, así como los gubernamentales y los escritos por funcionarios, para no hacer un desglose innecesario entre cada uno de ellos.

Emergencia y sedimentación de las desigualdades educativas (1968-1976).

Textos principales (1968-1976)	Textos suplementarios
CONADE (1968).	Petty, M. y H. Mignoli (s.f. 1973, aprox.)
De Romero Brest, G. (1971)	Wiñar, D. (1974)
Eichelbaum, A. M. (1972)	
Echart de Bianchi, M, <i>et al</i> (1976).	

Primer cambio. La lucha de significantes en la "transición democrática" (1984-1988)

Textos principales (1984-1988)	Textos suplementarios
Braslavsky, C. y G. Riquelme (Comps.) (1984)	Braslavsky, Cecilia (1988)
Paviglianitti, N. (1984)	Braslavsky, C. (1982).
Braslavsky, C. (Comp.) (1984)	Braslavsky, C. (1987) [1983]
Braslavsky, C. (1985)	Borsotti, C. A. y C. Braslavsky, (1983)
Donolo, Danilo (1987)	Filmus, D. y C. Braslavsky (1986)
Congreso Pedagógico Nacional (1988)	
Maglie, G. y M. García (1988)	
Braslavsky, C. y D. Filmus (Comps.) (1988)	

Segundo cambio: la reemergencia de la discusión sobre desigualdades educativas (1993-2000)

Textos principales (1993-2000)	Textos suplementarios
Aguerrondo, I. (1993)	Duschatzky, Silvia (comp.) (2000)
Donolo, D. (1997)	Achilli, E. (1996)
Gentili, P. (1998)	Llach, J., S. Montoya y F. Roldán, (2000)
Fernández M. A., Lemos M. L., Wiñar D. (1997)	Braslavsky, Cecilia (1996)
Riquelme, G. y P. Razquin (1996)	Poggy, M. y G. Tiramonti, (1995)
MCyT (2000)	Aguerrondo, Inés (1995)
Thisted, S. (2000)	
Ley Federal de Educación	

Tercer cambio: repunte del interés en las desigualdades educativas (2002-2008).

<b>Textos principales (2002-2008)</b>	<b>Textos suplementarios</b>
IIPPE-UNESCO (2002)	Abrile de Vollmer, M.I. (2005)
Fernández, T. (2002)	Judengloben, M., M. Arrieta y J. Falcone (2003)
Balduzzi, J. (2002)	SIEMPRO (2001)
Cervini, R. (2002)	MECyT (2005)
CIPPEC (2004)	MECyT (2007)
Feijóo, M y S. Corbetta (2004)	Red Federal de Información Educativa-DiNIECE (2004)
FIEL (2004)	Feijóo M. del C. (2002)
IIPMV-CTERA (2004)	Tiramonti, G. (s.f.)
Jacinto, C. & Freytes, A. (2004)	Ziegler, S. (2004)
Tiramonti, G. (2004)	Frigerio, G. (2004)
Veleda, C. (2005)	Tedesco, J.C. (2005b)
Kaplan, C., & Llomovatte, S. (2005)	Terigi, F. (2005)
Kaplan, C. (2005).	DiNIECE (2005)
Bordegaray, D y G. Novaro (2004)	Dussel, I. (2005b)
López, N. (2005)	Redondo, P. (2006)
Dussel, I. (2005a)	Southwell, M. (2006)
Calero, J., O Escradíbul y M. Mediavilla (2006)	López, N. (2006)
IIPMV-CTERA (2006)	Perisset, P. A. (2006)
Kaplan, C y S. García (2006)	Di Franco, M. G., Di Franco, N. y Siderac, S. (2007)
Rambla, X. (2006)	Tiramonti, G. <i>et al</i> (2007)
Miranda, A. (2006)	Veleda, C. (2008)
Rivas, A. <i>et al</i> (2007)	Comisión Especial de Políticas Públicas para la Ciudadanía Plena (2008)
Corti, A. y M. del Valle (2008)	Pereyra, Ana (s/f)
Dussel, I. (2008)	Tosoni, M., A. Natel, y V. Frecentese (s/f).
Lugo, A. (s.f.)	
Ley de Educación Nacional	

Aclaro que la distinción de los momentos apuntados no es la guía de la presentación del conjunto de la tesis, sino un registro que enmarca las huellas de los tejidos discursivos en ambas tradiciones nacionales, los cuales se desmadejan en los anudamientos que he mencionado antes; es decir, la presentación se realiza a partir de describir los cambios desde diversos ángulos del tejido discursivo que se ha ido construyendo tanto en México como en Argentina. En cada momento del itinerario ubico materiales representativos de lo que permanece y de lo que continua, de las dispersiones y las conjunciones que pretendo describir. Abundo al respecto en el siguiente apartado.

#### **IV. La organización y la secuencia de la tesis**

La tesis se divide en cuatro partes: la primera es esta introducción y la narrativa que contextualiza la construcción de las preguntas que han guiado esta indagación, las formas de abordarlo, las herramientas y la forma de presentarlo. La segunda parte aborda el caso de México; la tercera el caso de Argentina. La última parte resume algunos de los puntos más significativos del trabajo en forma de un ejercicio comparativo, destacando en especial los hallazgos, cerrando con una serie de reflexiones y consideraciones finales del conjunto de la tesis.

En los apartados centrales, sobre los casos de México y Argentina, inicio abordando la configuración del momento de producción más reciente, para luego volver la mirada sobre la urdimbre tejida sobre las diferentes muestras de documentos seleccionados, atendiendo a los cambios más o menos significativos de la trama de las desigualdades educacionales en cada país. Abundo un par de líneas en relación con mi propuesta narrativa de las partes centrales de la tesis.

La reconstrucción de un hecho, un fenómeno, ofrece varias posibilidades. La más reiterada ha sido presentar una versión cronológica continua (ya sea de adelante hacia atrás o viceversa), donde a pesar de insistir en los quiebres, los traslapes, etc., de algún modo se impone en la narrativa la visión progresiva que parte de cierto origen hacia el presente. Sin embargo, escribir desde otras posibilidades narrativas – especialmente pienso en la técnica conocida en el cine y en la literatura como *analepsis (flash back)*- nos enfrenta a retos complejos y ante la duda del efecto sobre el lector. En mi caso, asumo el desafío de narrar cómo han llegado a ser las desigualdades en el campo educacional, desde una primera imagen del presente, para luego reconstruir/deconstruir la urdimbre del tejido que las configuran, esto implica poner en juego un estilo que busca destacar el asincronismo de los itinerarios conceptuales, así como que el presente es punto de arranque y de cierre.

Aquí cabe plantear un par de consideraciones respecto a esta forma de presentación, que implica cierta reiteración, pero también una suerte de narrativa “en espiral”, según la feliz expresión de la Dra. Roldán en mi segunda presentación pública, donde en cada eje o hilo de la trama se agrega otra vista, otra vuelta que agrega algo al tejido previo. En este sentido, también cabe apuntar algunas de las salidas para economizar en la escritura. Por una parte, debido a que en el primer capítulo de las partes centrales (tanto en el caso argentino como mexicano) abordé la muestra de documentos más reciente y luego trato de reconstruir cómo llegamos a tal configuración conceptual, he tratado de evitar reiteraciones sobre todo en relación con el contexto social, económico y político. Debido a que en ambos casos nacionales recorro las décadas sesenta y noventa, para describir el análisis de los anudamientos sobre los que reconstruyo la configuración más reciente, en el segundo capítulo de cada caso (capítulos 2 y 8) he incluido parte de ese contexto nacional e incluso internacional que sirve no sólo como telón de fondo, sino como marco de significación. Mas precisamente, en los capítulos citados reconstruyo para cada país cierto contexto que me permite usarlo como *condición de posibilidad* para el despliegue de la discursividad sobre las desigualdades educativas, pero en la medida que trato de evitar ser reiterativo se advierte cierta simplificación en los capítulos subsecuentes, que espero en alguna

medida amortiguar con el cruce de referencias y la intertextualidad. Por otro lado, también en aras de evitar una excesiva ejemplificación de cada uno de los anudamientos revisados, en algunos casos (sobre todo en relación con las dimensiones y poblaciones aludidas en la conceptualización de las desigualdades educativas), para una primera muestra presento la estrategia de cómo construí el análisis; luego procedo a sintetizar en cuadros o tablas las siguientes muestras del corpus trabajado, ya que procedí de modo semejante.

En lo que sigue anoto brevemente el contenido de los capítulos correspondientes al caso de México, iniciando con la muestra más reciente (2002-2008). Ella contiene una trama contextualizada e hilvanada mediante los cinco ejes o anudamientos ya citados (significantes, sentidos, dimensiones, poblaciones y metodologías), que me parecen significativos para dar cuenta de su configuración, de cuya descripción destaco la complejidad, la lucha (más a menudo latente) y la heterogeneidad de elementos de un tejido híbrido que contiene las huellas de momentos de producción previos, traslapes e influencias internacionales. En ese sentido, iniciar la narrativa con el momento presente, que incluye además el mayor número de documentos, brinda una imagen aproximada de la complejidad de la configuración de los discursos, que en los siguientes capítulos se busca reconstruir siguiendo sus cambios, no sólo de su constitución y de su historicidad, sino de las posibilidades y las limitaciones que los envuelve para la comprensión de las desigualdades en la educación mexicana (igual aplica para el caso argentino), así como de algunas de las alternativas para enfrentarlas. En otras palabras, el primer capítulo describe la configuración de los discursos sobre la desigualdad educacional en el México en casi la primera década del dos mil, mientras los siguientes cinco capítulos reconstruyo el tejido de cada uno de los anudamientos de la configuración, desde la emergencia (muestra de 1964-1965) hasta los años noventa (muestra 1990-1998), señalando algunos de los vaivenes más significativos de la configuración.

En el capítulo dos presento una cartografía conceptual de los significantes que se han empleado para dar cuenta de las desigualdades en el campo educativo, destacando la subyacente batalla conceptual y por el dominio de las definiciones, que ocupa en la primera década del siglo XXI un lugar protagónico, esto a pesar de su referencia casi exclusiva al sistema escolar en la mayor parte de su itinerario desde el surgimiento de la producción en los años sesenta.

En el capítulo tres hago una reconstrucción de los sentidos de las desigualdades educacionales que han dominado el horizonte discursivo, entre la década del sesenta y la del noventa. Aquí lo interesante es reconocer las continuidades que han dado como

resultado la presencia en la primera década del siglo XXI de cuatro sentidos: a) como distribución de escolaridad o de credenciales escolares (la hegemónica desde la emergencia), b) como un reflejo/atributo social, c) como sinónimo de diferencia o diversidad, d) como una distribución asimétrica de conocimientos y de justicia.

El capítulo cuatro contiene un recuento de las dimensiones y los componentes observados en el tejido de las desigualdades educativas en México, observando su incremento, despliegue y su diversa composición. Pasando de cuatro dimensiones (socioeconómica, geográfica o residencial, del trayecto escolar e insumos escolares) en los años sesenta, a una compleja división en los años noventa que observa dimensiones económicas, sociales, culturales, al interior del sistema escolar, entre otras, cada vez más desagregadas; misma característica que se observa en la primera década del dos mil.

En el capítulo cinco, enlazado con el previo, presento una reconstrucción de los cambios encontrados en las muestras seleccionadas de la producción discursiva, que abarcan desde los años sesenta a los noventa, acerca de las poblaciones *desiguales*, considerando que la *fabricación* de tales poblaciones es un indicador de los movimientos más importantes en el tejido discursivo, pues como en el caso de las dimensiones, el incremento y el desglose de poblaciones, es constante y no parece detenerse en el nuevo milenio, con ello también ha venido aparejado un “doble gesto” que tiende a vislumbrar a las poblaciones desiguales como “anormales” (Popkewitz, 2009), establecidas mediante un (silente) estándar que establece nuevas desigualdades, no obstante la fabricación de poblaciones se guíe por la búsqueda de igualdad o equidad.

En el capítulo seis muestro algunos de los cambios más importantes en los acercamientos metodológicos que hasta antes del cambio de siglo se fueron desarrollando para dar cuenta de las desigualdades. En este capítulo subrayo la tendencia a la sofisticación y la complejidad de modelos y herramientas que se han desarrollado en relativamente poco tiempo, así como la heterogeneidad de medidas descriptivas que, sin embargo, remiten a conclusiones semejantes al período de emergencia, a saber, que las desigualdades se correlacionan con los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes, aunque también hay que decir que ahora se han integrado los componentes culturales y de los contextos escolares.

*Qui seminat iniquitatem, metet mala*  
(Quien siembra inequidad, recoge calamidades)

Segunda parte

Análisis conceptual de las desigualdades educativas en  
México 1964-2008

## **1. Configuración de las desigualdades en la primera década del siglo XXI: complejidad y diversidad**

En este capítulo abordo una muestra de la producción sobre desigualdades en educación en México que abarca textos publicados principalmente entre 2002 y 2008. Este momento acumula el mayor número de textos del corpus total seleccionado de la tesis, para el caso de México -25 documentos considerados principales, incluidos dos gubernamentales y cuatro patrocinados por un órgano gubernamental: el INEE- casi la mitad de la misma, aunque ocasionalmente citaré otros documentos clasificados como suplementarios (14 documentos en promedio). En este sentido, me interesa, primero, mostrar algunos rasgos característicos de la muestra, caracterizada por acuerpamientos diversos, coaliciones momentáneas en muchos casos, una red amplia y en parte fragmentada de autores. Esto en contraste, con la producción de los años noventa, por ejemplo, donde encontré más producciones individuales. Sin embargo, conviene destacar además del rasgo de heterogeneidad de la producción, la hegemonía de los trabajos auspiciados o elaborados en el INEE.

En segundo lugar, me concentro en presentar un panorama del contexto discursivo sobre la educación y la desigualdad, básicamente como se presenta en el propio corpus documental, porque considero que es representativo de las “condiciones de posibilidad”. En general, tales fuentes son convergentes con otras académicas y gubernamentales en el diagnóstico de la situación del país, así como de las recientes posibilidades para enfrentar las desigualdades en la educación mexicana en la primera década del siglo XXI.

En tercer lugar, abordo los ejes que he seleccionado para dar una visión del panorama actual de las tramas discursivas sobre desigualdades en educación en la producción más reciente. Me interesa mostrar la creciente complejidad y la heterogeneidad que rige en torno a los temas y problemas de la educación en cruce con las desigualdades, así como los traslapes, las contradicciones, las opacidades y las batallas al interior de la configuración conceptual en años recientes. Para observar esta panorámica transito por diversas rutas: a) las diversas nomenclaturas que están presentes; b) los sentidos implicados en las tramas conceptuales; c) las dimensiones citadas en el tratamiento de la desigualdad; d) el tipo de poblaciones *fabricadas* como desiguales; y e) la metodología que se utiliza para dar cuenta de ellas.

### **1.1 Notas generales de los materiales seleccionados (2002-2008)**

La producción que abarca esta sección está justificada por varias razones. La primera es de orden contextual, debido a que incluye la producción enmarcada por la transición partidista en el gobierno federal luego de más de setenta años del Partido

Revolucionario Institucional (PRI) al Partido Acción Nacional (PAN) en el año 2000 y todo el caudal de cambios y expectativas generadas no sólo en el campo educativo, sino en el régimen político y social de México. Para 2002 se tiene a la mano el Programa Nacional de Educación, un basto documento que contiene los lineamientos y la visión del gobierno “del cambio” para éste sector, así como algunas de sus políticas puestas en marcha, que guardan continuidad con las del sexenio 2007-2012 y con las de los dos sexenios anteriores. También resulta significativo 2002 porque se decretó la creación del INEE, órgano nacional de evaluación. Este cambio también incluyó cierto impulso de la investigación educativa nacional, unido a la desconcentración del CONACyT y la creación de la Ley de ciencia y tecnología de 2002.<sup>21</sup>

Aunado a lo anterior, la segunda razón de peso es que justo ese mismo año hubo un cambio constitucional que vino a modificar la obligatoriedad de la escolaridad básica, previendo sumar 10 años a partir de 2004, al incluir un año de preescolar (el tercer grado) y sucesivamente los otros dos grados hasta completar 12 grados en 2009, pero esto no ha podido cumplirse aún en 2010.

Finalmente, los debates respecto a las desigualdades se reavivaron en distintos espacios discursivos e institucionales, impulsados también por el debate internacional, ya que por un lado se constataba, de nuevo,<sup>22</sup> que las desigualdades cedían muy poco y, por el contrario, aumentaban enfatizando el papel de las escuelas en ello, y por otro lado, se marcaron las limitaciones de muchos estudios, llamando a realizar abordajes “integrales”, multi y transdisciplinarios a los temas, problemas y conflictos acerca de las desigualdades en las escuelas y los sistemas escolares (INEE, 2007; Teese, Lamb y Duru-Bellat, 2007, entre otros).<sup>23</sup>

Durante la primera década del siglo XXI sigue participando en la escena educativa nacional una buena cantidad de organismos internacionales que en los noventa adquirieron gran protagonismo como el Banco Mundial (BM), y en menor medida la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), asimismo

---

<sup>21</sup> <http://www.conacyt.mx/Acerca/Paginas/default.aspx>

<sup>22</sup> Digo que otra vez, ya que en la década del setenta la investigación educativa mexicana había denunciado convincentemente las agudas y persistentes desigualdades, tanto en el acceso a diferentes niveles de escolarización, como en el éxito académico, entendido éste de modo amplio. Esta crítica a nivel internacional tomó la forma de una teoría general, presentada por Bourdieu y Passeron (1970) en *La reproducción*, según la cual las desigualdades sociales son un resultado necesario de la manera en que funcionan los sistemas escolares (Duru-Bellat, 2007:1 Traducción propia).

<sup>23</sup> Ejemplo de esto es la reciente Conferencia Internacional sobre Historia de la Educación de 2008, donde el tema central fue *Educación y desigualdad: Acercamientos históricos a la educación y a la estratificación social*. En este evento se dieron cita casi 160 investigadores de todos los continentes (ISCHE 30, 2008: 4). Otro ejemplo es la voluminosa compilación de 2007 *International Studies in Educational Inequality*, donde se dieron cita investigadores de todos los continentes para tratar tanto políticas, prácticas nacionales, así como tendencias nacionales e internacionales en el ámbito teórico sobre las desigualdades educativas (Teese, Lamb & Duru-Bellat, 2007). O el seminario latinoamericano sobre políticas educativas y equidad realizado en Chile en 2004, bajo los auspicios de la UNICEF, la UNESCO, la Fundación Ford y la Universidad Alberto Hurtado (García Huidobro, 2004).

toman fuerza otros, como el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (UNESCO), sede Buenos Aires, así como la participación en el debate de investigadores internacionales como Fernando Reimers, Emilio Blanco y Tabaré Fernández, entre otros. Además de organismos nacionales como el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), así como agrupaciones *ad hoc* como el Consejo de Especialistas para la Educación (CEpE).

En este periodo se aprecia algo que contrasta con los momentos previos de la producción analizada, especialmente los años sesenta y setenta, como se verá en el capítulo dos: ciertos especialistas e investigadores de prestigio fluctúan entre instancias más o menos académicas y a menudo haciendo presencia en más de una, haciendo con esto algo borrosa la línea entre organismos públicos, académicos y oficiales. Por ejemplo Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, Teresa Bracho, Pedro Flores Crespo, María de Ibarrola, Sylvia Schmelkes<sup>24</sup>, entre otros, se encontraban tanto el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) como en el Consejo de especialistas para la educación (CEpE).<sup>25</sup> Muñoz Izquierdo, Bracho, Schmelkes, Flores Crespo, Reimers, Martínez Rizo, entre otros, han estado o están relacionados con el INEE; este último fue su primer director general hasta diciembre de 2008. Los agrupamientos son flexibles. A menudo los especialistas trabajan en paralelo o de modo entrecruzado; por ejemplo a solicitud de instancias institucionales u oficiales –en 2005 el secretario de educación Reyes Tamez impulsó la creación del CEpE o la integración de los órganos colegiados del INEE–; otros casos son los contratos del INEE con especialistas como Emilio Blanco (2007), Ernesto Treviño y Germán Treviño (2003 y 2004), Tabaré Fernández (2003), o el contrato del gobierno del Distrito Federal (DF) y UNICEF con el Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE), para realizar el estudio de “exclusión educativa” (2006); etcétera. En otros casos observo una presencia de autor más que de institución, como evidencian algunos textos firmados por Martínez Rizo, en su calidad de director del INEE o de Eduardo Backhoff (2007), como director de pruebas y medición en el mismo instituto, o de personal del Banco Mundial (López-Acevedo, 2006; McKenzie y Rapoport, 2005).

Otro rasgo de la muestra elegida entre 2002 y 2008 es que las instancias grupales destacan sobre las presencias individuales, esto contrasta con la producción de los años noventa, donde sucede más bien lo contrario, y es semejante al momento emergente en los años sesenta. Algunas publicaciones tuvieron su origen en foros o seminarios que condujeron a obras colectivas o números especiales en revistas; en

---

<sup>24</sup> Schmelkes, además, entre 2001 y 2007 fue Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública (SEP).

<sup>25</sup> El CEpE fue creado en diciembre de 2005 como una instancia de asesoría en materia de planeación y diseño de política educativa.

ambos casos generalmente se convocó a especialistas (nacionales y extranjeros) para tratar el fenómeno de la desigualdad en el campo educativo mexicano. Es ilustrativo citar el trabajo coordinado por Fernando Reimers de la Universidad de Harvard, publicado en español en 2002, el cual fue fruto de un seminario realizado entre 1998-2000 y publicado primero en inglés en el año 2000 con el contundente título de *Unequal Schools, Unequal Chances*. En ese seminario se dieron cita algunos de los más importantes especialistas en el tema de varios países de América Latina.<sup>26</sup> Algo semejante son los números de dos publicaciones periódicas: el número 16 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2002) que contiene trabajos de Martínez Rizo y Flores Crespo, así como la presentación de Teresa Bracho; y el número 4 de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, también de 2002,<sup>27</sup> con trabajos de Pedro Rodríguez y Luis Aguilar; así como el Foro *Desigualdad y educación*, auspiciado por el Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo (FMED) en 2004, donde se reunieron académicos, políticos y (ex)funcionarios del gobierno o de instituciones internacionales, que en general no son especialistas en el tema de las desigualdades en el ámbito educacional (Solana, 2005).<sup>28</sup>

Cercano a la dinámica de los foros ubico el trabajo realizado por el OCE denominado: *Plataforma Educativa Ciudadana*. Se trata de un aporte de diversos actores de la sociedad civil interesados en la tarea educativa, quienes participaron en cinco foros regionales<sup>29</sup> con el objetivo de elaborar un diagnóstico del desarrollo educativo y las políticas del sexenio de Fox (2001-2006), así como una propuesta de soluciones a los problemas del sistema educativo. En ese mismo tenor está el documento elaborado por el CEPE, a solicitud de la SEP para “reflexionar en torno a la situación del sistema educativo nacional y las políticas desarrolladas en años recientes”, con énfasis en administración foxista, pero sin reducirse a ella (2006: 11).

---

<sup>26</sup> Cuatro de los 16 capítulos son dedicados a México, dos a Chile, dos a Estados Unidos, dos a Latinoamérica y el Caribe como región, y uno para cada uno del resto de los siguientes países: Perú, Colombia y Argentina. Entre otros autores destaco: al estadounidense Donald Winkler, la argentina Inés Aguerrondo, los chilenos Juan Eduardo García-Huidobro y Ernesto Schiefelbein, y los mexicanos, Teresa Bracho, Sylvia Schmelkes y Carlos Muñoz Izquierdo.

<sup>27</sup> Esta publicación tuvo como fuente el foro titulado “pobreza, desigualdad y educación”, realizado el 27 de noviembre de 2002. Dicho evento fue convocado para celebrar el aniversario 39 de la institución pionera de la investigación educativa en México, y también pionera del estudio de la desigualdad: El Centro de Estudios Educativos. El documento base del evento fue elaborado por Pedro G. Rodríguez, el cual apareció, junto con un par de comentarios de otros autores al respecto en el mismo número de la revista, donde se apuntó que aparecerían otras colaboraciones en números subsecuentes, pero creo esto no sucedió.

<sup>28</sup> Se trata de una asociación civil del mismo nombre (FMED) presidida por Fernando Solana, ex secretario, ministro, de educación nacional en dos periodos (1977-1982 y 1993-1994).

<sup>29</sup> Los foros se realizaron en las ciudades de Mérida, Puebla, Monterrey, Guadalajara y el Distrito Federal, contando con apoyo financiero de la Fundación Ford, la Subsecretaría de Educación Básica y la organización *Ayuda en Acción*, entre 2005 y 2006 (OCE, 2006:2).

En este sentido, la acentuación de actores “corporativos” se ve reflejada con la creación del INEE en 2002. La producción del instituto se publicó a partir de 2003 y de ahí en adelante ha establecido un paso constante, llegando a convertirse en una suerte de *think tank*<sup>30</sup> tanto en temas de desigualdad como de flujos escolares y otros indicadores. Esto les permitió identificar la persistencia de desigualdades en el aprendizaje por modalidad escolar, sexo (en ocasiones también nombrado como género), estrato económico, entidad federativa y tipo de comunidad; la identificación de los factores que inciden en la capacidad lectora de los alumnos, etc.

Subrayo el rasgo centralizado que ha manteniendo la producción nacional en torno a las desigualdades en el campo educativo, el cual ha permanecido prácticamente desde su emergencia, como se asienta en la primera sección del capítulo 2, apenas matizado con algunas incursiones internacionales o eventos académicos esporádicos o consultas públicas nacionales que han respondido generalmente a los ritmos sexenales.

De la muestra seleccionada seis trabajos están relacionados con el INEE: Treviño y Treviño (2003), Fernández (2003), García (2006), INEE (2007) y Backhoff *et al* (2007) y muy cercana la tesis doctoral de Blanco, E. (2007) e incluso la de Sandoval (2005). Todos son textos realizados con datos a escala nacional, con fuerte énfasis en sofisticados instrumentos estadísticos, y la mayoría de carácter descriptivo de ciertas desigualdades, en algunos casos utilizando un enorme número de correlaciones entre variables personales, institucionales y del contexto escolar o social (Backhoff *et al*, Blanco, E. Fernández, INEE, principalmente). Cercanos a los trabajos del INEE ubico textos de autores con una producción ocasional sobre el tema que me ocupa, nacionales e internacionales: Martín y Solórzano (2004), vinculados a la Fundación Ford y algunos de los textos compilados por Solana (2005).

En los documentos citados en los dos párrafos previos hay escasas o nulas alusiones a puntos de vista de los sujetos considerados *desiguales*, este rasgo de la producción contrasta con publicaciones de, por ejemplo, los años noventa (Pieck y Aguado, 1995) –ver sección 3.4-; es decir, en la muestra de la producción de la década del dos mil dominan los documentos con abordajes a gran escala y en parte normativos; en segundo lugar hay ensayos sobre la temática de las desigualdades. Pero en ambos casos, las voces de los agentes están eclipsadas por las estadísticas o

---

<sup>30</sup> Los “tanques de pensamiento” tienen su origen al final de la Segunda Guerra Mundial. A menudo se trata de organizaciones privadas que elaboran análisis o recomendaciones políticas y están relacionados con empresas privadas, instituciones académicas o de otro tipo, esto en función de su financiamiento o patrocinio; por lo cual en el caso del INEE se habla de un “organismo público descentralizado”, en cierta medida independiente de la SEP. Según Simón (2006:30), un rasgo definitivo en un *think tank* es que “su accionar cobra sentido al ligar el conocimiento con el poder y, a la ciencia y la técnica con la elaboración de políticas públicas.”

las propuestas. Esto cambia un poco entre 2005 y 2008, cuando encontré una oleada de tesis de posgrado (maestría y doctorado) que abordan la temática desde las áreas de pedagogía o desarrollo educativo (Sandoval, 2005 de la IBERO; Gutiérrez, M., 2008 y Cruz, 2008; de la UNAM), sociología (Blanco, A., 2008, UNAM; Miller, 2007, FLACSO) y ciencias políticas (Melgarejo, 2006, UNAM).

Además, en los textos producto de tesis se manifiesta la referencia de autores nacionales en su calidad de “clásicos”, ya que en general su producción fue realizada entre las décadas de 1970 y 1990, como Latapí, Schmelkes, Bracho y destacadamente Muñoz Izquierdo (INEE, 2007; Rodríguez, M. A., 2007; Blanco, A. 2008; Cruz, 2008), también reconozco discusiones renovadas de planteamientos de Bourdieu, el “reproduccionismo”, el “neoinstitucionalismo” y de las “escuelas eficaces” (Blanco, E. 2007; Miller, 2007; Reimers, 2003).

## **1.2 Contextualización de la configuración de desigualdades educativas a principios del siglo XXI**

Los informes y los análisis realizados durante la primera década del siglo XXI han seguido más o menos la misma tónica desde la última década del siglo pasado, ya que los problemas sociales y educativos detectados, incluso las soluciones, guardan gran semejanza. Este cuadro es retratado tanto desde el punto de vista gubernamental, como desde el académico.

Algunos reportes del recientemente creado Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL),<sup>31</sup> organismo encargado de la medición de la pobreza y de evaluar la política social en México ofrecen datos sobre algunos de los problemas más acuciantes. El CONEVAL presentó a fines de 2009 una nueva metodología oficial para la “medición multidimensional de la pobreza” en México.<sup>32</sup> Según esta nueva medición, en el año 2008, 44.2% de la población nacional vivía en condiciones de pobreza multidimensional, esto es, casi 47.2 millones de personas presentaban al menos una carencia social y no tenían un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades. Del total de la población pobre multidimensional, 36

---

<sup>31</sup> Es un organismo público descentralizado que inició sus operaciones en 2006 y es un organismo derivado de la Ley General de Desarrollo Social –publicada en el Diario Oficial en 2004-

<sup>32</sup> La pobreza multidimensional incorpora tres espacios de las condiciones de vida de la población: el bienestar económico, los derechos sociales y el contexto territorial. De acuerdo con esta nueva concepción, una persona se considera en situación de pobreza multidimensional cuando sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y los servicios que requiere para satisfacer sus necesidades y presenta carencia en al menos uno de los siguientes seis indicadores: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación. Véase

[http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/salaprensa/comunicados/comunicado\\_2009017.es.do;jsessionid=62F07B477BB2A6F86116F35F05541DB4](http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/salaprensa/comunicados/comunicado_2009017.es.do;jsessionid=62F07B477BB2A6F86116F35F05541DB4)

millones (33.7% de la población) estaban en situación “moderada” y 11.2 millones (10.5%) experimentaba pobreza multidimensional “extrema”.<sup>33</sup>

Siguiendo con el CONEVAL, en el espacio de los derechos sociales, 77.2% de la población presentaba al menos una carencia social y 30.7% al menos tres. Para cada uno de los indicadores de este rubro, los datos son: 21.7% de la población presentaba carencia por rezago educativo; 40.7% carencia por acceso a servicios de salud; 64.7% carencia por acceso a la seguridad social; 17.5% carencia por calidad y espacios de la vivienda; 18.9% carencia por servicios básicos en la vivienda, y 21.6% carencia de alimentación. Asimismo, la concentración del ingreso –según el índice de Gini- a nivel nacional en 2008 fue de 0.506, el cual representa una alta concentración de la riqueza y es un indicador de impacto negativo sobre la cohesión social.

En un informe previo el mismo CONEVAL (2008:3-49), describía algunos de los principales retos en la política social del país con datos de 2006. Cito:

- La reducción en la pobreza entre 1992 y 2006 ha sido relativamente lenta.
- La población en pobreza en las áreas urbanas es de gran magnitud.
- La obesidad ha aumentado y es un problema grave de salud pública.
- El crecimiento económico per cápita del país ha sido muy bajo.
- El empleo formal no ha crecido lo suficiente, pero el informal sí.
- Los salarios reales promedio prácticamente no han cambiado en 14 años.
- Parte importante de la población no cuenta con acceso a la seguridad social.
- El avance en la reducción de la mortalidad infantil y, especialmente en la mortalidad materna, ha sido muy lento; agudizado en zonas de alta marginación.
- Existe desigualdad en el ingreso y en el acceso a oportunidades.
- Se reporta un alto grado de discriminación y de desigualdad de género.

Cabe señalar que no existe consenso en torno a las cifras de medición de la pobreza y con ello se ponen en duda las mejoras que por el lado oficial se resaltan, así como por la posible subestimación del incremento en algunos sectores. Boltvinik, por ejemplo, un especialista de El Colegio de México, ha criticado algunos de los “reduccionismos” de muchos de los métodos dominantes de medir la pobreza, incluido el oficial.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> La pobreza multidimensional extrema incluye a la población que presenta tres o más carencias sociales y su ingreso es insuficiente para cubrir sus necesidades de alimentación, aunque dedicaran todo su ingreso para ese fin.

<sup>34</sup> Boltvinik anota algunas críticas y sus alternativas en una serie de artículos periodísticos publicados entre octubre y diciembre de 2008 en el diario *La Jornada*, titulados “principios de medición multidimensional de la pobreza (I-VII)”. Enumero algunas de sus objeciones: un objetivismo a ultranza; una visión “minimalista” del ser humano, ejemplificada en la “línea de la pobreza” establecida exclusivamente en términos económicos (un dólar al día por persona, impulsada por el Banco Mundial); la medición de fragmentos de “pobreza”, pues se suele medir el número de pobres o el contexto de la pobreza, pero se suele dejar de

Por su parte, el panorama político y económico tampoco es muy halagüeño en el nuevo siglo. A través de los informes del gobierno federal se identifican los ejes de las políticas públicas en que se ha concentrado su accionar, destacando en primer lugar “su lucha contra el narcotráfico”, y toda la corriente de problemas y la trama discursiva anexa: inseguridad, corrupción, militarización, violencia, muerte, etc. En segundo lugar está el deterioro de la economía mexicana, ocurrido sobre todo a partir de la crisis económica internacional de 2008, esto ha tenido importantes efectos desfavorables debido a la alta integración de la economía nacional con la economía estadounidense, epicentro de la crisis, que se tradujo en una importante contracción de los sectores vinculados a las exportaciones –se reconoce así en el tercer informe de gobierno (2009).<sup>35</sup> Me detengo en el tercer eje de las políticas públicas oficiales, (sin abundar sobre el eje de “sustentabilidad ambiental” ni el de “democracia y política exterior”, ya que resultan periféricos a mi contextualización), nombrado como “igualdad de oportunidades”, debido a que es donde se habla de desigualdad y de educación.

A pesar de las acciones realizadas para reducir las brechas de acceso a servicios públicos de salud, educación, cultura, recreación y deporte, etc., se admite que poco se ha conseguido al respecto. Una nota relevante, generadora de nuevas expectativas, pero en medio también de una gran polémica, en lo que concierne al campo educativo, ha sido la firma en 2008 de la “alianza por la calidad de la educación”,<sup>36</sup> la cual se propone, según sus impulsores, “una transformación del sistema educativo nacional en aras de la calidad y la productividad”.

Describo ahora un panorama amplio sobre el sistema educativo nacional en el nuevo siglo, empezando por la referencia normativa. Derivado del artículo 3º constitucional son tres grandes niveles de escolarización en México, referidos en la Ley General de Educación como tipos de educación: 1) educación básica, 2) media superior y 3) superior. La básica consta de tres niveles, el primero es el preescolar, para niños de entre 3 y 5 años. Le sigue el nivel primario que se cursa en seis grados. La secundaria se cursa en tres grados por jóvenes de entre 12 y 14 años. Al respecto, señalo dos cambios muy importantes en las últimas décadas: que la educación básica obligatoria antes de 1993 sólo comprendía seis grados de primaria, a partir de esa fecha se extendió a nueve años que correspondía al nivel de secundaria terminada. Por su parte, el nivel preescolar (3 grados), a partir de la reforma al artículo 3º constitucional

---

lado el proceso (de empobrecimiento); en breve, se omite de una visión integral del problema. Véase por ejemplo <http://www.jornada.unam.mx/2008/12/05/index.php?section=opinion&article=028o1eco>

<sup>35</sup> [http://tercer.informe.calderon.presidencia.gob.mx/descargas/pdf/resumen\\_ejecutivo\\_tercer\\_informe.pdf](http://tercer.informe.calderon.presidencia.gob.mx/descargas/pdf/resumen_ejecutivo_tercer_informe.pdf)

<sup>36</sup> Dicha alianza se sustenta en cinco ejes rectores: 1) la modernización de los centros escolares, 2) la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, 3) el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y 5) evaluar para mejorar. Véase [http://alianza.sep.gob.mx/index\\_001.php](http://alianza.sep.gob.mx/index_001.php)

en 2002, dictó su incorporación gradual al ciclo básico obligatorio entre los ciclos 2004/2005 y 2008/2009.<sup>37</sup> La educación media superior es un solo nivel y dura generalmente tres años, o menos, dependiendo del plan de estudios. A ella asisten principalmente jóvenes entre los 15 y 17 años. La educación superior es el último nivel y ofrece la educación profesional y la especialización. La primera corresponde a licenciaturas y educación técnica superior, la segunda a posgrados. Se supone que es un sistema federalizado, pero en puntos cruciales como las políticas de financiamiento y la organización curricular son de marcada centralización, sobre todo en la educación básica.

La estructura del sistema se divide en diferentes modalidades. La mayor parte de la población en edad de cursar la educación básica y media superior es captada por la modalidad general. En preescolar y primaria, los alumnos que no asisten a ella son atraídos por las modalidades de educación indígena y cursos comunitarios. En el nivel de secundaria, sus modalidades son: general, técnica, comunitaria, telesecundaria y para trabajadores. Paralelamente, el sistema educativo nacional integra otros servicios diseñados para atender necesidades educativas diferentes a las de la estructura anterior, a través de las modalidades: abierta no-escolarizada o semiescolarizada, denominado “sistema educativo extraescolar”.<sup>38</sup>

Los datos reportados para el ciclo 2008-2009, indican que los servicios de educación básica reúnen la mayor proporción de la población matriculada: 25.6 millones de alumnos (76.2%); los de educación media superior atendieron a 3.9 millones (11.7%), y los de educación superior a 2.7 millones (8.1%). Dentro de la educación básica, el nivel primaria es el de mayor tamaño 14.8 millones de alumnos (57.9%). Le siguieron preescolar y secundaria, con 18.1% y 24.0% respectivamente (INEE, 2009:40). El sistema público de educación básica abarca el 89% y el 11% restante el privado (p.47).

Por su parte, en el instrumento normativo más importante para guiar las políticas públicas nacionales –el Plan Nacional de Desarrollo (PND)-<sup>39</sup> y su derivación al Plan Sectorial de Educación, se anotan algunos de los principales problemas que enfrentaría

---

<sup>37</sup> Contrario a lo que sostiene el informe *Panorama educativo de México* (INEE, 2009:36) en relación a que había quedado aplazada la entrada en vigor de la obligatoriedad del primer grado hasta el 2011-2012, debido a una iniciativa presentada a la Cámara de Diputados en 2008 (<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/60/2008/feb/20080226-II.html>), esto no es del todo cierto. Hasta junio de 2010 no había respuesta en el senado sobre dicho dictamen, por lo que incluso se interpuso un recurso administrativo para demandarlo (<http://www.senado.gob.mx/index.php?ver=sp&mn=2&sm=2&id=3769&lg=61>).

<sup>38</sup> Dicho sistema ofrece servicios que cubren por lo menos seis modalidades educativas distintas entre sí: 1) educación inicial, se encarga de los niños que aún no están en edad de ingresar al preescolar; 2) educación para adultos, destinada a las personas mayores de 15 años que no cursaron la educación básica o no la terminaron; 3) la educación especial; 4) capacitación para el trabajo; 5) la impartición abierta o a distancia de educación media superior y superior; 6) educación indígena extraescolar (INEE, 2009).

<sup>39</sup> <http://pnd.presidencia.gob.mx/>

en gobierno federal y los distintos órdenes de gobierno hasta 2012. Dentro del eje de la “igualdad de oportunidades” se introdujo la estrategia de política social, y como parte de ella, la educativa. Los “desafíos” reconocidos por la administración calderonista son:

la sociedad del conocimiento, la competitividad del mundo, el calentamiento global, el crimen organizado y la equidad de género. No debemos evadir la atención de problemas tan apremiantes como la inseguridad, la pobreza, la desigualdad, el analfabetismo, la falta de oportunidades educativas, la mortalidad materna y la infantil, la insuficiente generación de empleo, los rezagos en el campo y la pérdida de recursos naturales, entre otros.<sup>40</sup>

Por su parte, el Consejo encargado de evaluar la administración educativa foxista afirmaba que México era un país de contrastes y con muchos desequilibrios. En su diagnóstico nacional reconocían las insuficiencias del desarrollo, entre otras, que casi la mitad de la población subsistía en condiciones de pobreza y casi una quinta parte apenas contaba con medios de subsistencia. Sólo el 47% de la población era derechohabiente de servicios públicos de salud y menos del 60% de la población económicamente activa trabajaba en la economía formal; y más del 35% de los ingresos lo concentraban 10% de los hogares (CEpE, 2006:21).

Por su parte, el “rezago educativo”, considerado como la proporción de mayores de 15 años analfabetas o que no tienen la primaria o la secundaria terminada, según cifras del INEGI de 2005, superaba los 30 millones de personas. Entre los mayores de 15 años 8.4% eran analfabetas, 14.3% no tenía primaria terminada y 21.2% sin secundaria concluida. La escolaridad promedio de la población económicamente activa, estimada para 2004, era de 8.2 años, cifra lejana todavía a los 10 años de educación obligatoria por ley en 2006.

El trabajo del Consejo se vio reforzado por el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE). En 2006 el OCE presentó su documento como una fuente de posibles cambios para la siguiente administración. El OCE reconoció algunos avances, especialmente en la cobertura del sistema y en los aprendizajes de las escuelas primarias. Sin embargo, el saldo al final del sexenio foxista mostraba “la persistencia de un importante rezago educativo” (incrementado ligeramente en lo relativo a la población adulta que no ha terminado su secundaria). Asimismo, el OCE reconocía contrastes, deficiencias en el diseño y en la pertinencia de algunas reformas y políticas, “además de una deficiente reflexión acerca del coeficiente costo-efectividad que pudo haberse

---

<sup>40</sup> Registro cierta continuidad con el mensaje contenido en el Programa Nacional de Educación del entonces presidente de la alternancia panista, Vicente Fox (2001 a 2006): “el gobierno de la República expresa su convicción del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas, señalando que *no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia.*” (SEP, 2001: 9. énfasis en el original).

obtenido si se hubiera recurrido a otras alternativas que, en otras partes del mundo, han sido más eficientes.” (2006:21).

Desde otro ángulo, el posicionamiento del SNTE sobre el final del sexenio de Fox se suma a los aludidos diagnósticos. Traigo aquí su posicionamiento debido a la influencia política que tiene el sindicato en el sistema educativo e incluso en el espectro político del país, más que por ser un productor directo de discursos educativos.<sup>41</sup> En los trabajos previos a su IV Congreso<sup>42</sup> realizado en 2007, el cual se ofreció como insumo para el Plan Nacional de Desarrollo, la lideresa del poderoso sindicato declaraba que había un “extravío” nacional:

Ahí están las evidencias: hace más de dos décadas que el país no genera riqueza; la concentración del ingreso polariza a la sociedad; la pobreza crece consistentemente; la movilidad social proviene únicamente de la economía informal, la delincuencia o la migración; la disfuncionalidad social se expresa en casi cualquier cosa. Nuestra democracia es cara, sus resultados magros; la política tiene extraviada su misión y el Estado se encuentra cada vez más distante del colectivo social. (Gordillo, 2006:12).

Considero suficiente con lo anotado respecto a las condiciones que acompañan los discursos sobre desigualdad en la educación mexicana tanto en parte de la academia, como en los discursos gubernamentales; ambos guardan relación en torno a las pocas mejoras en la vida económica y social durante la primera década del siglo XXI. También hago notar cierta coincidencia sobre el incremento de la inseguridad, el deterioro ambiental, la polarización social, el mantenimiento de la desigualdad social, la desconfianza en las instituciones y en el sistema jurídico y político.

Cierro este apartado con un comentario sobre la continuidad en el entramado discursivo de principios del siglo XXI, ya que varios de los significantes centrales vienen circulando desde los años noventa y no es extraño que se ratifiquen en el sexenio de Calderón, buscando ajustar las estrategias de instrumentación de su antecesor. De hecho, algunos de los principales actores dentro y fuera del gobierno coinciden en sus graves diagnósticos de la situación nacional (y en su relación con el contexto internacional), y en cierta medida también lo hacen respecto al papel otorgado en esa trama discursiva a la educación. Entonces, ya como un elemento del engranaje o como uno de los principales artífices (e incluso el principal como lo menciona la representante del SNTE), la educación adquiere connotaciones que pueden calificarse de “redentoras” respecto del futuro (Popkewitz, 2009).<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Sus planteamientos son generalmente derivados de los congresos nacionales que ha venido organizando el SNTE, para servir de “insumos” para la realización de los planes nacionales de educación; al menos tres de ellos han tenido dicha intención desde 1994, salvo el segundo realizado en 1997.

<sup>42</sup> <http://encuentropadres.snte.org.mx/?P=mensaje#educar>

<sup>43</sup> Popkewitz (2009:50-51), habla de que existen narrativas en curso que relacionan las esperanzas puestas en la educación como forma para luchar contra ciertos temores de degradación social y moral: altas tasas

Me dirijo ahora al corpus documental seleccionado para abordar, desde distintos ángulos, la configuración de las desigualdades en la educación mexicana a la vuelta del nuevo milenio.

### **1.3 Una cartografía para nombrar las desigualdades educativas a principios del siglo XXI en México**

¿Por qué ocuparse de los conceptos? De acuerdo con Oieni (2004), el interés en los conceptos radica en que el conocimiento de la procedencia de éstos, de cómo fueron o están siendo usados, es de importancia para la explicación de los procesos de cambio social y político.

Inicio señalando que en la primera década del siglo XXI hay una amplia gama de denominaciones que se refieren a las desigualdades en el campo educativo no sólo en México, sino en el resto del mundo. Pero no se trata de oponer lo que pasa *dentro* con lo que viene de *fuera* del país, como si de ese modo se configurara la trama discursiva, sino se trata de mostrar que esta tradición particular está, de hecho, marcada tanto por la producción mexicana, como por la de otras latitudes. Esto es un buen indicio del constante flujo de ideas y de conocimientos, que en las últimas dos décadas se ha hecho más dinámico en este tema y en otros. En cierto modo, como sugiere la teoría neoinstitucionalista, parece que asistimos a una mayor convergencia internacional de discursos y prácticas a nivel mundial en espacios locales, pero combinada siempre con peculiaridades locales.<sup>44</sup> En este sentido, es sugerente pensar el significante desigualdad educativa (en singular o plural) cumpliendo una “función central” (Derrida, 1989:285); es decir, un punto de una red que opera un sinnúmero de posibles sustituciones. Esto implica que tal término será nuestro punto de observación, pero no se le adjudica un significado trascendental, ya que “no está nunca absolutamente presente fuera de un sistema de diferencias.” Enseguida presento los puntos principales de la cartografía de significantes.

Adelanto que en el bloque gubernamental en la muestra seleccionada (2002-2008) destaca “rezago educativo”, y en menor medida significantes como “desigualdades educativas” o “inequidades educativas” y “diferencias”. Ilustro con algunos ejemplos.

---

de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad, etc., tal como se mostraba en la literatura estadounidense en el siglo XIX en las narrativas de la emancipación y la democracia. Es decir, Popkewitz sostiene que las narrativas redentoras relacionadas con la construcción de ciudadanos cosmopolitas y felices, de hecho, contienen también prácticas y narrativas que excluyen, que constituyen todo un “aparato de abyección”.

<sup>44</sup> Meyer y Ramírez, sostienen que uno de los grandes temas de la teoría institucional sociológica “es que las instituciones que construyen y regulan la educación presentan un alcance cada vez más global. Desde el punto de vista organizacional, la educación continúa emanando en gran medida del Estado nacional, pero institucionalmente cada vez está más estructurada alrededor de una sociedad mundial.” (2010:15)

En el Plan Nacional de Desarrollo de 2007 se reconoce que persisten *rezagos educativos* de consideración, destacando que “los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información.” (p.177). Por su parte, en el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, se sostiene que: “Si bien hemos avanzado considerablemente en ampliar la cobertura, sobre todo en la educación básica, y en reducir las inequidades de género y regionales de los servicios educativos, tenemos todavía graves rezagos.” Dentro del Objetivo dos del PSE se profundiza en los retos: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Explícitamente se habla de propiciar: **“Una mayor igualdad de oportunidades educativas**, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales.” (SEP, 2007:11, negritas en el original).

En el texto federal que antecede al actual, registro una mayor dispersión de significantes, ya que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 hubo constantes referencias a desigualdades en el ámbito educativo, desde desigualdades educativas (p. 67), desigualdades de acceso a oportunidades educativas (p. 107), de acceso en la calidad de los servicios de educación (p. 111), desigualdad en logros educativos (p. 62). Además se emplean otros significantes asociados, tales como “injusticia educativa” o “inequidad en las oportunidades educativas”,<sup>45</sup> “falta de equidad” e incluso “brechas educativas” y “diferencias” en años de escolaridad, de género o de gasto entre entidades federativas y de necesidades de aprendizaje o de calidad (pp. 130-132, 220, 245, 248). Ejemplar es el párrafo que cito a continuación donde se mezclan varios términos.

*La falta de equidad* es una característica presente en todo el sistema social, político y económico del país y necesariamente pasa también por el ámbito educativo. Esto último tiene, a su vez, un efecto perverso sobre el sistema en su conjunto, en virtud de que la *desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas* es uno de los factores que contribuye más a reproducir la injusticia social.

(...) el propio sistema, en su funcionamiento inercial, ha sido un factor para sostener la *injusticia en educación*: los mejores recursos –económicos, humanos y materiales- se concentran en las regiones de fácil acceso, al igual que los servicios de más calidad; la atención en el aula se dirige, preferentemente, a los alumnos que presentan mejor disposición al aprendizaje; (...) en detrimento de la calidad de la enseñanza que reciben los sectores marginados de la sociedad. Como resultado de esto, a pesar de

---

<sup>45</sup> El documento dice: “Son inaceptables las inequidades en las oportunidades educativas que padece la población mexicana: pocas cosas atentan en tan gran medida contra el desarrollo futuro del país contra la cohesión y la solidaridad social, como las desigualdades en educación (...) Para avanzar hacia la equidad de oportunidades educativas, el Gobierno Federal propiciará una asignación creciente de recursos públicos y privados a la educación” (SEP, 2001: 41).

la expansión de la cobertura educativa y del crecimiento de la escolaridad media de la población nacional, no sólo no se ha alcanzado la justicia, sino que la *brecha entre los marginados y el resto de la población nacional* se ha hecho más honda con el tiempo. (SEP, 2001: 107; subrayados: JAN).

Si a los documentos previos se agrega la vigente Ley General de Educación (LGE), decretada desde 1993, una de cuyas modificaciones recientes fue en 2010,<sup>46</sup> se reconoce la centralidad del término rezago como otro modo de hablar sobre desigualdad en el ámbito educativo en México, relacionado en gran medida con los denominados “programas compensatorios”.<sup>47</sup>

De otra parte, volviendo la mirada hacia los discursos académicos y de organismos no gubernamentales, observo cierto cambio en el uso de los significantes, pero debe ponderarse el peso institucional y personal de algunos de los autores líderes en el tema de interés. En este sentido, cito al INEE como actor principal, un organismo público que mantiene cierta autonomía respecto a los discursos provenientes de la SEP.

En la primera década del dos mil, siguiendo la corriente conocida como “escuelas eficaces”,<sup>48</sup> el Informe anual del INEE (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, reúne información de trabajos previos del INEE sobre desigualdades (García, 2006; Fernández, 2003; Treviño y Treviño, 2003 y 2004). En él se nota claramente el interés por la “desigualdad de los resultados escolares”, la cual “se debe a la combinación del efecto de los factores de las escuelas con el que tienen los elementos del contexto en el que están ubicadas.” En el informe se entiende “la problemática de desigualdad, como parte del tema más amplio de la calidad educativa.”(p. 121). Antes reconocen tres tipos de desigualdad: 1) la desigualdad en los aprendizajes, 2) en las condiciones de la demanda y 3) de la oferta educativa; en otras palabras, la desigualdad se presenta “en las oportunidades de acceso, en las trayectorias escolares, en los resultados de aprendizaje y, de igual forma, en las condiciones en las cuales se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad” (INEE, 2007:17).

---

<sup>46</sup> <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

<sup>47</sup> El artículo 34 reza: Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores *rezagos educativos*, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos *rezagos*. (énfasis: JAN).

<sup>48</sup> La mayoría de los trabajos del INEE, al menos en torno a las desigualdades, parece asociada al movimiento internacional de estudios conocido como “escuelas eficaces”. Así lo reconocen en algunos documentos. Este grupo de investigaciones parten de que “la desigualdad de los resultados escolares se debe a la combinación del efecto de los factores de las escuelas con el que tienen los elementos del contexto en el que están ubicadas. A diferencia de lo que debería ocurrir, las escuelas no compensan las desventajas que representa el contexto de los hogares más pobres para los alumnos que provienen de ellos, sino que más bien las refuerzan” (INEE, 2007:121).

Reitero que a diferencia de los documentos gubernamentales, donde se observa más el uso de rezago, el INEE (2007) claramente se decanta por el uso del significante desigualdad, más precisamente “desigualdades”, enfatizando además el aspecto de los “resultados” (logros, etc.), para analizar la desigualdad de “capital cultural escolar”<sup>49</sup> entre estratos socioculturales o como desigualdades en la calidad educativa (p.39), o de género en términos de alfabetización entre la población indígena (p.47), o las desigualdades en los recursos entre escuelas indígenas y rurales (p.50). Aunque también aluden –en el apartado sobre los cursos comunitarios del informe- a “la inequidad educativa”, la cual se asocia fuertemente a la desigualdad social (p. 71); asimismo, en el apartado sobre las primarias indígenas hablan de “brechas de aprendizaje” y de “disparidades en los resultados de aprendizaje”.

En otro texto publicado también en 2007, un equipo del INEE encabezado por Backhoff hay en juego cuatro significantes: diferencias, inequidades, brechas y desigualdad. Se disputan claramente el escenario las dos primeras, quedando por debajo el resto. Así, afirman que “las desigualdades escolares se relacionan con el nivel socioeconómico de los estudiantes.” (2007:20). En otro momento hablan de “reducir inequidades en oportunidades educativas” (p.20) o de realizar una “radiografía de las inequidades en el logro educativo” (p.41). En el apartado donde analizan las “brechas en el logro educativo entre estudiantes, escuelas y entidades federativas” (p. 101 y ss.), salta un buen ejemplo donde están en juego las distintas denominaciones:

Con base en dichos resultados se han señalado y propuesto una serie de medidas dirigidas a disminuir las brechas educativas y los rezagos escolares que, en gran escala, son producto de las desigualdades sociales y de la injusta inequidad del Sistema Educativo Mexicano, el cual ofrece servicios educativos de menor calidad a las poblaciones más vulnerables del país. (Backhoff, *et al*, 2007: 108).

Por su parte el SNTE, en el documento del IV Congreso nacional (2007) utilizan más a menudo el término inequidad que otros. También hablan de desigualdades educativas, en el marco de discusión de la “brecha digital” (pp. 71-72). El uso sinónimo de términos lo ilustra bien la cita siguiente: “en México persisten las desigualdades, las brechas y la inequidad en la educación pública que ahondan las diferencias sociales y ensombrecen las perspectivas de millones de adolescentes mexicanos” (SNTE, 2007: 126).

En el trabajo del equipo encabezado por el argentino Néstor López (IIPE), sobre la evaluación de las estrategias de focalización del CONAFE, publicado en 2008, se hace eco del uso gubernamental del significante rezago educativo, lo usan incluso como

---

<sup>49</sup> El capital cultural escolar es una variable que agrupa dimensiones tanto de orden sociocultural como económico del estudiante. Se detalla algo más en la sección 1.5.

“rezago escolar” de modo profuso (pp. 48, 110,133, toda la segunda parte). Pero el equipo de López claramente hace explícitas las equivalencias en el ámbito escolar entre rezago, brechas, exclusión y desigualdades; aunque a diferencia de otros textos no utilizan el término inequidad: “La constatación de estas desigualdades o «rezagos» (diferencias en el acceso, rendimiento interno, aprendizajes, etc.) y la voluntad de corregirlos (...) desembocaron en las propuestas de políticas denominadas compensatorias o de discriminación positiva” (2008:45). De este modo, se identifica una fuerte equivalencia entre rezago escolar y/o educativo y desigualdad(es) educativa(as).

De otra parte, en torno a las desigualdades educativas (a veces lo usa en singular otras en plural), López sigue a François Orivel (2003)<sup>50</sup>, quien diferencia dos tipos de desigualdad educativa: A) relacionada con el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo, también llamada “cuantitativa”; B) remite al rendimiento o aprendizaje desigual de los alumnos por efecto de diferentes factores, especialmente los comportamientos diferenciados de las familias, este tipo le llama “cualitativa”, para contrastarla con la previa (citado por López, 2008:33).

Menciono ahora brevemente otros textos que abordan las desigualdades, donde usan otros significantes no nombrados hasta ahora o donde destacan temáticas específicas. En otras palabras, la diversificación de significantes está de manifiesto en el resto de trabajos seleccionados como representativos de la primera década del dos mil. Así, el documento del Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE) (2006), da cuenta de una investigación acerca de los alcances y causas de la “exclusión educativa o escolar”. También se refieren a las “desigualdades en la distribución de la oferta educativa”, (p.68) y en especial a las desigualdades de género. Mientras tanto Bracho (2002) utiliza “desigual distribución educativa”, pero echa mano especialmente de “diferenciación educativa”, y en menor medida, de “brechas educativas”, “exclusión educativa” y “rezago educativo”. Otros autores usan a la par desigualdades educativas e inequidad de oportunidades (Prawda, 2005:103; Sandoval, 2005:7).

Otra forma emergente de hablar de desigualdad es la que hace Flores Crespo, quien emplea “desigualdad de capacidades” en la búsqueda de explicaciones acerca de la desigualdad y la educación superior, enfocando la agencia de los sujetos (egresados de una Universidad Tecnológica) en la recreación y el constreñimiento de “las formaciones sociales donde existen y actúan” (2002:537).<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Orivel, François (2003) Prefacio al libro *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives* de Marie Duru-Bellat.

<sup>51</sup> Siguiendo el enfoque de Amartya Sen, el investigador de la universidad privada más activa en temas educativos (IBERO) plantea “centrar la atención en tres marcos generales para evaluar la desigualdad de capacidades humanas: 1) los logros o realizaciones de las personas; 2) los medios para adquirir esos logros y 3) la libertad para adquirir esas realizaciones” (Callinicos, 2000; citado en Flores Crespo, 2002: 569).

Zubirán (2004) usa “iniquidad de género”,<sup>52</sup> mientras en el mismo número del Boletín CENEVAL donde aparece el texto previo, hay otro que trata las “diferencias entre géneros” de aspirantes a la educación media superior (Garza, 2004). En este caso, es notorio el uso de *género* y no *sexo*, denominación común en décadas previas de la producción que tuvo su emergencia en los años setenta (sección 4.2), que no ha dejado de utilizarse, como lo anota Blanco, E. (2007), entre otros. O bien, los textos relacionados principalmente con los grupos indígenas (Rodríguez, 2007; Schmelkes, 2003); o aquellos que realizan evaluaciones de los programas compensatorios (Martín y Solórzano, 2004; Blanco, A., 2008, entre otros).

En resumen, de esta exploración cartográfica concluyo que a pesar de la proliferación de nomenclaturas en los documentos no gubernamentales el significativo desigualdades educativas es central. Además, generalmente se usa la fórmula desigualdad(es) educativa(s) con un propósito descriptivo, en primer lugar, para señalar la magnitud que separa unos grupos de otros, contruidos éstos de distintos modos: por sus ingresos (Bracho, 2002; Martínez Rizo, 2002) o por su ubicación geográfica o étnica (INEE, 2007; Rodríguez, 2007; INEGI, 2004; etc.), por género o sexo (Zubirán, 2004; Blanco, E., 2007), etc. En segundo lugar quedan las explicaciones. En tercer lugar, se presentan frecuentemente algún tipo de soluciones, pues de las dos fases previas se construyó algún tipo de diagnóstico problemático de las mismas.

El hecho de que exista cierta variedad de significantes para referirse más o menos al mismo fenómeno, en principio, es un indicador de dinamismo de la trama discursiva, pero también es, desde otro ángulo, una señal de lucha, incluso diría de cierta opacidad, pues los énfasis en algunas de las tramas conceptuales, claramente se asocian de tal modo que apuntalan ciertas posiciones (y no otras), sirven de apoyo a ciertos modos de investigar e incluso marcan unas posibilidades de intervención, tanto en lo cotidiano como en la formulación de políticas. Esto significa cierta disputa por el dominio del espacio discursivo a través del uso de redes conceptuales más o menos cercanas: “rezago educativo”, “inequidades educativas”, “falta de oportunidades”, “brechas entre grupos”, “deficiencias” y “desigualdad(es) educativa(s)”.

Ahora observo con algo más de detalle algunos de los citados modos en que se entretajan varios de los significantes más usados en la primera década del nuevo milenio dentro de la muestra seleccionada, ya en forma acotada o mediante asociaciones.

---

<sup>52</sup> Es interesante hacer notar que en algunos diccionarios, como el *online WordReference.com*, el de la enciclopedia Encarta 2009, o de la Real Academia Española (RAE), no aparece la palabra “inequidad”, pero sí “iniquidad”, la cual es definida como “Maldad, injusticia grande” y proviene de “inocuo”. En cambio en diccionario panhispánico de dudas (*on line*) de la RAE (2005) aparecen ambas palabras, y la inequidad es definida como “desigualdad o falta de equidad”.

Observo un uso acotado del significante desigualdades educativas en varios trabajos de Bracho y Martínez Rizo, pues en ambos casos se trata de dar una descripción de la distribución entre la población, aunque con cierto matiz diferente en cada uno, ya que Bracho (2002) alude al “promedio de escolaridad”, y Martínez Rizo habla de “los años de escolaridad” (2002:53). También reconozco, en varios documentos no gubernamentales, un uso acotado de rezago educativo, usado a menudo como sinónimo de desigualdad(es) educativa(s). Pero en este último caso aludiendo a cosas diferentes. En el documento del OCE (2006) generalmente se utiliza para “personas de 15 años y más que no saben leer y escribir o no concluyeron la educación básica” (p.13); mismo uso de rezago educativo lo ubico en el documento del INEGI (2004); mientras Bracho lo usó operativamente para “aquéllos que han abandonado el sistema escolar” (2002: 47).

Subrayo que tanto rezago educativo como desigualdad(es) educativa(s) tienen como opuesta, generalmente, la idea de equidad, la cual se ha mantenido como central desde la década de los noventa del siglo XX. Ésta se asocia no sólo con la igualdad de acceso, sino a menudo se suelen sumar medidas para conseguir la permanencia del alumnado, conseguir que los estudiantes egresen y que consigan aprendizajes efectivos, e incluso puedan asegurarles un empleo digno. Esto se ha asociado con la famosa pregunta “¿igualdad de qué?” (López, 2008).

Respecto a los usos asociados entre varios significantes, ya he adelantado algo, ahora me interesa afirmar que existen “equivalencias funcionales”<sup>54</sup> (Luhmann, 1996a), entre un conjunto de éstos, pero en otro conjunto no. En el primer caso se habla de sinónimos, aunque no necesariamente como se vio para el caso de rezago y desigualdades; mientras en el segundo lo que priva es la confusión o la ambigüedad. Me explico. Términos como desigualdades, inequidades, e incluso brechas comprenden una relación más cercana, debido a que se les suele emplear para equiparar dos o más grupos, bloques de categorías o mediante un *estándar*, mientras la asociación que se puede entender de términos como diferencia, rezago y exclusión es más laxa, más imprecisa incluso, ya que a menudo se les usa de modo demasiado amplio. De lo anterior, destacaría que generalmente los significantes circulan en la trama de las desigualdades, a veces asociados, traslapados, o de modo ambiguo. Ilustro los últimos dos rasgos.

---

<sup>53</sup> Añado que Martínez Rizo, además, ofrece un análisis a nivel municipal para el estado de Aguascalientes. Asimismo, Bracho aprovecha los datos de una fuente poco utilizada en este tipo de análisis: las Encuestas de Ingresos y Gastos de los Hogares, del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

<sup>54</sup> Luhmann habla de equivalencia funcional como una capacidad de comparación ligada a la posibilidad de solución de problemas mediante “soluciones equivalentes” (1998:72).

Encuentro un uso traslapado entre desigualdad y diferencia, sobre todo en los estudios de corte cuantitativo, pues suelen ligarse a la descripción de datos de cierta distribución (de grados de escolaridad, de recursos escolares, de logros escolares, de conocimientos, etc.). Son ejemplares de esta situación los estudios auspiciados o realizados por el INEE y los de Bracho y Martínez Rizo, aunque con matices y diferencias entre ellos. Desde otro ángulo, cuando se usa desigualdad y diferencia como sinónimos trae aparejada cierta confusión, pues a menudo se enfatiza el carácter técnico (matemático) del primero, al momento de describir la distribución de los datos o la operacionalización de tal o cual índice. Pero con frecuencia, al usarlo como sinónimo de diferencia se traslapa la idea de desequilibrio con la de adecuación o pertinencia, sobre todo cuando se reconoce el tipo de poblaciones que están siendo afectadas por la menor distribución (INEE, 2007, Blanco, E., 2007, etc.), y que dar “más de lo mismo” no ha sido o no será la solución a las “fallas de distribución”. Esto conduce a cierta asociación con tramas críticas y demandas de justicia, esto es, algunos registros al usar desigualdad/diferencia apuntan a valores que rebasan el uso técnico (matemático), entretejiendo con mayor fuerza la dimensión axiológica para argumentar reclamos de mayor “equidad” o “justicia educativa” en la distribución de escolaridad, pero especialmente de conocimientos significativos, para hacer efectivo el “derecho a la educación”. Tales visos críticos están más presentes en los estudios de investigadores independientes y en las tesis (Bracho, 2002; Rodríguez, 2007; OCE, 2006; Schmelkes, 2005; CEEE, 2006; entre otros).

Por su parte, quienes prefieren conceptos como desigualdad, inequidad o exclusión, buscan transmitir, de entrada, un énfasis más “realista”, afinado en *lo que es* (vs lo que debería ser), apelando a la justicia mediante argumentos más cargados de beligerancia y una postura que se presenta como “crítica” y a favor de los grupos específicos (Zubirán, 2004; Rodríguez, 2007; CEEE, 2006; Gutiérrez, 2008; Blanco, A. 2008, etc.).

Todavía observo otro sentido traslapado entre desigualdad y diferencia, cuando esta última se señala como una característica o como un estado exclusivo de ciertos grupos, y con ello, aunque idealmente se plantea luchar por *igualdad*, las prácticas tienden a marcar esa diferencia como una “deficiencia”, esto conduce a cierta naturalización o esencialización de las desigualdades. En la misma ruta se observa un hilo que veladamente recorre prácticamente todo el corpus documental analizado, a saber, que detrás de todo intento o práctica de inclusión, hay al mismo tiempo algún modo de exclusión, ya que al denominar las diferencias éstas tienen como horizonte cierto *estándar*. Se trata de lo que Popkewitz (2009, 2002) ha estudiado como el

sistema de razón de la inclusión/exclusión, que en nuestro caso se traduce como los *desiguales*; donde se pretende que dichos desiguales alcancen un supuesto estándar, el cual más o menos corresponde a lo que el investigador estadounidense caracteriza como un *cosmopolita inconcluso*.<sup>55</sup>

Me detuve en algunos traslapes y enlaces de la cartografía que vengo presentando para apoyar el argumento de la complejidad que presenta la proliferación de significantes, y con ello, dar un brochazo sobre la batalla que subyace a tal variedad.

Cierro este apartado con un par de comentarios respecto al grado de opacidad que está presente en algunos discursos de la última década sobre la función central de la desigualdad en educación. Esto a partir de observar la noción o concepto que se le opone, pues en algunos casos se utiliza la categoría de igualdad o bien en otros casos se le opone equidad. Incluso algunos autores, como López (2008), discuten que no hay tal oposición (o no debería), pero en este caso al reconocerlo, de hecho, afirma dicha confusión:

La noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, *lo cual ha dado lugar a críticas o malentendidos* (...). Es por esta razón que *la noción de equidad no pretende competir ni desplazar a la de igualdad*, sino, por el contrario, integrarla y ampliarla en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. (p.192, énfasis añadido)

Desde otro ángulo, Aguilar (2003), quien se declara deudor del pensamiento de Latapí, sostiene lo paradójico de la desigualdad y de la “justicia educativa”, ya que “existe una dificultad teórica que normalmente se pasa por alto si realmente se busca disminuir cada vez más la desigualdad de oportunidades educativas”. La dificultad reside en el concepto mismo, ya que se puede “referir tanto a las oportunidades para iniciar un proceso educativo (...) para continuarlo y evitar el rezago y la deserción; o para concluirlo.” (p. 18). Más precisamente, la educación tiene un “efecto en las personas [que] produce transformaciones desiguales. Es decir, la educación es generadora de desigualdades. Esta es otra de las paradojas de la justicia educativa, cuya trascendencia no suele ser suficientemente percibida.” (2003: 20).

Finalmente, en complemento de esta mirada desplegada, hasta el momento, desde el interior de la trama discursiva en la tradición mexicana, trazaré otra que viene de fuentes externas, donde enlazando documentos producidos por organismos o

---

<sup>55</sup> Popkewitz usa tal expresión para aludir al “estudiante permanente”, un modo de vida que nunca concluye en la toma de decisiones, así como en la búsqueda de conocimiento y la innovación (2009:131). Se trata de una particular tesis cultural acerca del niño que será capaz de actuar con virtudes tales como una ética cosmopolita universal, que respeta la diversidad, promueve el cambio y trabaja permanentemente para innovar, entre otras; se trata de una subjetividad percibida como la de un empresario (pp. 137 y ss.)

autores internacionales, que también he adelantado con la cita del trabajo de López. Al respecto los discursos internacionales han venido convergiendo en gran medida con los textos nacionales explícitamente desde la década de 1990, cuando se impuso el binomio desigualdad/eqüidad, este último emparentado con igualdad o compensación, y más recientemente parecen asomar binomios como exclusión/inclusión, justo/injusto, instalando ciertas críticas y menos optimismo sobre políticas que se han abanderado en nombre de la eqüidad.<sup>56</sup> Esto se reconoce en la producción de organismos implicados exclusivamente en temas de educación como la UNESCO o la sección de las Cumbres Iberoamericanas, pero también en los organismos financieros como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos últimos, de hecho, en las últimas dos décadas han desplazado a los primeros en el rol principal de generadores de los discursos educativos, así como de las desigualdades en casi todo el mundo, instalando cierta hegemonía de lo que se ha llamado una “regulación transnacional” en las políticas educativas, tal hegemonía puede caracterizarse por seguir principalmente directrices económicas (Aguilar Nery, 2010).

Podría decir que hay circularidad entre los discursos internacionales y los nacionales, no unidireccionalidad, ya que las fronteras son más borrosas para la configuración de nuevas formas de gobernación y regulación, pero poco se sabe aún de sus efectos sobre la subjetividad en contextos específicos. Por ejemplo, el informe del INEE de 2007 cierra su introducción general citando a la UNESCO,<sup>57</sup> donde plantean que:

los niños y las niñas de la región llegan a la escuela en condiciones muy desiguales y, en muchos casos, éstas se acentúan debido a factores internos de los sistemas educativos, tales como la segregación económica y cultural de las escuelas; la desigual distribución de las oportunidades educativas; las escuelas que atienden a estudiantes de contextos de pobreza que, salvo excepciones, tienen menores recursos y cuentan con personal menos cualificado; y los procesos educativos que tienden a discriminar a aquellos estudiantes con capital cultural distinto al dominante y que comúnmente provienen de familias de menores ingresos económicos o de otras etnias y culturas (citado en INEE, 2007: 23).

Otro ejemplo es la propuesta reciente de las Cumbres Iberoamericanas, donde se habla de desigualdades, aunque de modo más discreto, para enfatizar las “inequidades

---

<sup>56</sup> La convergencia de discursos de los organismos internacionales es notoria, tanto entre ellos como con los nacionales, en especial en aspectos sobre la relevancia de la educación básica, la focalización de estrategias en los “más pobres”, la descentralización, el “achicamiento” del Estado, todo ello los hace complementarios, especialmente la propuesta de la CEPAL respecto las del BM y del BID, ya que coinciden en la preponderancia de la dimensión económica en el cambio de las agendas nacionales, en este caso América Latina (Aguilar Nery, 2010).

<sup>57</sup> UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*.

educativas” al interior de cada país con mayores problemas económicos y sociales (OEI, 2008: 24).

En conclusión, la conceptualización en torno a las desigualdades en educación se mantiene en primer plano adquiriendo una función central en los documentos no gubernamentales, mientras rezago es más frecuente en los textos oficiales; en ambos casos regularmente contrapunteado con conceptos como equidad e igualdad. También identifiqué otras equivalencias en los discursos sobre desigualdad, tales como inequidades educativas, brechas educativas y exclusión educativa, así como traslapes, opacidades y paradojas. En ambos casos, subyace una lucha por la ocupación central del espacio discursivo.

#### **1.4 Los sentidos sobre desigualdades educativas en el primer decenio del siglo XXI**

En la primera década del nuevo siglo planteo que se han sedimentado cuatro sentidos principales en el corpus de documentos seleccionado en la muestra entre 2002 y 2008, a saber: a) *la desigualdad entendida como un problema de distribución de escolaridad o de credenciales*, con su marca técnica, es decir, con la preocupación por la gobernación de las poblaciones y su interés por la *inclusión*; b) *desigualdad entendida como un reflejo parcial de la desigualdad social*; c) *desigualdad como equivalente de diferencia*, es decir, como un sinónimo más de diversidad; y d) *desigualdad entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos y de justicia* entre grupos sociales, escuelas e individuos. En este último, en cierto modo, se suman los tres sentidos previos, ya que se busca mejorar la distribución de conocimientos y/o de escolaridad mediante el mecanismo de la “equidad”, así como su pertinencia cultural, pero además engarza cuestiones de la escuela con otras que integran una red que pretende la búsqueda de justicia social o de otros valores deseables como democracia, desarrollo sustentable, etc.

A continuación voy describiendo y ejemplificando brevemente cada uno de los cuatro sentidos en la muestra documental de la primera década del siglo XXI, cuyos cambios en la urdimbre habré de reconstruir con cierto detalle en el tercer capítulo.

*A) desigualdad entendida como un problema de distribución de escolaridad o de credenciales escolares.*

Una vez que surgió el concepto de desigualdad en educación, definido como “distribución” de escolaridad a mediados de los años sesenta, según se asienta en la sección 3.1, se ha mantenido y ha cobrado nueva vigencia en la primera década del siglo XXI. Como resume Martínez Rizo:

La [des]igualdad educativa puede referirse, pues, a las oportunidades de acceso o permanencia, al egreso o incluso al nivel de aprendizaje. Esto último es lo más interesante, pero por las dificultades prácticas que encierra la medición de resultados de aprendizaje en forma confiable, la medición de la desigualdad educativa suele referirse a los resultados, en el sentido limitado de las personas que terminan cierto grado escolar, independientemente del nivel de aprendizaje que hayan alcanzado. (2002:418)

El autor representa claramente el sentido de que la desigualdad es una distribución de los años de escolaridad, semejante al que se reconoce en Bracho (2002) y en García (2006). Esto es así, en parte, por el tipo de aproximación que utilizan –estadística- a escala nacional. En otro apartado abordaré el tema de la metodología (sección 1.7), aquí sólo agregaré que este sentido es dominante, respecto a los otros tres distinguidos en el corpus documental analizado y agregaría que ha sido así desde los años sesenta, momento emergente de la producción, aunque con algunas variantes. Por ejemplo, Mier y Rabell (2002:69), miden “la evolución de las desigualdades en la terminación de la primaria y el ingreso a secundaria de los niños mexicanos entre 1960 y 2000, en especial entre poblaciones rurales y urbanas, entre indígenas y no indígenas, y entre niños y niñas”. Por su parte, García (2006: 5), habla de dos indicadores fundamentales de desigualdad educativa: El promedio de escolaridad de la población y el nivel de desigualdad de años de escolaridad –medido a través del índice de Gini- en cada estado y sus municipios. Mientras Zubirán (2004) aborda la desigualdad educativa entre hombres y mujeres, sobre todo, en el desempeño académico.

Los documentos que siguen un tratamiento a escala nacional, como los trabajos asociados con el INEE, han profundizado en los problemas de la distribución de las desigualdades en el “rendimiento”, “aprovechamiento”, “logros” o la “distribución social del aprendizaje” (Fernández, 2003; Treviño y Treviño, 2003, 2004; Backhoff, *et al*, 2007). Fernández lo apunta con precisión al abordar las desigualdades de aprendizaje entre escuelas de distintos contextos: “La bibliografía ha recurrido al concepto de “desigualdad” para nombrar estos efectos diferenciales en la distribución social de los aprendizajes dentro de las escuelas” (2003:3).

Basten estos ejemplos para identificar una conceptualización de las desigualdades en términos matemáticos, e incluso económicos, pues es frecuente que entre economistas se definan las desigualdades como propiedades de determinadas distribuciones. La distribución de ingresos entre individuos o grupos es ejemplar de tal planteamiento; en este caso se trata de saber qué distribuciones son más o menos desiguales, pues la igualdad perfecta rara vez se presenta (Noguera, 2004:5).

*B) desigualdad entendida como un reflejo parcial de la desigualdad social.*

Si bien no se plantea que las desigualdades educativas o escolares sean un *reflejo* directo de la desigualdad social, como en los años setenta (como se aborda en la sección 3.2), todavía en la mayoría de textos de la muestra del siglo XXI es hegemónica la interpretación de que la desigualdad educativa está en función de la desigualdad social, y con ello, subyace cierta suposición de que a menos que cambie la estratificación social cambiará definitivamente la desigualdad educacional. Esto se denuncia como un problema cuya solución es establecer políticas públicas para mejorar la cobertura, la permanencia o el egreso del alumnado; en otros casos se plantea como una ventana para sugerir mecanismos compensatorios que cambien la situación de los grupos de la parte baja de la pirámide social; aunque no está claro cómo realizarlo.<sup>58</sup>

Sin embargo, al decir que la desigualdad educativa cumple la función de reflejar la desigualdad social, en cierto modo se observa como un atributo que significa, ante todo, que no se trata de un *problema* de distribución de escolaridad, sino un rasgo que caracteriza a toda sociedad. En ese sentido, hay una *naturalización* de la desigualdad, pues se piensa que a pesar de las acciones para enfrentarla ésta se ve como algo inevitable; o bien se infiere una salida utópica, ya que implicaría eliminar toda estratificación o la desigualdad social. De este modo, se prevén mecanismos asistenciales como apaciguadores de futuros conflictos mediante esquemas focalizados o compensatorios. Este planteo, además, generalmente descarga la responsabilidad estatal para enfrentar las desigualdades, tanto dentro como fuera del sistema escolar, pues en esta lógica se descarta de antemano su accionar, ya que de poco o nada servirá.

Reconozco que nadie lo expone de ese modo, con gesto pesimista, incluso determinista, (como se encuentra en algunos textos de la década del setenta que reviso en la sección 3.2); más a menudo se encuentran críticas o posiciones de mutuo condicionamiento. Ejemplo de crítica la observo en Martín y Solórzano, quienes critican la “educación compensatoria” abanderada por el gobierno como frente principal para “reducir la desigualdad”; debido a que no se propone “eliminarla” ni hacer efectiva la “igualdad para todos”. En este último caso, demandan los autores, cambiar el conjunto del sistema público educativo, para cumplir con las obligaciones educativas declaradas por el Estado (2004:129). Por su parte, y creo es la tendencia más relevante,

---

<sup>58</sup> De hecho, a menudo, esta alternativa ha sido ofrecer el modelo curricular homogéneo –nacional- cuyo referente es el modelo de escuela urbana, lo que ha conducido a dos consecuencias indeseables: a) ser un modelo curricular empobrecido o precario por los escasos recursos con que se realiza y b) condenar a alcanzar un estándar lejano de las expectativas y modos de vida, en especial de las *poblaciones desiguales*.

encontramos posiciones como la de Miller (2007:74), quien anota que frente al supuesto de que las escuelas “*simplemente* reproducen el contexto de desigualdad”, se puede argumentar que hay posibilidades que desde las escuelas se “*mengüen* ciertos aspectos de la desigualdad estructural”. La autora reconoce que la inclusión escolar no garantiza efectos agregados en el nivel macro, esto es, no garantiza inclusión en otros sectores como el económico, pero “*tiene efectos indudables a nivel individual.*” (Énfasis en el original).

En conclusión la vertiente “reproductora”, de hecho, se ha encontrado desde hace al menos dos décadas con otra trama discursiva que insiste en que, al menos parcialmente, “la escuela importa”, donde se cuestiona la correspondencia entre la cultura escolar y las de las comunidades a las que sirve. Por lo que se ha construido como un problema de atención a los grupos “diferentes”, que debía ser, primordialmente, explicado y no sólo descrito, como se hace en el tipo de estudios de correlación estadística.

*C) desigualdad como equivalente de diferencia.*

De lo dicho en el párrafo anterior, sugiero que parte del sentido de la *desigualdad como atributo* se ha desplazado hacia una interpretación que lo concibe como un problema de *diferencia*, el cual surgió en los años setenta a partir de las críticas al principio de distribución de escolaridad (sección 3.3); es decir, seguir dado “más de lo mismo”, no respetando las *diferencias* para una educación pertinente culturalmente. Este tipo de traslapes lo identifiqué en una gama amplia de textos (Schmelkes, 2005; Backhoff, *et al*, 2007; SEP, 2007, 2001; SNTE, 2007; entre otros).

La trama que ha sedimentado la comprensión de la desigualdad como un problema de diferencia está ilustrada ejemplarmente en relación con la categoría étnica, esto es, el tratamiento de las poblaciones indígenas, pues como sostiene el documento del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2006: 25),

resulta perentorio impartir una educación de calidad a las poblaciones indígenas que reconozca y respete la herencia cultural de sus pueblos, al tiempo que se amplía el concepto de interculturalidad para que sea abordado más allá de lo indígena y se dirija a toda la población en todos los niveles y modalidades educativas desde una perspectiva de equidad, pertinencia y relevancia, para favorecer que las relaciones entre los grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad

Sin embargo, este reconocimiento de la diversidad de los grupos sociales (no sólo indígenas) ha conducido a resultados incluso contrarios a los deseados, como se puede observar en otro bloque de documentos de la muestra. Bracho lo ilustra así:

los sistemas educativos han buscado generar nuevas y distintas modalidades de escolaridad que idealmente se puedan ajustar a las

distintas necesidades de aprendizaje y a los distintos modelos de enseñanza implicados. Sin embargo, la diferenciación en modalidades de escolaridad ha conducido a una diferenciación de normas de aprendizaje y en los productos del proceso de escolarización que a la larga conducen a una mayor diferenciación entre los grupos sociales, pero ahora legitimados vía certificados escolares diferenciales (2002: 35).

En la segunda mitad de la década del dos mil se encuentran más observaciones semejantes. Por ejemplo, Blanco E. (2007: 113), apunta que gran parte de los niños y niñas indígenas no reciben educación en su lengua materna, los programas y materiales educativos son inadecuados a sus necesidades, o ajenos a su vida cotidiana, asimismo la mayoría de los maestros tiende a no reconocer las particularidades culturales de tales estudiantes, por lo que se suele imponer “un currículo oculto normalizador que tiende a menoscabar su identidad, autoestima y su vínculo con el proceso de aprendizaje”.<sup>59</sup>

De tal modo, con los ejemplos anotados concluyo que hay cierta confusión en el empleo de desigualdad y diferencia; es decir, se suele emplear la desigualdad como sinónimo de diferencia, en especial en el conjunto de documentos que emplean análisis estadísticos y matemáticos (cada vez más sofisticados), donde es común que se hable de desigualdad (matemática) y se use como equivalente el de diferencia para describir ciertas distribuciones de datos (INEE, 2007; Blanco, E., 2007, entre otros); es decir, se use en sentido técnico, no valorativo. Resulta ilustrativo un documento del INEE (2007), donde describen mediante gráficas y tablas la “distribución de los resultados de los estudiantes”, según varios tipos de pruebas estandarizadas y sectores de población o subsistemas educativos. En el capítulo segundo de dicho informe concluyen que: “Las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas se explican primordialmente por diferencias en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, y en menor medida por los recursos escolares.” (p. 61).

*D) desigualdad entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos.*

Si bien he adelantado que en la muestra de la primera década del nuevo siglo es hegemónico comprender las desigualdades como distribución de escolaridad; no obstante identifiqué otro sentido que ha venido mezclándose y disputando dicha hegemonía: entender las desigualdades en educación, como un problema de

---

<sup>59</sup> Entre sus conclusiones, Blanco (2007: 302) propone que incluso “la formulación de estándares debe tener en cuenta las diferencias en los contextos socioculturales de las escuelas: no pueden fijarse los mismos objetivos para escuelas que operan en condiciones distintas.” Ello no significa formular objetivos menos ambiciosos, al contrario, “estos estándares deberán ser más ambiciosos, pero necesariamente deben incorporar la noción de que para alcanzarlos es necesario un enfoque diferente de educación, que tome en cuenta la especificidad cultural de las clases menos favorecidas.” (énfasis: JAN).

distribución asimétrica de conocimientos, más aún, como un *problema de justicia*. Esto suele verse asociado, por una parte, con alusiones legales o normativas, y por otra parte, a una demanda de distribución *justa de calidad de los aprendizajes* (o de “logros educativos”, etc.), incluso más allá de los prescritos en los currículos oficiales.

Ilustro con algunos ejemplos la asociación de la desigualdad educativa con una norma legal. Bracho (2002) en su análisis de la distribución educativa de la población adulta en función de la distribución del ingreso, reconoce que “todo análisis de distribución educativa debe asumir un estándar que implica un juicio de valor al establecer un mínimo elemental.” (p. 36). En este caso se refiere al cumplimiento de la educación obligatoria de 9 años que se decretó en 1993 en la norma constitucional. En esa misma tónica ubico textos más recientes, pues se han añadido más años de obligatoriedad desde 2002, hasta completar en 2009, 12 grados (López, 2008; Gutiérrez, 2008; INEE, 2007).

En esa misma línea también apunto algunos informes del INEE, como el de 2007 o el trabajo de Rodríguez (2007), sobre la educación indígena. Este último entre sus conclusiones destaca que: el derecho “a la educación pública de calidad, como prestación estatal, está muy bien delineado en el marco constitucional; no obstante [...] ese derecho resulta irrelevante porque no impone al Estado la obligatoriedad de su prestación como corresponde a las normas jurídicas fundamentales” (pp. 136-137).

Por su parte, en relación con las demandas de mayor o mejor calidad de los aprendizajes, sobre todo para poblaciones en contextos de pobreza, en situación de rezago, etc., la mayoría de estudios e informes tienen en alguna medida incorporado el sentido de justicia, pues suelen apelar tanto a un repertorio amplio de políticas integrales (no sólo educativas) y generalmente con un sentido compensatorio para ofrecer más recursos de “buena calidad” a los “más vulnerables”, los “más pobres”, etc. Por ejemplo, El Observatorio Ciudadano de la Educación, entre sus propuestas de su plataforma ciudadana, sugería combatir la pobreza “mediante programas educativos de calidad dirigidos a los sectores más desfavorecidos” pero no sólo a través de programas compensatorios, “sino de políticas integrales que aseguren tanto el acceso a la educación como las oportunidades de obtener rendimientos satisfactorios a través de la misma.” (OCE, 2006:25). Por su parte el Programa Sectorial de Educación vigente (2007:10), propuso “fortalecer la democracia y la creación de ciudadanía” mediante la escuela que ofrezca urgentemente educación de calidad “radical”, sobre todo, “en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables.”

Una postura radical en torno al énfasis en una comprensión de la desigualdad

ligada a cuestiones de *justicia*, es la que muestra un investigador del CEE, Rodríguez (2002), quien en un estilo ensayístico –a manera de fábulas-, cuestiona que se haya “desencajado” de la justicia, la noción de equidad y de compensación, pues “se la entiende como transferencia de recursos a los pobres para que logren sobrevivir como pobres o casi pobres.” Luego arremete contra los diseñadores de políticas públicas, quienes: “tienen en mente reducir la desigualdad y la inequidad, no suprimirlas”, ya que abordan,

la justicia como si fuera un objetivo y a la equidad como si fuera una variable que admitiera grados. (...) Pero la justicia no es una variable que admita niveles o grados. No hay *más o menos* justicia, como no hay *más o menos* muerte. La justicia es una; en cambio los niveles de desigualdad y los grados de inequidad son infinitos. La justicia no es un objetivo más de la política social, sino un imperativo y una exigencia legal” (Rodríguez, 2002:15, énfasis en el original).

En conclusión, a lo largo del trabajo realizado con la muestra de textos en esta sección he explorado la heterogeneidad de sentidos sobre las desigualdades. También he advertido algunos quiebres en el itinerario de los sentidos, sobre todo teniendo en consideración los diversos significantes que he descrito en el apartado previo. La complejidad de los elementos entretejidos crea cada vez más mezclas, híbridos donde se reconoce el traslape de diversos intereses, intenciones y propuestas. De tal manera que los cuatro sentidos relacionados con las desigualdades se enlazan de modo complejo y diverso, tanto en los discursos propiamente educativos como en las configuraciones discursivas más amplias que circulan en el país en la primera década del nuevo milenio. El sentido dominante en el corpus analizado es el de desigualdad entendida como problema de distribución de escolaridad o de credenciales, en sus denominaciones equivalentes. Pero este sentido, suelen ir pegado a otros dos, unas veces para crear cierta confusión o traslape con el que alude a las diferencias, y en otras ocasiones –en especial en las narrativas de los autores líderes- combinado con el que ha venido adquiriendo cada vez más fuerza: el sentido de justicia. Finalmente, el sentido que alude a la desigualdad como atributo es residual, ha venido en desuso en la práctica, pero a veces se desliza de modo implícito en algunos de los textos.

### **1.5 Los componentes de las desigualdades en educación**

Las narrativas que aluden a la desigualdad en el campo educativo es un fenómeno que ha venido creciendo en complejidad, respecto a momentos previos tanto en el número de categorías que la encarnan como de poblaciones *fabricadas* y clasificadas. De acuerdo con Marchesi (2000) a escala internacional las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional, en cierto modo

también más determinista (acentuado en los años setenta, ver sección 2.4), a una visión compleja, multidimensional y multicausal; agregaría que tal dinámica es ahora más contradictoria, tensa y abierta a debate.

Esta sección se enlaza con la siguiente, ya que la *fabricación* de sujetos desiguales está asociada con identificar y clasificar grupos e individuos, en buena medida a partir de otras categorías citadas. Dejo para la siguiente sección el tratamiento sobre poblaciones y sujetos identificados como “desiguales”, para abordar en esta sección las dimensiones de la conceptualización, como el trayecto escolar, la división entre escuelas públicas y privadas, así como otras más transversales, tales como las económicas, geográficas, de género y étnicas, que se presenta en los documentos de la muestra de 2002 al 2008.

En torno al trayecto escolar, tal vez la dimensión más citada, si bien en varios trabajos de corte monográfico, como los realizados por el OCE o el CEPE, se incluye la referencia a los “analfabetas” o a los que están fuera de la escuela, el conjunto de la muestra resulta muy interesante si se agrupan en términos de acceso, permanencia y resultados (o egreso), en este último tramo incluso algunos autores hablan de resultados más allá de la escuela.

En el cuadro siguiente presento un resumen de los documentos académicos seleccionados, donde las mayúsculas representan mayor énfasis y las minúsculas menos en cada documento de la muestra.

**Cuadro 3. Los documentos académicos, según énfasis en el trayecto escolar, México**

<b>Autores</b>	<b>Énfasis</b>	<b>Acceso</b>	<b>Permanencia</b>	<b>Resultados escolares</b>	<b>Resultados más allá de la escuela</b>
Rodríguez, P. G. (2002)		e	e	e	e
Bracho, T. (2002)		E	e		
Flores-Crespo, P. (2002)			e	E	e
Martínez-Rizo, F. (2002)		E			
Mier, M. y C. Rabell (2002)		E			
Treviño, E. y G. I. Treviño (2003)		E	E	e	
Reimers, F. (2003, e.o. 2000)		e	e	E	e
Treviño, E. y G. I. Treviño (2004)				E	
Fernández, T. (2003)				E	
Schmelkes, S. (2005)		E	E	E	
Sandoval, A. (2005)		E	e	e	e
Kovacs, K. (2005)		E	E	E	
Prawda, J. (2005)		E	E	E	
López-Acevedo, G. (2006)		E		E	
Cons. de Especialistas para la Edu. (2006)		E	E	E	e
Obs. Ciudadano de la Educación (2006)		E	E	E	E
García, A. (2006)		E	E		
INEE (2007)				E	
Backhoff, E., <i>et al</i> (2007)				E	
Blanco, E. E. (2007)				E	
Rodríguez, M. A. (2007)		E	E	E	
Blanco, A. (2008)			E		
López, N. (2008)		E	E	E	e

Fuente: elaboración propia

De lo anterior, destacaría el énfasis, no por mucho, en el último tramo del trayecto escolar, nombrado de distintas maneras: logros, rendimientos, niveles o resultados escolares o de aprendizaje. En tal énfasis han jugado un papel importante los trabajos del INEE e investigadores que han realizado trabajos para ese organismo o siguiendo sus pautas, pues en ellos se marca un interés casi exclusivo en reconocer las características de las distribuciones de ciertos aprendizajes (medidos generalmente por exámenes nacionales), según distintos tipos de escuela y en diferentes contextos, dejando en un plano secundario las preocupaciones por el acceso y la permanencia. Antes de abundar en ello, merece destacarse también que varios documentos abordan o mencionan su interés por vincular los resultados de aprendizaje escolar más allá de la escuela, a menudo a partir de discutir el vínculo con los mercados laborales.

En la muestra seleccionada los tipos de escuelas son otra categoría de la trama presente en los estudios e informes oficiales, así como los niveles que representan. Si bien los tres niveles escolares convencionales están representados en el corpus estudiado; de hecho, observo primacía de trabajos sobre educación primaria, luego estaría la educación terciaria y al final la educación secundaria y el bachillerato. Los estudios del INEE encabezan esta tendencia, mientras quienes se enfocan exclusivamente en educación superior son los textos de Flores-Crespo, Zubirán y Miller; y sólo Sandoval aborda el bachillerato.

De hecho, si se precisan los niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), se observa que el primario es el más abordado, seguido por el secundario y subrayo prácticamente la ausencia de estudios sobre el nivel preescolar. En ese sentido, también señalo que la mayoría de estudios descriptivos se realizan por tipos de escuelas, unos enfocan la escolaridad primaria (cursos comunitarios, educación indígena, escuelas multigrado o incompletas, escuelas públicas, privadas) y otros el nivel de secundaria (telesecundaria, escuelas públicas y privadas).

Otro cruce que se puede observar en el corpus documental es la división tipos de escuelas, especialmente entre públicas y privadas, aunque a menudo desglosando las primeras entre cursos comunitarios, indígenas, telesecundarias rurales, etc. De tal modo, en la muestra del nuevo siglo se sigue reconociendo –como en décadas previas– que los datos promedio de las escuelas públicas son desiguales respecto de las privadas (Fernández, 2003; Treviño y Treviño, 2003, 2004; Schmelkes, 2005). La novedad es que se han ubicado cierto tipo de escuelas públicas, que a pesar de tener desiguales insumos o estar ubicadas en un contexto desfavorable económicamente o alejadas de los centros urbanos, obtienen resultados por encima del promedio, incluso sobresalientes. Tales hallazgos han sido apuntalados por la corriente de estudios sobre

“escuelas eficaces” (Reimers, 2003:82-87; Blanco, E. 2007).

Ejemplos de lo variable y complejo encontrado en la configuración discursiva de las desigualdades educacionales de la primera década del dos mil, son algunos documentos que abordan entre una y tres dimensiones, sobre todo de las citadas como más recientes, aunque no necesariamente negando que existan otras. Esto indica una tendencia hacia una mayor especialización. Así por ejemplo, Zubirán (2004) aborda la “iniquidad de género” en los resultados de los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI) a la educación superior;<sup>60</sup> los estudios de Rodríguez, M., 2007; Gutiérrez, 2008; INEE, 2007 acerca de las escuelas indígenas o los que se concentran en la relación ingresos, educación y mercado de trabajo asociados con el Banco Mundial (López-Acevedo, 2006 McKenzie y Rapoport, 2005).

Otras dimensiones presentes en los documentos suelen relacionar, de modo variable, elementos del contexto social, económico e incluso cultural de las escuelas, elementos que a menudo han sido aludidos como “externos” a la escuela, así como otra serie de elementos “internos”, tales como los recursos didácticos, el clima escolar, etc. Por ejemplo, Treviño y Treviño estudian las desigualdades en el rendimiento académico de los estudiantes mexicanos, y su asociación “a la desigualdad entre distintos tipos de escuelas en cuanto a infraestructura, a los insumos, al perfil de los docentes que laboran en los centros escolares y a las características de las comunidades donde se asientan los mismos” (2003:50). Tales desigualdades las asocian, en parte, al “género, el nivel socioeconómico de los hogares, la historia escolar del estudiante y sus expectativas de escolarización, el acceso a material escrito en el hogar y las disposiciones escolares en cada familia”, ya que “son factores que se distribuyen desigualmente entre la población y que se asocian a desigualdades en el rendimiento académico de los alumnos” (p. 23).

De hecho, en la mayoría de trabajos del INEE se toman en consideración tanto dimensiones internas como externas. Los estudios del INEE son los que progresivamente han venido tomando en consideración un número elevado de dimensiones y categorías para muestras nacionales. Los primeros trabajos auspiciados por el INEE (Treviño y Treviño, 2003, 2004 y de Fernández, 2003), enfocaban variables de tres ámbitos: el alumno, la escuela y el sistema educativo, las cuales se han venido incrementando y refinando para construir índices *ad hoc*, donde resumen variables individuales, institucionales y sus interacciones intra y extra escolares (en el caso de

---

<sup>60</sup> El EXANI lo aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (GENEVAL), un organismo nacional de evaluación. En dicho examen se evalúa el conocimiento y las habilidades de los estudiantes, y según la autora, “el desempeño académico de los hombres es significativamente mayor al de las mujeres. Y esta desigualdad se intensifica conforme aumentan los grados o niveles educativos” (Zubirán, 2004:9)

Blanco, 2007), o variables socioculturales, económicas y geográficas, que les han conducido hasta los “gradientes económicos”<sup>61</sup> y la variable llamada “capital cultural escolar” (de obvias resonancias bourdieunas), del equipo de Backhoff.<sup>62</sup>

En trabajos de la primera década del nuevo siglo, convergentes con las pautas del INEE, (Blanco, E. 2007; INEE, 2007; Backhoff, *et al*, 2007) se habla de que quienes tienen menor capital, entonces están en situación de desigualdad, de modo semejante a como se planteaba en la década del setenta. Por ejemplo, entre los objetivos del estudio encabezado por Backhoff, destaco los tres primeros:

Primero, establecer la magnitud de las diferencias en el aprendizaje del Español y las Matemáticas (sic) entre estudiantes que terminan la primaria y la secundaria en México, y estimar qué tanto de estas diferencias pueden atribuirse a diferencias entre estudiantes, escuelas y entidades federativas. Segundo, conocer el impacto que tiene el nivel sociocultural de los estudiantes sobre estos aprendizajes. Tercero, conocer la fuerza de esta relación en las treinta y dos entidades federativas del país.<sup>63</sup>

Otro ejemplo en una línea semejante, pero desde otro registro, es el trabajo del equipo del OCE, donde respecto a la persistencia de las desigualdades educativas, sostienen:

A lo largo de todos los niveles y modalidades subsiste una profunda falta de equidad que se traduce en la deficiente cobertura y la baja calidad que afectan con mayor fuerza a la población más pobre. Del mismo modo, el sistema educativo muestra una fuerte desigualdad valorativa que se manifiesta cuando un grupo cultural mayoritario se considera culturalmente superior a los demás y, en contraparte, los grupos minoritarios llegan a considerarse como inferiores. (2006: 24).

En síntesis, las categorías que clasifican a individuos y grupos por estatus socioeconómico (deciles, quintiles, clases, etc.), así como por ubicación geográfica (rural/urbana, regiones, estados, municipios, etc.), es decir, por lugar de residencia, así como lo relativo al trayecto escolar, son dominantes en la trama del nuevo siglo; tal

---

<sup>61</sup> Según sus impulsores, la importancia del gradiente tiene que ver con la posibilidad de identificar los mecanismos, preferentemente conductuales, que permitirían instrumentar prácticas exitosas de capital humano para la obtención de mejores resultados educativos, asimismo, permite estimar el éxito del sistema educativo en la reducción de diferencias en oportunidades, en especial las diferencias socioculturales de los alumnos. Finalmente, el estudio de los gradientes sirve para comparar las diferencias en el logro académico de los estudiantes que se observa entre escuelas, modalidades educativas, entidades federativas y países, que frecuentemente se interpretan como un reflejo de la calidad de los sistemas y subsistemas educativos (Backhoff, *et al*, 2007:18-19).

<sup>62</sup> El capital cultural escolar es una variable que agrupa dimensiones tanto de orden sociocultural como económico del estudiante, “que tienen una relación empírica con el aprendizaje que el niño adquiere en la escuela, la cual puede ser positiva o negativa.” Dicho capital agrupa variables como: “hablar una lengua indígena, expectativas escolares de los padres y de los estudiantes, estructura familiar, características del hogar y posesión de bienes y servicios públicos disponibles en el hogar del alumno.” (INEE, 2007: 21. nota 5, énfasis en el original).

<sup>63</sup> El estudio encabezado por Backhoff, “muestra que: 1) las modalidades y estratos educativos de las escuelas concentran a los estudiantes de acuerdo con sus niveles económicos y culturales y 2) tanto en primaria como en secundaria existe una correlación positiva y alta entre el nivel sociocultural de los estudiantes y su rendimiento académico.” (2007:18).

como lo han sido desde la emergencia de la investigación sobre desigualdades en la década del sesenta, como lo describo en el capítulo cuatro. Pero a tales categorías se han unido otras, que se fueron sedimentando durante la década del noventa, y ahora también son dominantes, que ubicaría como pertenecientes a una dimensión *sociocultural*: la pertenencia étnica y el género o sexo, principalmente (ver sección 5.3), así como otras que generalmente se han asociado con la “oferta educativa” (infraestructura, docentes, organización escolar, etc.). A este conjunto se han añadido categorías más detalladas sobre ciertos tipos de familia (monoparentales, embarazo adolescente, migrantes) y otros sujetos pensados como dependientes (discapacitados, tercera edad), e incluso asociados a la delincuencia (niños en situación de calle) o considerados aislados (los excluidos de las nuevas tecnologías, poblaciones dispersas), a fin de identificar y apuntar programas educativos más específicos.

Asimismo, las categorías asociadas con el análisis estadístico son creadas de forma que ayudan a definir cómo son interpretados los problemas y sus causas, sobre cómo conseguir más y/o mejor inclusión. Sin embargo, la formulación de categorías que insertan a los “excluidos” en espacios estadísticos significa, en algún sentido, que ciertas personas deben ser administradas y rescatadas (Popkewitz y Lindblad, 2001:128). Si bien se sabe que las poblaciones objetivo (*target*) a menudo usan las categorías para ganar mayor asignación de recursos, de acuerdo con Popkewitz y Lindblad, también existe la creciente tendencia en el uso de categorías asociadas a la delincuencia, y con ello, los grupos excluidos son definidos por un subyacente estándar social de desviación. Esta forma de pensar observa a los “desiguales” con menor probabilidad de ser del “promedio”; un estándar que a veces se omite, pero otras veces se hace explícito, sobre todo en los documentos oficiales o en los informes prospectivos como el del SNTE.<sup>64</sup>

De acuerdo con el argumento de los investigadores citados, estas categorizaciones comunes a la política y la búsqueda de gobernar la inclusión educativa y social, ordenan una causalidad práctica sobre normalidad y desviación. En sus términos: “La aproximación de varias distinciones vinculadas entre sí, «dice» que hay algo normal, del cual esos indicadores y magnitudes expresan desvíos. Las estadísticas

---

<sup>64</sup> Por ejemplo, entre las múltiples conclusiones que el SNTE desprendió de su IV Congreso, expresan la necesidad de formar ciudadanos con: “capacidad de pensar, analizar, sintetizar; con responsabilidad y profesionalismo en el trabajo; que comprenda el calor de la honestidad y la honradez; con hábitos para trabajar en equipo; que hagan suya la cultura de la calidad y de la excelencia; que posean vocación para emprender e innovar; que estén en posibilidad de resolver problemas; que sean capaces de tomar decisiones; que despliegue su liderazgo; reafirmen su capacidad de autoaprendizaje y la adquisición de habilidades que el desempeño productivo requiere” (2007: 30). El correlato de esta narrativa que quien no cumpla con dicho estándar es un sujeto “anormal” o que necesita ser “administrado”.

producen diferencias mediante magnitudes y valores continuos en que el individuo es insertado.” (Popkewitz y Lindblad, 2001: 128; traducción: JAN).

Una síntesis con las principales dimensiones y componentes se muestran en el siguiente cuadro, que cabe señalar no es exhaustivo, sino presenta tendencias generales, pues de hecho, puede decirse que del corpus revisado no destaca una sola clasificación, sino más bien hay múltiples categorías y diversas maneras de agrupar los componentes.

**Cuadro 4. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 2002-2008. Continúa...**

Económica	Geográfica o residencial	Sociocultural	Trayecto escolar	Oferta educativa	Tipos de escuelas
Estratos sociales o de ingreso Deciles o quintiles de ingreso Hogares, habitantes en condiciones de pobreza (extrema) Niveles económicos Financiamiento entre niveles escolares o estados con menor índice de desarrollo humano Sectorios más desfavorecidos, vulnerables Comunidades de ingresos bajos Estados ricos vs pobres Gasto por alumno	Regiones, microrregiones, estados Zonas urbanas marginadas Zonas rurales apartadas Áreas indígenas Estados avanzados/ más pobres o rezagados Municipios, hogares rurales Zonas fronterizas Zona urbana de clase media vs regiones urbanas marginales, rurales e indígenas. Escenarios urbanos y rurales	Grupos de edad Jefes de hogar Marginados Minorías étnicas o lingüísticas) Género o sexo (mujeres) Características Indígenas/ no indígenas Hogares encabezados por mujeres Capital cultural escolar Religión	Resultados Los que están fuera (sin instrucción) Acceso o cobertura Equidad Permanencia Nivel de instrucción Eficiencia Calidad	Condiciones de la oferta (calidad de) los maestros, edificios y sus servicios, tamaño de los grupos, materiales de aula, organización escolar, prácticas pedagógicas, etc. Currículos Recursos públicos regionales, locales e institucionales Credenciales educativas	Niveles educativos, especialmente primaria. Escuelas rurales vs urbanas Privadas vs públicas Completas/unitarias, multigrado Cursos comunitarios Escuelas indígenas Escuelas de calidad Telesecundarias

Continúa... Cuadro 4. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, 2002-2008		
Individuales	Institucionales	Sistema
Clase Género/ sexo Etnia Aspiraciones Grupos quinquenales de edad Capital cultural escolar (educación de los padres, sus expectativas escolares sobre sus hijos, la frecuencia con que asisten al cine, la posesión de libros y el acceso a internet en casa)	Tipos de escuela: pública vs privada Contexto cultural de la escuela Nivel de marginación Estabilidad docente Clima organizacional Estilo directivo Actitudes, expectativas y prácticas docentes	Recursos financieros, materiales, humanos Subsistemas estatales y/municipales Variaciones entre escuelas Tipos de escuela y niveles: Cursos comunitarios Educación indígena, urbana pública, urbana privada, rural pública

Fuente: elaboración propia

### 1.6 Las poblaciones *fabricadas* en las recientes tramas de las desigualdades educativas

Uno de los ejes de análisis de esta tesis es observar cómo los *espacios discursivos* organizan y producen sujetos “desiguales”. En esta inteligencia se trata de prácticas

culturales que definen quiénes han sido y quienes son y quienes han sido los *desiguales* en el campo educativo mexicano y argentino. En este apartado me detengo en indagar a las poblaciones *fabricadas* en el periodo más reciente en el corpus de documentos analizado en este capítulo para México (2002-2008).

La descripción de agrupaciones que hago en este apartado tendrá un sentido más amplio al compararlo con otros momentos del itinerario (capítulo 5). Subrayo el sentido con el que Popkewitz y Lindblad (2001), hablan de “fabricar” poblaciones o grupos a través de las estadísticas, que ha sido como generalmente se han construido, en nuestro caso, los *grupos desiguales*.<sup>65</sup> De acuerdo con los autores citados, “las estadísticas no son «simples» sistemas lógicos, sino un campo de prácticas culturales que normaliza, individualiza y divide”. Gracias a ese razonamiento poblacional los números son más que un simple medio de clasificar, son en gran medida, artefactos que sustentan prácticas de gobernación. “Los números inscriben un sistema de orden y clasificación que no sólo calcula y ordena racionalmente grupos de personas, sino también normaliza, individualiza y divide” (Popkewitz y Lindblad, 2001:126, traducción JAN).

Los autores citados consideran cuatro puntos relativos a la gubernamentalidad producidos por las estadísticas. En primer lugar, la estadística incorpora una *causalidad práctica*, que es producto de la relación de orden entre sus categorías (un estándar y sus desviaciones). En segundo lugar, las estadísticas construyen *clases de personas, inventarios o perfiles de las personas que pueden ser gestionados*. En tercer lugar, *construir clases de personas* produce biografías que no sólo acompañan a los grupos, sino que establecen la gobernabilidad de la acción individual y de la participación. Finalmente, estas biografías dividen y establecen un estándar entre diferentes clases de personas. La fabricación de las clases de personas y biografías es una práctica de gobierno en la construcción de inclusión/exclusión (Popkewitz y Lindblad, 2001:126; traducción: JAN, énfasis en el original).

Con lo anterior en mente resumo algunos materiales representativos de las poblaciones *fabricadas* en torno a las desigualdades educativas en México. En los cuadros siguientes pongo en contraste el momento emergente (década del sesenta) con el más reciente, con el fin de mostrar el incremento de categorías generales y particulares que se han ido construyendo para fabricar grupos e individuos desiguales. En otras palabras, propongo que mediante categorías generales y particulares es como

---

<sup>65</sup> Fabricación se utiliza con el doble sentido que tiene esa palabra en lengua inglesa, según Popkewitz y Lindblad: como ficción y como construcción: “O conhecimento da estatística é uma ficção, pois as categorias não são reais, mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais, como mostra a história de classificações como emprego/ desemprego, ‘de risco’ e socialmente desfavorecido.” (2001:112).

se han *fabricado* a los grupos y a las personas como desiguales, asimismo, en la mayoría de documentos se mezclan ambos conjuntos. Destaco también que la mayoría de las agrupaciones que cito en la configuración de la década del dos mil muestra la sedimentación de las dimensiones dominantes desde décadas previas, con pocas inclusiones nuevas. Resumo entonces una primera sección de categorías generales que se han empleado. Digo que son generales, debido a que son categorías que suponen ciertas poblaciones, pero no se precisan, tales como campo, rural, región, en rezago, etc.

**Cuadro 5. Tendencia generalista de fabricación de grupos desiguales, México.**

<b>Emergencia</b>	<b>Configuración reciente</b>
<b>1964-1965</b>	<b>2002-2008</b>
<b>Campo vs ciudad o rural vs urbano</b>	localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas
<b>Regiones o estados desarrollados vs rezagados</b>	Grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja
	<b>Los de mayor pobreza, los más vulnerables, los más rezagados (estados, grupos, regiones), los excluidos</b>
	<b>Grupos sociales definidos como en situación de pobreza, exclusión social, vulnerabilidad y de rezago educativo</b>
Fuente: elaboración propia	

En el momento de la emergencia de la producción, las categorías centrales se ubican en torno a la situación desigual del campo vs la ciudad, relacionada con la falta de escuelas, maestros, y egresados; mientras en la producción de los años recientes se amplían las categorías, siendo dominantes las relacionadas con los “más pobres”. Muestro ahora la complejidad, al mismo tiempo que la desagregación de los grupos particulares, contrastando también el momento de emergencia con el más reciente, según la muestra de textos analizada.

**Cuadro 6. Tendencia particularista de fabricación de grupos desiguales, México.**

<b>Emergencia</b>	<b>Configuración reciente</b>
<b>1964-1965</b>	<b>2002-2008</b>
Desatendidos o sin escuela	Sin escuela
Reprobados, desertores	Reprobados, los que abandonan
Analfabetos, analfabetos funcionales	Analfabetos, analfabetos digitales
Escuelas incompletas	Las escuelas indígenas, los cursos comunitarios, las telesecundarias
	Indígenas del campo y la ciudad, los de zonas dispersas y los migrantes
	Mujeres
	Madres solteras
	Adolescentes embarazadas
	Personas con necesidades educativas especiales
	Tercera edad
Fuente: elaboración propia	Niños en situación de calle

En el cuadro previo queda en evidencia la mayor desagregación de grupos, es decir, la identificación de grupos más precisos. El proceso que ha decantado cada categoría es muy complejo, pues detrás de cada una hay fricciones y la intervención de múltiples actores, esto rebasa el interés de este trabajo, por lo que para no simplificar dichos procesos, sólo describo su presencia en el espacio discursivo del campo educativo. De este modo, por ejemplo, ahí donde antes se identificaba sólo mujeres, ahora se identifican madres solteras o adolescentes embarazadas e indígenas, y van emergiendo en ese mismo sentido: mujeres de la tercera edad y niñas en situación de calle o con necesidades educativas especiales. Cabe aclarar que a menudo tal desagregación o especificación viene dada con mayor énfasis en los documentos oficiales que en los académicos, como lo ilustro enseguida.

Conviene aclarar que no evaluo o califico tales categorías; menos aún las políticas que acompañan las identificaciones. Sin embargo, subrayo que las clasificaciones marcan un “doble gesto” hacia grupos que tienden a reconocerse con grupos “anormales” o “desviados” de un estándar no explícito, en el proceso mismo de observación de dichas poblaciones. Enseguida ilustro con algunos ejemplos donde, como dije antes, se suelen presentar mezclas de clasificaciones generales con particulares, sobre todo en los textos de tipo monográfico, planes o programas de gobierno.

Dentro de los objetivos del Plan educativo vigente (2007-2012), se propuso como segundo: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.” El foco de interés está en asuntos de: “*género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales.*” (SEP, 2007: 11, énfasis: JAN)

Para el cumplimiento de este objetivo desprenden 11 indicadores cuyos cuatro primeros corresponden a becas (*alumnos de educación básica y madres jóvenes; educación media y superior*); tres son de cobertura (*educación básica en los ocho estados con más rezago y de estados con menor cobertura en educación superior*), uno de cobertura de preescolar y primaria para *indígenas*, otro sobre *telesecundarias*, uno más sobre *adultos que concluyen secundaria* (pp. 17-18, énfasis: JAN).

Por su parte, en el Programa educativo del sexenio 2001-2006, el gobierno federal reconocía que perduraban “desigualdades en la cobertura –en especial para la población indígena, rural y urbana marginada- (...), con altas tasas de deserción en todos los tipos, con excepción de la primaria (...) hay fuertes desigualdades en el logro

educativo en contextos de pobreza y en sectores rurales e indígenas.” (SEP, 2001:62), antes también anotaban a las “comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria” (p. 59). Más adelante reconocían que “Los enfoques actuales de la educación para adultos tienen claras insuficiencias en lo que respecta a la atención de los *grupos marginales*, ya sean *personas de la tercera edad, indígenas, migrantes, discapacitados* (SEP, 2001: 65; énfasis: JAN).

Del lado académico, más o menos registro las mismas categorías, ante todo, las relacionadas con los pobres, las comunidades rurales, marginadas urbanas, grupos étnicos, entre otros. López (2008:20), por ejemplo, a propósito de los programas compensatorios, sostiene “que buscan beneficiar a determinados grupos sociales definidos como en situación de pobreza, exclusión social, vulnerabilidad y de rezago educativo.”

Por su parte, el OCE (2006:4), apuntaba que el sistema escolar: “Continúa enfrentando profundas desigualdades educativas que se traducen en una insuficiente cobertura -sobre todo en secundaria- que incide con mayor fuerza en los *habitantes del país que se encuentran en situación de pobreza*, así como en una baja calidad”, afectando más a las modalidades que atienden a la *población más pobre* (cursos comunitarios, escuelas indígenas y telesecundarias) (énfasis: JAN).

Una variación la ubico en el estudio sobre la exclusión educativa en el Distrito Federal. Ahí se dice que “los niños y niñas hablantes de lengua indígena, los niños con alguna discapacidad, y las niñas y adolescentes con hijos, se encuentran fuera de la escuela en proporciones superiores a las del resto de la población” (CEEE, 2006:11).

El informe del INEE (2007), sobre la educación para *poblaciones vulnerables*, en sus conclusiones destacan que:

Para que la educación mexicana mejore como un todo, es necesario que se apoye de manera especial a las *poblaciones vulnerables, a los niños indígenas y a los de localidades rurales dispersas; a las primarias de organización incompleta y a las Telesecundarias; a Chiapas, Oaxaca, Guerrero y, en general, a las zonas más pobres del país.* (...) La proporción de *analfabetas, de niños sin escuela o de escuelas con bajos resultados* son elevadas en Chiapas, Oaxaca o Guerrero. (INEE, 2007:133-134, énfasis: JAN)

En resumen, hay dos grandes vertientes por donde discurre la fabricación de grupos: una generalista y otra particularista. La primera tiene como categorías constantes las de los más pobres (pobres extremos, etc.), los más vulnerables, los desfavorecidos, los de alta marginalidad, etc. La segunda tiene varias capas de

sedimentación empezando con las poblaciones analfabetas, los que no asisten o no asistieron a la escuela, las comunidades rurales, dispersas, indígenas; éstas últimas tres categorías se han traducido generalmente en espacios escolares específicos desde los años setenta como: cursos comunitarios, escuelas indígenas y telesecundarias; luego se añadieron la atención a mujeres, migrantes, discapacitados, y más recientemente, se habla de personas de la tercera edad, adolescentes con hijos, hijos de jornaleros agrícolas, gente en situación de calle, entre otros.

Lo que infiero de las últimas categorías anotadas es la construcción de distinciones cada más sutiles, las cuales sirven para separar y clasificar individuos, asimismo, suministra maneras más específicas y detalladas de ordenar la individualidad. También subrayo que cada vez se tiende a ordenar a las poblaciones en categorías que se alejan de cierta “norma”; es decir se establecen cada vez más distinciones asociadas con cierto “desvío” (con necesidades educativas especiales, familias monoparentales, migrantes, adolescentes y niños en situación de calle, etc.). De acuerdo con un estudioso de las practicas culturales implicadas en el uso de la estadística y de la probabilidad –hablo de Ian Hacking- en tanto un esquema de clasificación actúa sobre aquello mismo que nomina y organiza en clases, es que se pueden llegar a construir modelos a partir de los que se define lo normal y lo patológico (Martínez, 2005).<sup>66</sup>

El proceso emergente de *fabricación* de poblaciones específicas tildadas de “desviadas” guarda estrecha relación con el uso de clasificaciones previas más generales, como marginados, rezagados o incluso la de los más pobres, pues en cierto modo, como se ha dicho antes, las clasificaciones de personas crean también ciertas posibilidades de elección y acción, tanto del presente, como sobre el futuro: quién o quiénes son los desiguales y qué pueden (o no) hacer. Como han observado Popkewitz y Lindblad (2001: 124), las distinciones cada vez más específicas permiten calcular mejor la población sobre la cual trabajar en aras de la inclusión, pero al mismo tiempo aumentan las posibilidades de gobernación de tales agrupaciones. Se trata de prácticas de gobernación para incluir, pero al mismo tiempo para dividir, y con ello, sistemas de razonamiento que excluyen tanto como incluyen. De tal modo que las categorías y los números integran una racionalidad de gobierno y una tecnología de regulación.

Finalmente, conviene resaltar que el tipo de categorías que he anotado para dar cuenta de *los desiguales*, se ha hecho sin atender su origen en corrientes económicas y sociales. Tampoco atendiendo su consistencia o su efectividad, ya que muchos de ellos

---

<sup>66</sup> La invención de una clasificación y su aplicación –diría Hacking- “afecta tanto cómo los demás piensan, tratan y controlan a quienes son así clasificados, como la manera en que las personas se ven así mismas” (Martínez, 2005: 197).

sólo han sido enunciados sin haber sido acompañados de políticas que hayan favorecido la inclusión, la igualdad o saldos “equitativos”; o si sin generar intervenciones puntuales para las poblaciones desagregadas más recientes (migrantes nacionales, tercera edad, jóvenes embarazadas, etc.), aunque sí para otros como los discapacitados, los migrantes internacionales). Es decir, no valoré las categorías, sino presenté el abanico de las mismas, para dar una imagen de la complejidad y la heterogeneidad, así como plantear que también en este ámbito hay unas categorías que han sido y son dominantes, o bien centrales y otras marginales. Sin embargo, subrayo el doble gesto implicado en la fabricación de poblaciones desiguales, éste abriga una narrativa al mismo tiempo de esperanza y temor, ya que mientras las narrativas teóricas hablan de igualar a los desiguales (o de incluir a los incluidos), las prácticas de igualdad (inclusión) se ubican continuamente en un trasfondo que las hace simultáneamente de desigualdad (o exclusión) (Popkewitz, 2009: cap. VII).

### **1.7 Metodologías vigentes para dar cuenta de las desigualdades**

La complejidad y la heterogeneidad de las tramas discursivas en torno a las desigualdades en educación en los últimos años se reconocen no sólo en las denominaciones y en las dimensiones que las componen, sino también en los modos de conocimiento de ellas. Las metodologías empleadas para abordar las desigualdades, así como para explicarlas e incluso para proponer modos de hacerles frente, se caracterizan por su creciente complejidad a principios del siglo XXI.

De acuerdo con Muñoz Izquierdo y Lavín (1988:175), desde la década del ochenta se observó que, cronológicamente, las investigaciones sobre desigualdad evolucionaron de aplicaciones casi exclusivamente estadísticas más o menos sofisticadas y la utilización paralela de técnicas cualitativas en los años setenta, hacia corrientes inspiradas en marcos de la investigación participativa e investigación-acción; además –añado- los trabajos con enfoque etnográfico, impulsados durante los ochenta y noventa (Bertely, 2003). Lo interesante en la producción de la primera década del dos mil es que ha vuelto a ser dominante la vertiente estadística en los estudios, como lo fue en los años sesenta, pero se hecho más sofisticada y compleja.

Un rasgo donde puede hallarse un punto significativo de la complejidad aludida es que la mayoría de estudios cuantitativos abordan varias escalas; se declaran “multinivel”, y se han convertido en hegemónicos. Esto no sólo por su mayor número, sino porque ahora son capaces de dar cuenta de escalas que van más allá de la mirada nacional y estatal, que fue dominante hasta la década de los noventa o sólo nacional en los años sesenta y setenta (ver capítulo 6). Ahora abarcan unidades municipales, escuelas y grupos e incluso alumnos dentro de una escuela. Esto ha sido posible

gracias a que se crearon nuevos instrumentos y nuevos datos, sobre todo a gran escala a partir de 2003; otra vez, el INEE en ese sentido jugó un papel importante. Debido al desarrollo de pruebas estandarizadas a nivel nacional, dieron pie a numerosos trabajos dirigidos, entre otras cosas, a conocer los “niveles de logro” de los estudiantes, y con ello, centraban la atención sobre los resultados o los aprendizajes de los estudiantes, a diferencia del énfasis de otros momentos centrados en el acceso o la permanencia (años sesenta y setenta), aunque sin olvidar del todo el conjunto de etapas del trayecto escolar.

Por ejemplo, en los tempranos trabajos publicados por el INNE, Fernández adoptó una técnica estadística que tiene una estructura y unos supuestos “isomorfos” (Cortés y Rubalcava, 1993, citados por Fernández).<sup>67</sup> Según lo anterior, las técnicas utilizadas representan o corresponden con la teoría del análisis jerárquico lineal o HLM (2003: 2);<sup>68</sup> es decir, su uso permitiría “responder más apropiadamente cuánto importaba la escuela en la varianza total de los aprendizajes evaluados” (Fernández, 2003: 43).<sup>69</sup>

En la construcción del modelo, el autor requirió distinguir diversos niveles de análisis para dar cuenta de la complejidad del problema, a partir de conceptos como capital cultural y económico, capital social, género, etnia, estructura familiar o *habitus* cultural, los cuales pertenecen originalmente al nivel individual, esto es, se operacionalizan en variables que tienen un valor único para cada individuo. Estos alumnos se agrupan, a su vez, en organizaciones escolares a las que corresponden variables organizacionales: clima, tecnología, estructura, gobierno y entorno. Entonces,

los individuos, con sus variables específicas, constituyen casos anidados en organizaciones, y que las relaciones entre dichas variables también están anidadas, es decir, condicionadas por la variación de los factores organizacionales. Esta jerarquización de niveles de análisis se complejiza a su vez al incluirse un tercer nivel, referido a las entidades administrativas en las que se encuentran anidadas las organizaciones escolares, ya se trate de países o entidades administrativas dentro de un mismo país. (Fernández, 2003:51-52)

La sofisticación de los modelos multinivel permite relacionar múltiples variables, en distintos niveles, y estudiar sus interacciones. Aunque dichas técnicas empiezan a ser dominantes en la década del dos mil todavía conviven con otras técnicas menos sofisticadas. Por ejemplo, todavía se pueden encontrar estudios sobre la distribución de la escolaridad que guardan similitud con los análisis de concentración del ingreso: las

---

<sup>67</sup> El uso de los modelos de regresión jerárquicos data de los años ochenta en los países anglosajones y en América Latina recién en los años noventa, según lo describe con Blanco, E. (2007:102-103).

<sup>68</sup> Emilio Blanco se referirá a esta misma técnica como “modelos de regresión jerárquicos” (2007:102)

<sup>69</sup> En este caso, como en lo sucesivo se utilizaron los resultados de las pruebas nacionales de lectura y matemáticas generados por el INEE.

medidas que se emplean en ambos casos son las mismas, ya que los años de escolaridad son una variable métrica, como lo es el ingreso, medido en unidades monetarias (García, 2006; Martínez Rizo, 2002; Bracho, 2002). En estos casos, uno de los mecanismos que se utiliza con mayor frecuencia es el índice de Gini; pero también se encuentran descripciones estadísticas de datos de exámenes o de poblaciones escolares específicas con datos oficiales (Zubirán, 2004; Schmelkes, 2005; Miller, 2007).

En contraste, Blanco, E., utiliza un sofisticado modelo de regresión jerárquico multinivel donde relaciona cuatro niveles, e incluso algunas interacciones al interior de cada nivel: a) el individual (alumnos y sus familias); b) el aula; c) las escuelas; y d) el regional (entidades estatales) (2007: 96). Con esta técnica, según el autor, supera algunas de las desventajas de usar análisis multinivel mediante modelos de regresión no jerárquicos, lo cual conducía a sesgos en las estimaciones: los problemas multinivel se abordaban como si correspondieran a un único nivel.<sup>70</sup> En cambio, la estimación por modelos jerárquicos distingue entre los “residuos” del nivel de grupos e individuos solucionando los sesgos (2007:103-104).

Conviene señalar una fuerte disputa en el espacio de las prácticas de investigación relacionada con el uso y la construcción de *índices*, así como con lo que se suele conocer como análisis estadísticos, econométricos y matemáticos. Miller (2007:99), por ejemplo, citando a Romuald (2005), sostiene que ha habido un desplazamiento de la tradición estadística hacia análisis econométricos, pues en ellos se acentúa el interés en la desigualdad de resultados, así como un mecanismo “auditor”. De otra parte, junto a los tradicionales índices de desigualdad, como el de Gini, y el de Theil, registro una nueva oleada de ellos: “índice de capital familiar global”, de “apoyo educativo”, “de clima escolar”, de “infraestructura” entre otros (Blanco, E., 2007:99); o el de “gradientes socioculturales” y el “índice de capital cultural escolar” (Backhoff *et al*, 2007), o el índice de “rezago educativo” de López (2008).<sup>71</sup>

En la construcción de dichos índices, adquiere importancia la disponibilidad de información sistemática, pertinente, completa y confiable. En ese sentido, dice López, “La experiencia latinoamericana indica que hay mucho camino por recorrer.” (2008:52). No obstante, lo sofisticado que se han vuelto algunos estudios, algunos de sus impulsores han reconocido sus limitaciones.

---

<sup>70</sup> El autor dice que para intentar reducir los sesgos se utilizaban dos salidas: los datos se “aplanaban” y atribuían a cada una de las unidades de nivel inferior (por ejemplo a cada alumno se “pegaban” indicadores de su escuela), o los datos del nivel inferior se agregaban en el superior.

<sup>71</sup> Para la medición del rezago educativo, López y su equipo construyeron un índice sobre la base de la suma de los indicadores de eficiencia interna contenido en la base de datos del CONAFE: repitencia, deserción y aprobación. Así, el valor 0 es igual a rezago nulo y un valor mayor a 0 indica progresivamente mayor nivel de rezago (2008:111, nota 25).

Emilio Blanco reconoce que incluso los modelos de regresión jerárquica no identifican causalidades, “sino simplemente asociaciones” entre variables (p.88). Los modelos de regresión identifican regularidades estadísticas de donde se pueden “inferir *enunciados legaliformes*, validos a nivel de poblaciones”. Esto significa que los factores asociados con los aprendizajes se pueden describir, “pero no puede predecirse a través de este hallazgo lo que sucederá con cada escuela o cada alumno” (2007:90, énfasis en el original).

Entonces, dice Blanco, debe reconocerse “que los modelos de regresión no pueden dar cuenta de qué factores explican, en sentido causal, los aprendizajes. Para esto sería necesario contar con la posibilidad de manipular experimentalmente la distribución de los alumnos en grupos y escuelas, así como los factores de interés, y realizar mediciones previas y posteriores a la influencia de dichos factores”. Blanco rechaza este tipo de investigación por cuestiones éticas, pero también advierte la imposibilidad para realizarlo (2007:93).

De acuerdo con una crítica reciente de María de Ibarrola (2009), dirigida originalmente a las vertientes del capital humano, muchas investigaciones han identificado algunos resultados consistentes a gran escala, por ejemplo, las correlaciones positivas entre la mayor escolaridad y la productividad de un país; o el hecho de que la mayor escolaridad se correlaciona positivamente con mejores ingresos y posiciones laborales. Estos resultados macro, con cierta “impunidad” –dice la investigadora- han convertido “la correlación en causalidad y han sostenido la creencia de sentido común sobre los beneficios económicos de la escolaridad.”

Curiosamente, algunos de los principales resultados de la corriente más actual de estudios estadísticos, a pesar de su complejidad y sofisticación, han conducido a conclusiones semejantes a las de fines de los años sesenta, a saber, que “la desigualdad escolar está correlacionada con la desigualdad social”. Así lo ubico en la mayoría de estudios, pero a diferencia de los pioneros ahora se ha precisado la distancia entre grupos y sectores, así como se han modelado las interacciones entre variables, yendo más allá de establecer una línea entre factores internos o externos a las escuelas.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Aunque está lejos de alcanzarse consenso incluso en el campo de las magnitudes de “cuánto” importa la escuela; es decir, el porcentaje en que la escuela “explica” los resultados de los estudiantes. Un informe del INEE (2007:122), sostiene: “Los trabajos que utilizan metodologías más avanzadas, con modelos lineales jerárquicos, o multinivel, encuentran proporciones de la varianza atribuible a la escuela que van de alrededor del 10%, en los países más igualitarios, hasta alrededor de 50% en los que se caracterizan por mayor desigualdad. En México las cifras basadas en los resultados de PISA atribuyen a la escuela alrededor de un tercio de la varianza total (35%), y hay razones sólidas para pensar que en realidad debe ser más alta, probablemente en el orden de 50%.”

Por ejemplo, en conclusiones de un estudio publicado por el INEE, afirman: 1) las condiciones socioculturales de los estudiantes son un factor determinante en el logro educativo; 2) deben revertirse los mecanismos burocráticos y administrativos, los cuales impiden que las poblaciones más vulnerables reciban un servicio educativo de calidad; 3) evitar la segregación escolar por motivos étnicos o sociales y promover la integración de todos los niños del país; 4) la educación es una tarea de toda la sociedad, y que sólo se podrá superar el rezago educativo del país a través de programas intersectoriales de largo plazo (Backhoff *et al*, 2007:108).

Otro rasgo que parece significativo de la complejidad y la pluralidad en las metodologías que abordan las desigualdades en educación, está relacionada como una disputa entre acercamientos macro/micro y aquellos que buscan una combinación entre ambos. Por el lado macro, en gran medida dominante en la producción de la primera década del siglo XXI, sobresalen los trabajos del INEE, INEGI, Sandoval, Bracho, Martínez Rizo, etc. y por el lado micro pocos trabajos como los de Blanco, A. (2008) y Gutiérrez (2008); mientras hay un cierto bloque que apunta a la combinación de enfoques como Flores-Crespo (2002), López (2008) y otros que se encargan de evaluar programas o proyectos particulares.

Finalmente, cito un último elemento que implicó cierto cambio metodológico: la reforma constitucional al artículo 3º en 2002, relacionado con aumentar la obligatoriedad del preescolar, que se previó iniciar en el ciclo 2004-2005 para el tercer grado hasta completar los tres grados en el ciclo 2008-2009, según el artículo quinto transitorio, y con ello sumar 12 años de educación obligatoria. Esto a su vez llevó a la modificación de la Ley General de Educación en 2004, que trajo aparejada la discusión sobre el cumplimiento de dicha norma; así como las consecuencias sobre las desigualdades. En otras palabras, se movió nuevamente el parámetro normativo trayendo otro peldaño para describir las desigualdades escolares.

En resumen, los métodos dominantes para dar cuenta de las desigualdades educativas a la vuelta del nuevo milenio siguen la pauta de los estudios pioneros, en tanto privilegian las herramientas para medir la distribución de escolaridad, de resultados en exámenes o aprendizajes, en relación, especialmente, con la estratificación social o la desigualdad socioeconómica y la ubicación residencial. Entre los recientes hallazgos de esa corriente de estudios sobre las desigualdades educativas destacan los relacionados con los avances y la sofisticación de las técnicas para precisar la magnitud de las desigualdades en la educación, identificar los procesos que les subyacen, así como interrogar el trabajo teórico previo, sobre todo los provenientes de la llamada *teoría de la reproducción* de Bourdieu (Duru-Bellat, 2007:1) y de la

corriente conocida como de “escuelas eficaces” (Reimers, 2003; Blanco, E., 2007).

Puede concluirse que hay una extensa variedad de modos de establecer tales medidas, a través de diversos índices y estándares, que pretenden establecer tanto las situaciones de rezago o las brechas, así como las técnicas y herramientas para hacerlo; en ese sentido subyace una lucha por la hegemonía metodológica. Si bien predominan los enfoques macro, también se mantiene la tendencia desarrollada en los años ochenta de buscar una síntesis entre enfoques macro y micro. También cabe mencionar que se observa un vacío de aproximaciones sobre las subjetividades de los “desiguales”, reconocida también en algunos momentos dentro de la misma vertiente dominante a partir de señalar la redundancia de los resultados y los pocos avances en el conocimiento de los posibles escenarios para intervenir y conseguir los cambios buscados.

En todo caso, mediante la aplicación del cálculo de probabilidades, del uso de la estadística y del análisis econométrico, el pensamiento poblacional ha construido una nueva forma de individualidad. De acuerdo a los estudios de Poovey (1998), mediante la medición cuantitativa se fue configurando un modo de representación de la población para su respectiva gobernación.<sup>73</sup> Gracias a ese pensamiento “poblacional” se afianza el argumento de que los números son más que un simple medio de clasificar, sino un modo de *fabricar* y gobernar poblaciones.

Subrayo también el peso que han venido adquiriendo los expertos en estadística, que amparados en un supuesto desinterés de la representación numérica, se erigen en los nuevos oráculos de lo que se puede y debe hacer para enfrentar las desigualdades. Los números inscriben un sistema de ordenación y clasificación que no sólo calcula y ordena racionalmente grupos de personas, sino también normaliza, individualiza y divide. La medición de logros académicos es sintomática de esta racionalidad, ya que vinculados a los atributos sociales y psicológicos del niño y su familia, se producen grupos de población relacionados mediante tablas estadísticas, con los factores para el éxito o el fracaso en la escuela. (Popkewitz y Lindblad, 2001: 125-126).

Con esta sección concluyo este capítulo, donde busqué tejer algunos elementos que hablan de la heterogeneidad y de la complejidad de las configuraciones de las desigualdades en la educación mexicana en (casi) la primera década del siglo XXI. Las

---

<sup>73</sup> Las prácticas apoyadas en la medición tienen raíces en la aritmética política de William Petty, estadista inglés del siglo XVIII. Según Mary Poovey, los argumentos basados en “número, peso y medida”, abanderados por Petty, abonaron para “instalar el desinterés en el corazón del conocimiento” y fueron parte de la construcción de lo que ella llama “el hecho moderno” en su dimensión económica. El desinterés del conocimiento postulaba que los números eran imparciales porque podía borrar intereses personales y políticos. De este modo, “Petty ayudó a destacar el estatus de los números como un modo (desinteresado) de representación”, así como a realzar el papel de los “supuestamente” desinteresados expertos productores de números (1998: xviii-xix, traducción: JAN).

publicaciones entre 2002 a 2008, fecha de corte de la producción analizada, guardan estrecha continuidad con la producción de la década del noventa del siglo XX, pero tienen raíces que van hasta la emergencia de la trama discursiva de mediados de los años sesenta, como desarrollaré en los siguientes capítulos.

La configuración de las desigualdades en el campo educativo mexicano ha tenido estadios diversos, momentos de cambio heterogéneos, así como batallas más o menos abiertas: entre los significantes, los sentidos, las metodologías, así como por las personas que nombran como desiguales y los componentes que las tejen, por lo anterior se trata de una trama compleja. Así la complejidad y la heterogeneidad son dos rasgos subrayados en la primera década del siglo XXI, debido a la mayor cantidad de textos que en momentos previos, así como por la diversidad de individuos y sobre todo de agrupaciones que han publicado al respecto, y con ello, reconozco cierta lucha conceptual y discursiva que a menudo se torna opaca y difusa, pero donde el INEE emerge como virtual dominador del momento más reciente.

En los siguientes capítulos describiré cómo ha llegado a configurarse la trama más reciente, entre las décadas de los sesenta y noventa, según los mismos hilos que he desplegado en este primer capítulo. De este modo, inicio con: a) la descripción de las cartografías de los significantes; b) la epistemología del concepto de desigualdad educativa, siguiendo con una aproximación a su contenido mediante: c) las dimensiones referidas en el tratamiento de la desigualdad, d) las poblaciones *fabricadas* como desiguales, así como e) las metodologías para abordarlas. La observación de distintos planos de la conceptualización sobre las desigualdades en educación, de momento en México pero igual se observará en Argentina, pretende ofrecer una narrativa multidimensional, con sus traslapes, enlaces, rupturas, ausencias y luchas.

## **2. El itinerario de las denominaciones sobre desigualdades en la educación mexicana entre las décadas sesenta y noventa**

Es momento de detenernos con cierto detalle en algunos de los pasajes más significativos entre 1964 y 1998 del corpus revisado para reconocer cómo hemos llegado a la trama actual. Para ello, en este capítulo voy tejiendo en cada sección algunos registros que contextualizan el ámbito de producción académica y gubernamental, así como en términos más generales de la vida nacional e internacional, que considero pertinentes para dar cuenta de las condiciones de posibilidad del cambio de la configuración discursiva bajo estudio; esto servirá también para tener en cuenta en los capítulos siguientes, en los cuales evitaré reiterarlo.

Cabe recordar que he dividido el corpus de las décadas del sesenta y noventa, en

varios momentos, donde se observaron algunos cambios en algunos de los ejes antedichos que los diferencian entre sí; es decir, la producción se clasificó en cuatro momentos que condensan la producción a través del tiempo, que servirán de guía para la presentación del análisis en los capítulos siguientes: segundo al sexto. Los momentos son: a) 1964-1965; b) 1970-1973; c) 1977-1985; d) 1990-1998.

He dicho en el apartado 1.3 que en los documentos seleccionados en la década del nuevo milenio hay una proliferación de significantes que aluden a las desigualdades en la educación mexicana. Tal heterogeneidad es una huella clara de producciones previas. La emergencia de los estudios sobre desigualdad en el ámbito educativo mexicano, con tal significativo, puede trazarse a partir de lo publicado en el Centro de Estudios Educativos (CEE), institución pionera ubicada en el Distrito Federal. Cabe precisar que se trata de la primera institución (particular, esto es, no bajo auspicio gubernamental o universitario) que de modo profesional se dedicó a la investigación educativa en el país.<sup>74</sup>

Los textos que abordaron explícitamente y de modo consistente las “desigualdades educativas” fueron publicados por el CEE poco después de su fundación por el líder del equipo: Pablo Latapí (1964), debido a que casi de inmediato pusieron en marcha un departamento de publicaciones, así como a través de artículos periodísticos en el diario *Excelsior*, donde a partir de 1964 Latapí tuvo una columna. Por esa razón puede ubicarse como el momento de emergencia, el cual en buena medida mantuvo la misma dirección hasta principios de la década del setenta, pero para los propósitos del análisis sólo consideré textos entre 1964 a 1965, donde se aborda el asunto de las desigualdades, pero no exclusivamente.

El CEE se convirtió rápidamente en un polo de producción académica que acaparó la atención sobre problemas vinculados a las desigualdades, teniendo como interlocutor principal al gobierno y sus “informes felices”. Tales informes, se constituyeron en blanco de críticas sobre su parcialidad, su sesgo sobre lo positivo del ejercicio gubernamental (informando únicamente incrementos anuales), conjuntando para ello un equipo compacto de investigadores que desplegó una mirada independiente, amparada en los cánones científicos legitimados en esa época ligados con la economía de la educación y la sociología de corte funcionalista.

---

<sup>74</sup> El CEE se fundó en 1963 como una asociación civil, misma figura jurídica que conserva hasta la actualidad, dedicada a la investigación educativa. La finalidad del centro consistió, según una reseña histórica sobre el CEE, “en la proposición de nuevas fórmulas que respondieran adecuadamente a los retos que planteaba la educación mexicana en ese momento”. Al Dr. Latapí, quien había cursado su doctorado en Alemania, se le encargó la organización y la dirección técnica del CEE y tuvo como primeros colaboradores a los licenciados Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, a los señores Mario Zúñiga, Federico Escobar y Magdalena Zarazúa (CEE, 1984:5-6).

Destaco el carácter colaborativo, en cierto modo corporativo, en la producción del CEE, esto en contraste con producciones individuales que describo en la década del noventa (sección 2.8), debido a que es un rasgo principal en el momento de la emergencia de la trama discursiva de las desigualdades en la educación nacional, que tendrá continuidad sobre todo en la primera década del dos mil; además enfatizo el carácter no gubernamental del CEE y su orientación filosófica, de inclinación católica. Según consta en una versión reciente del *currículum* institucional del CEE (2005), éste fue fundado bajo el auspicio de la Compañía de Jesús y “la ayuda de muchos particulares”, cuya intención fue generar conocimiento para transformar la realidad, teniendo como base una concepción de la educación como “medio para contribuir al desarrollo equilibrado e integral del país” (CEE, 2005:3).<sup>75</sup>

Los materiales seleccionados en esta sección, aunque pocos, siguen dos derroteros. Una línea de informes o artículos de tipo académico; otra línea de corte más divulgativo, se trata de artículos periodísticos, realizados por Latapí en el diario *Excelsior*, o en los *folletos de divulgación* del CEE. Tres textos del CEE son los principales: uno de tinte académico (1964), los otros de corte periodístico (1965 y 2009, e. o. 1964).

Antes doy una imagen acerca del contexto socioeconómico y socioeducativo del país, para ir adentrándonos en las condiciones de posibilidad que enmarcaron el surgimiento de la trama discursiva de las desigualdades.

## **2.1 Contextualización de la emergencia del estudio de las desigualdades**

A mediados de la década de 1960, México estaba imbuido en los discursos “desarrollistas” y del “capital humano” (Granja, 1997:173-4), se vivía bajo los últimos influjos de la dinámica económica que iba camino a cumplir 3 décadas de crecimiento sostenido, etapa conocida, no sin exageración, como “milagro mexicano”. En dicha etapa se distinguía con optimismo a la educación como una inversión, y donde hubo un marcado interés por el financiamiento de los sistemas educativos, así como por la

---

<sup>75</sup> Latapí en un trabajo interesante y extenso de 1968, en conjunto con otros jesuitas, da cuenta de la trayectoria de la acción educativa de la compañía de Jesús en México, desprendiendo de ello un nuevo objetivo, luego trasladado al CEE: “el apoyo de la manera más eficaz posible, del desarrollo integral de México y la aceleración de su integración social” (p.779, subrayado en el original). Creo que la segunda parte de dicho objetivo es algo ambiguo, pues más adelante, Latapí destaca el apostolado social de los jesuitas latinoamericanos, a “promover las transformaciones audaces que remuevan radicalmente las estructuras”, para tornarlas más humanas y más justas en beneficio de la realización más cabal de cada uno y de todos” (pp. 780-781). Sin embargo, reconoce las “tentaciones de poder” de la Compañía (vs una motivación de “servicio”), asimismo, Latapí anotó que la Compañía no debía conformarse con “aportar soluciones circunstanciales a problemas «urgentes», ni para remediar con obras asistenciales reducidas la miseria material, cultural o espiritual en la que abundamos”, sino debía enfatizar la preparación intelectual de sus miembros (p. 783). Al final parece que la labor que buscó impulsar Latapí, para él y para la orden en esa época era llegar a ser “consejeros del príncipe”, para influir en las decisiones más importantes, en “el bien más universal” (Consejo de Apostolado Educativo, 1968: 784).

cobertura (De Ibarrola, 1981a:103). Para mediados de los años sesenta las cifras reportadas por Latapí (1964) indicaban que la “demanda de enseñanza primaria” en 1963 llegó a 70%, (niños de 6 a 14 años); mientras la secundaria (grupo de 15 a 19 años) alcanzó un 17.5% y la superior apenas llegó al 3%, así como una tasa de analfabetismo de 28.9%. Si se considera que la educación obligatoria era el nivel primario de seis grados, era obvio que el país estaba lejos de cumplir con la norma, por lo que parece razonable que los esfuerzos gubernamentales se dirigieran hacia ese punto, aunque ya estaba presente tanto la preocupación por la permanencia y el bajo egreso.

El país también cruzaba por procesos sociales de cambio, como el acelerado crecimiento poblacional, la transición de pasar a ser un país cada vez más urbanizado, con clases medias en auge; el afianzamiento del Estado corporativista y su impronta nacionalista revolucionaria, que se combinaba con ciertas tendencias internacionales que abanderaban las bondades de la planificación estatal y el desarrollo regional.<sup>76</sup>

La política educativa nacional durante la década de los sesenta estuvo orientada por el *Plan de Once Años*<sup>77</sup> (1959-1970) cuyas tres metas eran: ampliar la cobertura de primaria, contratar profesores para todo el alumnado de 6 años y mejorar la eficiencia terminal. Aunque antes de su conclusión, en 1965, se creó la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación<sup>78</sup>, la cual realizó un informe con la intención de cubrir las necesidades educativas del país hasta 1980 (Gallo, 1987:81). Sin embargo, luego de tres años de trabajos, en 1968, el informe elaborado por dicha Comisión fue rechazado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación aduciendo. Según Guy Benveniste (Citado por Gallo, 1987:83), esto se debió a descalificaciones sobre los miembros de la Comisión: por estar lejos de la toma de decisiones y de la

---

<sup>76</sup> En la segunda mitad de los años cincuenta en el continente americano la ola planificadora impulsada, entre otros organismos, por la UNESCO era avasalladora. En 1956 hubo al menos cuatro reuniones ministeriales en Lima, Perú, donde se fue decantando el acuerdo para el “Proyecto Principal relativo a la Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina (formación de maestros)”, según se denominó inicialmente, el cual fue aprobado en la IX Conferencia General de la UNESCO a fines de 1956. La vigencia del proyecto fue prevista para 10 años y es un antecedente importante para el *Plan de Once Años* mexicano, iniciado en 1958. En un informe de evaluación del Proyecto principal –UNESCO (1966:19)- se apuntaba que dentro de dicho proyecto el “aspecto «planeamiento de la educación» parece representar la innovación más importante y de mayor trascendencia en la evolución histórica educacional en América Latina”. También vale la pena mencionar las dos reuniones intergubernamentales auspiciadas por la UNESCO en 1962 en Chile, que impulsaron la realización o afianzamiento de la investigación y la planificación educativa (UNESCO, 1962a y b).

<sup>77</sup> El Plan tuvo tres metas: 1) Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían –aproximadamente un millón setecientos mil al iniciar el Plan-; 2) Establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años; 3) Mejorar el rendimiento terminal del sistema, logrando que en 1970 terminara su educación primaria, el 38 % de los que la iniciaron en 1965 (Latapí, 1965:8).

<sup>78</sup> Dicha Comisión estuvo integrada por el secretario de la SEP y otros representantes de la misma, así como por un asesor del Banco de México, representantes de la UNAM, el Politécnico Nacional, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y del Centro de Productividad (Gallo, 1987:81).

instrumentación de las políticas educativas. De este modo, la planificación nacional quedó estancada; además, se vio condicionada por el recrudecimiento de los problemas gubernamentales en torno al financiamiento educativo.

A decir de Camacho (2007:10), “en este periodo la política educativa del gobierno mexicano se caracterizó por ser nacionalista, centralista y procurar cubrir cuantitativamente las demandas de educación básica, al mismo tiempo que intentar fortalecer la educación media y superior para mejorar el desarrollo industrial de México.”<sup>79</sup> Durante el periodo presidencial de Díaz Ordaz (1964-1970) la educación técnica y la educación para el empleo fueron las prioridades principales, producto de cambios derivados de los sangrientos acontecimientos de 1968, que según Gallo (1987:85), se concretaron medianamente en una “reforma integral de la educación” bajo los slogans: *aprender haciendo* y *aprender produciendo*.<sup>80</sup>

Cabe destacar que la emergencia en México del tema y los problemas sobre desigualdad(es) educativa(s) se fraguó en un entramado de corrientes educativas internacionales y nacionales en boga, que tenían como horizonte la teoría del capital humano de fuertes raíces estadounidenses, y donde la economía de la educación de rasgos funcionalistas era dominante en los modos de hacer investigación y de entender el campo educativo, así como por el impulso de la UNESCO, tanto a la investigación como a la planificación educativa (Aguilar Nery, 2010; UNESCO, 1962a y b). En este sentido, la emergencia de la trama de las desigualdades en el ámbito nacional fue precedente de la discusión desatada por el famoso informe Coleman (1966), donde se ponía el énfasis en los “resultados” desiguales de los estudiantes (no en los insumos o en la oferta de plazas), según su distinta adscripción “racial”. Dicho informe apareció después de los escritos de Latapí (1964 y 1965); y para principios de 1970 se incorporó en las discusiones nacionales (Muñoz Izquierdo y Guzmán, 1971; Latapí, 1972; Muñoz Izquierdo, 1972).

El CEE introdujo una perspectiva de sociología económica de la educación buscando elaborar un diagnóstico global del sistema educativo nacional en torno a su

---

<sup>79</sup> Fue una época en la que los problemas económicos no parecían tan acuciantes, aunque según Camacho (2007:11), sí los políticos, ya que grupos de clase media continuaban incrementándose aceleradamente y exigían mayores oportunidades de participación en la sociedad. Fue así que algunos grupos de universitarios se manifestaron organizadamente en contra del autoritarismo, el paternalismo y la censura del gobierno, lo cual tuvo como momento trágico la represión de 1968.

<sup>80</sup> *aprender haciendo*, en el nivel primario, implicaba, según los impulsores del gobierno, “producir” en los estudiantes habilidades en el “hacer humano”; es decir, habituar al alumnado “a comprender y razonar sobre lo que aprende y hace (...), en prepararlo para que sepa lo que debe hacer en su propio beneficio y de la colectividad, y hacerlo bien”; añadiendo para ello a las tradicionales formaciones cultural y cívica, una formación tecnológica. En el caso del *aprender produciendo*, se pensó como un “método” para las secundarias y escuelas técnicas de nivel medio, donde se añade el “concepto de utilidad de esos quehaceres, aproximando al alumno a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna” (SEP, 1970:33).

“rentabilidad económica”, por ello hablaban de “oferta” y “demanda” educativa.<sup>81</sup> Entonces era incipiente el desarrollo de perspectivas sociológicas, las cuales se empezaron a centrar en las funciones y las relaciones entre el sistema social, el sistema educativo y el modelo de desarrollo económico del país (Latapí, 1964, CEE, 1984).

De este modo, a partir de mediados de la década de 1960 el CEE fue el principal centro de producción en el país, encabezado por Latapí, quien se convirtió además en guía intelectual de varios investigadores que trabajaron bajo su coordinación, como Carlos Muñoz Izquierdo y Sylvia Schmelkes, entre otros, quienes a su vez desarrollarían líneas de investigación propias relacionadas con las desigualdades en educación en las décadas siguientes.

Cabe acotar que para mediados de la década del sesenta, según las cifras oficiales, apenas se vislumbraba el cambio poblacional a favor de la ciudad (mientras en 1958 la balanza se inclinaba por poco a favor del medio rural, en 1963, ya despunta el medio urbano con mayor población).<sup>82</sup> En ese sentido, el equipo del CEE destacaba la expansión piramidal del sistema a partir del cuarto grado, pues había muchas escuelas incompletas, la baja expectativa para completar los grados sobre todo en el ámbito rural, concluyendo que existía un “antagonismo entre el punto de vista político y el social que laudablemente propugna la igualdad de oportunidades y la universalización de la enseñanza elemental, y el punto de vista económico (...), que se esfuerza por lograr la máxima eficiencia con el mínimo esfuerzo” (Latapí, 1964: 25).

De otra parte, el marco legal educativo en la década de los sesenta estaba regido por el artículo tercero constitucional (ligado a la educación de la “unidad nacional”), y secundariamente por la *Ley Orgánica de la Educación Pública* de 1942, que conservaba el sello “socialista” introducido por el gobierno cardenista (1934-1940), y se mantuvo inalterada hasta 1973. En tales normas vale la pena destacar la continuidad que desde los años treinta puntualizaba la obligatoriedad del nivel primario –de 6 grados- para todos los menores de quince años. Asimismo, la Ley de 1942 introdujo precisiones acerca de la gratuidad de la primaria, secundaria y normal, según su artículo 22; además se ocupaba de la incorporación de grupos indígenas,

---

<sup>81</sup> No es casual que el título del primer folleto de divulgación, realizado por Latapí, fuese “economía y educación” (CEE, 1964), donde el investigador concluía que a pesar de que no se podía medir la rentabilidad de la inversión educativa como se miden otras inversiones, valía “la pena aplicar ciertos métodos económicos a la educación”, porque se sabía de sus efectos adicionales, por lo que aconsejaba “otorgarle una clara prioridad al decidir sobre la aplicación de los recursos privados y públicos” (p.11).

<sup>82</sup> Según el INEGI en 1960, el porcentaje de población urbana llegó al 50.7% (17, 706,076), mientras la década previa era de 42.6% (10, 986,973). Véase la Web del INEGI. [http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P](http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P) Estadísticas por tema.

campesinos y extranjeros, y comprometía al Estado a instrumentar campañas permanentes de alfabetización y de “cultura elemental” para la población adulta.<sup>83</sup>

Con base en los datos oficiales de matrícula y de población, el estudio pionero del CEE (Latapí, 1964), analizó la distribución de la escolaridad por niveles escolares, así como las metas relacionadas con el *Plan de Once Años* (1959-1970) y planteó algunas cuestiones críticas sobre la planeación y la economía del sistema escolar a partir de los propios datos oficiales hasta 1963, entre otras, que a pesar del gran crecimiento del sistema en los tres niveles desde 1958: la primaria se incrementó en 43%, la media se duplicó y la superior creció 72%, la cobertura de la primera no alcanzaba a un tercio de la población y en el resto de niveles era peor. Los datos sobre el “rendimiento” del sistema tampoco mejoraron al mismo ritmo de la expansión del mismo. En breve, los datos ofrecidos daban a Latapí la imagen global de un sistema escolar “extremadamente piramidal” (1965: 6-7).<sup>84</sup>

Con este breve panorama, en los siguientes apartados doy cuenta de los ejes seleccionados del itinerario de las desigualdades en la educación mexicana desde mediados de la década del sesenta hasta la del noventa del siglo XX.

## 2.2 La emergencia del significativo desigualdades escolares/educativas

A pesar de que había otros modos de llamar al fenómeno de las desigualdades a mediados de los años sesenta, tales como “desequilibrios”, “satisfacción de demanda”, o “diferencias” (Latapí, 1964, 1965), el empleo del significativo desigualdad emergió en esos años para disputar el espacio discursivo. De tal modo, observo el interés por su tratamiento, al menos, en dos sentidos. Por una parte, permitió un uso más técnico, más preciso, derivado de la “desigualdad matemática”,<sup>85</sup> entendiéndola entonces como

---

<sup>83</sup> El artículo 11 de dicha Ley, expresaba: En materia de educación pública es obligación primordial del Estado sostener campañas nacionales y permanentes para:

I.- La alfabetización y cultura elemental de la población adulta iletrada;

II.- La incorporación a la vida económica y social del país de los núcleos indígenas y campesinos de desarrollo cultural rudimentario, así como la asimilación al medio nacional de los extranjeros residentes en el país; y

III.- La propagación de la escuela primaria en toda la República. Véase: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/04.htm>

<sup>84</sup> Según los datos de Latapí, en el nivel primario en 1963, de cada 100 que ingresaban a primero, solo 21 concluían el sexto grado; para la educación media reporta datos diversos, poco precisos, por lo que ofrece estimaciones de la Organización de Estados Americanos (OEA) de 1960, para destacar que de cada 1000 que ingresaban a primaria, sólo siete concluían el nivel medio; y de esos mismos mil sólo tres cursaban el nivel superior (en su quinto año). Asimismo, Latapí reportaba el “progreso” contra el analfabetismo en el periodo 1958 a 1963, el cual se redujo de 37.1% a 28.9%, aunque reconocía que dos terceras partes de analfabetas se concentraban en el campo y un tercio en las ciudades (1964:110). Cabe comentar que la precisión de las cifras es variable. Un trabajo de Castrejón (1983), da cuenta del seguimiento de una generación, la de 1959, que tiene un año de diferencia con respecto a los datos de Latapí, pero donde se anota que 30% de dicha generación concluyó la primaria; de los que continuaron sólo el 7% concluyó tres años de secundaria, y un 3% cursó tres años de preparatoria; un minúsculo 1.4% (43,208) de los 3 millones inscritos en primero en 1959 cursaron el cuarto año de universidad.

<sup>85</sup> El Diccionario de la Real Academia Española refiere como tercer sentido la desigualdad en el ámbito de las matemáticas como la “relación de falta de igualdad entre dos cantidades o expresiones.” Microsoft® Encarta® 2009.

un asunto de distribución de escolaridad o de credenciales escolares. Por otra parte, enraizó un uso en alguna medida menos técnico o “neutro”, es decir, adquirió una carga de demanda hacia el gobierno para cambiar el sistema escolar, situación que el equipo del CEE infería de los propios datos oficiales, acerca de la distancia entre ciertos grupos sociales y entre niveles escolares, así como entre los recursos gubernamentales distribuidos y asignados. Cito ejemplos de la trama conceptual presente en el momento de la emergencia, observando el cambio de énfasis: de un modo más neutro a uno más politizado.

El famoso diagnóstico de 1964 contiene en buena medida las distintas denominaciones para hablar del fenómeno que me ocupa. En las primeras páginas se reconocen descripciones acerca de la distribución de la población escolar y los grupos de edad escolarizados o escolarizables en el país. Observo una comprensión de la desigualdad como *distancia*, que se hace explícita cuando se aborda de modo más específico y explícito la satisfacción de la demanda del nivel preescolar: “es desigual en la ciudad y en el campo: el 90% de la matrícula se focaliza en el medio urbano y sólo el 10% en el rural” (p.13). Más adelante, identifico otro significativo, al ofrecer, de “forma sencilla y objetiva apreciar el *desequilibrio* en la eficiencia del nivel primario como consecuencia de la deficiente planificación” (p. 26). Luego entran a escena un par de significantes más: “sigue siendo *inequitativa* la distribución del magisterio en relación con la matrícula en el medio urbano y el rural” (p.56), y en la siguiente página: “Es alarmante comprobar la enorme *diferencia* en el rendimiento terminal de la escuela rural respecto a la urbana, medido en términos de retención” (p.57, énfasis: JAN).

Cabe acotar que en el citado texto, Latapí no emplea el significativo desigualdad educativa. Debido a que restringe su visión sobre lo que sucede en la institución escolar, es probable que de haberlo utilizado habría sido como *desigualdad escolar*. Sin embargo, por esas fechas y por el tipo de fuerza que imponía la institución escolar, se hizo equivaler escuela con educación, sin problematizar una distinción entre ambos conceptos.

De ese primer trabajo académico del CEE se desprendieron breves artículos de divulgación en los años siguientes, así como resúmenes del mismo en varios formatos. En su primer artículo periodístico, también publicado en 1964, Latapí tituló su colaboración como “educación y justicia social”, en donde hay una contundente afirmación, que no se encuentra en el texto académico, acerca de las *causas* de la “desigualdad educativa” (incluso también referida en plural) y su peso intergeneracional:

Aun en el supuesto de que haya escuelas suficientes, la desigualdad económica de la sociedad seguirá influyendo en la desigualdad educativa, la cual, a su vez, cerrará el círculo vicioso determinando una ulterior

desigualdad en la capacidad de ingresos de la siguiente generación. A una sociedad de fuertes desigualdades económicas, corresponde un sistema escolar de fuertes desigualdades educativas. Y mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber “justicia social”. En otras palabras, la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa (2009, e. o. 1964).

De las citas previas destaco que el concepto de desigualdad en el campo educativo tuvo una emergencia ligada exclusivamente a la escolaridad en una doble vertiente. Por un lado, una asociación con las matemáticas y la estadística, esto para darle un tinte “científico” al reclamo de criticar los discursos oficiales; por otro lado, su apelación a la justicia, sobre todo por las “enormes diferencias” como las llama Latapí, que ya no podían ocultarse bajo la lógica de la inercia de los discursos acerca del “progreso escolar”; es decir, la indiferencia gubernamental ante los resultados “críticos” que reclamaban los investigadores independientes del CEE, siguiendo ante todo sus convicciones religiosas. En ese ámbito la conceptualización de las desigualdades educativas se convirtió en un problema político, ya que desde el campo académico se puso en el tapete de la opinión pública el lado oscuro del “progreso educativo” y, en cierto modo, obligó a su reconocimiento por parte del sector gubernamental. De cualquier modo, el significante de desigualdad en el campo educativo mexicano fue un constructo social técnicamente sustentado, para luego ser políticamente utilizado e incluso *dramatizado* en la esfera pública con la ayuda también de material científico.

### **2.3 Cambios en las denominaciones a principios de los años setenta**

He apuntado que a mediados los años sesenta del siglo XX emergió en la investigación educativa mexicana el significante desigualdad, ello está asociado tanto a la institucionalización de la investigación en el país como con el uso técnico (matemático) del término mismo. Sin embargo, luego de un lustro reconozco nuevos significantes para nombrar el fenómeno que vengo aludiendo, esto se puede rastrear con cierta claridad en la producción de la década del setenta y mediados de los ochenta. La muestra que he seleccionado para ello la he dividido en dos partes: una primera que abarca la densificación de materiales que van de 1970 a 1973 y la segunda que va de 1977 hasta 1985, estos últimos los abordo en otro apartado (2.6).<sup>86</sup>

En este apartado me detengo en el corpus de principios de los años setenta, donde seleccioné una muestra de cuatro documentos principales y tres suplementarios, los cuales fueron realizados mayormente por investigadores del CEE o bajo su influencia, pues su producción siguió siendo dominante. Apenas contabilizo un par de

---

<sup>86</sup> Véase la *sección III* de la primera parte, para precisar los documentos, tanto principales como suplementarios de cada uno de los apartados siguientes.

investigadores nuevos: María de Ibarrola (1970) cuyo texto tuvo su origen en el CEE y, de hecho, fue publicado por éste, aunque ella para entonces estaba en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM.<sup>87</sup> El trabajo de Mir (1971), perteneciente al Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) fue publicado en la revista del CEE, el cual sigue un tipo de aproximación descriptiva ya probada por los investigadores del centro. En este punto vale la pena destacar la centralización de la producción nacional, con las implicaciones indeseables de ello para un país del tamaño de México, ya que todas las instituciones se ubicaban en la Ciudad de México; este rasgo se ha mantenido hasta nuestros días.

En la muestra de documentos principales se observa un matiz diferente respecto a la producción del momento emergente, en especial el cambio de planteamientos “desarrollistas”, guiados por teorías de corte estructural funcionalista, hacia “una teoría conflictual-coactiva”, como la denominaron entonces en el CEE (1973a). En tal enfoque se introdujeron herramientas de “la sociología del conflicto y una integración consciente de categorías marxistas en el análisis de las relaciones entre educación, sociedad y Estado” (CEE, 2005:10). Destaco el peso de corrientes teóricas internacionales en un periodo breve; es decir, poco más de un lustro fue suficiente para apreciar el impacto de las corrientes “críticas” en la discusión nacional. Debido a su relevancia esto lo abordó con detalle en la sección siguiente (2.4).

También resulta interesante reconocer la introducción de otras nomenclaturas, que sin duda imprimieron un énfasis más *negativo*. Si bien todavía se utilizaban significantes como diferencias, desequilibrios, registro en un texto publicado originalmente en 1970 por Latapí (1973a), donde el investigador emplea otras denominaciones, tales como “déficit” (p.17), “disparidad” (p.18), “desajustes” (26) y por supuesto desigualdades (p.23). En el trabajo de Mir (1971), publicado en la revista del CEE, identifiqué por primera vez en un título el significante desigualdad relacionado con el ámbito educativo: *Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México*. El autor usa además otros significantes como “discrepancias” y “brechas”. Por su parte, Medellín y Muñoz (1973:67), anotaron una alusión a “discriminación”. Este último término lo citan también Guzmán y Schmelkes (1973:194), quienes a su vez introdujeron el concepto de “inequidad” (p.195). Con lo previo puede notarse el cuadro de nomenclaturas que se pusieron sobre la mesa, de las que interesa reconocer el énfasis más crítico, observar lo *negativo* de la igualdad,

---

<sup>87</sup> El trabajo fue editado por el CEE, pues en ese entonces la autora trabajó en él (entre 1967-1968), y ahí inició este estudio; luego salió para realizar una maestría en Canadá que concluyó en 1969; luego de ello regresó a México a trabajar en la CNME ese mismo año, donde permaneció hasta 1977, cuando se incorporó al DIE. En la edición final del texto citado no se refiere a que se trata de su trabajo de tesis de maestría, esa información la proporcionó en comunicación personal la Dra. De Ibarrola (16-10-2009).

que era el término que comúnmente se citaba como opuesto a la desigualdad o sus equivalentes.

Mir ejemplifica también la pauta de un cambio significativo que estaba emergiendo en la investigación educativa nacional, a saber, enfatizar los “logros educativos” o como Muñoz Izquierdo y Guzmán (1971) lo refieren: “rendimiento escolar”, posiblemente resintiendo los efectos del impacto del informe Coleman (1966).

Por su parte, Latapí (1972) daba cuenta de un primer intento de tratar explícitamente la temática de las (des)igualdades educativa(s) y muestra su interés no sólo en describirlas sino explicarlas. En otro texto del mismo autor (1973a, e. o. 1970), donde aborda la política sexenal de 1964-1970, en especial la arista de las desigualdades, observo el paso hacia una posición abiertamente crítica y en cierto modo pesimista.<sup>88</sup> En la misma tónica ubico el trabajo de Guzmán y Schmelkes (1973), que en buena medida resume parte del trabajo en el CEE por esos años y también perfilaba con mayor detalle un cúmulo de propuestas; es decir, presentan un diagnóstico de la educación nacional, incluido el *problema* de la desigualdad, para luego dar explicaciones de las causas y consecuencias, concluyendo con una serie de alternativas para cambiar la problemática. Dicho esquema difiere de los trabajos pioneros que daban poca entrada al tema de las explicaciones y mucho menos de propuestas específicas.

Para entonces también registro un cambio en la modificada Ley Federal de Educación, decretada en 1973, la cual excluyó el término desigualdad que estaba incluido en su antecesora de 1942. En sustitución del mismo se prefirió hablar de “desequilibrios”, una connotación claramente menos negativa y normativa, además como si una mera postura técnica solucionaría tales “desequilibrios”. Cito el artículo 10 de la nueva Ley, donde se mencionaba que: “Los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.”

De tal modo, señalo el cambio de énfasis en los discursos académicos y oficiales (más y menos negativos, respectivamente), y con ello, observo cierta ruptura con el momento emergente entrada la década del setenta, haciéndose cada vez más corriente el uso del significante desigualdad, pero en fricción con otras tantas denominaciones, a

---

<sup>88</sup> Latapí planteaba la duda “sobre la posibilidad de autorreforma de la actual estructura educativa del país, dentro de las actuales pautas de poder, administración y valores vigentes en la sociedad mexicana” (1973a:26). Para luego concluir proponiendo una “radical revisión de los modos de ejercicio de la autoridad”, así como avanzar “hacia formas de convivencia de creciente participación”. Sólo de este modo, “será posible la esperada «reforma educativa». El problema no es de instrumental técnico sino de valor político”. (p.27).

menudo usadas como equivalentes, pero otras ocasiones con usos traslapados o en pugna.

Creo que es oportuno y pertinente detenerse para abundar en el tipo de cambios teóricos, que marcaron cierto cambio entre el periodo de emergencia de los discursos sobre desigualdades a principios de los setenta en la investigación educativa mexicana, mismo que sirve de marco para cuando aborde el caso argentino, donde frecuentemente se la ha conocido a dicho periodo como de “radicalización” política, tanto de los discursos educativos o pedagógicos, como de ciertos sectores sociales, destacadamente del campo intelectual (Suasnábar, 2004) .

#### **2.4 Cambios generales en los debates teóricos a principios de los años setenta**

Si bien los cambios en las orientaciones teóricas de la investigación educativa son muchos y muy complejos entre el momento que he llamado *emergente* y el de *ruptura*, considero significativo bosquejar una pintura a grandes trazos de tales cambios, debido a que se enlazan con debates más amplios en las ciencias sociales de la época y algunos de los autores que he venido citando se ocuparon de ellos. Planteo que en un periodo muy breve hubo cambios teóricos de gran envergadura que vinieron a impactar la forma de entender, explicar y de buscar solucionar el problema de las desigualdades. Las fuentes de tales narrativas fueron principalmente externas al país, sobre todo desde Europa y los Estados Unidos, pero también hubo cierto influjo de las experiencias educativas alternativas que iban surgiendo en América Latina (Latapí, 1970; Puiggrós, 1981:36); en todo caso hubo una reacción activa de los investigadores locales, quienes rápidamente fueron discutiendo las innovaciones y buscaron articularlas a las condiciones nacionales y al ritmo de las discusiones con el sello de *críticas*.

Haré una breve incursión a la primera mitad de los años setenta, centrado en los debates teóricos globales. Considero que con esta parada muestro un primer movimiento, tanto de las conceptualizaciones como de las formas de realizar investigación educativa sobre desigualdades, engarzadas en tramas internacionales y particularmente regionales (latinoamericanas) que van del funcionalismo a ciertas versiones del marxismo, pasando por las “desescolarizantes” o las “liberadoras”, entre otras, así como sus mezclas, ya que servirá para enmarcar el itinerario de la época tanto en México como en Argentina.<sup>89</sup>

Un editorial de la revista del CEE de 1972 da una entrada pertinente acerca del cambio en torno a los movimientos teóricos aludidos, los cuales no sólo se aplican a los

---

<sup>89</sup> En el caso argentino el clima represivo de las dictaduras de los años sesenta y setenta, al menos en el campo educativo, dejó poco espacio para la producción y circulación de textos, ante todo, inspirados en el marxismo, ya que eran perseguidos por “comunistas”; más aún en el caso de los autores locales, como lo desarrollo brevemente en la sección 7.3

trabajos del CEE, sino que son representativos de la corriente principal de estudios en ciencias sociales a principios de los años setenta en México y en América latina. Ahí se dice que teóricamente en la etapa funcionalista (o desarrollista, como otros autores le llaman<sup>90</sup>), esto es, los años cincuenta y sesenta, la educación era concebida “como un elemento de desarrollo socioeconómico”, que cumplía con funciones tales como ser el mecanismo más importante para la movilidad social y como igualador de oportunidades para mejorar el nivel de vida. De ahí se pasó, a principios de los años setenta, a concebirla de forma “más amplia, como un factor de cambio de las estructuras sociales, económicas y políticas” (CEE, 1972:5).

Bajo la corriente desarrollista se realizaron numerosos estudios sobre distribución de ingresos, mercado de trabajo, financiamiento, etc., que colocaron a la economía de la educación como disciplina hegemónica dentro de lo que empezaba a conocerse con el título genérico de “ciencias de la educación”. La teoría del capital humano brindó una base fuerte a este programa de investigaciones, que tuvo una influencia y desarrollo muy significativos (Tedesco, 1985).<sup>91</sup> Según Tedesco, de los enfoques economicistas se derivaron dos enfoques en el plano pedagógico. De una parte, las investigaciones sobre la contribución educativa al crecimiento económico, que suponían que lo sucedido en el proceso educativo era una suerte de “caja negra” acerca de cuyo contenido la investigación no se ocupaba. De otra parte, predominó la adopción de los “modelos planificadores”, que buscaban la mayor productividad en todas las acciones sociales a partir del uso racional de los recursos (1985:15).

De tal manera que la herramienta privilegiada para dar cuenta de los problemas educativos vino a ser la descripción (cuantitativa) de “los aspectos funcionales y disfuncionales de la educación con respecto al sistema social”. Por lo tanto, las proposiciones esperadas iban encaminadas a corregir las disfuncionalidades del sistema educativo respecto al proceso de desarrollo económico, y a extender las plazas escolares a quienes no lo hacía para que estuvieran en condiciones de “aprovechar las ventajas del desarrollo.” (CEE, 1973a:6).<sup>92</sup> En ese sentido, las recomendaciones o

---

<sup>90</sup> De Ibarrola alude también a esta etapa como de estudios “desarrollistas” o de “empirismo metodológico”, los cuales, consideraban a los sistemas escolares como “neutros”, “capaces de abstraerse de las influencias del contexto social en que se sitúan (con excepción de la escasez de recursos de todo tipo)”; así como que dichos sistemas eran “autónomos”, capaces de convertirse “en aceleradores del desarrollo individual y social”. En este sentido, la escolaridad se suponía como un “instrumento capaz de «democratizar» las oportunidades de vida de la población y de determinar «objetivamente» la distribución de las posiciones sociales en las «meritocracias», todo ello en función de una «necesaria» división del trabajo conforme a las diversas dotes «naturales» de la población.” (1977:7-8).

<sup>91</sup> Las preguntas centrales de la teoría del capital humano giraron alrededor de las diferencias de ingresos entre los individuos. Tales diferencias serían la expresión de distintos niveles de capacidad productiva y la capacidad productiva estaría en función de los años de escolaridad (Tedesco, 1985:15).

<sup>92</sup> En 1968, en el CEE realizaron una primera autoevaluación para priorizar seis líneas de investigación, donde se percibe claramente la mirada funcionalista y optimista sobre la educación: 1) función de la educación en el cambio e integración social, 2) adecuación de la educación a las características de la

soluciones apuntaban a remediar las “deficiencias internas del sistema escolar”, en especial la optimización de recursos para lograr una mayor eficiencia del sistema con miras a un mayor rendimiento económico, tanto para el individuo (en función de sus ingresos) como para la sociedad.

Conforme fueron realizando estudios en el CEE se empezaron a dar cuenta que algunos datos no apoyaban la corrección de las “disfunciones”, especialmente que las soluciones centradas en la expansión del sistema escolar “iban perdiendo atractivo”, asimismo había alta correlación entre el estrato económico de las familias y la escolaridad alcanzada por los estudiantes, por lo que había casi nula movilidad intergeneracional.<sup>93</sup> (CEE, 1973a:7).

De tal modo que tras un periodo de “crisis”, afincado a finales de la década del sesenta, durante el cual repensaron las tramas teóricas vigentes y su potencial explicativo, así como las hipótesis que habían guiado los estudios, en el CEE decidieron explorar un nuevo marco teórico que mezclaba varias corrientes emergentes tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Así, la conclusión a la que arribaron en el CEE en 1972, fue que resultaba “más adecuado pensar que en la educación se está reflejando el modelo de desarrollo socioeconómico y el sistema político de México, el cual (...) resulta discriminatorio, e injusto, al permitir y al procurar el enriquecimiento de los estratos y regiones más privilegiados en detrimento y a costa de los más deprimidos”. De este modo, la conclusión lógica era que: “A nivel macro, el sistema educativo está operando como un mecanismo que ayuda a mantener, a reproducir en el transcurso del tiempo y a reforzar las enormes desigualdades sociales, el sistema de estratificación y la estructura de clases” (1973a:7).

Los investigadores del CEE y el resto de investigadores nacionales reconocieron que la política educativa vigente no estaba diseñada para conseguir “igualdad de oportunidades”, sino por el contrario, parecía diseñada deliberadamente por los “grupos poderosos”, por las elites dominantes, para mantener un orden favorable a ellos, esto es, el sistema educativo tenía una “función conservadora” (Mir, 1971; CEE, 1973a; Medellín y Muñoz Izquierdo, 1973:67).

---

cultura y subcultura nacionales, 3) evaluación crítica del progreso educativo, 4) disfuncionalidad entre la estructura educativa y del mercado de trabajo, 5) financiamiento de la educación y 6) productividad del gasto educativo (CEE, 1984). Un segundo autoestudio lo realizaron en 1972, dado a conocer en varios editoriales de la revista del CEE entre 1972 y 1973.

<sup>93</sup> El “desarrollismo” suponía un efecto de “derrame” o de una linealidad como si de bolas de billar se tratara. El esquema desarrollista pasó por alto dos rasgos: uno, que en una economía capitalista “existe una causalidad entre el enriquecimiento de unos sectores y la permanencia en la pobreza (...) de otros”; y dos, “el desarrollo latinoamericano se realiza en una situación de dependencia internacional con relación a los países poderosos”, pero donde han salido más beneficiadas las clases dominantes nacionales (más que los capitalistas extranjeros), así como poco o nada se ha aliviado “la situación miserable de las grandes masas de la población” (Guzmán y Schmelkes, 1973:178, nota 5).

La crítica no se hizo esperar, pues donde antes se vio “disfuncionalidad” para la sociedad, ahora se comprendía como “funcional” para los intereses de los “grupos dominantes” de la política y la economía. Con ello también se pasó de una visión armónica de la sociedad, “funcionalmente integrada”, hacia una concepción “conflictual”, donde la sociedad fue vista como una fuente de intereses contrastantes y fuertes conflictos latentes. En el CEE se concluyó que la teoría estructural-funcionalista podía ser subsumida dentro de un “paradigma conflictual-coactivo”; postulaban que de haber una “reforma educativa” ésta debería enfrentar los problemas concretos y a entrar en conflicto con los intereses creados que se opondrían al cambio (evitando la violencia), guiándose por valores que ayudaran a los grupos marginados, oprimidos “a lograr conciencia de la situación y a realizar coordinadamente acciones graduales y eficaces que le permitan mejorar su suerte” (CEE, 1973a:8).

Vale la pena resaltar que la mirada crítica encarnó diversos enfoques y cuerpos teóricos emergentes: algunos ligados a las propuestas marxistas tales como la del “colonialismo interno” (Mir, 1971) la “reproduccionista” de Bourdieu y Passeron (Favela 1971), la teoría de la “correspondencia” –Gintis y Bowles- (Guzmán y Schmelkes, 1973), entre otras vertientes.<sup>94</sup> En este heterogéneo panorama vale destacar la mezcla que fue adoptada en buena medida por los investigadores del CEE, destacando en primer lugar su sello jesuita, que también se fue modificando y aludido de modos diversos: en algunos momentos lo refieren como un “enfoque “valoral” (CEE, 1972: 9), en otros se suele nombrar como “reconstruccionismo” –siguiendo al norteamericano Brameld-<sup>95</sup> (Guzmán y Schmelkes, 1973); aunque generalmente se le ha conocido como “humanismo cristiano” (CEE, 1973b). El espectro de la pujante investigación educativa nacional se vio impactado también por otras tramas discursivas y teóricas, especialmente latinoamericanas, como la emergente propuesta de la “pedagogía liberadora” del brasileño Paulo Freire, así como las críticas a la “escolarización institucionalizada” de Everett Reimer e Iván Illich, este último asentado en México desde 1961 (Latapí, 1970).

---

<sup>94</sup> En la mayoría de textos del CEE se encuentran pocas referencias de los reproduccionistas, así como al pensamiento marxista, pero los retoman a menudo implícitamente; considerando que en esos años se tomaban más licencias sobre precisar fuentes. Cito algunos ejemplos donde los retoman explícitamente: Latapí en un texto publicado en 1971, cita al estadounidense Gintis, y a los franceses Bourdieu y Passeron, para señalar las “contradicciones entre la justicia e igualdad que formalmente persigue nuestro desarrollo educativo y los valores de clase en que se basa su funcionamiento” (1973b:83). Por su parte, Favela (1971), entonces adscrito al CEE, escribió un ensayo que presenta el enfoque de Bourdieu y Passeron, a través de sus obras seminales (*Les héritiers* y *La reproduction*). Finalmente, en un editorial de la revista (CEE, 1971b:7), discuten pasar de teorías funcionalistas a teorías del conflicto. Ahí mencionan a Marx, Simmel y Pareto, sin precisar obras. Esto para señalar su pertinencia en una sociedad como la mexicana, donde proponen “poner los recursos educativos al servicio de la liberación de los oprimidos”.

<sup>95</sup> Brameld, Theodore (1967) *La educación como poder*.

También vale la pena mencionar que hubo, al menos, dos espacios académicos muy destacados en el intercambio de ideas y de debate a mediados de los años setenta, que sin duda, fueron catalizadores de las corrientes foráneas y un punto de encuentro con la producción nacional. Por un lado, el CEE impulsó diversas reuniones entre investigadores connotados, sobre todo latinoamericanos, una de las más importantes fue en 1972 en Oaxtepec, que reunió varios centros de investigación educativa de América Latina (Muñoz Izquierdo, 1972); así como por la participación de Latapí en diversos foros internacionales.<sup>96</sup> Por otro lado, a partir de 1966 con la apertura del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), fundado en Cuernavaca por Ilich y sus colaboradores. El CIDOC primero funcionó como un centro de enseñanza del español para misioneros católicos, luego fue un centro de discusión y producción académica, debido a que fungió como punto de encuentro de intelectuales como Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, Paulo Freire, Sergio Méndez Arceo, entre otras personalidades de los cinco continentes.<sup>97</sup>

En resumen, en los textos revisados se reconoce un hilo crítico que los une, algunos identificados con las vertientes marxistas, otros con las desescolarizantes, o las liberadoras o las reconstruccionistas. En la mayoría de textos de este momento está presente, con más o menos énfasis, los límites de la educación como “inversión productiva”, que supuestamente se traducirían en una justa distribución del bienestar; al mismo tiempo mostraban el carácter estabilizador, más que transformador del sistema escolar, contrario a la retórica de los discursos gubernamentales. Con ello se apuntaba una visión sobre el sistema educativo inmerso en un sistema social que lejos de estar en equilibrio era de suyo conflictivo, por lo cual la investigación se centraría en indagar acerca de las funciones y especialmente en las “funciones contradictorias” (De Ibarrola, 1977, 1981b) que desempeñaba el sistema escolar para denunciar la “reproducción” de las desigualdades sociales, así como para buscar alternativas para el cambio social, a partir de cambios estructurales, donde las escuelas debían desempeñar cierto papel tanto en la emergencia del cambio como en la implantación de “la alternativa”, misma

---

<sup>96</sup> Por ejemplo, en 1970, Latapí asistió a un evento denominado “Jornadas internacionales de educación” realizado en Buenos Aires, donde ofreció una presentación sobre la educación y los sistemas escolares de América Latina. Otro buen ejemplo del intercambio internacional y del protagonismo del CEE se encuentra en el número 4 de la *Revista del Centro de Estudios Educativos* (1972), el cual da cuenta de una reunión de centros latinoamericanos de investigación educativa (dos de Argentina, uno de Brasil, uno de Colombia, dos de Chile, uno de Perú, uno de Venezuela y el CEE), realizada en México. En la citada revista se incluye el documento base de la reunión, preparado por Muñoz Izquierdo con el título de: “consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina”.

<sup>97</sup> Según la información de una página Web dedicada a Ilich, se dice que el CIDOC fue “un controversial espacio de reflexión, en el cual se realizaban intensas discusiones respecto a Latinoamérica y el desarrollo.” De las discusiones que se llevaron a cabo allí surgieron los Cuadernos de CIDOC, documentos impresos de bajo tiraje y encuadernados internamente. De esos cuadernos provienen los primeros libros o “panfletos” publicados por Ilich en español como su famoso *La sociedad desescolarizada* (1971). Ver <http://www.ivanilich.org.mx/Principal.htm>

que a menudo se idealizaba como la concreción de una sociedad más democrática (De Ibarrola, 1970), o más humana y más justa, según los planteamientos del CEE que luego matizarían apelando a cierto reconstruccionismo (CEE, 1973a y b).

## **2.5 El contexto de desarrollo de las desigualdades educativas en los años setenta**

A principios de la década del setenta tanto en el gobierno como en la academia mexicana se reconocía la necesidad de una “reforma educativa”, sobre todo después de los sangrientos acontecimientos de 1968, que contendiera con problemas tales como la falta de cobertura y la baja eficiencia, así como la escasa planificación del sistema escolar, la descentralización de la SEP, la mejora del magisterio, la elaboración de currículos diferentes para las escuelas urbanas y rurales, el aprovechamiento de los medios de comunicación masiva y la actualización de la legislación (Gallo, 1987: 85-86). Sin embargo, la citada reforma se estancó, pues coincidió con el relevo presidencial de 1970, dejando un clima de cierta frustración, como bien lo muestra un editorial de la revista del CEE en un balance del sexenio 1964-1970:

La administración educativa que concluyó (...) no estuvo a la altura de las circunstancias por las que atravesó el país. Careció en su actuación de *capacidad técnica* para definir los objetivos de la tarea educativa nacional e implementarlos; de *imaginación* para renovar las reformas necesarias; y de *decisión* para afrontar el costo político de las soluciones requeridas (1971a:125, énfasis en el original).

A partir de 1970, con la entrada en el gobierno sexenal del candidato del partido oficial (PRI) –Luis Echeverría- el nuevo gobierno se dio a la tarea de actualizar su bagaje “revolucionario” y revitalizar las instituciones, que sufrían desconfianza y cierto desprestigio. Entonces se inició el periodo conocido después como “desarrollo compartido”, el cual se pretendía distanciar del “desarrollo estabilizador” del régimen anterior. El “nuevo desarrollo” denunciaba los desequilibrios de la política desarrollista ligada a la dependencia económica externa, e invocaba retomar la autonomía y el control económico del país a partir de la participación de “todos los sectores”, teniendo como complemento para tal estrategia económica otra de “apertura democrática”, relacionada con quitar la mordaza a los medios masivos de comunicación, permitir la disidencia y el fortalecimiento de las organizaciones partidistas u otros organismos civiles para canalizar las demandas sociales (Latapí, 1980:58-59).

En el periodo 1970-1976 se invocó una y otra vez la “reforma educativa”, la cual tuvo varios elementos que sirvieron de soporte al giro tecnocrático de la administración pública, en el sentido de que sólo mediante decretos y medidas gubernamentales se solucionarían los problemas. Entre otras medidas, destacan la Ley Federal de

Educación de 1973, que derogó la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942; así como la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975.<sup>98</sup> A decir de Latapí (1980:60-61), hubo cuatro elementos principales que caracterizaron el nuevo proyecto educativo del régimen: 1) concebir a la educación como un bien en sí mismo; 2) como un medio de legitimación del sistema político y del gobierno; 3) como oferta de ascenso social, principalmente para las clases medias; y 4) como dadiva política en la negociación de apoyos especialmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales.

La política educativa se convirtió en un eje central para la construcción de un nuevo consenso y reagrupamiento (vertical) de una nueva legitimidad. El discurso político populista y autocrítico que reconocía desigualdades y errores, impregnó a la nueva reforma educativa anunciada por el presidente (Aguilar y Meyer, 1990:242). Si embargo, Meneses (1991), afirmaba que en los albores de la década de los setenta, la educación pública se había convertido en un problema áspero para el gobierno. El gasto de millones de pesos en el ámbito educativo parecía caer, por el crecimiento demográfico, “en un barril sin fondo”.

La llegada de cohortes crecientes de alumnos al final de la primaria y la secundaria, como resultado de los esfuerzos de años anteriores, hizo que entre 1970-1976 la presión de la demanda se transfiriera a los peldaños escolares siguientes, dando inicio a una época de crecimiento sin precedentes de la educación media superior y superior. Según Topete y colaboradores (1993:10), en esa década aumentó la heterogeneidad y segmentación del sistema educativo nacional, creándose redes institucionales paralelas con salidas laterales.<sup>99</sup>

Por su parte, el trabajo del CEE durante prácticamente toda la década del setenta siguió destacando y ganando en interlocución con el gobierno. Como lo apunta una reseña editorial del trabajo del CEE entre 1970-1973, durante esta etapa la institución aceptó la convocatoria del régimen Echeverrista para trabajar en su reforma educativa. El equipo de investigadores trabajó “durante dos años en un diagnóstico-pronóstico de las relaciones entre educación y economía, educación y política, educación y valores, educación y cambio social”. (CEE, 1984:17). Ese trabajo fue clave en la incidencia del CEE en los gobiernos posteriores, por dos razones. Una, porque los estudios, en especial “lo que se refiere a la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas y de los resultados de la educación” fueron base para los

---

<sup>98</sup> Publicada en el Diario Oficial, el 31 de diciembre de 1975.

<sup>99</sup> Este tipo de heterogeneidad fue fuente para “confirmar” algunos de los planteamientos de la corriente “reproduccionista”, en especial de la vertiente althusseriana, desarrollada en especial por Baudelot y Establet y su planteamiento de las dos redes de escolarización.

diagnósticos de la SEP.<sup>100</sup> Dos, porque orientó el trabajo del CEE hacia “proyectos educativos, no necesariamente escolares, que apuntaran hacia una mayor justicia distributiva”, en especial enfocados a las “clases populares” y a crear condiciones para que éstas participaran en el poder económico y en la toma de decisiones (CEE, 1984:17-18).

La apuesta del CEE para los años setenta se vio orientada por la búsqueda de “el cambio”, en este caso entendido como “un esfuerzo eficaz para lograr en México una sociedad más humana y más justa en la que se establezcan mecanismos apropiados para asegurar una distribución más equitativa de la propiedad, del poder y la cultura entre otras cosas.” Empezaron, entonces, a considerar los procesos de explotación y opresión, así como la dimensión de conflicto subyacente a su postura sobre el cambio, adhiriéndose a vías y procedimientos no violentos, así como adoptando una estrategia de investigación que abordaba “tanto los mecanismos educativos reproductores de la estructura social, como aquéllos que pueden propiciar el cambio estructural” (CEE, 1973b:5).

Cierro este apartado citando un trabajo de Latapí publicado en 1980, donde realiza una valoración de la labor educativa del sexenio 1970-1976, en especial destaco lo que llama la “función distributivo-selectiva” de la educación, que está directamente relacionada con la trama de las desigualdades educativas, desde una mirada crítica. Subrayo el seguimiento que hace Latapí de la posición gubernamental relacionada con la educación y la “justicia social”, donde el investigador reconocía el énfasis inicial de los discursos presidenciales, en términos de “igualdad de oportunidades”, y que la educación era “el principal medio para lograr una sociedad más equitativa y más justa” (1980:77). Sin embargo, para el último tercio del sexenio el discurso presidencial había matizado el papel de la escuela a una “instancia más” del proceso educativo, limitando los alcances de la educación, debido al condicionamiento de la estructura social (Latapí, 1980:78). Latapí reconocía una fuerte “expansión del sistema de igualdad de oportunidades”,<sup>101</sup> así como atención al medio rural mediante cursos comunitarios, la intensificación de la alfabetización de adultos y la castellanización de los grupos indígenas, problemas claramente reconocidos en los años sesenta, pero concluye criticando que tales acciones eran conducidas con una visión homogenizadora de la educación. Además apuntó que había una fe ciega en torno a que la mera ampliación

---

<sup>100</sup> La propia reseña indica que tal vez los aportes de este periodo fueron más significativos no en la primera mitad de la década de los setenta, sino en la segunda, en especial para el Plan Nacional de Educación, que iniciaría el secretario de educación Muñoz Ledo (1977) en el periodo de López Portillo (1976-1982).

<sup>101</sup> Los aumentos de matrícula que cita el investigador en el sexenio son de 37.8% para preescolar; 37.5% en primaria; 75.6% en media básica; 130% en media superior; 113.2% en normal y 106.1% en el nivel superior (Latapí, 1980:80).

del sistema escolar llevaría a una mayor igualdad social (aunque reconocía algunos efectos a largo plazo); contrario a tal dogma, los datos le indicaban que el sistema se expandía “básicamente en razón de la demanda social” beneficiando especialmente a las clases medias (pp. 82, 102).

En breve, el balance de Latapí, respecto a la “función distributiva” en la administración 1970-1976, resultó deficitario.

No parece haber existido una visión integral de la manera cómo los procesos educativos se relacionan con los demás procesos sociales, económicos, y políticos, o de los márgenes en que la educación puede alterar estos procesos. Nunca se mencionaron, por ejemplo, aspectos precisos de la expansión escolar sobre la nivelación social, la distribución del ingreso, el valor diferencial de los diversos grados de escolaridad en el mercado de trabajo, la relación de la escolaridad con el empleo o con las reformas políticas o económicas deseables (1980:103).

El protagonismo del CEE en el espacio de definición de la agenda académica en torno a las desigualdades aumentó, y en general en la investigación educativa nacional; esto significó también conseguir un impacto en la agenda gubernamental, aunque de modo indirecto. Se convirtió, primero, en interlocutor del gobierno, y más tarde fue contratado en calidad de asesor para la realización de los diagnósticos y para probar algunas “innovaciones”, aunque las propuestas y proyectos definitivos de los planes gubernamentales eran exclusivamente aprobados por la burocracia con la ayuda de los expertos pagados por el gobierno en turno. Al respecto, Muñoz Izquierdo hacía notar desde los albores de los años setenta que había gran distancia “entre quienes planean y quienes deciden”. Citando un trabajo de Guy Benveniste,<sup>102</sup> el investigador del CEE sostuvo que los planificadores nacionales ni siquiera planteaban sus propuestas con base en una formulación teórica del “bien óptimo de la sociedad, sino en la medida en que fuese “funcional para la estabilidad del sistema político vigente” (1970:26).<sup>103</sup>

## **2.6 La sedimentación de la trama sobre desigualdades escolares/educativas: transición de las décadas de los setenta y ochenta**

Las descripciones sobre las desigualdades en el campo educativo son una ventana para asomarse a los procesos de construcción de conocimiento, ya que en el transcurso de su desarrollo algunas de las distinciones se conservan, esto es, se

---

<sup>102</sup> Benveniste, Guy. (1970) *Bureaucracy and national planning: A sociological case study in México*.

<sup>103</sup> El autor pone como ejemplo el papel del Consejo Nacional Técnico de la Educación, órgano consultivo de la SEP y de las entidades federativas para favorecer la unificación técnica de la educación nacional, pero en la práctica, “se reconoce comúnmente la falta de influencia del Consejo”. De hecho, la política de la SEP consistía en “nombrar comisiones *ad hoc* para enfrentar problemas concretos, con técnicos externos a la SEP.” (Muñoz Izquierdo, 1970:27). Así funcionaron, entre otras, la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación creada en 1965, que concluyó su labor en 1968, cuando se rechazó por el Consejo citado su Plan para 1980 (Gallo, 1987).

sedimentan y, por lo tanto, estabilizan momentáneamente el conocimiento, posibilitando la formulación de explicaciones, teorías e intervenciones o simplemente abriéndolo hacia nuevas direcciones (Granja, 2002:79).

En la segunda mitad de los años setenta y la primera mitad los ochenta, identifico la sedimentación de algunos de los significantes para hablar de las desigualdades en relación con la educación mexicana. Esto debido a que se publicaron los primeros textos que delimitaban el campo propiamente dicho; es decir, la diferenciación de esta temática devino a tal punto que mediante observadores especializados emergió un proceso de autoobservación. Siguiendo a Luhmann (1996a), diría sintéticamente que el sistema reflexionó sobre sí mismo, posibilitando enlaces emergentes que permitieron su continuidad; es decir, hubo una discusión interna que trazó ciertos límites sobre la conceptualización, sus herramientas de abordaje, sus finalidades y sus estrategias de intervención, que al mismo tiempo se teje con la producción internacional y regional.

Para el análisis de este momento de la producción de desigualdades en educación en México he seleccionado una muestra de seis documentos principales y cuatro más como suplementarios. De los primeros, tres corresponden a investigadores del CEE (Guzmán y Rodríguez, 1977; Muñoz Izquierdo, 1979a; Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979), otro texto es de Latapí (1985), quien para entonces había dejado el CEE, aunque todavía era una figura ligada con dicho centro. El resto de documentos, uno es encabezado por María de Ibarrola, en colaboración con un equipo del DIE-CINVESTAV (1981a),<sup>104</sup> y el otro es de un nuevo investigador que se uniría a las discusiones desde la Universidad Autónoma de Aguascalientes: Felipe Martínez Rizo (1983). Los dos últimos autores, en suma con Latapí, presentan los tres primeros esfuerzos de síntesis de los debates sobre las desigualdades en el ámbito educativo en México, los cuales sus propios autores conciben, en mayor o menor medida, como “estados del arte”, síntoma inequívoco de la maduración de la temática. Vale la pena mencionar una variación en la tendencia respecto a la producción emergente, debido a que empiezan a desplazarse los trabajos más “corporativos” por textos realizados a título individual, aunque por poco, pues varios trabajos del CEE se hacen en pareja y el de De Ibarrola es un trabajo en equipo del DIE.

---

<sup>104</sup> Como parte de los trabajos del 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981, el texto de María de Ibarrola (1981a) es en mi opinión el primer “estado del arte” nacional en torno a las desigualdades en el campo educativo, aunque el trabajo tuvo como misión explícita abordar los estudios realizados sobre “educación y clases sociales”, según el encargo de la comisión correspondiente del congreso. El texto resume los debates entre las décadas de los sesenta y setenta, deteniéndose tanto en las críticas a las posiciones desarrollistas, organizadas por un lado en torno a tramas conceptuales del capital humano, “el empirismo metodológico”, el funcionalismo y, por otro lado, el marxismo reproduccionista o lineal, así como da un vistazo a las tendencias emergentes a principios de los años ochenta.

En 1977 encuentro el primer texto nacional que en su título incluye explícitamente el significante de mi interés: *La desigualdad educativa en México: problemática, explicación y posibles soluciones*, de José T. Guzmán y Pedro G. Rodríguez, ambos investigadores del CEE; se trata de un texto de escasa difusión, catalogado como documento interno. Los autores hablan de la desigualdad en singular: “la desigualdad educativa y social”, donde la primera es traducida como problemas de “deserción, reprobación y bajo rendimiento académico” (1977:19), lo cual se relaciona con el trayecto escolar. Este uso del singular se encuentra también en Muñoz Izquierdo (1979a:34), pero él además enfatizaba en “la desigualdad en la distribución educativa” (p. 35). Latapí y el resto de la muestra analizada usan significantes como desigualdades, diferencias, (in)equidad, o simplemente distribución de oportunidades o de escolaridad.

En lo que sigue trazaré una pintura global que narra la sedimentación de la trama de las desigualdades en el campo educativo mexicano hasta mediados de los años ochenta, donde se cruzan varios elementos comunes en los textos, a saber: a) la definición de la problemática de las desigualdades en educación; b) las explicaciones de tales desigualdades; y c) las posibles soluciones o alternativas que se proponen para enfrentarlas.

El trabajo de Guzmán y Rodríguez empieza con una nota crítica, manifestando que a pesar de los esfuerzos gubernamentales en el acceso, “todavía sigue siendo precaria la permanencia y deficiente el aprovechamiento académico” (1977:1). Abundan en la “enseñanza básica”, aunque proporcionan datos de los demás niveles, y subrayan la afectación a los alumnos de los sectores más pobres. De tal modo, abordaban las tendencias en la asignación de “recursos educativos” (gasto), tanto en el sector público como en el privado, relacionando diversos “sectores sociales y niveles educativos”. Aquí adelantaban que “las prioridades y políticas del gobierno federal, de los estados y de los particulares siguen favoreciendo a los estratos de población y niveles educativos más desarrollados”, asimismo, el Estado no compensaba satisfactoriamente a quienes se quedaban a la zaga y tampoco destinaba recursos suficientes para “investigación experimental que permita hallar soluciones alternativas a este problema” (p.1-2).

La misma tónica se observa en el resto de textos de la muestra; es decir, ubican como puntos fundamentales de las desigualdades educativas, la distribución “de los servicios educativos” (Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979) o la “distribución de la educación” (Latapí, 1985) o de “distribución de escolaridad” (De Ibarrola, 1981a, b). La mayoría alude a tres segmentos en que se puede apreciar dicha distribución: acceso, permanencia y resultados o rendimiento académico. Aunque en algunos casos

como Latapí, De Ibarrola, entre otros, empezaba a despuntar una etapa extra del trayecto escolar, relacionada con “las repercusiones de la desigualdad educativa en la distribución de otro tipo de oportunidades, tales como obtener diversos empleos” (Muñoz Izquierdo, 1979a:35); o según la formulación de Latapí (1985) “la igualdad de resultados externos al sistema educativo, en cuanto son obtenidos en función de la educación (sobre todo ocupación e ingreso).”

La convergencia de autores no debe dar la impresión que había pleno consenso, como el propio Latapí lo planteaba en una conferencia que dictó en 1983 en Toledo, España –publicada en 1985-<sup>105</sup> titulada: *La desigualdad educativa en México*, donde reconoce cierta ambigüedad. En este documento Latapí discute el significativo como tal, a diferencia de otros textos que no lo hacen explícitamente, o simplemente lo hacen operativo sin una discusión (De Ibarrola, 1981b; Martínez Rizo, 1983, son ilustrativos, respectivamente). El connotado investigador hablaba de la desigualdad definiéndola como una distribución, desde un sentido “sociopolítico”, refiriéndose con ello a bienes sociales susceptibles de ser distribuidos diferencialmente, siendo la educación uno de ellos. Luego da un pequeño matiz, para hablar no de desigualdad, sino de igualdad: “la discusión sobre la igualdad en su distribución se vuelve particularmente ambigua.” Latapí explica que un bien social puede tener valor en sí mismo, porque permite alcanzar otros bienes, o por ambas cosas. La educación cae en esta última categoría: “se la considera un bien en sí misma, a la vez que condición necesaria para tener acceso a otros bienes: ocupación, ingreso, prestigio, poder, etc.” Esta pluralidad de valoraciones es una primera razón que hace ambiguo hablar de (des)igualdad. Otra razón que da es que la educación está culturalmente condicionada: “cada sociedad y cada grupo dentro de ella, la ubica de diversa manera en el conjunto de bienes apetecibles.” Finalmente, Latapí da otra razón: “la igualdad en la distribución de los bienes sociales nunca puede ser absoluta; siempre se halla en proceso: el de igualación o su contrario.”

Para precisar en qué sentido trata la (des)igualdad educativa, Latapí distingue tres planos, analizando de lo general a lo particular:

en el primer plano el proceso de igualación educativa sociohistóricamente: se busca la explicación de las desigualdades en su relación con los proyectos políticos que han guiado a la sociedad y en los cambios que éstos han producido en las relaciones de poder y en la estructura social. En este primer plano, la configuración del poder, las reglas y conflictos entre los grupos sociales, el diferente valor que para cada grupo cobra la educación y las formas en que luchan por obtenerla determinan el proceso

---

<sup>105</sup> Se volvió a publicar en 1994 por la OEA, donde se reúnen varios de los trabajos de Latapí sobre las desigualdades educativas desde 1970. Es un documento *on line* sin paginar, donde tomo las citas, y al que refiero como 1985

de igualación educativa. En un segundo plano, el análisis del proceso de igualación educativa es referido a la política seguida por el Estado. Por efecto de la capacidad diferencial de presión efectiva de cada grupo social sobre el Estado, éste adopta políticas concretas, principalmente de asignación de recursos, que favorecen más a un grupo que a otro y repercuten sobre la distribución social de la educación. En un tercer plano, finalmente, el proceso de igualación en la distribución de la educación puede analizarse en indicadores concretos que son producto tanto del juego de fuerzas, alianzas y conflictos del primer plano como de las políticas educativas del segundo. Estos indicadores expresan probabilidades estadísticas de la población y de los diversos grupos que la integran. Los más importantes entre ellos son tres: a) la igualdad de oportunidades de acceso y supervivencia en la educación formal; b) la igualdad de resultados académicos efectivamente logrados; y c) la igualdad de resultados externos al sistema educativo (Latapí ,1985) [1994].

De la cita subrayo la importancia que da Latapí al tercer plano del proceso de (des)igualación. Esto es significativo porque marca como tal, la complejidad y la ambigüedad que subyace al ahora tematizado como proceso y no como situación. También hago notar el énfasis que empezó a adquirir el tramo del rendimiento o la “eficiencia escolar” en varias de las publicaciones seleccionadas; aunque debido a la paulatina cobertura de la primaria (más o menos alcanzada a principios de los años ochenta) y la baja cobertura en el resto de niveles, incluso no ha dejado de ser un punto recurrente hasta nuestros días. Aunque la mayoría de documentos de la muestra ilustra las tres etapas principales: acceso, permanencia y los resultados,<sup>106</sup> Martínez Rizo ejemplifica el interés exclusivo en la explicación de la “desigualdad de los resultados obtenidos en la escuela por diferentes grupos de alumnos” (1983:60). Otro aspecto novedoso en este asunto de los resultados, con un matiz externo de la educación, es un apunte de Latapí sobre la “discriminación salarial contra la mujer”.<sup>107</sup>

Antes de pasar al punto de las explicaciones me interesa comentar otro detalle respecto al papel desempeñado por el Estado y las políticas públicas en las desigualdades, ya que a pesar de la retórica oficial, los estudios académicos mostraban incluso con los propios datos oficiales, que lejos de disminuir, las desigualdades aumentaban en el caso de las poblaciones tradicionalmente “rezagadas”, pero esto

---

<sup>106</sup> En este punto varía el contenido de lo que se entiende por resultados educativos o académicos, eficiencia, etc. En el caso de Guzmán y Rodríguez (1977:12) aluden con eficiencia de la enseñanza primaria a la capacidad del sistema para retener a una generación los seis años que dura el ciclo. Otros autores citan evaluaciones diversas, por ejemplo pruebas de conocimientos de ciencias naturales y de comprensión lectora (Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979:179), pruebas de español y matemáticas o simplemente las calificaciones de estudiantes de escuelas de cursos comunitarios (De Ibarrola, 1981a:100). Esta variedad se mantiene constante en las décadas siguientes

<sup>107</sup> Latapí reconoce los avances en la participación femenina en la matrícula (en 1977, las mujeres participaban en un 48% en la primaria, un 44% en la secundaria, un 29% en el bachillerato y un 27% en la enseñanza superior), sin embargo las mujeres percibían ingresos inferiores a los varones de igual escolaridad, principalmente a partir de la secundaria, y con la edad sus ingresos se distanciaban más de los de los hombres.

generalmente a costa de favorecer a las clases medias urbanas; en palabras de Latapí (1985): “conforme a las exigencias de la demanda efectiva”.<sup>108</sup>

Ahora enfoco el segundo trazo del esquema general de la sedimentación de la trama que voy describiendo: las explicaciones de la(s) desigualdad(es) educativa(s).

La mayoría de los autores de la muestra remiten a “factores externos e internos” al sistema escolar, los cuales se conjugan de modo diverso. De este modo, Guzmán y Rodríguez (1977) explicaban la desigualdad educativa, que habían definido como problemas de deserción, reprobación y bajo rendimiento académico, planteando tres tipos de explicaciones complementarias: 1) vinculadas directamente al ámbito escolar;<sup>109</sup> 2) atribuibles a los valores culturales familiares y comunitarios del alumnado; 3) condicionamientos estructurales externos a la escuela. Aunque favorecían las últimas dos, de la primera comentaban que las soluciones exclusivamente escolares no habían mostrado “diferencias significativas” respecto a los modos “tradicionales”, ya que en general “estas medidas han favorecido a los alumnos mejor dotados” (1977:20-21). La segunda explicación la asociaban a “que los educandos no pueden ser sometidos a las mismas experiencias educativas porque no todos son iguales (...) Sus motivaciones intrínsecas y sus condicionamientos culturales son diferentes y aun contrarios a las expectativas de la escuela”.<sup>110</sup> Finalmente, la tercera explicación la atribuían a las “estructuras injustas del sistema social”.

Por su parte, De Ibarrola (1981b), como parte de su estudio sobre las contradicciones de la educación mexicana, reseñaba que la correlación entre condiciones sociales de existencia y oportunidades escolares en la mayoría de teorías de la época atribuían el factor explicativo de esa correlación a diversos problemas individuales o familiares: la necesidad de abandonar el sistema escolar para trabajar, la ausencia de estímulos intelectuales, verbales, culturales en los niños de ciertos sectores sociales desfavorecidos, incluso “desigualdades congénitas entre los individuos reforzadas para ciertos grupos sociales por los factores negativos de pobreza, servidumbre, discriminación a los que se han visto sometidos a lo largo de la historia; deficiencias en el desarrollo biológico de los niños atribuidos a la desnutrición, etc.” (p.19). La investigadora, sin negar validez a tales explicaciones, señalaba que el problema era estructural, “y no se puede reducir a factores individuales sin considerar la

---

<sup>108</sup> Latapí agrega que la expansión lineal del sistema escolar no sólo ha beneficiado a los “ya favorecidos, sino ha producido otros dos efectos contrarios a la igualdad: la devaluación de la escolaridad ante el mercado de trabajo, que afecta sobre todo a quienes sólo logran la educación primaria y media; y un crecimiento del sistema educativo que no ha estado determinado por las demandas de la economía sino sujeto a un impulso que se autogenera y se autoalimenta y, en consecuencia, se frustra.”

<sup>109</sup> “la desigualdad de los factores estrictamente educativos es la causa principal de la desigualdad en los resultados”, anotan Guzmán y Rodríguez (1977:20).

<sup>110</sup> En las dos últimas explicaciones, los autores coinciden y profundizan lo mencionado por Latapí (1975a).

decisiva influencia que el tipo de relaciones sociales predominante, la desigualdad estructural entre los grupos, tiene sobre él.” De Ibarrola destacaba que el sistema escolar tenía cierta complicidad “en la reproducción y caracterización de esas situaciones de «desventaja» ante la escolaridad”, a través de la distribución desigual de las oportunidades escolares entre distintas zonas sociogeográficas y mediante la correlación entre la clase social y los factores necesarios para la adquisición y acumulación de la “cultura escolar”: calificaciones, exámenes y motivación (1981b: 19-20). De este modo, la investigadora concluía que las condiciones sociales no son determinantes por sí solas, “sino precisamente en función del enfrentamiento entre - algunos factores de procedimiento del sistema escolar”, que tendían a ignorar y/o desvalorizar “los modos de vida y la cultura de los alumnos que proceden de los sectores sociales que no comparten como propia la cultura del sistema escolar.” (p. 20, subrayado en el original)

Por su parte, Martínez Rizo, un actor emergente en el tema, publicó en 1983:<sup>111</sup> *Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada.*<sup>112</sup> Tal texto aborda en buena medida las explicaciones de las causas de la “desigualdad de los resultados obtenidos en las escuelas por diferentes grupos de alumnos”, mediante una amplia revisión de fuentes angloparlantes. El trabajo se detiene en las “explicaciones” que se han dado al respecto mediante dos “polémicas”: herencia vs medio; medio familiar vs medio escolar (1983: 60).

Reseño la primera polémica. Según el autor, primero imperó cierto optimismo desde el periodo de posguerra hasta mediados de los sesenta sobre las posibilidades de cambiar el “medio” (escolar y tal vez social, no es claro en el texto); luego se pasó prácticamente a la versión contraria: durante los setenta la tendencia fue escéptica sobre las posibilidades de cambio cimentadas en lo educativo. En este sentido, él anotaba la estéril polarización entre corrientes y reconocía que tal situación “hace particularmente dificultoso un análisis serio y ponderado de la misma” (1983: 61). Por lo tanto, el investigador perfila una síntesis entre ambas corrientes; aunque en cierto momento parece decantarse por el peso “genético”, refiriéndose a Jencks<sup>113</sup> (en

---

<sup>111</sup> El texto –explica el propio autor en una compilación posterior de algunas de sus obras sobre el tema– debió aparecer en 1984, sin embargo apareció en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Vol. XIII, 1983, N° 4, pp. 55-86). “El rezago en la aparición del número en cuestión explica la aparente anomalía de que el artículo incluya referencias a textos aparecidos en 1984” [efectivamente se encuentran en las notas de pie 8 y 9] (Martínez Rizo, 2003:4).

<sup>112</sup> Creo que su texto es más lo segundo que lo primero, pues comenta parte de la polémica internacional (con énfasis en los trabajos estadounidenses), asimismo presenta una sección sobre calidad y otra sección –dispareja– con bibliografía en algunos casos comentada en general, otras en particular, y una sección donde sólo agrupa referencias bibliográficas bajo un encabezado.

<sup>113</sup> Jencks, Ch., et al. (1972) *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Jencks y sus colaboradores establecen un cálculo aproximado de que los elementos genéticos explican alrededor del 45% de las diferencias en los resultados en pruebas de conocimientos y aptitudes, mientras

respuesta a Coleman); para finalmente sostener que son importantes, tanto los “factores genéticos o heredados” como los “factores ambientales” para explicar las desigualdades educativas.

Por otra parte, sobre la segunda polémica: medio familiar vs medio escolar, el autor también traduce como estudios tipo “caja negra” vs “caja transparente”. Martínez Rizo opuso a quienes opinaban que respecto al aprendizaje, “los aspectos más importantes son los que corresponden al medio familiar y social en que vive el estudiante, contra los que opinan que son más importantes los elementos de la escuela a la que asisten” (1983: 64). El investigador da cuenta de los estudios a nivel internacional y nacional sobre “factores del rendimiento escolar”. Su revisión le lleva a concluir que “la escuela es impotente ante las desigualdades sociales en el sentido más radical de la expresión; pero también parece que sí existe un margen importante para la acción educativa de la escuela, que cuenta con su peso, limitado pero propio, en el conjunto de la estructura social.” (1983:72).

Basten estos ejemplos del tipo de planteamientos explicativos que se vertieron entre las décadas del setenta y ochenta, en relación con las desigualdades en la educación mexicana, varios de ellos desprendidos o relacionados con estudios de carácter general, buscando explicar la situación del sistema escolar, incluso del sistema social (Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979; De Ibarrola, 1981a; entre otros), donde se subraya el peso –condicionado- de lo social sobre lo educativo o escolar.

Ahora enfocaré las alternativas o respuestas a las desigualdades educativas que se presentan en el momento de sedimentación que vengo describiendo.

Por una parte, Guzmán y Rodríguez (1977) esquematizaron para cada una de las tres explicaciones sobre la desigualdad que señalé, el mismo número de soluciones. Así, para la explicación vinculada exclusivamente con el ámbito escolar, sostuvieron que las soluciones derivadas de ella habían sido mejorar los textos escolares gratuitos, “organizar el contenido de la enseñanza por áreas y no por materias, establecer cursos de verano para la actualización (...) del magisterio, promover orientación vocacional, mejorar las instalaciones escolares”, incluso experimentos con la televisión, nuevos tipos de organización y nuevos métodos pedagógicos (p.20). Sin embargo, los resultados de las evaluaciones sobre este tipo de cambios no habían sido los esperados para modificar las desigualdades, y por el contrario, habían terminado “favoreciendo a los ya favorecidos”. En relación con las soluciones a la segunda explicación –ligada los valores culturales y familiares del estudiantado- los autores anotaron que las medidas de solución habían tendido a “prevenir, compensar y

---

que los factores ambientales explicarían un 35%, y el 20% restante sería atribuible a la combinación o correlación entre elementos genéticos y ambientales.

remediar”, procurando dar más a quienes estaban en condiciones desfavorables respecto al resto, es decir, a “los estudiantes que provienen de los sectores marginados”, y especialmente en el nivel preescolar, pero sin conseguir los resultados esperados debido a los desencuentros entre la cultura escolar dominante y las culturas de la clase trabajadora (1977:21-22). Finalmente, respecto a la explicación que sostenía que la desigualdad educativa era debida a factores externos al sistema educativo; en tal caso, no se proponía una solución desde el sistema escolar, sino se “propugna por un cambio social global para insertar dentro de éste el cambio de la estructura educativa”. De este modo, la única solución a largo plazo sería “el cambio radical de los actuales valores sociales”, y esto sucedería cuando los actores educativos “quieran combatir el individualismo con el altruismo, sustituir la competencia con la colaboración y los estímulos materiales por el reconocimiento social (...) orientando el desarrollo económico y cultural hacia políticas y medidas de igualdad social” (Guzmán y Rodríguez, 1977:23). Los investigadores del CEE concluyen reseñando algunos “proyectos experimentales”, denominados como preventivos o “compensatorios”, enfocados en educación preescolar, primaria y secundaria para “atacar el problema de la deserción y reprobación”, los cuales a pesar de los resultados poco satisfactorios, abrigaban esperanzas de mejorarlos, siempre y cuando se invirtiera más dinero en dicha experimentación.

Otro investigador del CEE, Muñoz Izquierdo, en una reseña sobre un evento internacional donde se trataron temas sobre las desigualdades educativas, precisa las acciones gubernamentales vigentes en México a fines de los años setenta para combatir las desigualdades. Incluyó, por una parte, la expansión del sistema escolar, pero destacando su sesgo urbano; por otra parte mencionó los llamados “sistemas de enseñanza abierta”, pero que éstos habían beneficiado a las clases medias y no estaban siendo aprovechados por campesinos u obreros. Finalmente, aludió al Programa Educación para Todos<sup>114</sup> y la desconcentración administrativa de la SEP (Muñoz Izquierdo, 1979a:35) como intentos recientes, pero sin evaluar. En todo caso, criticaba los magros resultados en torno a la permanencia y el aprovechamiento debido a las metodologías y las prácticas docentes homogéneas: “a pesar de que los alumnos no sólo son distintos desde los puntos de vista regional y étnico, sino que aún dentro de la misma aula, revelan importantes diferencias”.

---

<sup>114</sup> El entonces secretario de educación –Fernando Solana– quien sustituyó en el primer año a Porfirio Muñoz, propuso un documento orientador de las políticas educativas del sexenio denominado: *Programas y metas del sector educativo 1978-1982*, con 52 programas, de los cuales 12 fueron prioritarios, en especial el programa “Primaria para Todos los Niños”. El programa orientó sus acciones al logro de cinco objetivos: 1. Ofrecer la educación básica para toda la población; 2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo; 3. Elevar la calidad de la educación; 4. Mejorar la atmósfera cultural del país; 5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo mediante la descentralización.

De todo lo anterior, el investigador reconocía la necesidad de cambios de gran envergadura en las políticas educativas, pero que no existía ningún interés para modificar dichas políticas. Concluye entonces, que la reducción de las desigualdades “sólo aparecerá cuando las poblaciones marginadas estén en condiciones de plantear sus demandas en una forma más articulada y objetiva” (Muñoz Izquierdo, 1979a:35-36).

Por su parte, De Ibarrola sostenía que había una nueva ola de estudios a principios de los ochenta caracterizada por el recurso a teorías del conflicto, principalmente neomarxistas, para explicar las desigualdades: la reproductivista de Althusser<sup>115</sup> (cada vez más dejada de lado), la representada por Bourdieu-Passeron, y el análisis dialéctico de las contradicciones, incipientemente desarrollada por el mexicano Olac Fuentes<sup>116</sup> y la propia De Ibarrola. A decir de esta última corriente, la investigadora reconocía que, en general, aportaba cuestionamientos globales del desarrollo del sistema educativo más que soluciones operativas. En contraste, en algunos trabajos del CEE puede reconocerse que, desde mediados de los años setenta, buscaron ofrecer propuestas y proyectos de política educativa (Guzmán y Schmelkes, 1973; Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979; Latapí, 1980; CEE, 1984).

Martínez Rizo, por su lado, concluía que el debate entre genetistas y ambientalistas era una polémica sin solución, sugiriendo sintetizarlas, insistiendo en que lo importante era “saber cómo influye cada factor y no tanto en qué medida lo hace” (1983:78). El investigador llamaba a mejorar la educación compensatoria, centrando su atención en el mejoramiento de los procesos: “no importan tanto los insumos en sí mismos, sino el hecho de que, con una u otra combinación de insumos, los procesos operen regularmente” (1983:74). Para ello, insistía también en la posibilidad de prestar más ayuda efectiva a los estudiantes con los resultados más bajos, así como desarrollar metodologías más adecuadas para mejorar su rendimiento (1983:78-9).

El investigador cierra su trabajo subrayando la síntesis de lo que consideraba “una visión de conjunto de los diversos elementos del sistema educativo, distinguiendo insumos, productos y también procesos”.<sup>117</sup> Finalmente, Martínez Rizo propuso un

---

<sup>115</sup> De Ibarrola abunda un poco más en la tendencia althusseriana, donde no refiere textos nacionales que ejemplifiquen su uso, pero en cambio anota una referencia a autores argentinos: Labarca, Guillermo, Tomás Vasconi, *et al* (1977) *La educación burguesa*. El punto es que consideraba que cierta lectura de Althusser respecto a la escuela como “aparato ideológico del Estado”, devino en observar la escuela sólo como una reproductora ideológica de las relaciones de producción (1981a:108).

<sup>116</sup> Dos referencias citadas son: Fuentes, Olac (1978) “Enseñanza media básica en México 1970-1976” en *Cuadernos políticos* 15: 90-104; y (1979) “Educación pública y sociedad”, en *México Hoy*. En ambos casos, De Ibarrola y su equipo anotan que este enfoque se dirigía a realizar un “análisis de la acción educativa del Estado mexicano”, utilizando centralmente nociones como contradicción, conflicto, lucha, análisis coyuntural, entre otras (De Ibarrola, 1981a:112).

<sup>117</sup> Respecto a los procesos, Martínez Rizo propuso tres niveles de profundidad: 1) Procesos educativos formales: ciclos-años-currícula; 2) Interacción real maestro-alumno; 3) Procesos internos de maestros y

esquema de investigación que, emparentado con el trabajo de Latapí (1985), subrayaba el estudio de los “procesos educativos”, no sólo los insumos o los productos, como en décadas previas, y dentro de ellos los relacionados con la desigualdad.

Desde otro ángulo, Latapí (1985) es quien más precisa una serie de acciones de política educativa, con el fin de “acelerar los procesos de educación”, que también se pueden entender como acciones para revertir las desigualdades educativas. Cito:

a) Intensificar las modalidades orientadas a la educación de los grupos sociales menos favorecidos (educación básica y no formal de adultos campesinos y urbanos marginados).

b) Modificar la distribución de los insumos educativos (principalmente docentes) con clara intención compensatoria, asignando los de mayor calidad a los grupos más necesitados, enfrentando las resistencias de la burocracia magisterial.

c) Diseñar programas específicos orientados a mejorar la retención de los alumnos con mal rendimiento y la recuperación de los reprobados.

d) Renovar la función de supervisión escolar para apoyar una mejor distribución de los factores que propician la calidad educativa.

e) Diversificar los contenidos y métodos según estados y regiones, para que la cultura de la escuela se acerque más a la cultura de los alumnos.

f) Suprimir la colaboración económica de las comunidades pobres en el establecimiento y operación de sus escuelas.

g) Redistribuir los recursos asignados a los diversos niveles del sistema, frenando la educación superior y reforzando la básica destinada a las clases populares.

h) Racionalizar los recursos que el gobierno federal aplica a los estados, de manera que cumplan una función compensatoria, distribuyéndolos conforme a las necesidades no satisfechas, sobre todo de educación básica.

En resumen, entre los años setenta y ochenta se observaron las desigualdades en la educación mexicana de otro modo, incluso la respuesta dada en los sesenta, esto es, de impulso a la cobertura, se entendió como un mero “factor esperanza” (Latapí, 1973a), un gesto simbólico que no cambiaba las desigualdades sociales, sino por el contrario éstas se veían “reflejadas” en las desigualdades educativas. El problema entonces se planteó en dos vertientes. Una relacionada con observar la desigualdad como mero reflejo de la estructura social, de las desigualdades sociales, donde la mayoría de autores que contribuyeron a sedimentar la trama discursiva, en mayor o menor medida lo consideró. En este caso las soluciones se polarizaron: por una parte

---

alumnos –Intelectuales, afectivos, etc.- Finalmente, en relación con los “productos”, sugería buscar tres cambios, a) en el maestro: intelectuales y afectivos; b) en los sistemas escolares; y c) en el alumno: conocimientos, actitudes y aptitudes.

los que sostenían que la solución estaba fuera del sistema escolar, por lo que el cambio debía realizarse en todo el sistema social, de preferencia sin violencia; por otra parte estaban quienes veían inviable un cambio tan radical, por lo que apelaban a cambios “incrementales”, pequeños pero expansivos tanto dentro como fuera del sistema escolar, pues en ambos casos se podrían disminuir, tal vez no por completo, las desigualdades. Otros investigadores, de hecho, exploraron vías alternas a las oficiales, ligadas a lo que se fue perfilando como la educación extraescolar o no-formal.

La segunda vertiente, no considero en sentido estricto que entendiera como *problema* las desigualdades en la educación, debido a que se planteó que eran un rasgo inherente a las sociedades y entre las personas, y como tal inevitable. Se hiciera algo o no para cambiar las estructuras de dominación, a esta postura le subyace cierto determinismo, que converge con la primera vertiente en el papel meramente reproductor de la educación en el proceso social. El carácter reproductor del sistema escolar se cuestionó proponiéndose varias salidas durante la década de los setenta y mediados de los ochenta. Una de ellas tuvo su emergencia en el CEE, en lo que primero denominaron como “reconstruccionismo” (Muñoz, Guzmán y Schmelkes, 1973), que más tarde Latapí (1980) desarrolló y denominó como “incrementalismo”. Una ruta cercana a la previa es la representada por Martínez Rizo (1983), quien sugirió realizar una síntesis de la polarización en que habían caído las posiciones más estructuralistas, centradas en las funciones, en las determinaciones de las estructuras sociales y las emergentes centradas en los sujetos y en sus acciones en contextos cotidianos.

Otra vertiente, de filiación neomarxista, fue impulsada por De Ibarrola, quien planteaba que la salida estaría dada por las contradicciones entre los proyectos de las distintas clases sociales, que en otro trabajo alude como proyectos, principalmente, de la “burguesía” y el Estado (De Ibarrola, 1984). Aunque en sentido estricto esta opción, de hecho, no planteaba soluciones específicas, sino ahondaba en las críticas, considerando una multiplicidad de elementos en la construcción de su modelo teórico.<sup>118</sup>

Finalmente, subrayo que a mediados de los ochenta hubo cierto estancamiento de los estudios, debido a que los investigadores líderes reconsideraron la gama de cambios posibles y viables. Esto implicó en varios de ellos renovar sus fundamentos teóricos o reorientar sus intereses de investigación. Incluso una lectura pesimista diría

---

<sup>118</sup> Otra ruta ligada a esta discusión que poco se alumbró mediante los documentos de la muestra, pero muy importante, emergió de posiciones inspiradas en la hermenéutica, tales como la etnografía educativa y la investigación-acción, enfocadas hacia los sujetos sociales, los procesos, las culturas escolares y las acciones cotidianas en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Ese giro epistemológico tuvo consecuencias sobre el uso de técnicas y métodos de investigación, pero donde generalmente hubo poco interés en los problemas de desigualdad, al menos de modo central en las aproximaciones más conocidas (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

que hubo cierto agotamiento o frustración, pues la mayoría de investigadores coincidió en que las políticas educativas no revertían la situación de desigualdad, y peor aún, en algunos casos se profundizaba. Por ejemplo, algunas investigaciones del CEE, de hecho, apostaron por alternativas de educación no escolarizada o a ciertos cambios en la escolarización de los niveles medio y superior (CEE, 1984:13-14).

La mayoría de investigadores líderes en el tema de las desigualdades en educación en México se enfocó hacia proyectos puntuales que implicaron compromisos personales y una “praxis” más acotada: Latapí con la educación de campesinos adultos en Querétaro;<sup>119</sup> De Ibarrola con la educación técnica agropecuaria de nivel medio y Muñoz Izquierdo diversificó sus intereses de investigación a cuestiones de financiamiento, evaluación, educación secundaria y temas de planificación; incluso él dejó el CEE para irse a la Universidad Iberoamericana.

En conclusión, me detuve con cierto detalle en los textos, para describir el tejido discursivo de sedimentación de la segunda mitad de los años ochenta, pero también porque en cierto modo funge como una plataforma para los desarrollos de las décadas siguientes, ya sea porque los propios investigadores reseñados guiaron sus pasos a partir de tales recuentos o porque otros los retomaron; en cualquier caso se consolidaron ciertos hilos de las narrativas, otros se contrapuntaron y unos más se traslaparon.

Antes de seguir con los movimientos de las denominaciones en los años noventa, hago un alto para dar cuenta de una de las batallas conceptuales más visibles que identifiqué en algunos documentos seleccionados como representantes de la sedimentación del tejido revisado en esta sección, es decir, entre finales de los años setenta y mediados de los ochenta.

## **2.7 ¿Desigualdades educativas o desigualdades escolares?**

Entre los primeros recuentos o estados del arte acerca de las desigualdades en educación, me refiero a los trabajos de De Ibarrola (1981a) Latapí (1985) y Martínez Rizo (1983), reconozco una primera batalla conceptual entre la primera y los últimos. Latapí y Martínez Rizo usan “desigualdades educativas”, mientras De Ibarrola emplea “desigualdades escolares”. Aunque para esas fechas había en circulación otros significantes más o menos equivalentes, lo que puedo inferir de la producción de la época es que se va decantando el primero como dominante, acorde con la discusión internacional en boga. Latapí claramente distingue en su texto entre educación y

---

<sup>119</sup> Entre 1983-1986 Latapí trabajó con comunidades campesinas queretanas. Cfr. *Revista Digital Universitaria* (2000) vol. 1 (1). Consultado 24 de marzo de 2011, a partir de <http://www.revista.unam.mx/vol.0/sembla2/latapi.html>

escolarización (“educación formal”, le llama) y sostiene que por lo regular las investigaciones se restringían a ésta, pues a menudo los investigadores se veían rebasados por la amplitud de los espacios y procesos educativos, más allá de la escuela. En sus palabras: “Hablar de la distribución igualitaria o no igualitaria de esta educación llamada informal es prácticamente imposible” (Latapí, 1985:199). Sobre la base de un argumento análogo, De Ibarrola (1981a:93) sostuvo la misma diferenciación entre escolarización y educación, pero ella fue más congruente y hablaba entonces de desigualdades escolares; en cambio Latapí a pesar de sus consideraciones prefirió desigualdades educativas.

Mi hipótesis es que a Latapí, como al resto de investigadores que usaban el mismo significante, les ganó la dimensión internacional de la discusión, misma pauta que se mantuvo en las décadas siguientes, como apunté en el primer capítulo. En Latapí es más evidente, ya que para mantener su propia inserción internacional como investigador prestigiado, prefirió la denominación en uso en el debate internacional (p.e. Coleman, los reproducionistas, los del Proyecto Principal de la UNESCO encabezado por el uruguayo Germán Rama, etc.), dando como sobreentendido que todos sabían que hablar de “lo educativo” era una suerte de eufemismo de educación formal. Como se infiere de su toma de posición al respecto: “Por eso es usual, y así lo haremos también en este trabajo, limitarse a analizar la desigualdad de la educación formal”. (1985:199-200). En mi opinión, por tal motivo no se objetó en el ámbito nacional tal inconsistencia, y probablemente tampoco se reparó en ella.

En el mismo sentido, menciono que durante los años setenta se reconoció explícitamente el hecho de un creciente eclipsamiento de lo educativo por lo escolar. Se reconocía que este proceso era uno entre los múltiples procesos educativos que se realizan en las sociedades, pero se había configurado como la educación legítima dentro de la sociedad mexicana. Esto, entre otras razones, porque el proceso educativo era conocido con mayor profundidad y el que más posibilidades ofrecía para un análisis sistemático, y ante todo, como lo planteó De Ibarrola (1981b:12) “el proceso educativo escolar es el proceso educativo dominante dentro de la sociedad mexicana”.<sup>120</sup> Así se ha mantenido hasta la primera década del siglo XXI.

---

<sup>120</sup> De Ibarrola menciona en otro texto varios elementos para justificar que la educación escolar es considerada la educación legítima en México: 1) el sistema escolar, a pesar de la distinción entre público y privado, es el sistema de educación oficial y nacional, con una organización casi única para las distintas regiones y grupos del país; 2) el personal que labora en el sistema escolar supuestamente es el único, sistemático y formalmente capacitado, para la docencia y dedicado profesionalmente a ella; 3) el sistema escolar supuestamente controla la emisión del conocimiento "sistemático", "disciplinario", "universal", el cual se administra conforme a la edad del individuo y su vocación; 4) el sistema escolar, propiamente la burocracia escolar controla la certificación y el reconocimiento social del conocimiento para fines de mayor escolaridad y, lo más importante, para efectos de empleo; 5) el sistema escolar es el destinatario de las aspiraciones educativas de la población, por lo cual la población la demanda (1981b:16-17).

Si bien la sedimentación de la trama acerca de las desigualdades en el campo educativo se vio inclinada hacia el significativo desigualdad(es) educativa(s), también merece anotarse que siguió conviviendo con otros, tales como puede verse en un texto de Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán (1979). Al describir la “función distributiva” de la educación, claramente relacionada con la desigualdad, los autores hablan de que “La distribución de oportunidades educativas es claramente desfavorable para los habitantes de zonas rurales” y de la región a la que se pertenece. Ahí agregaban que el sistema educativo “tiende a hacerse más y más discriminatorio para los alumnos cuyas familias pertenecen a los estratos de ingresos más bajos (p.175, nota 1). Enseguida señalaban también que “las oportunidades de perseverar dentro del sistema escolar no se encuentran equitativamente distribuidas”, y puntualizaban la “marcada desproporción en la diferencia en los costos para cada nivel educativo” así como el papel del sistema escolar en reforzar “la dinámica de distanciamiento regional” (p.176).

El tejido discursivo de las desigualdades educativas tuvo un desenvolvimiento en términos muy semejantes a los que he esbozado durante la década del ochenta, pero vale la pena anotar dos elementos que fueron decisivos para que fuera de ese modo. Por una parte, el acercamiento de los académicos y de los representantes gubernamentales en la conducción del sistema educativo, que contrasta con la distancia de décadas previas; por otro lado, las diversas alternativas que buscaron acercar posiciones polarizadas, tales como teoría-práctica, cuantitativo-cualitativo, macro-micro, etc. Abundo al respecto.

Un vistazo a la relación que establecieron los discursos sobre las desigualdades en el campo educativo y la agenda gubernamental de fines de los años setenta ofrece una visión distinta respecto a fechas previas, ya que fueron tiempos de estrecha colaboración entre académicos y políticos en la elaboración de la agenda educativa, así como en la conducción de las políticas sexenales. Latapí tuvo una destacada participación en orientar la política de investigación educativa nacional –fungió como vocal ejecutivo- a través del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), elaborado en paralelo con los trabajos del 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) de 1981, tal evento se considera como un pilar de la historiografía de la investigación profesional en el país. Es notable el peso que otorgaba Latapí al tema de las desigualdades dentro del Plan Maestro de Investigación Educativa, donde puntualizó la prioridad de “la función distributiva de servicios educativos”, señalando que para que un sistema educativo contribuya “a una más equitativa participación de los bienes y servicios de la sociedad, es necesario que las oportunidades de acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo estén

repartidas equitativamente entre los estratos sociales y las regiones del país". (Citado por Martínez Rizo, 2001:118-119). En la parte propositiva del plan, Latapí estableció las prioridades de la investigación relacionadas con la distribución equitativa de las oportunidades de educación, que mucho se asemejan a las reseñadas en el texto de Muñoz Izquierdo (1979a): 1) Estudios que analicen las pautas de distribución de las oportunidades educativas (acceso, permanencia y rendimiento), así como identificar los factores que las determinan y las propuestas de políticas educativas y reformas políticas, económicas y sociales que contribuyan a corregirla; 2) Estudios sobre la contribución de la educación a la movilidad social y la redistribución del ingreso, en particular análisis longitudinales; 3) Estudios de diseño, experimentación y evaluación de mecanismos que atenúen la selectividad del sistema escolar: programas preventivos, compensatorios y remediales; 4) Estudios de diseño, experimentación y evaluación de alternativas de educación no escolar, destinadas a los adultos (Citado por Martínez Rizo, 2001: 119).<sup>121</sup>

Si bien la posición de Latapí ganó espacio en la agenda gubernamental y en la opinión pública, vale la pena decir que había una velada lucha, apenas tangencialmente expuesta por De Ibarrola (1981a) al reseñar los trabajos del grupo del CEE, pero muy visible en un documento de Emmerich (1982). El entonces docente de la recién creada UPN lanzó una crítica relacionada con el problema de la desigualdad y la denominada "función distributiva" en el acceso, aprovechamiento y permanencia de las poblaciones del citado Plan Maestro (1982:9). Emmerich planteaba que tal función era un supuesto que no se discutía y se sólo se describía como una "situación anómala" respecto a una situación deseable, pero él ponía en duda su existencia y la autoridad de quién la definió. A diferencia de las funciones manifiestas que abordaba el Plan (entre las que se ubica la distributiva), éste no abordaba las funciones latentes que reconocía, entre las cuales destacaba Emmerich como "más "reales": la reproducción de la estructura de clases, la división entre trabajo manual e intelectual y la internalización de la ideología dominante. Desde otro ángulo, el autor citado criticaba la lógica del Plan encabezado por Latapí, acerca de la movilidad social en relación con la educación, ya que si se reconocía que la estratificación "explica gran parte de las desigualdades educativas"; es decir, la estratificación era causa de la desigualdad, entonces, el hecho de esperar que la educación redujera las desigualdades era como "poner la carreta delante del buey".

---

<sup>121</sup> Desafortunadamente, la crisis financiera del Estado impidió la realización del PNIIE a partir de 1982-1983. De hecho, el presupuesto destinado a la investigación disminuyó drásticamente, "por lo que algunas instituciones vinculadas a la investigación, como el CEMPAAE, enfocado a la educación de adultos, y las direcciones de las SEP encargadas de la coordinación de investigaciones, desaparecieron" (Weiss, 1981:388-389). Pero no sólo disminuyó el presupuesto en investigación, sino en todos los rubros del gasto público, debido a la baja en los precios del petróleo, al alto endeudamiento gubernamental, la devaluación del peso y la corrupción en el enorme aparato burocrático.

Según Emmerich, “es la supresión de las desigualdades respecto del poder y la propiedad lo que podrá llevar a una mayor igualdad educativa; lo contrario no sólo sería ineficaz: es, además, imposible”.<sup>122</sup>

Puede verse una polarización entre la posición de Emmerich y la de Latapí (marcada en el Plan Maestro), donde el primero señalaba que la educación no podía cambiar las desigualdades sociales, pues éstas reflejaban las desigualdades educativas; entonces para que hubiese un cambio significativo debía cambiar el sistema de clases y la estratificación. Mientras Latapí abogaba por cambios pequeños, pero expansivos, para revertir las desigualdades, fincado en el conocimiento, en la investigación y la planificación estatal.

Paralelamente a estos planteamientos polarizados fueron emergiendo, entrados los años ochenta, otras rutas donde, por una parte, se buscó una posición intermedia, tratando de enlazar los “factores” externos e internos al sistema escolar, pues se reconocía que los primeros no eran plenamente deterministas y los segundos se habían movido dentro de planteamientos tan generales, que necesitaban ser más precisos y contextualizados para reconocer sus alcances y limitaciones, pues aunque a menudo se reconocía su peso en la reproducción de las desigualdades, también se habían documentado esfuerzos positivos para compensar o prevenir tales procesos (Guzmán y Rodríguez, 1977; Martínez Rizo, 1983).

Las discusiones de tipo teórico durante la década del ochenta dieron pie a una dispersión y exploración constante, en relación con el tipo de explicaciones que estaban emergiendo en torno a las desigualdades en educación, donde ya no era suficiente con insistir en el ejercicio descriptivo, pero tampoco había acuerdo sobre la idoneidad del tipo de respuestas o acciones que debían instrumentarse. También en esos años se instaló la discusión sobre “la calidad”<sup>123</sup> e incluso la pertinencia y la cantidad de recursos para hacer significativa la experiencia escolar a los grupos destinatarios (Tedesco, 1983); es decir, se buscaba una articulación más fina de las cuestiones pedagógicas, el sistema escolar y la estructura social, que empezaron a desarrollarse y sedimentarse durante las siguientes décadas.

---

<sup>122</sup> En una nota al pie no descarta del todo el papel de la educación en la consecución de la igualdad educativa y un orden social más justo se consigue, pero pone el énfasis en que el cambio ha de ir por vía “de un cambio político y social radical” (Emmerich, 1982: nota 7).

<sup>123</sup> Latapí (1985), por ejemplo, criticó lo inadecuado de atender primero los problemas cuantitativos y después preocuparse por la calidad educativa y su distribución. “El mejoramiento de la calidad y su distribución equitativa son condiciones esenciales de una expansión del acceso que contribuya a la igualdad de oportunidades.” En este punto, también registro el interés manifiesto en otros autores (p. e. Martínez Rizo, 1983) en relación con conciliar posturas que hasta esas fechas se trataban como opuestas.

## 2.8 Nuevos desarrollos en torno a las desigualdades en la década del noventa

En primer lugar, anoto que los materiales seleccionados para la década del noventa son 14 principales y 6 suplementarios (ver sección III de la primera parte). Casi un tercio de ellos se encuentra en la compilación de Pieck y Aguado (1995). En esos años se suman nuevos autores mexicanos de diversas instituciones interesados en las desigualdades en la educación mexicana: Eduardo Aguado, de El Colegio Mexiquense, Teresa Bracho, quien entonces trabajaba en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Jorge Bartolucci de la UNAM, entre otros. Estos se vieron acompañados por la mayoría de autores pioneros, luego de cierta pausa durante finales de los ochenta (salvo Muñoz Izquierdo que siguió publicando sobre el tema), como Latapí y Martínez Rizo, entre otros ocasionales participantes nacionales como Humberto Muñoz, Roberto Rodríguez y José Ángel Pescador, así como los extranjeros Rojas (UNICEF) y Lachler (Banco Mundial). Para esta década es evidente la dispersión del clan del CEE: Latapí se incorporó a la UNAM, Schmelkes en 1994 se integró al DIE-CINVESTAV, y Muñoz Izquierdo desde 1984 había pasado a las filas de la Universidad Iberoamericana, y con ello, queda en evidencia la pérdida de liderazgo del CEE en la producción sobre las desigualdades. No obstante, esto no cambió la centralización de la Ciudad de México como rectora de la producción nacional. Asimismo, señalo que los trabajos individuales se erigen como dominantes, respecto a los colectivos de décadas previas, pero esto volverá a cambiar en la década siguiente, como se asentó en el capítulo uno.

En segundo lugar, se debe considerar que la década del noventa abrió a nivel internacional un nuevo horizonte discursivo en el ámbito educativo, como en tantos otros ámbitos, que marcarían nuevas rutas, tanto en lo teórico como a nivel de las prácticas sociales. Recordemos que a partir de 1990 hubo una oleada de influyentes planteamientos de la CEPAL, la UNESCO, la UNICEF y del Banco Mundial (la Declaración de Jomtien en 1990 *Educación para Todos* –EPT- y la *Declaración en favor de la Infancia* de UNICEF, etc.) sobre la transición en el ámbito educativo en diversas regiones del mundo (Granja, 1997). De acuerdo con Granja, entrada la década de 1990, en Latinoamérica empiezan a ser protagónicas nuevas formas de entender el papel de la educación en general, quedando al centro argumentos que hablan de la “transformación de las estructuras productivas” unidas a una “progresiva equidad social”, articuladas a través de ideas como la expansión del conocimiento, asociado al progreso de las tecnologías de información y comunicación, la dominancia de las ideas “neoliberales” en la conducción de las economías cada vez más internacionalizadas y en un marco de adecuación institucional permanente, sintetizadas en el título del libro: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-

UNESCO, 1992).

El último documento citado sería comúnmente evocado en la década del noventa en los discursos académicos, y conocido por la mayoría de funcionarios encargados de la educación mexicana. Asimismo el pronunciamiento de la EPT, el cual en su artículo tres reza: “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”.<sup>124</sup> De este modo, el concepto de equidad fue convirtiéndose en central en los discursos internacionales y nacionales asociados con la trama de las desigualdades desde entonces y en la década siguiente.

La equidad adquirió tal relevancia nacional que en las modificaciones a la Ley Federal de Educación de 1973, aprobadas en la nueva Ley General de Educación (1993), se introdujo todo un capítulo –*III, de la equidad en la educación*–; aunque cabe apuntar que dicha categoría, así como la de desigualdad, estuvieron prácticamente ausentes del ANMEB, el acuerdo nacional que impulsó una serie de “políticas de Estado” que modificaron al sistema escolar de nivel básico.<sup>125</sup> De este modo, conceptos y nociones como competitividad, calidad, evaluación, gestión, eficacia y rendición de cuentas vinieron a formar una nueva constelación de formas de entender no sólo las desigualdades en el ámbito educativo, sino la educación y el conocimiento en general.

Si bien el término equidad ya era utilizado en la investigación educativa nacional desde los años setenta (p. e. Latapí, 1972; Muñoz Izquierdo, 1979a, entre otros), el peso que adquirió en los noventa era nuevo, debido a que enfatizaba los “rezagos” históricos, pero también apuntaba a enfocar a los grupos donde la “pobreza” (otro término traído a primer plano) era más lacerante, y con ello, se dio paso a los “programas compensatorios”: estrategia gubernamental principal contra las desigualdades educativas. Recordemos aquí el influjo que trajo el levantamiento indígena de 1994, encabezado por Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que sintetizó muchos reclamos no sólo para los grupos étnicos, sino para el resto de la sociedad mexicana.

Pocos autores utilizaron el significante iniquidad educativa o inequidad, a pesar que éste parece más correspondiente con su opuesto: equidad. De hecho, lo que se observa de la muestra de documentos, que prácticamente cubren la década del

---

<sup>124</sup> El contenido de la EPT fue volcado en 7 artículos: 1) Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; 2) renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual, esto es, una “visión ampliada”, la cual se precisa como: 3) Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; 4) Prestar atención prioritaria al aprendizaje; 5) Ampliar los medios y el alcance de la educación básica; 6) Mejorar el ambiente para el aprendizaje; 7) Fortalecer la concertación de acciones.

<sup>125</sup> El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) fue un importante acuerdo firmado en 1992 entre la SEP y el SNTE, que dio pie a varias políticas de Estado; en tal acuerdo no se utiliza ni el término desigualdad ni equidad, siendo más comunes, disparidades y rezago educativo, correspondientes con el primero. Respecto al segundo sólo se citan gastos “equitativos” y una más “equitativa” distribución del ingreso.

noventa, es que ocho de los 14 usan en sus títulos el término desigualdad, solo tres usan equidad y uno justicia, por lo que infiero que el primero iba en ascenso y, de hecho, se perfiló como contrario al de equidad, desplazando con ello al que había sido su opuesto hasta entonces: igualdad. También vale la pena mencionar que en los años noventa se reeditaron algunos de los trabajos de autores pioneros como Latapí (1994) y Muñoz Izquierdo (1996), este último rebautizó la mayoría de sus artículos que tratan el tema con el término desigualdad, y ello es un dato que refuerza el auge de dicho significante. Tampoco dejo de mencionar la convivencia con otras denominaciones, especialmente rezago educativo, de uso más frecuente en los documentos gubernamentales (uno solo de la muestra lo utiliza).<sup>126</sup>

Así, la Ley de 1993 habla de “rezago educativo”, el cual interpreto como equivalente a desigualdad educativa, mismo que no cita. En términos más amplios, según la muestra seleccionada, podría decir que el concepto de pobreza opacó al de desigualdad y prácticamente desplazó al de disparidades u otros semejantes de la producción previa. Sin embargo, en el lado oficial también hay pluralidad de denominaciones. En el *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994*, plan educativo de Salinas de Gortari, hay presencia del significante desigualdad, por ejemplo, al referirse al analfabetismo, según el cual “se distribuye desigualmente en las diversas zonas geográficas y grupos sociales de México (...) igual ocurre con el rezago en la educación primaria.” Enseguida el texto cita que “la población indígena, rural, femenina y urbana marginada añade el rezago educativo a sus múltiples características de pobreza.” (PEF, 1989:8).<sup>127</sup> En el texto citado destaco la aparición –por primera vez en el discurso educativo nacional- del concepto de equidad. Aunque la nomenclatura dominante todavía es rezago educativo, los otros dos términos (desigualdad y equidad) empiezan a despuntar en el escenario discursivo. Es en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* donde observo sedimentado el cambio de hablar de rezago educativo a hablar de equidad, además éste hizo pareja con otros dos conceptos: calidad y pertinencia, formando la trama central del programa.<sup>128</sup> Se usa el significante

---

<sup>126</sup> En el contexto de la puesta en marcha de los programas compensatorios, la SEP (1995:131), apunta que el término *rezago* es aplicado para abarcar la falta de acceso a la escuela como la permanencia y la no terminación del nivel secundario de la población de 15 años y más, concentrado sobre todo entre las poblaciones rurales e indígenas, pues con ello se buscaba “delimitar quiénes son los que se han quedado atrás, por qué motivo y cómo se puede abordar el problema”.

<sup>127</sup> Otros de los rasgos que en cierto modo pueden relacionarse con el tema de las desigualdades están; ampliar y diversificar servicios educativos y complementarlos con modalidades no escolarizadas; acentuar la eficacia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa; integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, comprometiéndose con la productividad y reestructurar la organización del sistema en función de las necesidades del país (PEF, 1989:18).

<sup>128</sup> “Los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Se dice que la lucha contra la desigualdad ha definido buena parte de la historia política de México, éstas explican además muchas de las inconformidades expresadas en diversos ámbitos de nuestra vida social. “Desde «Los Sentimientos de la Nación» de Morelos hasta los

“inequidad educativa” como equivalente de desigualdad educativa, pero también “injusticias educativas” (SEP, 1996:16).

En la misma línea cito otro texto, ahora del lado académico, como ilustrativo de las denominaciones de la década del noventa. Me refiero al trabajo recopilado por Pieck y Aguado (1995), texto fruto del Simposio internacional *Educación y pobreza* realizado en el Colegio Mexiquense, con ello de paso registro el surgimiento de una nueva ola de especialistas que se vinieron a unir a las filas de los autores pioneros. Ahí, se encuentran citas a las “inequidad(es) en la calidad educativa”, (Rojas, representante de la CEPAL); “inequidad en el acceso y los resultados educativos”, “discriminación escolar” (Aguado, Colegio Mexiquense); “marginación” por exclusión total, por exclusión temprana, por inclusión (Aguerrondo, Argentina); “pobreza educativa”, “marginación educativa” (Bracho, del CIDE), “asimetrías educativas” (Pieck y Aguado), entre otros significantes.

De hecho, desde la introducción los compiladores anotan: “los contenidos en este volumen aportan elementos para un mayor conocimiento teórico-metodológico, que permita afrontar el complejo problema de abatir el rezago y contribuir a que la educación se convierta en un mecanismo de reducción de las asimetrías de la entidad y el país” (Pieck y Aguado, 1995, p. 32). Más adelante, cuando describen los objetivos del simposio, rematan: se reunieron “experiencias, inquietudes, dudas y propuestas”; buscando cuestionar y analizar programas dirigidos a sectores especialmente en pobreza extrema, para arrojar luz sobre “cómo concretar la utopía de avanzar, mediante la educación, de la desigualdad social a la equidad” (pp. 32-33).

Tal mirada sobre los “más pobres” tuvo como correlato, sobre todo desde el sector gubernamental, una narrativa que empezó a denominarlos como grupos “focalizados”, donde se volvió a individualizar la mirada antes grupal, para enfatizar la responsabilidad de cada individuo para cambiar su posición de pobre, de desigual. Tal retórica individualista se ha mantenido en la década siguiente, conviviendo con otras tendencias como las que destacan la contextualización de los grupos y la conjugación de los diversos factores que intervienen en las desigualdades (Schmelkes, 1994; Latapí, 1993; Aguado y Pieck, 1995). Al respecto, generalmente, se propone una intervención integral para incluir a más población en los beneficios de la educación.

Si bien es dominante el concepto de desigualdad(es) educativa(s), también se emplea desigualdad escolar (Bartolucci, 2000, e. o. 1994; De Ibarrola, en Muñoz García, 1998), así como distribución inequitativa de la educación primaria (Schmelkes,

---

anhelos de justicia social de la Revolución, la desigualdad de la sociedad mexicana ha sido fuente de ideas reivindicatorias, de planes políticos, de sueños y utopías, pero siempre se ha visto en la educación la esperanza de un mañana mejor.” (SEP, 1989: 6).

1994), desigualdad de la escuela (Rodríguez, 1998), entre otras. Por lo anterior, sostengo que hay mayor proliferación de significantes que en el pasado y es un rasgo que se mantiene hasta la década siguiente, pero al mismo tiempo advierto acerca de la opacidad derivada por tal heterogeneidad. De tal modo, concluyo apuntando la batalla continua, a veces abierta a veces latente, por la designación dominante.

La conclusión de este capítulo es que el significante *desigualdades educativas* ha estado envuelto en arenas de lucha permanente (pocas veces abierta), tanto por la definición de las mismas como por el nombre. Esto lo describí a grandes trazos centrándome en el itinerario del significante desigualdades educativas, el cual se sedimentó a mediados de los años ochenta, estuvo en ascenso en los noventa, y a la vuelta del milenio ocupa un lugar central en el escenario del discurso educativo. También se constató la proliferación de denominaciones y casi nulos trabajos que dediquen algún espacio a discutir la elección de unas u otras, lo cual indica cierta indiferencia y poco debate, dando la apariencia de estabilidad en el uso de los significantes, lo cual está lejos de ser cierto, como se observó en la sección 2.7, donde explícitamente abordé la batalla conceptual entre desigualdades educativas y escolares.

Una vez recorrido el panorama general de significantes que ha poblado el horizonte de las desigualdades en el campo educativo, resulta conveniente preguntar qué sentidos se han tejido en la tradición mexicana, adecuando la pregunta inicial de la tesis: cuáles y cómo han llegado a construirse los sentidos sobre las desigualdades en el siglo XXI.

### **3. El itinerario de los sentidos sobre las desigualdades educativas en México: de los años sesenta a los noventa**

El propósito de este capítulo es describir los cambios en los sentidos que se han sedimentado en el uso de significante desigualdad(es) educativa(s) en México, a través del arco temporal que abarca mediados de los años sesenta y los noventa en el corpus de materiales seleccionados. La meta es observar la epistemología del concepto de desigualdad en la educación que he caracterizado para la primera década del dos mil.

Adelanté en otra sección de la tesis (1.4), que observo al menos cuatro sentidos en la muestra de la producción del siglo XXI: a) la desigualdad como un problema de distribución de escolaridad; b) desigualdad como atributo/reflejo inherente a la sociedad; c) la desigualdad como diferencia y d) desigualdad como distribución asimétrica de conocimientos y de justicia. En las secciones que siguen me detengo en describir cómo fueron surgiendo y sedimentándose dichos sentidos, traslapándose e incluso desplazando en un lapso relativamente corto, entre las décadas de los sesenta

y noventa.

### 3.1 Los sentidos de las desigualdades educacionales en los años sesenta

De los documentos seleccionados que cubren el momento de la emergencia (1964-1965) encuentro un sentido dominante acerca de las desigualdades en educación; a saber, se observa *como un problema de distribución de escolaridad*, esto con su marca técnica, debido a la relación estrecha que guarda con la gobernación de las poblaciones desiguales tanto de parte del gobierno, como de la academia. Los investigadores del CEE usaron los resultados de sus trabajos para mostrarle al Estado en general, y al gobierno en turno en particular, el problema de desigualdad educativa entre la escuela rural y la urbana, que solían esconder los “números felices” que presentaba anualmente el gobierno en un aparente progreso infinito. Latapí demandaba “respeto” al reconocimiento de la desigual, (1965:13), y con ello, expresaba también una demanda por la “inclusión” de la población rural en todos los niveles escolares, así como mayores esfuerzos de planificación para “rectangular” la pirámide escolar y reducir el “desperdicio económico y el escolar” (Latapí, 1965:6; también 1964:31).

En el folleto de difusión del CEE que vengo citando, Latapí resume parte de su investigación de 1964. Ahí, el investigador hablaba de desigualdad de oportunidades escolares, para referirse a que: “Las plazas escolares de enseñanza primaria se *distribuyen desigualmente* entre el campo y la ciudad”, así como entre las escuelas con grados completos en ambos contextos, también reconocía la desigual distribución de maestros sin título y maestros titulados, y finalmente la desigual eficiencia terminal; esto le llevó a sostener que había una “*desigualdad estructural* de las escuelas primarias en ambos medios” (1965:11, énfasis: JAN).

Cabe anotar que el sentido dominante en la emergencia de los estudios sobre desigualdades educacionales en México estuvo ligado a otro sentido, pero de modo subordinado, el cual se anotó de paso en algunos textos del propio Latapí. Me refiero a la idea de comprender la *desigualdad como un problema de distribución asimétrica de conocimientos y/o de justicia* entre grupos sociales, escuelas e individuos, mismo sentido que se mantiene hasta el siglo XXI, pero que decayó en los años setenta. Así por ejemplo, Latapí sostenía que “la justicia educativa” era un aspecto básico de la “justicia social” (2009, e. o. 1964), e incluso proponía que la escuela fuese considerada como un “órgano de justicia distributiva” con base exclusivamente en los talentos de los estudiantes.<sup>129</sup> Además, visto como un problema de justicia social, la justicia educativa

---

<sup>129</sup> Latapí a pesar de reconocer que la justicia social era una causa de la justicia educativa, apuesta por defender una escuela meritocrática, a la manera de los países “altamente industrializados”, pues según él, en ellos lo que determinaba la escolaridad y la futura profesión no era la situación económica de los estudiantes, sino “exclusivamente su talento”. Entonces sugiere que el sistema escolar mexicano debía

era un problema urgente “al que se enfrenta todo el país, y en particular, la actual Administración (sic) de la SEP” (1965:13). También en el *Diagnóstico* de 1964, al aludir a la desigualdad entre la escolaridad urbana y rural, y la supuesta preocupación gubernamental por esta última, apuntaba al fortalecimiento de un régimen democrático,<sup>130</sup> entendido “como un sistema de vida basado en la justicia, implica la participación equitativa de todos en los bienes nacionales, no menos que la justa distribución de las oportunidades educativas que capaciten a los ciudadanos para contribuir al bien común” (Latapí, 1964:53).

En suma, en los trabajos semilleros de Latapí y del CEE se traslaparon dos sentidos de la desigualdad en la educación: como problemas de distribución de escolaridad, con un énfasis técnico para cuantificar la distancia entre grupos y respecto a la norma nacional de seis grados de educación primaria, pero también como una demanda por la asimétrica distribución de justicia social, de donde se desprendía una crítica a la injusta distribución educativa que demandaban al Estado cambiar.

Finalmente, apunto brevemente algunos de los movimientos en torno a los sentidos descritos en las décadas siguientes. Así, en la década del setenta se continuaron realizando trabajos que afianzaron el sentido dominante de la desigualdad educacional como un asunto de distribución de credenciales, pero no aportaron novedades. Durante la década del ochenta bajó el número de estudios relacionados con el sentido dominante descrito,<sup>131</sup> pero a principios de la década del noventa vuelven a resurgir. Así lo observo en la revisión de la literatura de Martínez Rizo: “No puede negarse que el rechazo de los trabajos cuantitativos tiene cierto fundamento debido a la superficialidad de no pocos de ellos; pero también parece que ese rechazo muchas veces ha sido excesivo y no se ha traducido en trabajos efectivamente superiores.”

---

encaminarse por el rumbo de la meritocracia, pues en cuanto el “criterio para la participación en el beneficio educativo [sea] el talento del niño y no su posición económica, y (...) una preparación profesional que corresponda a sus habilidades reales y no a la riqueza de sus padres, ayudará a que nuestra educación, nuestro sistema educativo en cuanto sistema, sea verdaderamente factor de «justicia social»” (2009, e. o. 1964)

<sup>130</sup> En ese momento, no queda claro si Latapí pensaba que dicha “democratización” había sido producto de luchas, demandas y movilizaciones, o una suerte de generoso beneficio de los gobiernos, concedido a las masas ignorantes, como más tarde se ha de plantear desde vertientes críticas, donde claramente se inclinaron por explicar que la universalización y la expansión de los sistemas escolares habían sido, en buena medida, resultado de las luchas y movilizaciones que tuvieron los sectores populares rurales y urbanos, a través de sus organizaciones; aunque de hecho los números de tal expansión en México, al menos en la década del setenta se reconoce que fueron benéficos para las clases medias y altas, o para los estados más desarrollados (De Ibarrola, 1971; Guzmán y Schmelkes, 1973; Guzmán y Rodríguez, 1977, entre otros).

<sup>131</sup> Algunos elementos contribuyeron al decaimiento general de los estudios cuantitativos y al enfoque macro social durante los años ochenta, entre otros, el retraimiento de la investigación educativa y en general del país, debido al recorte de fondos gubernamentales por la crisis económica, el sentimiento de redundancia de los resultados de tales investigaciones, y con ello, la inoperancia respecto a los problemas que se buscaba resolver; las pugnas derivadas de una corriente variada de planteamientos críticos de inspiración marxista unos, otros de inspiración hermenéutica o etnográfica, etc., presentes desde la década del setenta (Puiggrós, 1981: 36; De Ibarrola, 1981a).

(1992:63; también Bracho, 1995b). Ambos autores reactivaron la investigación de la desigualdad como un problema de distribución de escolaridad durante la década del noventa,<sup>132</sup> que se verá reforzada en la siguiente década hasta convertirse en dominante, a partir de las publicaciones del INEE, como lo desarrollé en el capítulo uno (sección 1.4).

### **3.2 Nuevos sentidos sobre desigualdades educativas: la desigualdad como atributo o reflejo**

En la producción que he denominado como de “ruptura” con el momento emergente (1970-1973) sostengo que se mantiene, por un lado, hegemónico el sentido de la desigualdad como un problema de distribución de credenciales escolares o de grados de escolaridad, y por otro lado, continua al margen la comprensión de la desigualdad como un problema de justicia.

En este último caso, vale la pena agregar que si bien algunos autores, como Latapí y Muñoz Izquierdo, siguieron apelando a la justicia; en otros –en especial De Ibarrola- lo expresaron en términos de *democratización de la enseñanza*, “entendida como igualdad de oportunidades educativas para toda la población de un país”, siempre y cuando se “tengan las aptitudes y los conocimientos para beneficiarse con ella, y además deseen hacerlo” (De Ibarrola, 1970:15-16).<sup>133</sup> En un texto breve de 1971, de corte periodístico, De Ibarrola abona al respecto. A través de la tematización de la “democratización de la enseñanza” para el país –anota la entonces investigadora de la UNAM-, ésta implicaba la conclusión de la escolaridad primaria, no sólo el acceso. Reconocía también que los grupos socioeconómicos más desfavorecidos habían sido los menos beneficiados, porque había operado “una selección socioeconómica a través de la escolaridad, que si bien no se realiza únicamente en el nivel elemental (...) sí se inicia allí”. Concluye su texto con una serie de cuestionamientos al sistema escolar, debido a que se responsabilizaba de los fracasos a los alumnos y sus familias, pero –se preguntaba De Ibarrola- ¿en qué medida la “estructura del sistema, el contenido de la enseñanza, los sistemas de evaluación (...) u otros factores están favoreciendo esa situación antidemocrática?” Según ella, la solución a dicha problemática implicaba no sólo aumentar el número de plazas, sino también “una concepción de la escolaridad

---

<sup>132</sup> El resurgimiento de los estudios sobre desigualdad es, en parte, una respuesta al énfasis gubernamental en la noción de equidad (PEF, 1983:226), así como a ciertas vertientes internacionales que incluso oponían calidad vs equidad. Esto último lo reconoce Martínez Rizo al comentar el énfasis que se estaba poniendo en la calidad de la educación en los sistemas educativos de los países más desarrollados, a partir de los años ochenta: “La oposición semántica de las palabras inglesas quality vs. equality, así lo hace temer” (1992:107).

<sup>133</sup> Retoma un texto de la OCDE (1967), *Méthodes et besoins statistiques de la planification de l'enseignement*, donde se destacan tanto las aptitudes escolares como el deseo de estudiar como “piedras de toque”, para hablar de “educación democrática”. De Ibarrola enfoca su estudio principalmente en “el «deseo de estudiar» más allá de la escuela elemental.” (1970:16, énfasis en el original).

básica basada en la democratización de la misma”, aludiendo con ello apoyar a los alumnos más desfavorecidos socioeconómicamente, sobre todo en torno a los tres elementos que cuestionó (estructura, contenidos y evaluación).

Más interesante aún es observar la emergencia de un nuevo sentido para la desigualdad educacional a principios de la década del setenta. Esto se ve con nitidez en un trabajo de Latapí de 1972, a saber, que la desigualdad es una “característica constante y siempre presente en las estructuras educativas de todos los países”.<sup>134</sup> De este modo, el punto a destacar es que la desigualdad no es necesariamente observada como un *problema*, sino como un rasgo social inherente, que por lo tanto no sería posible eliminar, sino tolerar, sobrellevar, en tanto sólo quedaba buscar medidas “compensatorias”, las cuales según la revisión de algunas estrategias y “experimentos”, sobre todo estadounidenses, hecha por el investigador del CEE, no eran satisfactorias ni muy efectivas a largo plazo; más escasas aún eran este tipo de propuestas y estudios en México, por lo que había elementos “insuficientes para normar una política compensatoria adecuada a nuestras circunstancias” (Latapí, 1972:8; también Guzmán y Rodríguez, 1977).

El sentido de la desigualdad como atributo guarda un matiz interesante en otros documentos. Uno de Latapí (1973a, e. o. 1970) y en especial otro de Guzmán y Schmelkes (1973), donde los autores sostienen que la desigualdad educativa, estaba contribuyendo a agudizar los “desequilibrios regionales”; más aún, se plateaba lo “determinante” de la dimensión socioeconómica de las familias o de los espacios regionales sobre las desigualdades en la “distribución de las oportunidades escolares”, y con ello, se perfilaba el matiz de que el sistema escolar era un “reflejo” del sistema social. Más precisamente, las desigualdades del sistema educativo eran un reflejo de la estructura social (de la estratificación social), y como apuntaron Medellín y Muñoz Izquierdo, “a la vez constituye un mecanismo para mantenerla y perpetuarla” (1973:67).

Este nuevo sentido de *reflejo* se ve operando en la dirección de dirigir la atención hacia la búsqueda de explicaciones, no meramente descripciones de las desigualdades, que son el tipo de argumentos que se despenden del sentido de la desigualdad como distribución de escolaridad y que fueron dominantes en el momento de emergencia del tejido discursivo nacional.

De este modo, en la mayoría de textos del corpus de la muestra de principios de los años setenta, observo la intención de dar explicaciones que, de hecho, ya

---

<sup>134</sup> Esta cita es, de hecho, parte de otra que hace Latapí de un trabajo de la OCDE titulado *Equal educational opportunity* de 1971, cuya parte inicial dice: “las diferencias sociales en la participación de la educación parecen ser una característica...” dicho documento resulta la fuente de este cambio de matiz que va dejando de lado el optimismo sobre el sistema educativo de los países, incluso los industrializados o “más avanzados”, que eran el estándar que se suponía el resto de países debía aspirar.

circulaban en las tramas discursivas internacionales. Un par de ejemplos. El primero es el *Ensayo de análisis etiológico*, de Muñoz Izquierdo (aproximadamente de 1970), donde explícitamente busca nuevas explicaciones sobre la “correlación entre educación y estratificación” y la “injusticia educativa”. El autor sostenía que no era ni la presión demográfica ni el “el darwinismo social lo que ha impedido una distribución equitativa de los beneficios del sistema educativo, sino una política educativa que en la práctica da más atención a quien el desarrollo económico más ha beneficiado”. Por otra parte, el texto de Latapí (1972), cita varios trabajos que intentaban explicar las desigualdades (Coleman 1966, un trabajo de la OCDE sobre Europa occidental y sobre el sistema ruso), además de otros estudios que valoraban programas compensatorios internacionales. Tal revisión será luego retomada por Guzmán y Schmelkes (1973), Guzmán y Rodríguez (1977) y por Martínez Rizo (1983), como revisé en la sección 2.6. Asimismo, De Ibarrola (1970), haciéndose eco de investigadores internacionales de este periodo, sostenía que en gran medida la explicación de las desigualdades en la escolarización se debe al peso determinante de los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes y sus familias, por lo cual no bastaban los cambios en el ámbito del sistema escolar, sino eran más pertinentes los cambios a nivel del sistema social.<sup>135</sup>

A mediados de los años setenta observo la radicalización de los argumentos pesimistas respecto a lo que podía realizar el sistema educativo para cambiar las desigualdades educativas y en especial la estratificación social; es decir, lo que se desprendía de los estudios más radicales era la necesidad de cambios en los campos social, económico y político (e incluso “valoral”, según la postura del CEE), antes que en el educativo para revertir las desigualdades. Así lo plantearon Latapí, (1972, 1975a), Guzmán y Rodríguez (1977), pero poco después los mismos autores, y otros tantos, matizaron su posición para evitar el determinismo y el inmovilismo, y con ello, se fue abandonando el sentido de observar las desigualdades educacionales como mero reflejo de la estratificación. Esto, entre otras razones, debido a que la posición más radical llevaba consigo la desresponsabilización del sistema educativo en los procesos de mejora de fenómenos como el “rezago escolar”, significativo que empezó a ser común en esa época; es decir, que las escuelas poco o nada podían hacer frente a las desigualdades escolares. Con el fin de evitar el inmovilismo se impulsaron estudios y trabajos fuera del sistema escolar, por ejemplo, “modelos alternativos de educación formal” y “proyectos de investigación-acción para la organización campesina”, como se

---

<sup>135</sup> Aunque debe aclararse que De Ibarrola no habla de desigualdades, más que de modo tangencial, ya que su terminología está en deuda con la discusión de la “democratización de la educación”. En cualquier caso es pertinente citar su “hipótesis” principal, ya que en ella identifiqué el peso “determinante” de las cuestiones económicas: “el deseo de estudiar se determina por la capacidad individual de hacerlo; pero ésta, a su vez, se determina por el nivel socio-económico del alumno” (1970:42).

reconoce en un editorial de la revista del CEE, que describe otro cambio de prioridades del centro en 1976: en tales acciones extraescolares, “cobran sentido los esfuerzos de grupos independientes cuyos objetivos de cambio social sean más profundos y duraderos, aunque, claro está, a más largo plazo” (1984:13).

Una posición menos radical se fue desarrollando a fines de la década del setenta y se asentó durante la del ochenta, ya que los investigadores líderes en la temática analizada buscaron responder al desafío de la estéril polarización entre positivistas y hermenéuticos, entre macro y micro, entre estructura y agencia, y dicotomías semejantes. De tal modo que los llamados a la síntesis no se hicieron esperar. Algunos autores buscaron respuestas en los discursos internacionales (Martínez Rizo, 1983); otros las buscaron al calor de tramas discursivas internas y externas, por ejemplo el “reconstruccionismo” suscrito por Guzmán y Schmelkes (1973), que más tarde Latapí reformularía como “incrementalismo” (1980) o De Ibarrola (1981a) apelando a profundizar en nuevas cuestiones sociales y culturales desde un posicionamiento del “análisis dialéctico” de las contradicciones.

### **3.3 Los contactos entre la desigualdad, la diferencia y la diversidad**

Entre los años setenta y los noventa registro ciertos traslapes entre significantes como desigualdad y diferencia, este último asociado generalmente con diversidad. De este modo, para que resulte comprensible observar tales hibridaciones recorro a varios ejemplos de las muestras seleccionadas del corpus revisado, desde una mirada panorámica que abarca las décadas de los sesenta hasta los noventa.

Cito primero algunos ejemplos donde observo la ambigüedad en el tratamiento de la desigualdad y la diferencia. Latapí tempranamente (1964) había sostenido que la desigualdad de oportunidades estaba relacionada con las plazas escolares, los maestros y el gasto del gobierno entre escuelas urbanas y rurales. Poco tiempo después él mismo (1972:2), se preguntaba acerca de la (des)igualdad social a través de la educación: “¿Qué criterios –el talento, el rendimiento, el esfuerzo, las necesidades de la sociedad- deben decidir la diferenciación de la población escolar que por fuerza tiene que haber?”.

Tiempo después, el mismo investigador abordaba el asunto de la ambigüedad en la distribución educativa, con ello aludía “a bienes sociales susceptibles de ser distribuidos diferencialmente. La educación es uno de ellos. Pero en su caso, hay varias razones por las que la discusión sobre la igualdad en su distribución se vuelve particularmente ambigua.”. El autor da tres razones al respecto: 1) la pluralidad de valoraciones: 2) La desigualdad educativa está culturalmente condicionada, 3) “la igualdad en la distribución de los bienes sociales nunca puede ser absoluta; siempre se

halla en proceso: el de igualación o su contrario.” (Latapí, 1985). En ese mismo texto, el autor planteaba que a pesar de las ambigüedades, era posible enfocar un plano de indicadores concretos para analizar el proceso de igualación de “la distribución de la educación”, tales indicadores eran producto tanto del juego de fuerzas, alianzas y conflictos entre grupos sociales como de las políticas educativas. De estas últimas líneas infiero un matiz que aleja la ambigüedad, la cual no obstante se siguió reconociendo en los años noventa.<sup>136</sup>

Durante la década del ochenta, el traslape y la ambigüedad entre desigualdad y diferencia se observa en la mayoría de estudios estadísticos donde se utiliza la referencia matemática de la desigualdad, pero al momento de describir los datos o tablas estadísticas, se usa también como diferencia. Entonces, registro un uso sinónimo, aparentemente técnico en el sentido de neutro, ya que apuntala el carácter objetivo de los números. Cito un ejemplo de los más importantes defensores de la postura descriptiva como ha sido Martínez Rizo (1983, 1992, 2002), para quien la desigualdad alude, generalmente, “a la distribución de un bien entre los integrantes de una población.”<sup>137</sup> De este modo, en uno de sus textos el autor resume sus resultados sobre la distribución de la escolaridad entre las 32 entidades federativas entre 1970 y 1990: “la *desigualdad* global ha disminuido, las *diferencias* entre las entidades se han mantenido prácticamente iguales a lo largo del periodo examinado” (p.59, énfasis: JAN).

De lo previo, destaco que la relación entre desigualdad y diferencia se hace explícita, pero con un matiz que se presta a confusión, el cual está ligado precisamente con el uso equivalente entre ambos significantes en su acepción matemática; es decir, se pasa de la connotación de la diferencia como desequilibrio o distancia (desigualdad) hacia una connotación con dos énfasis. Por una parte, se llamaba a la adecuación o adaptación curricular, incluso de las escuelas, el “respeto a la diferencia”. Por otra parte, se apelaba a construir alternativas (extra)escolares, a exigir educación como un derecho, así como a favor de la “diversidad cultural” (énfasis agregado durante la década del noventa).

Ilustro con ejemplos el tejido antedicho. En los años setenta, Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán (1979:195) en una propuesta que sugería una “nueva política de educación para el desarrollo”, comentaban que la planeación educativa debía tomar en cuenta “las diferentes necesidades que, en materia de aprendizaje, tienen los diversos grupos sociales.” por ejemplo, asignar maestros y otros recursos de mayor cualificación

---

<sup>136</sup> Latapí a principios de los años noventa vuelve a tratar este asunto de las ambigüedades, pero en esa ocasión explícitamente sobre la “igualdad de oportunidades educativas”. (1993:27-28)

<sup>137</sup> El autor precisa dicho concepto a partir de definir tres elementos: “el bien que se va a distribuir, la población entre la que se distribuirá, y el criterio de equidistribución, o sea cuándo se considerará que el bien en cuestión está igualitariamente distribuido.” (Martínez Rizo, 1992:64).

“a aquellas unidades escolares que se encuentran localizadas en ambientes cultural y económicamente empobrecidos. Asimismo, dichas diferencias exigen aceptar determinados grados de variabilidad en ciertas áreas de los planes y programas de estudio”. Por su parte, Latapí (1985) denunciaba que la “amplia heterogeneidad no sólo socioeconómica sino cultural de la sociedad mexicana agudiza las diferencias en los resultados académicos. Los objetivos, currículo y métodos –en suma, la cultura escolar- facilitan el logro académico de aquellos grupos más cercanos a dicha cultura y dificulta el de aquéllos para quienes esta cultura resulta extraña” (también De Ibarrola, 1981b:20).

En esa misma línea de adecuación, ubico a los programas compensatorios focalizados, impulsados en los años noventa por el gobierno mexicano con el apoyo financiero del Banco Mundial, pero en ese caso bajo la guía conceptual de la equidad y la “discriminación positiva”, y dirigidos a la población de pobreza extrema. Tales acciones tienen antecedentes en programas como la educación “bilingüe-bicultural” y la telesecundaria de los años setenta (Schmelkes, en Muñoz García, 1998).

Por su parte, en relación con el matiz ligado a las alternativas extraescolares cito a Guzmán y Schmelkes (1973), quienes en varios momentos de su propuesta de reforma de la educación nacional sostienen que se debía buscar una “educación adaptada a las necesidades de las minorías” (p.192); más adelante, en relación con desarrollar sistemas de educación extraescolar, recomendaban “que el contenido de la enseñanza extraescolar sea heterogéneo, es decir, que brote de las necesidades, intereses y motivaciones de la población que se educa, para que se adecue a la problemática de cada región” (p.199); luego sugerían “adecuar los procesos educativos a los requerimientos cambiantes del mercado de trabajo y de la vida sociopolítica” (p. 204).

En ese mismo sentido, ubico las propuestas de mediados de los años setenta de carácter diferencial, tales como los cursos comunitarios del CONAFE, la educación de adultos, que a partir de 1981 se institucionalizó con la creación del INEA, así como los proyectos “experimentales” que reseña un editorial del CEE (1984:14-15).

En los años noventa varias voces se alzaron, sobre todo después del levantamiento “zapatista” de 1994, para demandar, entre otras cosas,

la relevancia de la educación ofrecida a sectores procedentes de distintas culturas, así como la de combatir las contradicciones existentes –al interior de los sistemas educativos- entre culturas internacional o nacionalmente hegemónicas, y las culturas –subordinadas- a las que pertenecen las diversas clientelas de dichos sistemas. (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992:48).

Añadiría que durante la década del noventa, mediante el concepto central de

equidad, para la mayoría de autores ésta permitió aproximarse a la comprensión de estudiantes con orígenes distintos y demandar que se mejorara su desempeño en la escuela. De este modo, se abrió la puerta a la *diferencia* (donde no todos necesitan y consiguen lo mismo), demandando no sólo el acceso, sino mejorar su desempeño y su inserción posterior al mercado de trabajo.

En un ensayo filosófico de Latapí (1993), titulado *Reflexiones sobre la justicia en la educación*, el cual se ha considerado como el más sistemático de los trabajos del autor sobre sus ideas filosóficas y sociológicas al respecto (Martínez Rizo, 2001:122), ilustra los nuevos debates entre igualdad y equidad, desigualdad y diferencia, así como el peso del carácter ético y político del nuevo sentido de distribución, que en parte se discutió en términos de “calidad. En ese texto Latapí propuso una teoría de la “justicia educativa” cuyo principio básico era que la educación es un derecho, y propuso desarrollar el principio de “proporcionalidad solidaria”<sup>138</sup> en su distribución. Latapí, acotaba que tal principio no ofrecía reglas de distribución, ya que esto era asunto del derecho positivo, pero permitiría justificar las diferencias y normar las compensaciones: “es un principio de distribución, derivado de una concepción ontológica de la justicia, que mantiene la vigencia ética de la solidaridad hacia una colectividad concreta, y cuya fuerza es a la vez racional y moral.” (Latapí, 1993:34). El investigador argumentaba que en la discusión filosófica sobre la justicia distributiva, el problema era “la justificación de las diferencias”; y era en virtud de ello que, en la evolución de las ideas, se había sobrepuesto al concepto de igualdad el de equidad, “o sea el de un trato proporcional que tome en cuenta los títulos o méritos de cada quien” (p.15). Según Latapí, el concepto de equidad añadió dos matices al de igualdad: a) una proporcionalidad en la distribución, que sea aceptada por todos, también por los que resulten en situación más desventajosa; y b) que debía evitarse, en una distribución justa, “la extrema pobreza o riqueza o los excesos de un poder absoluto o una opresión radical” (p.15).<sup>139</sup>

No obstante lo anterior, en la década del noventa varios autores se manifestaron en contra de uno o varios puntos de lo hecho por las políticas educativas para atender a los “diferentes” (y/o desiguales), debido a la homogenización curricular, la centralización en la decisión sobre los contenidos curriculares, la obsolescencia y falta de pertinencia cultural de contenidos, los sesgos urbanos y clasemedieros de los libros de texto, etc. (Ezpeleta y Weiss, 2000, e. o. 1994; Torres y Tenti, 2000). Sin embargo, no hubo

---

<sup>138</sup> Latapí define tal principio como sigue: “La magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada” (1993:34).

<sup>139</sup> El autor cierra su texto proponiendo una serie de principios normativos, que estructurados en cinco pasos sucesivos y acumulativos y bajo la racionalidad de la “proporcionalidad solidaria”, se aplicarían a la sociedad mexicana: 1) igualdad de acceso y permanencia; 2) igualdad de insumos; 3) compensación de insumos; 4) un nivel “mínimo” de resultados medidos por exámenes nacionales; 5) regular la expansión de la educación posbásica.

consenso (ni antes, ni en la década siguiente) sobre qué diferencias deberían ser consideradas y cómo dar respuestas adecuadas a ellas. En esa inteligencia, ha quedado en el tapete la problemática señalada por varios participantes del debate de 1998 auspiciado por el COMIE (Muñoz García, *et al*), de que las alternativas (al sistema formal o hegemónico), según tales o cuales particularidades sociales y/o culturales, suelen derivar en “educaciones de segunda”, y con ello, reproducir las desigualdades de origen u otras que se han pretendido combatir.

### **3.4 Los sentidos de las desigualdades educativas en México en la última década del siglo XX**

En 1987 con la introducción de los Programas de Ajuste Estructural el Banco Mundial confirió a la educación el carácter de área de inversión económica socialmente productiva. Debido a las condiciones macroeconómicas adversas y para restaurar el libre mercado, los organismos internacionales de financiamiento (BM, FMI y BID) comenzaron a prescribir préstamos a los países como México –“en vías de desarrollo”-, a condición de *achicar* al Estado, dar paso al mercado como mecanismo regulador, creador de riqueza, bienestar y prosperidad en lo local y en lo global (Bresser, 1991:16). De esa manera, a través de la aplicación del llamado “Consenso de Washington”<sup>140</sup> tales organismos condicionaron ajustes en materia educativa y de salud, entre otras áreas, para renegociar los endeudamientos que pesaban sobre los países latinoamericanos debido a la crisis de la “década pérdida”. En este marco, uno de los nuevos préstamos del BM al gobierno federal de México fue precisamente para financiar el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el cual claramente tenía un carácter compensatorio sobre la “oferta”, esto es, insumos, materiales y apoyos dirigidos a los cuatro estados con mayores índices de pobreza y fracaso escolar (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca), el cual se puso en marcha en el ciclo escolar 1991-1992 para ejecutarse en cinco años y estuvo a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de la SEP (Ezpeleta y Weiss, 2002:13-14, e. o. 1994).

Recordemos también que durante los años ochenta las políticas educativas se centraron en mejorar la competitividad y la productividad del sistema escolar, aplicando reformas centradas en la “gestión”, el financiamiento y el funcionamiento de la

---

<sup>140</sup> El Consenso de Washington estaba constituido por diez reformas: 1) disciplina fiscal tendente a eliminar el déficit público; 2) cambio de las prioridades en relación al gasto público, eliminando subsidios y aumentando gastos en salud y educación; 3) reforma tributaria, aumentando los impuestos si esto fuese inevitable; 4) los tipos de interés deberían ser positivos y determinados por el mercado; 5) tipo de cambio determinado por el mercado, garantizándose al mismo tiempo que fuese competitivo; 6) el comercio debería ser liberalizado y orientado hacia el exterior; 7) las inversiones extranjeras directas no deberían sufrir restricciones; 8) las empresas públicas deberían ser privatizadas; 9) las actividades económicas deberían ser desreguladas; 10) el derecho de propiedad debería ser garantizado más firmemente" (Bresser, 1991:16).

educación; en breve, hacia “la calidad” del sistema educativo y dejando al margen la “equidad” (Reimers, 2000; PEF, 1983). Mientras que las políticas educativas a partir de la década del noventa se caracterizaron por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad, reintroduciendo la importancia de la equidad. En esta misma etapa las políticas compensatorias focalizadas, dirigidas a los sectores “más pobres” o “vulnerables”, orientadas por principios de “discriminación positiva”, fueron concebidas como la mejor vía para garantizar la eficiencia en el ejercicio del gasto social y la eficacia en la provisión de servicios. Tales políticas generalmente mostraron una fuerte complementariedad con las prioridades de la nueva agenda internacional de desarrollo y, especialmente, con los presupuestos del BM (Tarabini y Bonal, 2011: 8).

En el discurso educativo nacional destaco dos hitos que modificaron su rumbo en la primera mitad de los noventa. Por un lado, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, entre la SEP, el SNTE y los gobiernos de las entidades federativas. Dicho acuerdo tuvo tres puntos principales: 1) reorganización de la educación básica y el sistema educativo (mediante la federalización de la educación básica y una “nueva” participación social); 2) la promoción de la calidad que implicaba renovar los planes y programas y los libros de texto, y 3) la atención al magisterio. Por otro lado, el decreto que hizo obligatoria la escolaridad secundaria, plasmado el artículo 3º de la Constitución nacional en 1993; misma fecha de la actualización jurídica de la ahora denominada Ley General de Educación, con ello sumaron nueve años de educación obligatoria. Otras novedades de la Ley fueron incluir un apartado sobre equidad; la participación social en las escuelas y las disposiciones sobre evaluación.

De este modo, en primer lugar, en relación con los sentidos de las desigualdades educativas, lo primero que observo para la última década del siglo XX es cierto desplazamiento del sentido relacionado con entenderlas como un rasgo inherente a la sociedad (como se vio en la sección 3.2); esto es, prácticamente todos los textos de la muestra observan la desigualdad como un *problema* que implica cierta especificidad para discutir e intervenir, no como una característica social más, tal planteamiento, de hecho, induce cierto inmovilismo y desresponsabilización, sobre todo del Estado. El único texto que aborda explícitamente este sentido, lo dejaré planteado como una tensión insalvable, pero discutible de caso en caso y de contexto en contexto (Rodríguez, 1998).<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> El investigador de la UNAM, anotaba que “los procesos de desigualdad operan en todos los ámbitos de la organización social y que las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera, a la postre, procesos de desigualdad en otros. Por tanto, las dinámicas que se desencadenan en pro de la equiparación de oportunidades están determinadas, en cada momento y circunstancia, por la

En segundo lugar, el sentido de la desigualdad educacional como un problema de distribución de escolaridad que fue dominante prácticamente hasta la década de los ochenta (como se planteó en el apartado 3.1) y que estuvo secundado por el sentido de la desigualdad educacional como un problema de distribución de justicia más allá de lo escolar, aunque de modo subordinado, cambió. En la década del noventa observo un desplazamiento de los sentidos descritos (al menos en las narrativas oficiales y académicas, aunque no necesariamente presentes en las prácticas), para entender las desigualdades educativas *como un problema de distribución de conocimientos o de aprendizajes*, dejando en segundo plano la interpretación de mera distribución de escolaridad o de credenciales, eje reformista hasta los años ochenta.

Ilustro dicho pasaje con la investigación encabezada por Schmelkes (1994):

*En este estudio procuramos orientar la definición de la calidad no como se ha hecho tradicionalmente, en función de grados de escolaridad alcanzados, sino en función de los resultados de aprendizaje. Más aún, con el fin de acercarnos al concepto de aprendizaje relevante, hemos definido, como nuestra variable dependiente central, el resultado de los alumnos de cuarto y sexto grados en pruebas de “competencias para la vida” (p.16; énfasis: JAN).<sup>142</sup>*

La mayoría de autores de la muestra sigue la misma tendencia (Martínez Rizo, 1992; Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992; Latapí, 1993; Bracho, 1995a, entre otros). Por ejemplo, Muñoz Izquierdo, en la recopilación de algunos de sus artículos relacionados con la desigualdad realizados entre la década del setenta y principios de la del noventa, sostenía el que consideraba era el deber de los sistemas educativos: “igualar los resultados del aprendizaje”, entendiéndolo por ello una distribución equitativa de “los conocimientos, habilidades y actitudes que llevan a cabo los sistemas educativos” (1996:11). También Bracho (1995a:29), abonaba en el mismo sentido, al hablar sobre “la distribución social del conocimiento que está detrás del análisis de desigualdad educativa.” Aunque la entonces investigadora del CIDE, también es una representante de los estudios que impulsaban el sentido de la desigualdad como una distribución de escolaridad o de credenciales (Bracho, 1990, 1995a y b; también Martínez Rizo, 1992; Muñoz Izquierdo, 1996; Aguado, 1991; entre otros).

Me interesa subrayar, con relación a los planteamientos sobre los debates en torno a la distribución de conocimientos, es decir, la desigualdad de su distribución, que la mayoría de autores llamó la atención sobre las dimensiones ética y política

---

interacción del conjunto total de variables que intervienen en el proceso de asignación y logro de bienes y recursos sociales” (Rodríguez, 1998:11).

<sup>142</sup> La investigadora aclara que dichas pruebas no fueron elaboradas estrictamente con base en los “objetivos programáticos” de los programas oficiales vigentes, sin embargo, consideraban conocimientos, habilidades o actitudes presentes en los mismos: “la competencia para la comunicación, la competencia para el uso funcional de las matemáticas y la competencia para la preservación de la salud individual y colectiva.” (Schmelkes, 1994:16)

implicadas; es decir, se discutía que el problema de las desigualdades educativas no era sólo una cuestión técnica o de especialistas, sino principalmente una cuestión ética y política. Como lo ejemplifica Schmelkes en relación a la relatoría del simposio de 1995 (Pieck y Aguado), donde según ella, en muchas ponencias se habló de la

necesidad de asumir con claridad planteamientos éticos que, por un lado, operen como referentes centrales para el juicio sobre los cauces que asumen nuestros procesos de desarrollo y, por otro lado, deben incorporarse a los sistemas educativos a fin de generar los valores necesarios para asegurar la construcción de una sociedad cada vez más justa y democrática. (1995:17).

En tercer lugar, enseguida ilustro los otros sentidos acerca de las desigualdades educativas, que en continuidad con las dos décadas previas, también están presentes en los años noventa, según la muestra elegida. Por un lado, en relación con el sentido de entender la desigualdad educativa como un *reflejo* de la desigualdad social, cabe aclarar que prácticamente en ningún documento se observa dicha relación de modo mecánico o lineal, como en algún momento se observó en los años sesenta y setenta, aunque se sigue reconociendo el peso condicional de la dimensión socioeconómica.<sup>143</sup> Por el contrario, en los noventa se subrayó que había un “mutuo condicionamiento” o “autonomía relativa” del sector educativo (Pescador, 1995; Schmelkes, 1995), por lo que tal “reflejo” de la estratificación social en la desigualdad era en gran medida parcial y difuso. De este modo, se observa una tendencia a enfatizar las posibilidades de las escuelas para cambiar las desigualdades educativas, e incluso más allá de los centros escolares. Como lo apuntaba Schmelkes en el prólogo de la compilación del simposio internacional *Educación y pobreza*, realizada Pieck y Aguado (1995): “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 actividad educativa carece de la capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa” (p.13).

En relación con lo antedicho, se hablaba de “complementariedad” entre diversas tesis que apuntaban a explicar “los factores que determinan los rendimientos de los sistemas escolares y, por ende, la desigualdad con la que se distribuyen esos rendimientos” (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992:12). Los investigadores citados sintetizaban en dicho texto un nuevo recuento acerca de las desigualdades en

---

<sup>143</sup> Por ejemplo, Bracho (1995a:26), planteaba que había una “relación directa entre desigualdad educativa y desigualdad en la distribución de ingresos”. Semejante observación hace Lachler (1998). Sin embargo, como lo apuntó De Ibarrola en una reunión convocada por el COMIE en 1998, desde los años ochenta se realizaron investigaciones que identificaron escuelas y maestros que no sólo enfrentaban, sino incluso superaban “lo que parecían ser determinaciones fatales”. Es decir, “Escuelas que sufren de todas las determinaciones socioeconómicas previstas por la teoría de la desigualdad educativa, producen, sin embargo, resultados semejantes a los de otras en mejores condiciones” (p.8)

educación en América Latina, señalando cuatro tesis para explicarlas: La primera sostenía que las desigualdades educativas eran originadas por factores externos al sistema educativo y que se derivaban de las desigualdades ya existentes (p.13). Dicha tesis era producto del trabajo de Coleman (1966). La segunda tesis planteaba que las desigualdades educativas se originaban debido a que la educación ofrecida “a los estratos de menores recursos está pauperizada y que no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores, por lo que refuerza las desigualdades preexistentes” (p.17, énfasis en el original). La tercera tesis, bajo un enfoque sistémico, analizaba los efectos de las relaciones de dominio-subordinación entre países centrales-periféricos en relación con los currículos (p.23), y la cuarta, desde un enfoque microsocioal, abordaba las relaciones de incompatibilidad dentro del sistema educativo de cada país entre sectores sociales, mediante los procedimientos y agentes que han educado a los sectores de menores recursos (p.26).

Por otro lado, en relación con el sentido que interpreta desigualdad como diferencia, destaco un par de rasgos en la muestra de los años noventa. El primer rasgo es que siguen empleándose como sinónimos desigualdad y diferencia, a menudo en los documentos de corte descriptivo, macro sociales. Ilustro esto con un par de ejemplos.

Martínez Rizo (1992:59), resumiendo las conclusiones de su estudio apuntaba: “aunque la escolaridad promedio se ha incrementado, y *la desigualdad global ha disminuido, las diferencias entre las entidades se han mantenido* prácticamente iguales a lo largo del periodo examinado.” (Énfasis: JAN).

Por su parte, Schmelkes (1994), anotaba, también en sus conclusiones, que a pesar de su cuidadosa regionalización “las realidades regionales ocultan desigualdades importantes dentro de contextos aparentemente homogéneos. Las diferencias significativas encontradas entre escuelas con buenos y malos resultados en cuatro de las cinco regiones estudiadas ilustra este punto.” (p.32).<sup>144</sup>

El segundo rasgo que interesa destacar en torno al uso de desigualdad y diferencia, en la muestra de los años noventa, es el énfasis en apelar al respeto a “la diferencia”, en especial a las diferencias “culturales” (Muñoz Izquierdo, 1992:48), aunque no exclusivamente; con ello se observa el impulso de acciones de “discriminación positiva” (Schmelkes, 1994:33), o de “acciones compensatorias” (Latapí, 1993). Todo ello en el marco de discusión más amplio que tenía en el concepto de

---

<sup>144</sup> La investigadora recién incorporada al DIE-CINVESTAV, afirmaría más adelante que tal vez una de las principales conclusiones del estudio fue no sólo mostrar el hecho de que “el problema *no es que el sistema educativo ignore estas diferencias, en el sentido de que implementa estrategias homogéneas en situaciones heterogéneas, lo que por sí solo provocaría resultados desiguales.* La situación es mucho más grave. En realidad, lo que está sucediendo es que el sistema educativo, en su operación cotidiana, está proporcionando –tanto en términos cuantitativos como cualitativos- insumos diferenciados a los diferentes contextos. (p.32, énfasis: JAN).

“equidad” su función central. En este sentido, también se hablaba de evadir la homogeneidad y de adecuaciones pertinentes y significativas, según las “diversas clientelas” de los sistemas educativos (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992:48).<sup>145</sup> En palabras de Latapí: “la política educativa tratará desigualmente a los desiguales. Además de suministrar los subsidios ya indicados para los gastos indirectos de la escolaridad básica, corresponde al Estado asignar insumos mejores –cuantitativa y cualitativamente- a los establecimientos escolares de las zonas más retrasadas y pobres del país.” (p. 36). Posturas semejantes se pueden observar en otros autores como Schmelkes (1994:33-34), Aguado (1991:74), Muñoz García (1998), entre otros.

Finalmente, anoto que la mayoría de autores de la muestra del periodo 1990-1998 aluden explícitamente a la equidad, en oposición a la desigualdad; en ambos casos relacionados con el campo educativo, más precisamente escolar, salvo algunos textos de la compilación de Pieck y Aguado (1995), donde se incluyen explícitamente trabajos sobre educación “no-formal” o alternativas comunitarias. En términos generales, puede decirse que la noción de equidad articuló gran parte de los debates sobre las desigualdades en la educación mexicana a partir de los años noventa, y con ello, trajo a un primer plano la comprensión de ambas nociones ligadas al sentido de justicia, el cual aplicado al campo educativo se asoció con la distribución ya no sólo de escolaridad, sino de calidad del conocimiento, por lo cual algunos autores pugnaron por su distribución equitativa.

En síntesis, en este capítulo he planteado una reconstrucción de los sentidos de las nociones sobre las desigualdades que han dominado el horizonte discursivo entre mediados de la década de los sesenta y la de los noventa, rescatando la emergencia y la sedimentación de cada uno de los cuatro sentidos que prevalecen en la primera década del siglo XXI (sección 1.4). Lo interesante es reconocer las continuidades que han dado como resultado la emergencia, el traslape y el desplazamiento de tales sentidos: a) como distribución de escolaridad (el hegemónico), b) como un reflejo social –parcial-, c) como un equivalente de diferencia y d) como distribución asimétrica de conocimientos y de justicia, subrayando la hegemonía que ha mantenido el primer sentido desde la etapa emergente hasta la época actual, luego de cierto abandono durante la década del ochenta.

Para seguir profundizando en el itinerario conceptual que se ha propuesto reconstruir esta tesis, dirijo mi atención en los siguientes capítulos hacia hilos más finos que ahondan más allá de los sentidos globales del significante desigualdad(es)

---

<sup>145</sup> Los autores abundaban que para satisfacer una educación relevante y pertinente se debían trabajar, “no sólo [en] el desarrollo de currículos relevantes, sino de un conjunto de elementos necesarios para integrar sistemas eficaces de enseñanza aprendizaje (tales como la formación y el perfeccionamiento de docentes y el diseño de materiales didácticos pertinentes).” (Muñoz Izquierdo y Ulloa, 1992:48).

educativa(s); es decir, indago en el tejido para describir cómo se han llegado a formar sus dimensiones, componentes y sujetos, así como por sus cambios entre la emergencia de la producción –mediados de los años sesenta- y el final del siglo XX. En el siguiente capítulo (4) me detengo en las dimensiones y elementos que han ido configurando la trama de las desigualdades de la educación mexicana; mientras en el capítulo cinco describo el itinerario que han recorrido los sujetos desiguales para llegar al siglo XXI como un tejido multidimensional, heterogéneo y complejo.

#### **4. El tránsito de las dimensiones y los componentes de las desigualdades en la educación mexicana (1964-1998)**

A partir de mediados de la década del sesenta se fueron identificando varios tipos de desigualdades en el campo educativo y mostrando distintos tipos de componentes o “factores”. Esto es particularmente interesante en el ámbito de la escolarización (o educación formal) si se contrastan los años noventa con el momento emergente (los años sesenta), debido al aumento de elementos considerados. En este capítulo me concentro en reconstruir los cambios en las dimensiones y componentes relacionados con las desigualdades en el arco temporal mencionado. De entrada, desataco la diferenciación entre una dimensión económica y social que hasta fines de los setenta se presentaba unida, a la que luego se sumó la dimensión que generalmente se denominará cultural. Otro cambio es la concepción del conjunto del trayecto escolar, una dimensión reconocida desde la emergencia de la trama sobre las desigualdades en la educación, pero el énfasis en alguna porción o en algunas porciones del trayecto es un punto que cambió durante las décadas setenta, ochenta y noventa, ya que como se anotó en el capítulo uno, en el siglo XXI el énfasis está sobre los resultados (sección 1.5). Asimismo, destacaré el surgimiento de las categorías socioeconómicas y socioespaciales que fueron fundamentales en los años sesenta y setenta, a las que luego se añadieron otras dimensiones transversales a toda la población escolar, tales como sexo/género y etnia durante los años ochenta y los noventa; varias de ellas en la década del dos mil se fueron desagregando en categorías más específicas.

##### **4.1 Los componentes de las desigualdades en educación en la emergencia de la trama discursiva**

En los documentos de la muestra de los años sesenta (1964-1965) publicados sobre todo por Latapí, se observa que se entiende la desigualdad como una distribución de escolaridad o de oportunidades escolares, aludiendo a cuatro dimensiones: 1) socioeconómica; 2) geográfica o residencial; 3) tipos de escuela y 4) trayecto escolar, destacando la cobertura y la eficiencia terminal. El siguiente cuadro lo resume.

Cuadro 7. Dimensiones y componentes de la desigualdad en México, muestra de 1964-1965			
Socioeconómica	Geográfica o residencial	Tipo de escuela	Trayecto escolar
Condiciones de las familias (nivel económico) pobreza Gastos entre niveles escolares Gasto por alumno rural vs urbano Gastos educativo público vs privado	Rural vs urbana	Escuelas rurales vs urbanas Escuelas (in)completas Maestros Maestros con/sin título  Públicas vs privadas	Cobertura=(oferta/demanda) Eficiencia terminal

Fuente: elaboración propia

De tales dimensiones, las dos primeras se consideraban determinantes de las desigualdades educativas, las cuales a menudo se presentaban como amalgamadas, esto es, englobadas bajo la idea de “dualización” de estilos de vida: urbano vs rural. Otro rasgo común de ambas es que pueden ubicarse como “externas” al sistema escolar; mientras las otras dos están relacionadas con componentes propiamente escolares o “internos” al sistema.

Ilustro algunas huellas en la muestra seleccionada. En el estudio clásico del CEE se habla de desigualdades en la proporción de la demanda atendida en el medio rural vs el urbano, teniendo como explicación para ello “las condiciones socioeconómicas de la familia” como el factor principal (1964: 54). En otro texto, Latapí apuntaba: “Como es sabido, las condiciones socioeconómicas de la familia son el factor principal que impide a muchos niños convertirse en demandantes reales [de escolarización], y esas condiciones operan sin duda con mayor extensión e intensidad en el medio rural” (1965:11). En este sentido, Latapí sugería que fuera el talento de cada alumno y no su posición económica, lo que asegurara una preparación correspondiente a sus habilidades, sólo entonces el sistema educativo sería “verdaderamente factor de «justicia social»” (2009, e. o. 1964).

Asimismo, Latapí aludía al problema económico que preveía en el futuro inmediato, derivado de su análisis, para mantener el ritmo de crecimiento del sistema escolar, por lo que advertía las dificultades de incrementar el gasto federal en educación si no se definía una política económica que considerara diferencialmente las potencialidades de los diversos sectores contribuyentes (gobiernos estatales y municipales, otros organismos públicos relacionados con la educación y los organismos privados), para aumentar el gasto educativo gubernamental; asimismo sugería más contribuciones privadas (Latapí, 1965: 14-16).

Las categorías acerca de la distribución escolar entre niveles del sistema y respecto a recursos dentro del mismo, tales como rendimiento (entre grupos de edad y niveles escolares), plazas escolares y gasto educativo (entre niveles educativos y de gobierno, así como entre sectores urbanos y rurales), se trataban como posibles

“criterios de igualdad”, pero también pueden comprenderse como criterios de desigualdad. De hecho, la desigualdad tenía como criterio opuesto la igualdad, aunque se apelaba generalmente a la base jurídica de la misma. Sin embargo, Latapí sugería rebasar la retórica legal, ya que la búsqueda de justicia educativa era “penosa tarea que pesa cotidianamente sobre toda la Nación” (1965:13).

También es oportuno mencionar en este apartado la concentración de los estudios de la época –no sólo en nuestra muestra- en el nivel primario, aunque también se abordaban los niveles preescolar, medio y superior, ya que era considerado la base de la pirámide escolar (Latapí, 1964). Este rasgo permanece hasta el siglo XXI.

En los estudios pioneros señaló el peso del análisis económico en la investigación educativa, bajo la impronta del pensamiento neoclásico, esto debido a su interés en conocer la rentabilidad de la educación o la medición de este factor en el crecimiento económico.<sup>146</sup> En esa misma tónica en el CEE se realizaron estudios sobre las tasas de crecimiento de la matrícula, la distribución de la cobertura por niveles educativos, sectores productivos y regiones, pero también subrayo que el CEE fue “uno de los pocos interlocutores independientes y críticos frente al pragmatismo autocomplaciente y triunfalista de las autoridades educativas del país” (CEE, 2005: 9).

#### **4.2 Suma de componentes de las desigualdades a principios de los años setenta**

En el itinerario que vengo reconstruyendo, en la muestra de 1970-1973, reconozco varios cambios. En primer lugar, la emergencia de una nueva dimensión que comprendía componentes sociales, donde se fueron integrando nuevas “variables”, como por ejemplo sexo, clase, aspiraciones escolares (De Ibarrola, 1970), o grupo étnico, campesino u obrero, mencionados por Latapí (1973a).

Otro de los cambios más importantes a principios de la década de los setenta, respecto a la producción emergente, es la observación de desigualdades dentro del trayecto escolar; es decir, fueron desglosadas y precisadas en cada etapa del trayecto. Esto lo ilustra un trabajo de Latapí (1970), donde analiza sólo el ángulo de “la igualdad de *ofrecimiento* de oportunidades educativas”, pero reconoce dejar de lado la igualdad de *acceso*, de *perseverancia*, de *rendimiento* educativo y la “igualdad de *reconocimiento* de esa educación en el mundo del trabajo” (1973a: 21, énfasis en el original).

---

<sup>146</sup> Como se sabe, el pensamiento neoclásico explica que la desigual distribución de la riqueza y de los ingresos se debe en gran medida a los distintos grados de inteligencia, talento, energía y ambición de las personas. Por lo tanto, el éxito de cada individuo depende de sus características individuales, y no de que se beneficien de ventajas excepcionales o sean víctimas de una incapacidad especial o una de tipo “estructural”. No dejo pasar que tal visión también guarda estrecha relación con una perspectiva darwinista de la sociedad, que aplicada a la educación, sería una visión que haría pensar que las desigualdades son “naturales”; es decir, son un rasgo y no un problema, por lo que ni siquiera merece una intervención al respecto.

Para entonces eran evidentes las etapas del trayecto escolar, dentro de cada cual se identificaban “retrocesos” o “déficits”, que interpreto como desigualdades. Sin embargo, considero que hasta entonces prácticamente no había trabajos que abordaran todas las etapas del trayecto escolar en un solo estudio, sino generalmente hubo estudios parciales, concentrados en el acceso o en los “logros”. Un ejemplo es Muñoz Izquierdo (1973;<sup>147</sup> en la reimpresión de 1996:32), quien propuso que para medir el grado de distribución del acceso y la perseverancia entre diversos grupos sociales había que partir de tres criterios: 1) posición social; 2) grado de urbanización/ruralización; 3) características de la región sociogeográfica de la comunidad de residencia.

Un avance al respecto es el trabajo de De Ibarrola (1970), quien introduce la categoría de sexo y la de clase, además de considerar los rendimientos y en especial las aspiraciones escolares entre diversos segmentos sociales a los que pertenecía una muestra reducida de alumnos de educación primaria en el DF. Los elementos destacados, le permiten a la investigadora decir que existían muchos factores, además de los socioeconómicos, que debían tomarse en cuenta “para evitar que dentro de nuestras sociedades se perpetúen diferencias y desequilibrios exagerados” (p.162). Los elementos que la investigadora toma en cuenta de modo incipiente se ubican en la dimensión subjetiva de los estudiantes, no sólo la dimensión objetiva de la institución escolar que era común en estudios previos. El texto de la autora es interesante también porque otorga un peso importante en su argumentación a la categoría de clase social, ligada al nivel socioeconómico así como a la zona de residencia y al sexo.

Debe acotarse que los componentes de las desigualdades educacionales relacionadas con el sexo o la etnia emergieron durante los años setenta, pero fue durante los años ochenta que las primeras adquirieron mayor presencia en los estudios, y la de sexo, a partir de la década del noventa pasó a convertirse en “género”. Sería durante la década del noventa y la primera del siglo XXI que estas últimas dejaron de ocupar un espacio secundario dentro de la corriente de estudios dominante.

Es interesante reiterar que durante los años setenta, la discusión sobre las desigualdades estuvo enmarcada en las discusiones que generalmente tenían un horizonte teórico amplio, abarcando desde las corrientes marxistas en alguna de sus vertientes hasta las desescolarizantes, pasando por las “liberadoras” o “reconstruccionistas”.<sup>148</sup> La discusión además fue ampliando poco a poco el foco de

---

<sup>147</sup> La versión de 1973 se tituló “Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado”. En la reimpresión de 1996, a pesar de ser prácticamente el mismo texto cambió de título: “Análisis del papel de la educación formal en la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales: el caso de México (1958-1970)”.

<sup>148</sup> Durante los años setenta las contribuciones realizadas por los althusserianos, los sociólogos franceses,

análisis: de la educación primaria hacia la educación media y superior, así como a las relaciones entre educación y mercados de trabajo o inserción laboral o movilidad social; en el caso del CEE son relevantes los trabajos de Muñoz Izquierdo (1970), así como los desarrollados por la SEP (Gómez V. 1981). Con ello, también se reitera la relevancia de los “resultados” escolares, aunque vistos como “productos” de una opaca institución llamada escuela, asimismo sin dejar de privilegiar en las políticas educativas la cobertura, ya que todavía estaba lejos de cumplirse con la norma constitucional de 6 años de escolaridad primaria para toda la población en edad escolar.

A diferencia del momento emergente, a principios de los años setenta ya no se veía con optimismo la expansión del sistema escolar y uno de sus baluartes: la gratuidad. Entonces, se pensó que: “La gratuidad de la educación pública ha actuado más como apaciguador social para los pobres, que como medio para la realización efectiva de una justa distribución de educación” (Latapí, 1973a:23; De Ibarrola, 1970; Guzmán y Schmelkes, 1973). Tal situación se describe como más grave conforme se avanzaba en los niveles de escolaridad, siendo casi escandalosa la selección cuando analizaban la educación superior (Latapí, 1973a:24; Mir, 1971:10). Peor aún, Latapí reconocía que no había mecanismos de compensación, prácticamente en ningún nivel escolar, no sólo para compensar los costos de asistir a la escuela (los “costos de oportunidad”, según los economistas), sino “las desventajas de la pobreza para el aprovechamiento escolar, las aspiraciones, el habito de confianza en sí mismo, la actitud de logro y otras actitudes y valores que condicionan una continuada escolaridad” (1973a:24).

Otros elementos que no eran precisados en la década previa, para los años setenta fueron ganando en detalle, tales como ciertas divisiones entre regiones (más desarrolladas vs rezagadas o desfavorecidas), comúnmente asociadas con las entidades federativas del país.<sup>149</sup> También adquirieron relevancia conglomerados diversos, tan generales como “pobres y ricos”, o con intenciones más precisas, pero igualmente difusas, generalmente aludidos con la categoría de “clases sociales”.<sup>150</sup>

---

los neomarxistas norteamericanos y británicos eran ya moneda corriente en nuestro país. Las obras de Bourdieu y Passeron, así como de Baudelot y Establet eran bien conocidas y discutidas, tales como *La reproducción* (1970) y *La escuela capitalista* (1971), leídas en francés, pues sus traducciones al español, al menos oficialmente, circularon hasta la segunda mitad de la década. Asimismo, las obras de Freire, Ilich, Gintis, Carnoy o de Bernstein fueron discutidas ampliamente.

<sup>149</sup> Un ejemplo de la época, es el texto de Mir, quien reconoce que “Las desigualdades regionales en logros educativos acompañan las desigualdades económicas” (1971:11). En el contexto teórico del “colonialismo interno” de González Casanova, cita a Myers, para decir que las “desigualdades en logros educativos entre los estados nos describe una estrategia de desarrollo nacional basada en la postergación de los estados que padecían desventajas iniciales” (1971:12); es decir, apuntaba hacia la idea de “compensar” las desigualdades, al menos en el aspecto financiero, aunque sin precisar mecanismos para hacerlo.

<sup>150</sup> La definición de “clase social” estuvo en discusión constante a principios de los años setenta. En el caso del CEE empezaba a ser frecuente su uso y su posicionamiento se muestra en varios textos. En general, se adscribían a los avances realizados en la sociología, donde por ejemplo Muñoz Izquierdo destaca un

Resumo las dimensiones y componentes de la muestra seleccionada en el siguiente cuadro.

Cuadro 8. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 1970-1973				
Económica	Sociales	Residencial	Trayecto escolar	Tipo de escuela
Ricos vs pobres Gastos por alumno Gastos federales entre niveles escolares Clases sociales pobres	Sectores dominantes vs dominados Tasa de participación entre clases sociales Clase media, baja y alta Estratos sociales (varias medidas)  Campesinos obreros Sexo Grupos étnicos Diferencias individuales (desnutrición, aspiraciones capacidad, necesidades, talentos, etc.) Diferencias familiares	Rural vs urbana (urbanización) Estados desarrollados vs rezagados, avanzados/pobres Regiones o zonas desarrolladas vs atrasadas, marginadas	Oportunidades escolares (grados de escolaridad, demanda satisfecha) Acceso educación obligatoria Retención, promoción Resultados (aprovechamiento, desarrollo afectivo, etc.)  Habilidades de aprendizaje reflejadas en obtención de empleo Egresados entre niveles Escolaridad alcanzada	Escuelas rurales vs urbanas Escuelas primaria vs posprimaria (obligatoria/superior)  Escuelas públicas vs privadas  Insumos escolares (maestros, materiales, etc.)

Fuente: elaboración propia

Del cuadro anterior destaco el aumento de dimensiones y componentes respecto a la muestra de 1964-1965. Además, señalo el creciente interés en torno al conjunto del trayecto escolar (aunque fueran mayoritarios los estudios parciales) y especialmente el énfasis en el componente relacionado con las clases sociales, así como el énfasis en el egreso del alumnado, incluso de los resultados educativos más allá de las escuelas (Guzmán y Schmelkes, 1973; Latapí, 1972, 1973a), esto es, en el mercado de trabajo; aunque esto último todavía quedaba sólo en las narrativas, ya que en las políticas educativas había un marcado sesgo hacia la cobertura, ante todo de las “clases medias urbanas” que presionaron al gobierno para abrir más espacios (Medellín y Muñoz Izquierdo, 1973; Latapí, 1973b; De Ibarrola, 1970). Sin embargo, la vertiente de estudios atenta a los dos últimos tramos del trayecto escolar tomó fuerza en la segunda mitad de los años setenta, y para principios de los ochenta ya tenía aportaciones importantes, sobre todo relacionadas con la “devaluación” de las credenciales escolares en el mercado de trabajo (Muñoz Izquierdo, 1970; De Ibarrola, 1981a y 1981b; entre otros). Finalmente, la mayoría de nuevos componentes fueron

---

“avance” al desligar el concepto de clases sociales originado “por la posesión o carencia de propiedad privada de los medios de producción, para aplicarlo en una forma más general a todas las relaciones de dominación y sujeción”. De ese modo, el concepto quedó ligado al poder en sus diversas manifestaciones, y con ello, el investigador lo definía, “como un agregado de personas que en una sociedad ocupan una posición similar con respecto al poder”. El autor sigue a Ralf Dahrendorf, para sostener que la teoría de las clases se ocupaba entonces de “la explicación sistemática de esa forma peculiar de conflicto provocador de cambios de estructura que ocurre entre grupos surgidos de la estructura de poder en la sociedad.” (Muñoz Izquierdo, 1970:40, subrayado en el original).

mencionados de modo inconsistente y algunos tales como el sexo y la adscripción étnica adquirieron relevancia en las décadas ochenta y noventa, por esta razón he dejado un espacio entre los que encabezan la lista de cada rubro y el resto como marca de que eran secundarios.

En los años setenta además de la introducción de nuevos componentes que expresan la desigualdad en la educación mexicana se observa la intención por explicar las causas de dicha desigualdad en la mayoría de autores (Mir, 1971; Latapí, 1972; Guzmán y Schmelkes, 1973, entre otros). Reconozco también el abandono de categorías ligadas al desarrollismo, así como la emergencia de elementos críticos (una mezcla de raíces marxistas, humanistas, desescolarizantes y freirianas) que serán referencia constante de ahí en adelante, tales como temas del poder, las clases sociales, la justicia y la “reproducción”. Un ejemplo son Medellín y Muñoz Izquierdo, quienes respecto a los cambios en la Ley Federal de Educación de 1973, concluyen:

toda la evidencia disponible nos indica que dondequiera que en México haya estratos sociales, zonas o regiones con un nivel de desarrollo desigual, la educación, lejos de contribuir a equilibrar dicho desarrollo, refuerza las desigualdades. En la práctica los sectores pobres logran menos educación y por tener menor educación permanecen pobres; los privilegiados [viceversa] (1973:56).

En cualquier caso, había consenso entre la mayoría de investigadores nacionales en destacar la dimensión de la clase social para explicar las desigualdades educacionales. Por ejemplo, Latapí anotaba (1973a:21), la “clase baja” recibía oportunidades educativas en evidente desproporción con la justicia de una política educativa igualitaria. Mientras De Ibarrola, afirmaba que “A cualquier nivel de capacidad la clase social es causa y consecuencia de oportunidades educativas desiguales” (1970:35).

A través de la noción de clase, investigadores dentro y fuera del CEE, –todavía el centro líder respecto al estudio de las desigualdades- buscaron hacer un “análisis etiológico”, de la distribución educativa en el país, como lo apunta el título de un texto de Muñoz Izquierdo (1970). De tales investigaciones se derivó una fuerte tendencia a buscar intervenir en el sistema educativo con miras a conseguir un “cambio social”, para ello se abrieron varias rutas. Una derivó en una suerte de dicotomía entre una opción – radical- donde el cambio social debía implicar una “revolución” de las estructuras sociales (generalmente evitando la vía armada), ya que la educación no incidía en cambiar la estratificación social, y si llegaba a hacerlo lo hacía de modo superficial o, peor aún, reforzaba la reproducción de las desigualdades sociales; por ello esta opción generalmente se descartaba por inviable (Medellín y Muñoz Izquierdo, 1973; Latapí,

1973a, entre otros). Por otro lado, estaba la alternativa vista por la mayoría de investigadores como viable: apostar por una mezcla de cambios graduales dentro y fuera del sistema educativo, así como por cambios profundos en los “valores humanos”, que los integrantes del CEE sintetizaron como la vertiente “reconstruccionista”, ligada a la concientización de los marginados y la lucha política (Latapí, 1973a; Guzmán y Schmelkes, 1973); mientras otros autores apostaban por los programas compensatorios (Mir, 1971; De Ibarrola, 1971).

#### 4.3 Los componentes de las desigualdades en educación entre 1977-1985

Como he adelantado en la sección 2.6, durante la segunda mitad de los años setenta y la primera de los ochenta se consolidaron los estudios que abordan las desigualdades en la educación mexicana, se realizaron varios recuentos de lo que propiamente se convirtió en un *sistema de reflexión* o un *observador especializado* (Luhmann, 1996b).

A continuación resumo algunas de las dimensiones y componentes por los que pasó el tejido de las desigualdades en la muestra de sedimentación, para luego dar ejemplos del material revisado donde se hacen presentes algunos de los cambios respecto al itinerario descrito en las secciones previas.

Cuadro 9. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional en México, muestra de 1977-1985				
Económica	Sociales/individuales	Geográfica o residencial	Trayecto escolar	Tipo de escuela
Ingreso familiar Presupuesto asignado a cada nivel Gastos por alumno Costos federales/estatales  Clases/estratos pobres Los menos favorecidos Sector/escuelas públicas vs privadas	Clases sociales Relaciones de poder entre grupos sociales Escolaridad de los padres Diferencias individuales (incapacidad económica, deficiencias culturales, y hasta genéticas) Sexo Factores genéticos Ambientales  Cultura escolar vs familiar Grupos culturales Grupos étnicos	Rural vs urbana Regiones o zonas desarrolladas vs atrasadas, marginadas Zonas socio geográficas	Acceso, perseverancia y aprovechamiento Resultados académicos o rendimiento e incluso resultados externos de la educación Deserción, reprobación y bajo rendimiento académico Entre niveles primaria/posprimaria	Rural vs urbana Insumos escolares (maestros, métodos, laboratorios, textos, bibliotecas, etc.) Calidad de los insumos  Servicios de educación extraescolar

Fuente: elaboración propia

Del cuadro destaco el cambio de énfasis en los componentes de la dimensión social, a diferencia del peso de la dimensión económica de los años sesenta, también hay mayor presencia de componentes grupales e incluso individuales en un primer plano vs una menor cantidad de éstos a principios de la década del setenta (ver sección 4.2). En este sentido, se sustituyó la perspectiva económica como dominante en la investigación educativa, la cual dejó paso a una perspectiva más sociológica en los años ochenta, asimismo se dio entrada a una visión de la política como dimensión

significativa para conseguir cambios sociales, misma tendencia que se repite en la muestra del siglo XXI.

En relación con lo anterior, destaco el abandono de las posiciones más radicales. Latapí (1980) en su propuesta “incrementalista”, perfilaba cambios al interior del sistema educativo (ligados a problemas de calidad, eficiencia y cobertura), con la expectativa de que tarde o temprano serían significativos, tanto para preparar el cambio social, o mejor aún, una vez realizado dicho cambio. También hubo quienes expresaron su fe en la “planificación educativa para el desarrollo integral” (Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979); otros se pronunciaron por cambios por “fuera del sistema” a través de la educación “no-formal”, como reseñan algunos textos CEE (1977), Martínez Rizo (1983), o por profundizar en el análisis de las contradicciones (De Ibarrola, 1981a y 1981b).

En continuidad con lo visto en la sección anterior (de principios de los años setenta), se observa en varios documentos el creciente interés en explicar las causas de las desigualdades y del funcionamiento del sistema educativo en general. Al respecto registro la consolidación de dos conjuntos de factores explicativos: los externos y los internos al sistema educativo (Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979; De Ibarrola, 1981b; Martínez Rizo, 1983). Establecer tal división fue una alternativa al esquema económico de oferta y demanda, privilegiado en los años sesenta, con la ventaja de permitir a los investigadores observar los procesos que mediaban entre factores internos y externos, unirlos en un esquema conjunto y no verlos como si estuviesen aislados. Además, a mediados de la década del ochenta se observan reiterados llamados a evadir la polarización en que se había dividido el campo de la investigación e incluso de la políticas educativas durante la década previa; es decir, intentar una síntesis de visiones consideradas antes opuestas: macro-micro, explicación-intervención, cuantitativo-cualitativo, herencia-medio, factores externos-internos, y otras semejantes (Martínez Rizo, 1983; Latapí, 1985, entre otros). En este sentido vale la pena citar a De Ibarrola (1981b:19), quien sin negar cierta dosis explicativa a la descripción de ciertas manifestaciones superficiales de las desigualdades relacionadas con los estudiantes y sus familias, enfatizaba “que el problema es estructural, y no se puede reducir a factores individuales sin considerar la decisiva influencia que el tipo de relaciones sociales predominante, la desigualdad estructural entre los grupos, tiene sobre él.” Rematando con: “que el sistema escolar no es ajeno a una cierta complicidad en la reproducción y caracterización de esas situaciones de «desventaja» ante la escolaridad.”

Asimismo, subrayo el interés en el conjunto del trayecto escolar, pero

especialmente el énfasis en los resultados, incluso más allá del sistema escolar, así como de los llamados a mejorar la “calidad”, esto último en relación con los insumos escolares, donde empezaba a tomar fuerza una pieza clave: la formación de los docentes.

Cito un par de ejemplos que muestran las dimensiones significativas durante los años ochenta. Por una parte, Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979:174), anotaban respecto a la “función distributiva” (ligada a la desigualdad), que: “es necesario que las oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento dentro del sistema educativo estén distribuidas equitativamente entre estratos y regiones del país”. De modo paralelo, Puiggrós destacaba, entre otros problemas educativos nacionales, el relacionado con la “distribución desigual de la educación entre las clases sociales, grupos étnicos, culturales y sexos” (1981:36).

Por su parte, Latapí hablaba en términos de correlaciones: “Se han evidenciado correlaciones entre, por una parte, el acceso y la supervivencia y, por otra, el ingreso familiar, lugar de residencia urbano o rural, sexo y grado de desarrollo de la zona geográfica de pertenencia.” (1985). A ello agrego, la correlación que anota De Ibarrola (1981b:20), “entre clase social y aquellos factores necesarios para la adquisición y acumulación de la cultura escolar, que se manifiestan a través de las calificaciones, la aprobación, las pruebas de inteligencia y la motivación.”

En resumen, las dimensiones identificadas en los sesenta (la producción emergente): socioeconómicas, geográficas, insumos escolares y del trayecto escolar, siguieron presentes dos décadas después, pero a mediados de los años ochenta se habían diferenciado e incrementado. Entonces, las dimensiones económicas y en especial las sociales se destacaban como determinantes, ambas siguieron presentándose amalgamadas, pero ganando en desglose; sus componentes se siguieron ubicando como externos al sistema escolar, y fueron sedimentando su protagonismo en las explicaciones de las desigualdades educativas. Mientras los componentes ligados a los insumos y al trayecto escolar o a los alumnos, también se incrementaron, además de precisar sus elementos. Finalmente, anoté el desarrollo de dimensiones como etnia y sexo, que tendrían pleno protagonismo a partir de la década del noventa y en la primera década del dos mil, como se describió en la sección 1.5.

#### **4.4 Los componentes de las desigualdades en educación en los años noventa**

En la introducción al texto del simposio internacional *Educación y pobreza* de 1995, Pieck y Aguado planteaban que la “desigualdad se expresa en diversas dimensiones: escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas, completas, unitarias o multigrado. La segmentación tiende a coincidir con la diferenciación socioeconómica del territorio y los

grupos sociales” (p. 29). Poco antes aludían a “grupos marginados, o minorías étnicas o lingüísticas y viven en zonas urbanas marginadas o en zonas rurales apartadas” (p.26). Aguado en la misma compilación, pero en el artículo de su autoría, apuntaba que de lo que se trata es “reducir las desigualdades entre grupos, regiones, géneros” (1995: 232).

Por su parte, en una reunión de expertos, convocada por la revista del COMIE,<sup>151</sup> María de Ibarrola, se lamentaba que no hubiera planteamientos teóricos consistentes para distinguir entre diferentes desigualdades ni sobre cuál era más idónea para incluirla en los estudios educativos, y se preguntaba cuál sería “determinante y en qué momento (ingreso, empleo, sector del mercado de trabajo, género, cultura, etnia, religión, edad).” (Muñoz García, *et al* 1998).

Los anteriores son ejemplos de la sedimentación de elementos y dimensiones que se abordan en el estudio de las desigualdades durante los años noventa, lo cual más o menos coincide con la vertientes internacionales como la EPT, asimismo, con lo señalado en el programa educativo nacional de mediados de la misma década, cuando llama la atención sobre los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas (SEP, 1996:8).<sup>152</sup> En este caso anoto un énfasis sobre un componente que durante los noventa va a ser realzado: “Un factor que debe tomarse en cuenta en el diagnóstico es el género. La mujer ocupa una posición de enorme importancia en el hogar” (SEP, 1996:93).

Aludiendo al género, aunque otros documentos oficiales también lo citen como sexo, también lo identifiqué en otros autores que se fueron incorporando a la discusión en la misma década del noventa. Por ejemplo, Bracho (1995a:280), analiza grupos de edad y sexo; esto último también lo cita como género: “La distinción por sexo reproduce esta tendencia, mostrando adicionalmente que han disminuido las diferencias atribuibles al género” (p. 281). En otro texto publicado el mismo año, Bracho (1995b), analiza variables como “entidad federativa, el sexo, el grupo de edad y el nivel de instrucción” (p.31). Otro ejemplo es Bartolucci, quien advirtiendo que poco se ganaba reconociendo que la mayoría del alumnado universitario provenía de las clases medias, era más fructífero fijarse en el “género de los estudiantes, un dato que no ha sido suficientemente explotado, a no ser por los ribetes discriminatorios implicados en el

---

<sup>151</sup> El Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. es una asociación civil que agrupa a investigadores del campo de la educación, creado en 1993 edita desde 1996 La *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

<sup>152</sup> Conviene anotar un matiz presente en un texto del entonces secretario de educación donde informaba acerca del marco de atención del gobierno mexicano para combatir la “extrema pobreza” a través de las políticas educativas, atendiendo la inclusión y el egreso del “sistema escolar básico”, esto es, la cobertura, la eficiencia, la calidad y la equidad (Pescador, 1995: 48); aunque probablemente siguiendo estrictamente ese orden.

hecho de que el número de mujeres que ingresaban a la universidad era siempre inferior al de los varones.” (2000:56, e. o. 1994).

Por su parte, Martínez Rizo (1993:56-57), anotaba que probablemente la cuestión que más interés había despertado entre los sociólogos educativos había sido, la de saber a qué se deben las diferencias en los resultados de los estudiantes. Las dos grandes respuestas, según él, habían atribuido “la responsabilidad a las características del alumno y de su entorno familiar y social (cociente intelectual, raza, sexo, nivel socioeconómico de los padres, códigos lingüísticos utilizados en el hogar, nivel de aspiraciones y motivación, etc.)”; o bien a los elementos aportados por la escuela (preparación de los maestros, tamaño de los grupos, insumos materiales, técnicas didácticas, planes y programas, organización escolar, etcétera). El primer tipo de factores pertenecen “a la *demanda educativa*, en tanto que los segundos, como ya dijimos, se ubican del lado de la *oferta educativa*” (énfasis en el original).

De la última referencia destaco el reavivamiento del lenguaje económico en el campo educativo, que se había manifestado claramente en los años sesenta y había decaído un poco durante los ochenta.

En el siguiente cuadro presento un resumen de la muestra seleccionada para la década de los noventa, para luego comentar algunos cambios.

<b>Cuadro 10. Dimensiones y componentes de la desigualdad educativa en México, muestra de 1990-1998</b>						
Económica	Sociocultural (demanda edu.)	Geográfica o residencial	Trayecto escolar	Oferta educativa	Tipos de escuelas	
Estratos sociales Pobres, pobres extremos Grupos más vulnerables Clases desposeídas, etc. Ricos vs pobres Gasto por alumno Financiamiento entre niveles escolares o zonas retrasadas o pobres Ingreso familiar Empleado vs desempleado	Grupos de edad Factores de la demanda Marginados Minorías étnicas o lingüísticas) Géneros o sexo(mujeres) Características familiares y del entorno (aspiraciones, “raza”, etc.) Capital cultural Religión	Zonas urbanas marginadas Zonas rurales apartadas Regiones/ estados rural vs urbana Estados avanzados/pobres Municipios/agebs	Resultados Los que están fuera (sin instrucción) Acceso o cobertura Equidad Permanencia Nivel de instrucción Eficiencia Calidad	Condiciones de la oferta (calidad de) los maestros, edificios y sus servicios, tamaño de los grupos, materiales de aula, organización escolar, prácticas pedagógicas, etc. Credenciales educativas	Escuelas rurales vs urbanas Privadas vs públicas Completas/unitarias Calidad Niveles educativos	

Fuente: elaboración propia

Del cuadro subrayo el peso que adquirieron categorías como sexo (género) o grupo étnico en los noventa, este último claramente destacado a partir del movimiento “zapatista” de 1994, pero tal vez más significativo fue el reagrupamiento de elementos de una categoría que se identificaba “lo social” entre la década de los setenta y ochenta sólo. En este caso, propongo denotar dos dimensiones que he denominado con la

categoría *sociocultural*. Ahí tuvieron cabida no sólo las variables de sexo y grupo étnico, sino como los grupos de edad, religión o algunos rasgos familiares. Esto incluso perfiló con más precisión componentes que en los años noventa se fueron identificando con lo que se denominó “demanda educativa”. Los últimos dos rubros (oferta educativa y tipos de escuela) también devinieron en la creación de ciertos índices para mezclar componentes, sobre todo en cruce con las dimensiones económicas y las escolares, el mejor ejemplo es el llamado por Bracho: “capital cultural”, misma denominación que usa Schmelkes, pero con otros contenidos, que incluso tomará más fuerza en el siglo XXI en varios trabajos del INEE (p. e. Backhoff *et al*, 2007).<sup>153</sup> Por otro lado, se fueron puntualizando también componentes de la “oferta educativa”, por lo que se erigió como otra dimensión que fue cada vez tomando más importancia en las descripciones y las explicaciones de las desigualdades educativas.

Otro par de cambios que resalto son, por un lado, los relacionados con la dimensión económica que en la década del noventa van a enfocarse en los “pobres extremos” o términos semejantes, los cuales desplazan a la categoría de clase social más ocurrencia en las dos décadas previas. En esa dirección, añado el cambio de sentido de la desigualdad como un problema de distribución de escolaridad (décadas setenta y ochenta) hacia un problema de distribución equitativa de conocimientos (durante los noventa), así como el énfasis en los resultados de aprendizaje, medidos por pruebas, como la de “competencias para la vida” (Schmelkes, 1994), u otras pruebas semejantes, incluso las que realizaba la SEP, pero cuyos resultados eran “confidenciales”, tal como la *Evaluación del Rendimiento Académico de la Primaria* (Martínez Rizo, 1992:70); dicho interés por los resultados había surgido desde la década de los setenta, pero entonces no se estableció como uno de los ejes de las reformas a los sistemas educativos, como de hecho se convirtió durante los años noventa, sino el que más, y con ello, la idea de realizar exámenes estandarizados a nivel nacional fue un sueño que se vio cumplido hasta principios del siglo XXI. Aunque este tipo de exámenes se empezaron a aplicar en México desde mediados de los años noventa, al ser parte el país de pruebas internacionales como TIMSS y LLECE.<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> Schmelkes usa de modo algo vago el concepto de “capital cultural de la familia”, aludiendo primero a la educación de los padres, más precisamente a la de la madre como “determinante de logro educativo” (p.15) y luego da algunos indicadores para conocerlo: “alfabetización –dominio y uso-, escolaridad, asistencia de los niños al preescolar” (1994:26). Por su parte, Bracho, define el capital cultural como “la herencia social y cultural que desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural.” (1990:15). Más adelante dirá que se trata de una inversión con significación al nivel de otros bienes simbólicos, pero que tiene un característica grupal más que individual, que es más común en las teorías de la reproducción, donde yace su fuente. De hecho, problematiza la educación paterna (y/o materna) como lo propone Schmelkes, ya que según su análisis “parece ubicarse más como parte de las posiciones estructurales de la familia, que como parte de las orientaciones culturales familiares.”(1990:42)

<sup>154</sup> México participó en 1995 en el proyecto: Evaluaciones Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés) de la Asociación Internacional de Evaluación (IEA por sus siglas en

Por otro lado, la división jurídica-territorial considerada en varios estudios cambió, debido a la generación de nuevos datos y nuevas bases censales y encuestas que llegaban hasta el nivel municipal o las áreas geoestadísticas básicas (agebs) que construyó el INEGI, con ello, se dio paso a realizar estudios intra regionales en cada estado o entre regiones construidas de diverso modo. Un buen ejemplo es el trabajo de Aguado (1991), a nivel de ageb's municipales del estado de México. Tal tendencia se verá más marcada en la primera década del siglo XXI. En este marco, subrayo el rasgo de dar mayor relevancia en los estudios a la dimensión *contextual* que surgió en la década del ochenta, no sólo relacionada con los componentes geográficos o residenciales, sino en cruce con la dimensión económica e incluso con la cultural, dando como resultado tipologías diversas, pero que generalmente se tradujeron en el tipo de escuelas presentes en el sistema escolar mexicano: multigrado, cursos comunitarios, indígenas, rurales (telesecundarias), urbanas marginadas, públicas generales, privadas o particulares.

En resumen, durante los años noventa hilvané a grandes trazos la sedimentación de una amplia gama de componentes relacionados con las desigualdades educacionales, misma tónica que, reitero, se conserva en la primera década del siglo XXI. En primer plano se destacan las añejas alusiones a las condiciones socioeconómicas y las agrupadas ahora como la dimensión sociocultural de los y las estudiantes, las cuales también se amalgamaron con la residencia y la ubicación de los diferentes tipos de escuelas. A ese mismo primer plano se agregaron las categorías étnicas y de género (o sexo), que empezaron a destacar al calor de las discusiones internacionales. En las dimensiones descritas se prefiguraron nuevos elementos, que en la siguiente década tendieron a desglosarse en categorías de poblaciones más específicas, trayendo una complejidad y una heterogeneidad que parece no detenerse.

Paso ahora a reconstruir el itinerario de los *sujetos desiguales* de nuestra configuración discursiva en el horizonte temporal del corpus documental que abarca las décadas de los sesenta y noventa, para observar cómo han llegado a *fabricarse* tales poblaciones en los discursos educativos de la primera década del siglo XXI.

---

inglés). Por su parte en 1997, México participó en el "Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, en Tercer y Cuarto Grado de Educación Básica" elaborado por El Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), auspiciado por la UNESCO.

## **5. El itinerario de las poblaciones *fabricadas* en las tramas de la desigualdad educativa mexicana: 1964-1998**

Las estadísticas han cumplido, como ya lo mostró Foucault en los años setenta, un papel importante en la administración del Estado moderno. Actualmente, puede agregarse que las estadísticas son un campo de producción y reproducción cultural ocupado de la administración social de la libertad de los individuos (Popkewitz y Lindblad, 2001:113). En este sentido, en el corpus revisado en esta tesis hay, a menudo, alusiones a poblaciones de modo general, las cuales se mezclan con poblaciones nombradas de modo específico, tanto en los documentos gubernamentales, como en las publicaciones académicas nacionales e internacionales, pues la convergencia en el uso de las estadísticas es un hecho marcadamente mundial, al menos desde finales de la década de los cincuenta del siglo XX, proceso que no se ha mantenido estático.<sup>155</sup>

Este capítulo guarda una evidente relación con el capítulo previo (4), donde narré parte del itinerario de las dimensiones y los componentes que se han empleado en los estudios e investigaciones entre los años sesenta y noventa. Se trata de parte de la urdimbre que ha configurado las desigualdades en el campo educativo mexicano, que se enlaza con el tejido en el que ahora me detengo con mayor detalle: los sujetos protagonistas de los discursos educativos sobre las desigualdades, algunas menciones se han adelantado como parte de los componentes. En las secciones siguientes describo con cierta precisión el itinerario los cambios en las mismas, en especial su creciente enumeración y desglose conforme se acerca la última década del siglo XX, tratando de evitar lo reiterado en el capítulo anterior.

### **5.1 Las poblaciones *fabricadas* en las tramas emergentes de la desigualdad (1964-1965)**

Empiezo reiterando que *fabricar*, en el sentido de Popkewitz y Lindblad (2001), significa hablar de construcción y ficción. En México, como en otros países, a partir de la emergencia de la trama discursiva de las desigualdades en el ámbito educativo, se han construido *grupos desiguales*; en gran medida esto ha sido posible gracias a los registros estadísticos. La distribución de la escolaridad entre grupos ha construido categorías de poblaciones que clasifican y ordenan *clases de personas* como desiguales. Así lo interpreto en el estudio pionero del CEE cuando se dice que: “el

---

<sup>155</sup> Principios como agrupar, diferenciar y clasificar a las personas y sus comportamientos son dinámicas, esto es, entre las cosas nombradas (clasificadas, diferenciadas) y lo que se subsume bajo ellas se produce en interacción; a esto Ian Hacking llama "efecto bucle" (Martínez, 2005:167). La hipótesis al respecto es que se puede llegar a una modificación de los comportamientos de las personas que han sido categorizadas, lo que a su vez, repercutiría en las clasificaciones.

crecimiento demográfico (es) el punto de referencia indispensable para establecer definitivamente la medida del progreso escolar” (Latapí, 1964:2-3).

Observo en la muestra revisada para los años sesenta dos vertientes implicadas en la fabricación de poblaciones desiguales, las cuales se mantienen en las décadas siguientes hasta nuestros días. La primera alude a categorías *generales*, que en este momento son dominantes sobre las *específicas*; las primeras son construidas a partir de conjuntos de oposiciones, sobre todo campo vs ciudad o rural vs urbano, incluso países desarrollados vs en desarrollo. Cito aquí un ejemplo. En el *Diagnostico educativo nacional*, Latapí y su equipo al tratar los temas de la pirámide demográfica (pp.5-6) y del financiamiento dicen que a mediados de los años cincuenta “el gasto educativo de los países europeos más desarrollados” era mayor que el de los países latinoamericanos (como México), considerados como “en desarrollo” (1964: 120).

En la segunda vertiente usaron categorías precisas, tales como los “desatendidos” o “sin escuela”, los “analfabetos”, “analfabetos funcionales”, “reprobados”, “desertores” (Latapí, 1964); en este rubro también incluiría la de “escuelas (in)completas”, aunque no alude a grupos de población, es equivalente porque los datos reportados muestran que suele coincidir con los grupos “rurales”.<sup>156</sup>

Como se mencionó para la configuración del siglo XXI, ambas categorías – generales y particulares- a menudo se encuentran mezcladas en los documentos. Esto se ejemplifica claramente en los trabajos de Latapí (1964, 1965), cuando describe la “desigualdad de oportunidades escolares”, en relación con las “plazas escolares de enseñanza primaria [las cuales] se distribuyen desigualmente entre el campo y la ciudad”. Más adelante, precisaba la “desigualdad estructural de las escuelas primarias en ambos medios”, aludiendo a que “la proporción de las escuelas que imparten menos de cuatro grados escolares es (en 1963) sólo el 7.9% en la ciudad, en el campo es 72.3%, mientras la proporción de escuelas primarias completas es en el medio urbano el 82.3%, en el rural es sólo el 10%.” (1965:11). Asimismo, Latapí señalaba que las escuelas rurales eran atendidas por el 35.7% de los maestros del país, y sólo el 24.5% de docentes titulados, además el promedio de alumnos por docente era más elevado en el medio rural (50.5), por 45.8% en las escuelas urbanas. Finalmente, Latapí respecto a la “eficiencia” (retención y aprobación, o desertores y reprobados), sostenía que la escuela rural había mejorado entre 1958-1963, a un ritmo anual de 2.7%, mientras la mejoría de la escuela urbana lo había echo en 8.2%. (p.12).

---

<sup>156</sup> Cabe hacer notar que en los trabajos de Latapí no encontré referencias explícitas a “grupos” ya sea rurales o urbanos, salvo cuando alude a los “desertores” y “reprobados” (incluso en tal caso los subsume en la categoría de eficiencia o de “desperdicio”), sino que da cuenta de categorías generales para hablar de ellos, tales como “medio urbano” o “el campo”, o la “escuela urbana” o la “educación rural”. En breve, Latapí prefiere hablar de categorías que de grupos de población.

Las desigualdades en las escuelas rurales son subrayadas por Latapí cuando describe el rubro de gastos, ya que en ese caso se presentaba un fuerte “desperdicio económico que representa el número de alumnos desertores y reprobados en la escuela rural”, en ese sentido la “deseconomía funcional” de las escuelas rurales, comparada con las escuelas urbanas, en relación con el costo efectivo de cursar los seis grados era de \$10,171 y \$2,687, respectivamente (1965: 12-13).<sup>157</sup>

Lo previo se completa cuando Latapí (1964:109-110), aborda el analfabetismo, y el “analfabetismo censal” (la población de 6 años y más que no sabía leer ni escribir). En este caso, el investigador aludía a otra categoría asociada a la anterior: “analfabetas funcionales” (quienes habiendo aprendido alguna vez a leer y escribir, lo olvidaban por “desuso” p.109), éste según los datos oficiales se estimaba a partir del segundo grado, pero el equipo de Latapí apoyándose en literatura internacional, adoptó el criterio del “cuarto grado”, por lo que la cifra prácticamente llegaba a 73% en 1958.

Advierto que en los trabajos académicos del CEE no se habla de otros grupos de población considerados en la legislación educativa: en el artículo 3º se citaba a los “campesinos” y los “obreros”, y la Ley de 1942 cita, además, a los “indígenas” y los “extranjeros” en varios artículos (6, 11, 13). En este sentido, queda en evidencia que el tipo de desigualdades descritas a escala nacional eran, en principio, las que permitían las estadísticas oficiales, que eran las únicas fuentes acreditadas, además de las únicas que abarcaban más o menos el conjunto del país.<sup>158</sup>

Las estadísticas y datos censales fijaron un límite al tipo de análisis que permitían y dieron la pauta para centrar unas categorías y no otras. Por ejemplo, en el censo de 1960 se citan clasificaciones que no aparecen, o aparecen subsumidas, en los estudios sobre desigualdades de la época. El caso más evidente es que el censo incluía la clasificación por “sexo”, pero ésta estuvo ausente en las investigaciones pioneras; es decir, la fuente de información estaba a la mano, pero no resultó significativa en ese momento porque hubo interés en destacar otras. Tal categoría fue relevante para los investigadores hasta principios de la década de los setenta y conseguiría ser dominante hasta la década de los noventa. Otra clasificación citada en el censo de 1960 fue “indígenas” (aún no se generalizaba el uso de etnia o grupos étnicos), pero sólo estaba desagregada para las diversas lenguas, por sexo y si eran o

---

<sup>157</sup> Aunque esta interpretación, desde una postura economicista, muy en boga en la época, probablemente no sólo justificó la “eficacia” del gasto público a favor de las escuelas urbanas, entendiéndose como una inversión provechosa, sino que también sirvió de coartada para desestimar el gasto en las escuelas rurales, pues representaban no sólo un “gasto”, sino un “desperdicio”.

<sup>158</sup> Llamo la atención sobre algunas acciones y programas que se mantuvieron durante la década del sesenta, dirigidos a poblaciones específicas, que eran reportados en los informes de la SEP. Cito como ejemplos las “escuelas de concentración” en zonas de población dispersa, la radio educativa, las “escuelas albergue”, las de “niños atípicos” e incluso algunas guarderías para la burocracia de la SEP (1970:50-55).

no (an)alfabetos, y con ello, no aportaba datos para un seguimiento puntual de su escolaridad.<sup>159</sup> No se sabía sobre su grado de escolaridad, ni su lugar de residencia (rural/urbana), etc. En suma, los datos censales o estadísticas fueron utilizados por los pioneros para iluminar ciertas categorías y no otras.

En síntesis, sostengo que las poblaciones *fabricadas* tendieron a pasar de categorías generales tales como rural vs urbano a otras particulares como la de analfabetos e indígenas, las cuales también se fueron reconociendo en la legislación nacional y al interior del sistema escolar. Aunque, vale la pena destacarlo, este derecho tuvo un débil reconocimiento directo o fue restrictivo, ya que no era efectivo el acceso de grandes sectores de la población a los niveles básicos de la escolaridad –tal como lo mostraban los datos oficiales presentados por Latapí- aun cuando la legislación nacional así lo planteaba. De hecho, esta situación prevalece en el siglo XXI. Formalizar la inclusión de un derecho no garantiza la eficacia práctica de su implementación, ni protege a sus beneficiarios de las recurrentes violaciones a ese derecho. Sin embargo, tal inclusión amplía significativamente las aspiraciones y la demandas para exigir su garantía, que de otro modo no se tendría (Gentili, 2009).<sup>160</sup>

## **5.2 Las poblaciones *fabricadas* en el momento de ruptura con el momento emergente (1970-1973)**

Observo en la muestra seleccionada para principios de los años setenta las mismas vertientes implicadas en la fabricación de poblaciones desiguales que en el momento emergente. La primera alude a categorías generales, que empiezan a ceder terreno frente a las específicas; se mantienen las oposiciones campo vs ciudad o rural vs urbano, regiones desarrolladas vs menos desarrolladas, a las que se agregaron ricos vs pobres, de alto nivel vs bajo nivel u otras similares (Latapí, 1973a), estados avanzados vs estados pobres o deprimidos (Mir, 1971).

Otro agregado importante de la producción a partir de este momento es lo relacionado a la clase social, que es una categoría emergente importante y va ir adquiriendo connotaciones diversas entre los distintos autores en este y en otros momentos del total del corpus revisado. Asociada con la clase social también se incorporó a la trama discursiva el concepto de “estratos sociales”. Así por ejemplo,

---

<sup>159</sup> Los datos al respecto se pueden localizar en la excelente página Web del INEGI. Véase. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16764&s=est>

<sup>160</sup> De acuerdo con Gentili se abren dos campos de disputa fundamental en la inclusión formal de derechos: “el de la lucha por su implementación efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada.” Se trata, sin duda, de un espacio de disputa quebradizo, inestable, pero necesario (2009:24).

Latapí (1973a), alude a tres clases: alta, media y baja<sup>161</sup>; las mismas que identifica De Ibarrola (1970), aunque ella, de hecho, al operacionalizar tales clases para su estudio empírico, identifica cinco estratos socioeconómicos: superior, alto, medio, medio bajo y bajo (p.50). Muñoz Izquierdo, habla de una escala que va de las “elites políticas y clases capitalistas”, “clases medias” hasta “clases bajas y marginadas” (1970:12); mientras Guzmán y Schmelkes (1973) aluden a estratos inferiores/superiores.

<b>Cuadro 11. Categorías poblacionales generales en dos momentos del discurso académico en México</b>	
<b>Momento emergente (1964-1965)</b>	<b>Momento de ruptura (1970-1973)</b>
Campo vs ciudad o rural vs urbano Regiones o estados desarrollados vs rezagados	Campo vs ciudad Regiones o estados desarrollados vs rezagados Estratos Clases sociales Ricos vs pobres Zonas o estados avanzados vs atrasados
Fuente: Elaboración propia	

La segunda vertiente usa categorías particulares, y como se aprecia en el cuadro siguiente, se incrementan las poblaciones o grupos identificados respecto a los años sesenta. Apunto que la frecuencia de nombrar unas y otras no es la misma, ya que los inmigrantes son apenas mencionados de paso por Mir (1971), mientras las mujeres y los hombres, también citados como grupos masculino y femenino sólo son tratados por De Ibarrola (1970); y hay una mención tangencial de Latapí a los grupos étnicos (1972).

<b>Cuadro 12. Poblaciones desiguales particulares en dos momentos del discurso académico en México</b>	
<b>Momento emergente (1964-1965)</b>	<b>Momento de ruptura (1970-1973)</b>
Desatendidos” o “sin escuela” Analfabetos, analfabetos funcionales Reprobados, “desertores”  Escuelas incompletas	Sin instrucción, sin escuela Analfabetos, analfabetos funcionales  Indígenas, grupos étnicos Obreros Campesinos Mujeres, hombres Inmigrantes
Fuente: Elaboración propia	

Como he identificado en la sección previa, la mayoría de los textos cita cierta combinación de categorías generales y particulares. Un par ejemplos de la muestra académica que vengo abordando son los siguientes: Latapí en un texto publicado primero en 1970, planteó una división de la sociedad mexicana en tres clases sociales: baja, media y alta, ubicando dentro de la clase baja a “indígenas, aislados de la

<sup>161</sup> Latapí introduce las referencias a las “clases sociales” arremetiendo contra el “mito” de otorgarle a la educación un efecto casi mágico sobre la movilidad social. Al respecto, considera que ante tal ingenuidad, datos empíricos de la época señalaban el limitado impacto de la escolarización en la movilidad social, pues de hecho había sido benéfica “en ciertos estratos de la clase media”, y con ello, para “las grandes masas la educación –gratuita y más o menos generalizada- no pasa de ser parte del «factor esperanza»” (1973a:23).

comunidad nacional, [que] permanecen casi inmóviles en su marginalismo”, así como a campesinos y al sector obrero. De este modo, sostenía Latapí: “puede decirse que la educación nacional más que populista es elitista, en la medida que favorece la transición ascendente dentro de la propia clase media, y en menor proporción, de ésta hacia la clase alta”. (1973a:25). Destaco que la referencia a los indígenas estaba subordinada a la categoría de clase, aunque es una novedad en la producción de ese momento. Por su parte, Guzmán y Schmelkes (1973:196-197), entre las múltiples propuestas que sugerían, en relación a las innovaciones educativas en apoyo a modificar otros subsistemas sociales, destacaban como primer objetivo modificar las pautas de distribución de las oportunidades educativas entre “estratos sociales, comunidades urbanas y rurales y regiones sociogeográficas”, debido a que generalmente, favorecía a “los estratos, comunidades y regiones de más alto nivel, y es desfavorable a los de bajo nivel”.

Cabe señalar que hasta este punto me fijé en los documentos académicos. Ahora dando un vistazo al documento oficial más representativo del momento de ruptura, me refiero a La Ley Federal de Educación, vigente desde 1973. Ahí se mencionan los “campesinos” y los “obreros” de modo insistente, dejando de lado a los “indígenas”. De este modo, por una parte se observa la convergencia entre la trama discursiva oficial y la académica, para poner en primer plano a los obreros y los campesinos, aunque en ambos casos subsumidos a la categoría de clase, y cuya medida estadística era generalmente establecida por la ocupación del padre o jefe del hogar. Por otra parte, se nota la omisión en la trama oficial de los grupos indígenas, tales poblaciones en cambio, son reivindicadas cada vez con mayor fuerza por el discurso académico, aunque todavía había cierta tendencia a subsumirlas en la categoría de clase social, bajo diversos epítetos, como marginales, desposeídos, clase baja, etc.

Finalmente, para no caer en reiteraciones innecesarias diré que en la muestra que he seleccionado como sedimentación de la trama discursiva acerca de las desigualdades en la educación mexicana (1977-1985), señalo que varios de los recuentos citados (Guzmán y Rodríguez, 1977; De Ibarrola, 1981; Martínez Rizo, 1983; Latapí, 1985) revisan materiales que ya he citado en las secciones previas, de ello concluyo que para mediados de los años ochenta hubo pocas variantes en el tipo de poblaciones fabricadas.

Ilustro lo antedicho sólo con un ejemplo. Del mismo modo que lo hacen Guzmán y Rodríguez (1977), la mayoría de documentos concuerdan en identificar que las políticas educativas habían beneficiado a los grupos urbanos y las clases medias,

mientras permanecían en “rezago” sectores y estratos nombrados de modo distinto: los pobres, los de ingresos más bajos, los habitantes de zonas rurales, dispersas, las clases bajas, etc. Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán (1979:179) lo anotan así:

el sistema educativo mexicano no ha logrado cumplir la condición de igualar las oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento en el sistema escolar, ya que éstas se encuentran sistemáticamente asociadas con las características socioeconómicas de los jóvenes en edad escolar, y con las características sociogeográficas de la comunidad y entidad federativa a que pertenecen.

Tal vez la categoría más destacada hasta mediado de la década del ochenta fue la de clase social, que en cierto modo eclipsó poblaciones tales como los campesinos y los obreros, mencionados más a menudo en los años setenta, así como la introducción de un mayor número de categorías generales, especialmente empleando la ubicación geográfica o la ubicación socioeconómica para ello. En la siguiente década se incrementaron las poblaciones *fabricadas*, y con esto se observa un mayor contraste con las de décadas previas, como se describe a continuación.

### 5.3 Poblaciones *fabricadas* en los años noventa: 1990-1998

Para no hacer más repetitiva la ilustración de las poblaciones *fabricadas* con la muestra de publicaciones de este período y agilizar la lectura, procedo a realizar una síntesis mediante un cuadro semejante al de secciones anteriores, construido de modo análogo. Sólo comentaré algunos rasgos que resalten en cada caso, según las tendencias principales o las disputas implicadas.

<b>Cuadro 13. Poblaciones desiguales del discurso académico de los noventa, México</b>	
<b>Generales</b>	<b>Particulares</b>
Sectores sociales más pobres, de menores recursos, de extrema pobreza, etc.	Indígenas, grupos étnicos de zonas urbanas
Población marginada, de mayor marginación, más vulnerable	Población rural, campesinos
Diferencias regionales	Pobladores de zonas urbanas marginadas
“Raza”, grupo étnico	Mujeres
Clases sociales	Los que desertan
Grupos de edad y sexo	Alumnos de cursos comunitarios rurales/urbanos
	Escuelas multigrado
	Trabajadores, jornaleros agrícolas
	Estudiantes con discapacidad
	Con capacidades sobresalientes
	Jornaleros migrantes
	Adultos rurales, urbanos
Fuente: Elaboración propia	

Subrayo que respecto a la producción de la primera década del siglo XXI, la muestra seleccionada para los años noventa (1990-1998), contempla el desarrollo y la sedimentación de algunas categorías de población surgidas previamente. Entre las

primeras hablo de las relacionadas con términos generales como “los más pobres”, “desfavorecidos” u otros; entre las segundas destaca el “género”, principalmente asociado a las “mujeres”, también utilizada como equivalente de sexo y la relacionada con los grupos étnicos o indígenas. También observo cierto decaimiento de la categoría de clase social, de gran peso en las dos décadas previas. De cualquier modo, se observa la acentuación de la doble tendencia en la fabricación de grupos de población. Por una parte, una mayor precisión de grupos, al mismo tiempo que proliferación de clasificaciones generales: “pobres”, “más pobres”, “más desfavorecidos”, etc. En ambos casos, en correspondencia con los discursos normativos nacionales, así como con los discursos educativos internacionales, en especial del Banco Mundial.

Como conclusión de este capítulo anoto, primero, que guarda una estrecha relación con el capítulo previo, donde describí las dimensiones y elementos que han configurado el concepto de desigualdades educativas en diversos momentos, según las muestras de documentos analizados en la tesis. En segundo lugar, en este capítulo reconstruí un itinerario de los *sujetos desiguales*, donde consideré que la *fabricación* de tales poblaciones es un indicador de los movimientos más importantes en el tejido conceptual. Finalmente, apunto que tal proceso de *fabricación* ha estado marcado por la progresiva complejidad y por una paradoja: la *construcción* y *ficción* de poblaciones al mismo tiempo que ha venido incluyendo más sujetos a las escuelas, ha estado marcada por nuevas formas de desigualdad. En otras palabras, no obstante la fabricación de poblaciones se guía por un matiz de igualdad o de equidad, hay un “doble gesto” que tiende a vislumbrar a las poblaciones desiguales como “anormales”, establecidas mediante un (silente) estándar que establece nuevas desigualdades (Popkewitz, 2009).

En tanto que en capítulos previos he dado cuenta de los sentidos de las desigualdades en el campo educativo mexicano, de sus dimensiones, componentes y sujetos a los que ha aludido; en el capítulo siguiente describo los caminos para construir el conocimiento sobre dicha trama discursiva, esto es, cómo se han modificado los ejes metodológicos para llegar a ser lo que son en la primera década del siglo XXI.

## **6. Cambios metodológicos para dar cuenta de las desigualdades en educación en México entre los años sesenta y noventa**

El itinerario de los cambios metodológicos es significativo en el estudio de las desigualdades en el campo educativo, debido a que algunos de ellos impulsaron cambios a nivel conceptual, así como cambios teóricos para desestabilizar ciertas

explicaciones vigentes, sobre todo entre las décadas de los sesenta y setenta, pero también para establecer la dominancia de ciertas formas de producción del conocimiento y desalentar otras, como lo describo para las décadas del noventa y como se vio para la primera del dos mil. La vitalidad que se le ha infundido a este hilo de la trama contribuye al proceso de entender, explicar e incluso intervenir sobre el curso de las desigualdades educativas. De este modo, en este capítulo muestro algunos de los cambios más importantes en las investigaciones sobre desigualdades en la educación de México en el corpus que abarca las muestras de mediados de los años sesenta hasta los años noventa.

### **6.1 Metodología para abordar las desigualdades en el momento emergente**

El CEE, centro pionero de la investigación educativa mexicana, abrazó en sus inicios una forma de producción científica interdisciplinaria, que favorecía los enfoques económicos y sociológicos de carácter macro social, así como las herramientas metodológicas para ello, pues su interés estaba puesto en impulsar la construcción de un tipo de conocimiento no sólo diferente en cuanto a sus bases a la “pedagogía filosófica” todavía dominante en el ámbito nacional, sino a los usos de la investigación.<sup>162</sup> En otras palabras, en el CEE había la intención de intervenir en la dirección de las políticas educativas nacionales, reconociendo para ello la relevancia de la acción gubernamental, pero adjudicándose un papel significativo en la toma de decisiones como expertos, consultores científicos, y como fuente de respuestas a los “problemas educativos más apremiantes de la sociedad”. Además del CEE, surgieron en la década del setenta el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) como centros públicos que pretendieron contribuir con la búsqueda de respuestas, y contribuyeron también al proceso de institucionalización de la investigación educativa nacional (Gutiérrez, 1998: 16).

En el momento de la emergencia la trama de las desigualdades en educación en México se interpretan en términos económicos, y ligado a ello, su “matematización” o medición, pues es frecuente que entre economistas se definan las desigualdades como propiedades de determinadas distribuciones. La distribución de ingresos entre individuos o grupos es ejemplar de tal planteamiento; en este caso se trata de saber qué distribuciones son más o menos desiguales, porque la igualdad perfecta rara vez

---

<sup>162</sup> La producción intelectual del CEE marchó a contracorriente de los enfoques dominantes hasta principios de la década de los sesenta, cuando la investigación educativa nacional e incluso parte de la internacional estaba dominada por corrientes de la “pedagogía idealista” o “filosófica”, representada en México por el pedagogo Francisco Larroyo, entre cuyos temas se privilegiaban la mejora de los modelos de instrucción, ya mediante la incipiente “tecnología educativa” o, en general, los “métodos didácticos”, donde la perspectiva dominante era de corte psicológico (Rojas Moreno, 2004: 78-79).

se presenta (Noguera, 2004:5). En tal caso, de acuerdo con los estudios de Poovey (1998), Foucault (1999), Popkewitz y Lindblad (2001), mediante la medición cuantitativa se fue configurando un modo de representación de la población para su respectiva gobernación.

Como se sabe por estudios realizados en la línea de análisis genealógicos foucaultianos, desde las formas más antiguas de planificación del Estado se incluían a la aritmética política o la estadística,<sup>163</sup> pasando luego a la utilización de la programación presupuestaria y el análisis de sistemas, especialmente en la investigación educativa, donde la matemática tuvo una utilización significativa por su aura de cientificidad, especialmente entre los años sesenta y setenta, cuando respondió “a cambios de sensibilidad social y política en un momento en el que los métodos contables propios del mundo de la empresa y los enfoques organizativos militares se consideraban adecuados para entender y dirigir las instituciones sociales en general” (Popkewitz 1994:107).

De hecho, el CEE a través del empleo de herramientas de análisis económico (insumo-producto, funciones de producción, etc.<sup>164</sup>) buscó dar cuenta de las desigualdades a lo largo del trayecto escolar y de los gastos económicos que representaba la educación en el desarrollo del país. La mirada macrosocial o “macroeconómica” sobre el conjunto del sistema escolar fue dominante en el momento emergente y de esa misma escala se preveía la intervención para cambiar el estado de cosas.<sup>165</sup> Así, por una parte, la cobertura y la eficiencia terminal se consideraban como “insumos” y “productos”; además la cobertura era precisada como “oferta” y “demanda” de plazas, según se viera desde la perspectiva del gobierno o de la población. Por otra parte, los gastos educativos gubernamentales y de la población, eran tematizados en términos contables como “entradas” y “salidas”, donde se buscaba la “eficiencia” y se denunciaba el “desperdicio” económico de la “inversión educativa”.

---

<sup>163</sup> Siguiendo a Foucault, en su texto sobre la “gubernamentalidad” (*La gouvernementalité*) mediante el desarrollo de la “ciencia del gobierno” fue posible configurar el concepto de población en el siglo XVIII. La “población” va a aparecer como sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como “objeto” de gobierno, en detrimento de los sujetos institucionales e individuales; es decir se pasa del interés en el cuerpo individual (o como parte de un grupo específico) al cuerpo-poblacional (social). En suma, la estadística, al permitir cuantificar los fenómenos propios de la población, se convierte en fin, al mismo tiempo, que instrumento de gobierno, y con ello, hace desaparecer a la familia como “modelo de gobierno” (1999:191, 193).

<sup>164</sup> Este tipo de planteamientos se encuentra explícitamente tematizado en un texto de otro investigador del CEE, Muñoz Izquierdo (1972), quien resume tanto las corrientes tradicionales y las más novedosas para inicios de los años setenta en América Latina en una reunión de centros de investigación independientes.

<sup>165</sup> No dejo pasar la oportunidad de señalar la crítica realizada en la producción de otros momentos (p. e. principios de los años setenta), relacionada con la solución “tecnocrática”, es decir, que la solución de las desigualdades era un asunto “técnico”, suponiendo que con evidenciar la “desigual distribución” de escolaridad, por decreto o por “lógica”, iba a cambiar dicha distribución para “rectangularizar” la pirámide escolar, como creía Latapí (1965).

El equipo de Latapí utilizó técnicas de medición estadística para grandes poblaciones aprovechando, principalmente, los datos censales nacionales y el estudio del *Plan de Once Años*, mismos que se empleaban por el gobierno, para construir diversos indicadores simples o compuestos que les dieron elementos para denunciar la desigualdad de oportunidades, por ejemplo, según las plazas entre el campo y el medio urbano, las escuelas completas e incompletas, los maestros titulados, la eficiencia terminal y “el desperdicio” económico y el escolar. De hecho, las estadísticas oficiales marcaban los límites del tipo análisis y poblaciones observables, pues en ellas se destacaban los conteos de los que asistían y los que no, los analfabetas, las escuelas construidas, los gastos del gobierno, etc. Asimismo, se clasificaba el tipo de residencia (rural/urbana) y el rendimiento (aprobados, presentados a examen y bajas) que se venían presentando en fuentes como los anuarios estadísticos nacionales a partir la década de 1940.<sup>166</sup> Cabe destacar que en las estadísticas oficiales del censo y la SEP de los años sesenta ya se reportaban datos sobre la categoría sexo, aunque en la muestra analizada no le dieron gran relevancia, sino hasta la década siguiente.

Es oportuno señalar que si bien el equipo del CEE tenía plena confianza en la labor de la ciencia para conducir la planificación y la gobernación de la población, el uso de las estadísticas y los datos numéricos, tal como eran manejados por el discurso oficial, fue denunciado como una “alquimia de las cifras”, de lo cual se advertía no presumir ni falsear (CEE, 1964). En otras palabras, Latapí demandaba no reducir “la realidad histórica” a un simple aspecto “cuantitativo”, por lo que sugería mirar “hacia atrás”, en perspectiva histórica, y “hacia los lados” para ver la situación nacional en el contexto internacional; con base en ambas miradas –anotaba Latapí– evaluar con mayor atino el “progreso” escolar en las últimas décadas (p.10).<sup>167</sup> De hecho, con los propios datos oficiales el equipo del CEE denunciaba el incumplimiento del Plan de Once años, así como algunas de las cuestiones que el mismo documento advirtió que se seguían omitiendo, por lo que arremetía contra la “irracional” construcción de escuelas y centrarse sólo en atender los primeros tres grados escolares, cuando se sabía que el “cuello de botella” estaba en el cuarto grado (Latapí, 1964:25).<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Cabe apuntar que en los anuarios estadísticos nacionales hasta 1939 no se reportaban datos sobre aprobados ni dividiendo en escuelas rurales y urbanas (sólo se contabilizaban las primeras); sólo en la categoría de analfabetas se contabilizaban hombres y mujeres. Fue hasta entrados los años cuarenta cuando se desagregan los datos en escuelas urbanas/rurales, y para hombres/mujeres, además se agregaron datos sobre asistencia, tipo de sostenimiento (público, privado y mixto) y “aprovechamiento”. Ver [http://www.inegi.org.mx/lib/buscador/bibliotecas/busqueda.aspx?s=prod\\_serv&c=2684](http://www.inegi.org.mx/lib/buscador/bibliotecas/busqueda.aspx?s=prod_serv&c=2684)

<sup>167</sup> El folleto del centro concluía: “apreciar lo propio sin olvidar lo ajeno y situarnos en el presente sin falsear nuestro pasado, son señales de madurez –en las naciones no menos que en los individuos- y condiciones para no sucumbir a los embrujos de la alquimia estadística” (CEE, 1964: 12).

<sup>168</sup> Según los datos aportados por Latapí (1964:25), el Plan de Once Años se propuso romper el estrangulamiento detectado en el cuarto grado, pero durante el sexenio 1958-1964 sólo se construyeron 769 escuelas, cuando los cálculos dictaban crear, al menos, 1,208.

Un punto que merece destacarse en la descripción que vengo realizando es el uso de la comparación de las estadísticas entre países, herramienta muy utilizada en los trabajos de Latapí. Con la idea de mirar “hacia los lados” se echaba mano de las crecientes estadísticas internacionales de la UNESCO y de la OCDE, en especial de países de América Latina o de otros con semejante nivel de desarrollo. De tal manera, Latapí elaboró varias escalas comparativas, y creó un *ranking* que le permitió ubicar a México en una posición regional media en algunos indicadores de enseñanza primaria, y entre los últimos para el resto de niveles. Según los datos de la UNESCO dicho *ranking* era encabezado por países como Argentina, Uruguay, Chile, Cuba, Costa Rica (Latapí, 1964, CEE, 1964). Como se sabe, el uso de las estadísticas y su estandarización a nivel mundial fue impulsado por la UNESCO a finales de los años cincuenta<sup>169</sup> y su uso fue generalizado en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina, impulsado por dicho organismo durante la década del sesenta, en el marco de la fallida *Alianza para el Progreso* encabezada por el gobierno estadounidense.

## **6.2 De la descripción a la explicación de las desigualdades: cambios metodológicos en los años setenta**

Uno de los cambios más significativos en el estudio de las desigualdades educativas, respecto al momento de emergencia, es el tipo de acercamiento contable, es decir, para la década del setenta no sólo se observaba como una cuestión de entradas y salidas (insumos y productos), de matrícula por niveles, grados y grupos de edad, o por ubicación geográfica, sino que se enfatiza en la explicación de los “logros” o el “rendimiento” de los alumnos.

A principios de la década de los setenta las narrativas de los estudios marcan una tendencia: *describir* y *explicar* la “desigual distribución de las oportunidades educativas y sociales”, en ambos casos ligadas a cierto tipo de análisis estadísticos y matemáticos. Entre las innovaciones estadísticas, vale pena citar un texto de Muñoz Izquierdo y Guzmán (1971:9-10), donde claramente anotan los cambios técnicos en torno a ellos en esa época. Los autores dan cuenta del paso del uso de pruebas estadísticas basadas en distribuciones bivariadas, que sólo permitían detectar la influencia de una sola variable independiente en otra dependiente, hacia métodos estadísticos como la covarianza (popularizado durante los años cincuenta), el cual está diseñado para parametrizar una variable independiente que está correlacionada con otra variable cuyo efecto en la independiente interesa explorar. En la segunda mitad de

---

<sup>169</sup> Con el objeto de asegurar la comparabilidad internacional de los datos, en la Décima Conferencia General de la UNESCO, en 1958, se acordaron criterios uniformes en materia de definiciones, clasificaciones y tabulaciones sobre unificación y normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación (UNESCO, 1962b:181).

los años sesenta, se dio otra vuelta de tuerca, pues se empezaron a utilizar “diseños transeccionales” basados en muestras de largo alcance, tratando de “captar un amplio número de situaciones que al ser traducidas en sendas variables independientes” permitían, examinar efectos producidos por “factores exógenos” al sistema escolar. En este caso, se echó mano de análisis estadísticos basados en distribuciones “multivariadas”, los cuales se vieron facilitados, dicen los investigadores citados, por el empleo de computadoras que realizaban ciertas rutinas programadas ante los cada vez más numerosos y complejos cálculos, poniendo como ejemplo conspicuo de este tipo de investigaciones el informe Coleman (1966).

Dos documentos de la muestra seleccionada mencionan algo al respecto. En un texto de 1971 Mir, explícitamente realiza un análisis multivariado, el cual muestra “el efecto simultáneo de una pluralidad de variables e indica el valor explicativo independiente de cada una” (1971:13). Mir centra su trabajo en abordar la influencia agregada y relativa de algunos de los factores comúnmente incluidos en el desarrollo económico (distingue seis dimensiones como urbanización, industrialización, burocracia, nivel de vida, modernización de la agricultura y crecimiento de la población) en las desigualdades en logros educativos entre los estados de México. Por su parte, De Ibarrola (1970:59-60), construye sus propias categorías, donde incluye de manera novedosa en México las “aspiraciones escolares” de estudiantes, sostiene que no obstante su muestra fue reducida, usó un análisis estadístico adecuado, el cual comprendió distribuciones de frecuencias y en porcentajes, promedios y análisis de correlación de rangos y de contingencia,<sup>170</sup> así como análisis de varianza y del coeficiente de correlación de Spearman.<sup>171</sup>

En los casos citados como en otra serie de investigaciones de principios de los años setenta (Muñoz Izquierdo y Guzmán, 1971) llama la atención la búsqueda de los “determinantes” del rendimiento escolar, como lo reseña Reimers tiempo después para el caso estadounidense y chileno (2003:77-79); es decir, que mediante los dispositivos metodológicos utilizados se pretendía encontrar determinantes precisos, que permitieran (crear, manipular) políticas públicas tendientes a revertir las causas de las desigualdades. También vale la pena mencionar que detrás de esta postura había un interés en la planificación y la *gobernación de los desiguales*. Esta situación fue cambiando para fines de la década del setenta y la siguiente, girando hacia un

---

<sup>170</sup> Los análisis de correlación de rangos consisten en “probar si existe una diferencia significativa entre un número dado de respuestas observadas y el número de respuestas esperadas”. Mientras el “coeficiente de contingencia” es una medida del grado de asociación o relación entre dos conjuntos de atributos, útil sólo cuando la información de uno de los conjuntos o de los dos consiste en una serie de frecuencias nominales (De Ibarrola, 1970:59)

<sup>171</sup> El objetivo del coeficiente de Spearman es probar si una función lineal es capaz de explicar el fenómeno de relación entre dos variables y en qué sentido se realiza, positivo o negativo (De Ibarrola, 1970:60)

pensamiento que ponía en duda la existencia de tales determinantes, pues lo que se constataba era que había múltiples “condicionantes”, o “factores asociados”, que era lo que se podía deducir del tipo de estudios estadísticos o macro del sistema escolar nacional que dominaron la década del setenta (Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979, De Ibarrola, 1981a:104).

Por su parte, el cambio matemático más significativo durante los años setenta fue la introducción del índice de Gini,<sup>172</sup> el cual será considerado como “el indicador de desigualdad por excelencia”, usado primeramente para medir la concentración de los ingresos (Lugo, s/f). Con él es posible medir la desigualdad con que se haya distribuida la educación escolar en la población total; comparar el índice de desigualdad en la distribución de la educación con la desigualdad en la distribución del ingreso; referir la distribución de la educación a sus costos y la evolución de las desigualdades educativas en los contextos rural y urbano, así como en las diversas regiones del país, como lo cita el propio Latapí (1975b), y que también usará el equipo del CEE en la segunda mitad de los años setenta. Vale reconocer que uno de los precursores del uso del índice de Gini en México, en relación con los ingresos derivados de la educación superior fue David Barkin (1971).<sup>173</sup>

Sin embargo, no debe olvidarse que el índice de Gini es una herramienta descriptiva. De hecho éste y otros índices semejantes tienen como fuente datos censales, esto es, datos nacionales, macro, cuyos constantes resultados apuntan siempre al “beneficio” de la escolarización, lo que en algunos casos transformó las correlaciones entre ciertas variables en causas, cuando no lo son (Reimers, 2003:86; De Ibarrola, 2009), desdeñando no sólo los contextos de las escuelas, sino los procesos y las mediaciones políticas, culturales, etc. y las escolares, procesos sobre los que se llamó la atención durante la década de los ochenta, llevando incluso a

---

<sup>172</sup> En una descripción reciente de las diversas herramientas para medir la desigualdad se anota que el “Coeficiente de Gini (G) es el indicador de desigualdad por excelencia”, utilizado en la mayor parte de estudios en el campo educativo. Sus valores varían entre 0 (cero o perfecta igualdad) y 1 (perfecta desigualdad). El G puede aplicarse, por ejemplo, para variables de asistencia, financiamiento, y resultado educativo. El índice satisface una serie de propiedades consideradas deseables como medida de desigualdad (continuidad, simetría, principio de transferencia, invariante a cambios en población, invariante en escala o media) y como tal, pertenece al grupo de índices de desigualdad relativa o de la clase de Lorenz, es decir, no se ve afectado por cambios en las medias. Asimismo, es más sensible a las transferencias entre los individuos en la parte media de la distribución que a los extremos. Finalmente, una característica atractiva de G, cuando se trabaja con variables con valores “ceros”, es que al estar compuesto por las diferencias absolutas entre cada par de individuos, no ignora ni es inconsistente con una proporción significativa de la población perteneciente a esta categoría. Pero también se anota que “Una de las limitaciones más importante del G como medida de desigualdad es que no se puede descomponer exactamente por grupos de población entre desigualdad entre grupos y dentro de los grupos” (Lugo, s/f: 26-27).

<sup>173</sup> Barkin apuntaba que en México ya se tenía conocimiento y uso de esta medida de distribución. Cita un trabajo de Holguín Quiñónez, Fernando (1971). “Índice de Gini para medir la desigualdad de estudios en la población” *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 33, Año 33, No. 1, pp. 121-136.

desacreditar a ciertos estudios etiquetados como meramente “cuantitativos” (Martínez Rizo, 1983).

Finalmente, reitero que la cuantificación en la investigación educativa ha sido significativa debido a sus *efectos de poder* sobre la construcción de las poblaciones desiguales, debido a las *prácticas de gobernación* implicadas en las posibles formas de *inclusión* (participación y acción) desde la óptica gubernamental, siguiendo las ideas del optimismo científico y del progreso como un problema de la ciencia (Popkewitz, 2000).<sup>174</sup>

Para cerrar este apartado destaco otro elemento significativo de cambio, aunque no estrictamente metodológico, pero que tuvo algún uso en ese sentido, debido a que se empleó recurrentemente como un estándar durante la segunda mitad de la década del setenta, en un primer momento, luego durante los noventa y la primera década del dos mil. Me refiero al cambio en la normativa educativa nacional en las tres décadas anotadas.

El decreto de la Ley Federal de Educación de 1973 eliminó la referencia explícita a desigualdades de la antigua Ley de educación de 1942.<sup>175</sup> En sustitución del mismo se prefirió hablar de “desequilibrios”, una connotación claramente menos negativa o *beligerante*, tendiendo hacia cierta vaguedad en la nueva Ley de 1973. El artículo 10 mencionaba: “Los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales.”<sup>176</sup>

El rasgo que me interesa contrastar respecto a la emergencia de la trama de las desigualdades en educación, es que entonces la idea de distribución tuvo como patrón de medición la distancia o la magnitud entre individuos, grupos, regiones, etc., esto es, un recurso *técnico* para *medir* la distribución de las oportunidades educativas o de las desigualdades regionales, etc. Aunado a ello estaba presente, de modo secundario, la

---

<sup>174</sup> Según Popkewitz, el Estado moderno, las perspectivas evolutivas sobre la individualidad, las concepciones de la ciencia como productora de un mundo mejor y la invención de la reforma planificada constituyen parte de la cosmología de Europa occidental y de los Estados Unidos. Esto ha sido un legado más bien híbrido en la región latinoamericana, es decir, “los imaginarios nacionales” se han hecho de retazos de circulación internacional de ideas, influencias personales externas, modos de pensar locales, recursos materiales diversos, tecnologías, etc. (Popkewitz, 2000:47; también 2002:232-234).

<sup>175</sup> El cambio de la Ley de 1973 eliminó la referencia “socialista” de su antecesora, que ya había borrado la modificación constitucional del artículo 3º desde 1946, pero además eliminó la única referencia explícita a las desigualdades en las normas educativas nacionales.

<sup>176</sup> En una consideración rigorista diría que resultaba más adecuado el planteamiento de la Ley de 1942, ya que si se sigue la interpretación de la desigualdad como una distribución, esto es, su acepción matemática, se concluye que siempre habrá desigualdad. En cambio en la Ley de 1973 resulta, en el mejor de los casos, inconsistente, pues la eliminación de todo desequilibrio implicaría una ilusoria sociedad sin estratificación social, así como realizar cambios que rebasaban con mucho al ámbito educativo, y más aún el escolar, al que termina refiriéndose la Ley. Además, Gallo sintetiza varios retrocesos en la Ley de 1973, sobre todo en relación a la falta de especificidad en la definición de las obligaciones del Estado en materia educativa (1987:66). Mismas críticas que ya habían sido expuestas por Medellín y Muñoz Izquierdo desde la misma fecha de aparición de la Ley (1973).

referencia legal que marcaba la Constitución (art. 3º), en torno a la obligatoriedad de la educación primaria de seis grados. Para mediados de los años setenta, en cambio, si bien no se descartaron ambas asociaciones, se actualizó el discurso de la legislación educativa vigente. En otras palabras, con la *Ley Federal de Educación* de 1973 se ubicó un nuevo patrón para *medir* la distribución de la escolaridad, pues la normatividad establecía precisiones que debían observarse en toda la nación. Tales mediciones con el patrón jurídico actualizado no se hicieron de inmediato, sino que fueron apareciendo en la segunda mitad de los años setenta y al inicio de los ochenta (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979; Latapí, 1980; De Ibarrola, 1981b).

El nuevo enlace entre la concepción de desigualdad y la Ley llevó a establecer un núcleo de análisis que abordaba el “funcionamiento del sistema educativo mexicano, y evaluar los efectos que este funcionamiento ha generado en la sociedad más amplia” (Muñoz, Schmelkes y Guzmán 1979:171). En ese sentido se propusieron diversas “funciones”, según los autores y según diversos fines.<sup>177</sup> En el caso de los autores recién citados hablaban de “funciones manifiestas” y las ligaban claramente a la Ley de 1973. De este modo, hablaban de cuatro funciones: académica, distributiva, económica y de socialización política.<sup>178</sup> Debido al puntual seguimiento que realizaron los investigadores del CEE, sintetizo los cruces con el tratamiento que hacen de la “función distributiva”, la cual está directamente ligada con las desigualdades, aunque ellos a menudo usaban el término equidad, con claras intenciones normativas.

La función distributiva consistía “en promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad” (Art. 5, fracción VIII). Por ello, “los servicios educativos deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales” (Art. 10) (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979:171).

La función distributiva la utilizaron los autores para cuestionar a quién estaba beneficiando la educación y cómo estaban distribuidos “los servicios educativos entre

---

<sup>177</sup> Otro par de ejemplos son De Ibarrola (1977; 1981b) y Latapí (1980). En el primer caso, plantea seis funciones: académica, socializadora, económica, de integración, de redistribución y de cambio social, pero luego decanta tres “funciones dominantes” de los sistemas escolares del “Tercer Mundo”: 1) selección social, 2) orientación y asignación de ramas y niveles de empleo y 3) imposición de modos de vida de las clases altas y de la metrópoli (De Ibarrola, 1977). Ella en otro texto reformula su anterior propuesta identificando cinco funciones generales (cultural, económica, socializadora, de integración y de redistribución social), y tres “funciones contradictorias” dominantes en la sociedad mexicana: 1) de imposición-integración; 2) de selección social y 3) función de asignación o de capacitación para el trabajo (1981b). Por su parte, Latapí (1980:39-42) cita ocho funciones: académica, socializadora, distributivo-selectiva, económica, de control social, ocupacional, cultural e investigativa.

<sup>178</sup> Este planteamiento de cuatro funciones lo pude rastrear en el seno del CEE más o menos después de 1975, en un documento de 1977, con el título de *Marco general para la planeación educativa del país*. Tal documento se presentó como contribución del CEE al Plan Nacional de Educación, dentro de la subcomisión “naturaleza y propósitos del proceso de planeación”. Ahí en general, también apuntan a diversos documentos oficiales, especialmente la Ley Federal de Educación de 1973, y los discursos del candidato y luego presidente López Portillo para establecer las cuatro funciones aludidas.

los diversos estratos sociales, regiones y zonas del país”. Al respecto, hablaban de que para que existiera una distribución más equitativa de los servicios educativos “es necesario que las oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento dentro del sistema educativo estén distribuidas equitativamente entre los estratos y regiones del país” (p.174). Sin embargo, reconocían que el acceso escolar, en todos sus niveles, en el país estaba fuertemente correlacionado con: a) el nivel socioeconómico de la familia (ante todo con el ingreso y la escolaridad de los padres); b) el tipo de comunidad de residencia, siendo la distribución desfavorable para zonas rurales; c) el nivel de desarrollo de la región en la que se vive, afectando a las regiones más pobres del país, sobre todo en los gastos gubernamentales, que la federación no compensaba (pp. 175-176). Por el lado de la retención en el sistema escolar “la deserción se distribuye desigualmente entre los diferentes estratos y regiones del país, afectando (...) proporcionalmente más a quienes proceden de localidades geográficas dispersas y pequeñas, y a quienes viven en entidades con índices de pobreza mayores”, por lo tanto “la permanencia sigue dependiendo del status social del educando” (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979:176-177). En cuanto al “aprovechamiento dentro del sistema escolar”, citaban estudios de Muñoz Izquierdo y Rodríguez (1976), para sostener la “influencia de los ya mencionados factores socioeconómicos”, asimismo que “existe una correlación negativa y significativa entre la calidad de insumos educativos (físicos y humanos) y el nivel socioeconómico de los alumnos”.

De tal modo, los autores ofrecieron un enlace entre los hilos derivados de la nueva normativa educativa nacional con una serie de datos obtenidos por los avances metodológicos que dominaron durante la década del setenta, varios de los cuales fueron realizados por investigadores del CEE, destacando los análisis de regresión múltiple y el uso de los censos y estadísticas nacionales. Estas mismas herramientas se utilizarían y refinarían en las décadas siguientes.

### **6.3 Cambios metodológicos en los ochenta y noventa**

En las décadas del ochenta y noventa los cambios metodológicos sobre las desigualdades en el campo educativo mexicano tal vez más importantes fueron, primero, los cambios de escala asociados a los desarrollos computacionales; en segundo lugar, las nuevas miradas en los análisis y finalmente los cambios normativos en la legislación educativa de 1993. Abundo al respecto.

Convengo con Jacques Revel (2005), al afirmar que, irónicamente, a fines de los años setenta, cuando parecían triunfantes los estudios cuantitativos, debido al avance de la informática para el tratamiento y almacenamiento de datos, en muchos ámbitos de investigación social se impuso la impresión de que los interrogantes no habían sido

renovados al mismo ritmo que los desarrollos computacionales, por lo que los grandes estudios cuantitativos quedaron expuestos a cada vez mayores “rendimientos decrecientes”. Con lo anterior también se impuso la duda sobre el “proyecto de una inteligibilidad global de lo social” (p.45); es decir, quedó en cuestionamiento el enfoque macrosocial, y con ello, entraron en escena los enfoques microsociales que dominaron más o menos los años ochenta, en especial en la investigación educativa.<sup>179</sup>

Sin embargo, quiero llamar la atención sobre la continuidad de este entramado discursivo –los estudios cuantitativos, macro- sobre las desigualdades en el campo educativo mexicano en las décadas de los noventa y en especial la primera del dos mil (véase sección 1.7), a pesar de las críticas a algunas de sus conclusiones o de sus supuestos fundamentales; basta ver los trabajos desarrollados por el INEE a partir de 2003. Aunque también subrayo los cambios y refinamientos en metodologías, posiciones teóricas, combinaciones de escalas etc., respecto a los pioneros, y que se encuentran diseminados, con matices según cada autor, en los años noventa en los trabajos de, entre otros, Martínez Rizo (1992, 2002); Bracho (1990, 1995a y b) y Aguado (1991). Cito un par de ejemplos.

Martínez Rizo (1992) estudia la concentración de la escolaridad, básicamente acceso y permanencia, medida con el índice de Gini, en las entidades federativas, a partir de la información de los censos de 1970 y 1990. Por su parte, Aguado (1991:49), trabaja la desigualdad “a través de la igualdad en el acceso y los resultados internos del sistema educativo” del estado de México. Una novedad que observo en el trabajo del último investigador del Colegio Mexiquense es la introducción de mapas donde se visualiza la “eficiencia terminal”, así como del “desperdicio escolar”<sup>180</sup> en la entidad que estudia, la cual dividió regionalmente. Por su parte, Bracho (1990) utilizó un modelo de análisis estadístico “relativamente reciente”, llamado *loglineal*;<sup>181</sup> mientras en otros estudios utilizó herramientas diversas, a modo de ejemplo apunto, la desviación estándar, el coeficiente de variación, el índice de Gini, el coeficiente de variación de Pearson y modelos de regresión (1995a:34).

---

<sup>179</sup> El cambio de escala de análisis es significativo porque tiene efectos de conocimiento. “Cambiar el foco del objetivo no sólo es solamente aumentar (o disminuir) el tamaño del objeto en el visor, sino también modificar la forma y la trama”, esto es, cada escala transforma el contenido de la representación (Revel, 2005:46).

<sup>180</sup> Según el autor, el “desperdicio escolar” se “obtiene de la diferencia entre inscritos y aprobados, agrupando a los reprobados y los desertores ya sean temporales o definitivos. Reúne a todos aquellos estudiantes que no pudieron ser retenidos o promocionados por el sistema escolar.” (Aguado, 1991:69).

<sup>181</sup> Un modelo *loglineal*, según la investigadora, “es un modelo estadístico que sirve en el ajuste de modelos, prueba de hipótesis y estimación de parámetros para cualquier modelo con variables categóricas. Funda su interpretación en las probabilidades de pertenecer a una subclase de la muestra empírica, es decir «momios» (*odds*) de cada subclase (...) Este tipo de modelo tiene la ventaja de que no sólo permite identificar la asociación entre variables, sino que contribuye a evaluar la naturaleza de dichas interacciones”. (Bracho, 1990:31, énfasis en el original). De hecho, luego la autora reconoce que este tipo de modelo permite un “análisis multidimensional” de las interacciones significativas entre variables y la evaluación de los resultados, en el mismo sentido que los modelos de regresión (p.32).

Los cambios de escala, sumados a los desarrollos computacionales y a la introducción de nuevas herramientas de análisis, se dieron en la transición de las décadas ochenta y noventa, pues las encuestas educativas nacionales, de hecho, se realizaron hasta entrado el siglo XXI, antes sólo se trabajaron con muestras parciales y diversas, principalmente debido al alto costo que significaba obtener datos a nivel macro. La fuente principal de estudios eran las estadísticas educativas de la SEP y los datos censales, los cuales durante las décadas 1970 y 1980 no se desagregaban hasta la escala de las instituciones para todas las nuevas categorías que se habían venido sedimentando conforme a las discusiones (etnia, condición migrante, por ejemplo). Ambas dificultades se empezaron a sortear a fines de los años ochenta y sobre todo durante los noventa mediante dos rutas convergentes, aunque desarrolladas por separado. Por una parte, los levantamientos censales y las estadísticas oficiales empezaron a desagregar e incorporar nuevas categorías (tales como evaluaciones estandarizadas, identificación por sexo/género, grupo étnico, modalidades: pública/privada, rural/urbana, cursos comunitarios, etc.); que aportaban datos de cada uno de los centros escolares en el país. Además fue posible realizar consultas de las bases de datos o de los informes generados por el gobierno, aunque restringidas, por parte de algunos investigadores. Por otra parte, los desarrollos computacionales permitieron el manejo de una mayor cantidad de datos y variables; a ello hay que agregar los desarrollos de la cartografía digital que permitió cruzar las bases de datos con mapas, dando la posibilidad de representaciones espaciales, no sólo numéricas, acerca de las desigualdades en varias escalas: nacional, estatal y municipales. Esto permitió rebasar el “encubrimiento de los promedios” estatales como le llamó Aguado (1991:52), ya que hasta antes de la década del noventa, la máxima desagregación se quedaba a nivel de las entidades federativas. De este modo se realizaron algunos estudios regionales, más precisamente, algunos investigadores tomaron una o varias entidades federativas como centro de sus indagaciones con diversos matices. Por ejemplo, Bracho (1990) con Morelos, Martínez Rizo (1992) con Aguascalientes y Aguado (1991) con el estado de México.

Autores como Martínez Rizo (1992, 2002); Muñoz Izquierdo y Ulloa (1992) utilizaron los datos de los censos nacionales que en cierto modo fueron mejorados, sobre todo luego de ser muy cuestionados los resultados del de la década del ochenta (Martínez Rizo, 1992:64; Bracho, 1995a:31, nota 9); asimismo, Bracho (1990, 1995a, 1995b), echó mano de la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* (ENIGH), una fuente novedosa hasta esa fecha. Tal tendencia de estudios macro, que atraviesa distintas escalas del sistema escolar, se ha mantenido desde los años

noventa hasta la siguiente década como forma de investigación dominante, ante todo a partir de 2003 con la producción del INEE, siguiendo también ritmos internacionales con pruebas como PISA.<sup>182</sup> De cualquier modo, mediante tal forma de conocimiento se atiende poco los procesos y las relaciones en un marco histórico; además, no deja de ser una perspectiva muy ligada a la gobernación de los desiguales, ligada a intereses de planificación y de control gubernamental del sistema escolar donde la función de los “expertos” o de los “analistas simbólicos” (Braslavsky y Cosse, 196) ha sido cada vez más socorrida.

De este modo, en la última década del siglo XX el enfoque macro volvía a localizar y describir regularidades estadísticas, a partir de indicios obtenidos por la selección y la abstracción de una cantidad limitada de propiedades, consideradas como esenciales. Esto trajo, al menos dos consecuencias. Por un lado, la lógica a la que obedecía la investigación era una acumulación lo más amplia posible de datos, y con ello, las categorías empleadas tendían a convertirse en neutrales, o al menos incuestionables, ya que las cifras “tendían a darles una especie de realidad suplementaria” (Revel, 2005:69). Por otro lado, el desarrollo de este tipo de estudios procedía a través de una simplificación a menudo excesiva, ya sea por falta de datos o por la dificultad que implicaba manejar cada vez más variables que condujeron, la mayor de las veces, a cierto empobrecimiento de lo social. De acuerdo con Revel, tal era y es el costo de su eficacia.

Será hasta la década del noventa que se acumule evidencia de que las escuelas también contribuyen a generar marcas de desigualdad y no son meras reproductoras de la desigualdad, pero también de que eran espacios que podían contribuir parcialmente combatirla, o no ahondarla. Entonces, cambió la idea de “caja negra”, una imagen generalizada y adecuada de la manera que se pensó la vida escolar y del proceso educativo durante parte de los años setenta y ochenta, mediante las aproximaciones metodológicas macro, de tipo insumos-productos. De este modo, en los años ochenta emergió la tendencia de estudios que buscaron “transparentar” los procesos escolares y la vida cotidiana, mediante análisis de tipo etnográfico, estudios de caso, etc. (Rockwell y Ezpeleta, 1983), que en la última década del siglo XX adquirió un nuevo matiz. Abundo al respecto.

---

<sup>182</sup> El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –PISA– por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*) es auspiciado por la OCDE, son pruebas aplicadas cada tres años, que examinan “el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje”. Según informa su página Web la OCDE, véase: [http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_39733465\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html) México participó desde el año 2000 en dicha prueba.

En los años noventa si bien la tendencia metodológica hegemónica fue los estudios macro de corte cuantitativo, otra tendencia fue emergiendo, enfocada en enlazar estudios macro y micro, usando tanto herramientas cuantitativas como cualitativas. En este sentido el trabajo más representativo de la década es el de Schmelkes (1994), el cual tuvo gran repercusión nacional, como se reconoce en otras investigaciones (INEE, 2007; Blanco, A. 2008, entre otros). Entre las novedades del estudio de Schmelkes pueden destacarse: el más o menos novedoso tipo de investigación (centrado en la “calidad” y la “equidad”), a partir de un estudio de caso regional que contrasta cinco contextos locales o zonas (urbana de clase media; urbana marginal, rural desarrollada, rural marginal e indígena), mediante un acercamiento combinado de herramientas cuantitativas y cualitativas (entrevistas, cuestionarios, aplicación de pruebas al alumnado, observaciones de aula y de las localidades). Pero también fue relevante debido a que formó parte de un estudio internacional, impulsado por la UNESCO,<sup>183</sup> y en especial por sus resultados. Respecto a estos últimos, Schmelkes, destacaba dos hallazgos:

- a) La calidad de la educación primaria en las escuelas estudiadas es un problema serio, porque estas escuelas no están siquiera logrando niveles de alfabetismo funcional entre la mayoría de los alumnos próximos a egresar.
- b) La calidad de la educación se encuentra desigualmente distribuida entre las escuelas de las diferentes zonas estudiadas. De hecho, la situación se polariza de manera tal que muestra la existencia de dos realidades claramente distintas: la que prevalece en las escuelas urbanas de clase media y la que está presente en el resto de las regiones (1994:31).

Este tipo de investigaciones donde se mezclan enfoques y herramientas que hasta la década del ochenta se veían como opuestos o casi excluyentes, también vino a ser reforzada con la realización de evaluaciones sobre programas y proyectos, sobre todo gubernamentales, tales como sobre los programas compensatorios, financiados en parte por la banca internacional. En este caso cito los textos de Muñoz Izquierdo (1995), Ezpeleta y Weiss (2002, e. o. 1994), Carrasco (1995), Torres y Tenti (2000), entre otros.

Por su parte, abordo sintéticamente las modificaciones introducidas en la Constitución, en su artículo tercero, así como la nueva *Ley General de Educación*,

---

<sup>183</sup> El estudio internacional se tituló *La mejora de los servicios de educación primaria*, coordinado por el IPE de la UNESCO y se llevó a cabo, en forma simultánea, en la Provincia de Zhejiang en China, en el Estado de Madhya Pradesh en la India, en Guinea (a nivel nacional), y en el Estado de Puebla en México. El proyecto abordó dos ejes principales: la calidad y la demanda de los estudiantes más pobres. Para su realización se propuso un enfoque micro-social, que partiera de un análisis del contexto en el que operan las instituciones educacionales, de modo que las diferencias en los resultados y las interacciones entre variables pudieran ser interpretadas sobre la base de su significado en su contexto socioeconómico.

ambas modificadas en 1993. El cambio constitucional aumentó la obligatoriedad de la educación secundaria, con ello pasó de seis a nueve años. La actualización de la Ley agregó un elemento más para nuestra narrativa: la incorporación de un novedoso capítulo sobre la “equidad”. El interés en abordar estos cambios normativos radica en los usos en la investigación y en el propio discurso gubernamental, ya que en ambos casos se emplearon como parámetros para contrastar la desigualdad escolar; es decir, se les atribuyó un uso metodológico. Esto se muestra de modo explícito y consistente en los trabajos de Bracho desde mediados de la década de los noventa (1995a y b).<sup>184</sup>

Ambas normas se usaron como nuevos parámetros sobre los cuales evaluar no sólo las políticas educativas, sino también las magnitudes de la desigualdad educativa en el país. Así, en el artículo 4º original de la Ley<sup>185</sup> se hablaba de que: “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria.”

Por su parte en el capítulo III sobre la equidad, en su artículo 32, decía:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

En tanto en los artículos 34 y 35 de la Ley se aludía explícitamente a los programas compensatorios como medida para apoyar a “los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos”. Tales programas compensatorios se convirtieron en la punta de lanza para combatir las desigualdades, no sólo en el campo educativo, teniendo como uno de sus blancos (*targets*) favoritos a los grupos indígenas,<sup>186</sup> pues para entonces se había modificado también el artículo 4º constitucional (1992), donde se decía que la nación mexicana era pluricultural, sustentada en sus pueblos indígenas, mismo que en 2001 se amplió y reubicó, para convertirse en el actual artículo 2º de la Constitución.

---

<sup>184</sup> Aunque se trata de un piso “mínimo legal” –reconoce la investigadora-, “que no necesariamente corresponde a la cantidad y calidad del conocimiento y habilidades requeridos a la participación social (...) ni necesariamente implican que su logro equivalga a estándares de formación de «capacidades básicas»” (Bracho, 2002:37).

<sup>185</sup> Como se sabe dicha norma ha venido actualizándose, sobre todo en 2002 con el aumento de la obligatoriedad del preescolar, así como por las modificaciones sobre las lenguas indígenas (2003), entre otras. La versión de 1993 se puede consultar en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)

<sup>186</sup> Aunque en la versión de 1993 de la Ley se planteaba de modo contradictorio un inciso del artículo 7 que sólo había una lengua nacional, “sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”. Fue hasta 2003 que se modificó dicha Ley para aclarar: “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”.

Como cierre de este capítulo, anoto que en las diversas secciones del mismo di cuenta de algunos de los cambios más importantes en los hilos metodológicos que hasta antes del cambio de siglo se fueron desarrollando para dar cuenta de las desigualdades en la educación mexicana, destacando por una parte la heterogeneidad de medidas y herramientas que se han construido, así como la producción plural de datos y fuentes de las que se han echado mano para construir el conocimiento al respecto. Por otra parte, mostré la tendencia a la sofisticación y la complejidad de modelos y herramientas descriptivas que se han desarrollado en relativamente poco tiempo para dar diversos impulsos al campo de investigaciones, tanto a nivel teórico como a nivel de creación de datos. Finalmente, apunté el paso de acercamientos de tipo macro a nivel micro, o de acercamientos cuantitativos a cualitativos, entre los años sesenta y ochenta, para llegar a una tendencia que busca combinar ambos a partir de los años noventa. Asimismo, anoté el paso de acercamientos descriptivos hacia modelos explicativos, que además dieron paso a la elaboración de propuestas o a sugerir formas de intervención, tanto a nivel del sistema escolar como incluso a nivel aula, para enfrentar las desigualdades escolares y/o educativas.

*Nunca la justicia ha sido un don, sino una conquista*  
(Pablo Latapí, 1994)

Tercera parte

Análisis conceptual de las desigualdades educativas en  
Argentina 1968-2008

## Introducción

Esta tercera parte de la tesis aborda las configuraciones conceptuales de las desigualdades en el campo educativo argentino en cuatro décadas (1968-2008). Se trata de reconstruir los movimientos en dichas configuraciones, atendiendo la mecánica desarrollada en el caso de México, presentada en la primera parte de la tesis. Sólo quiero recordar que el trabajo se desarrolla a partir de una muestra de documentos elegidos principalmente a partir de los títulos, índices y resúmenes, dicho corpus fue dividido en varios momentos, para analizar desde distintos ejes las tendencias de la configuración más reciente y luego reconstruir cómo se llegó a ella. A continuación describo el contenido general de los capítulos.

En el capítulo siete abordo lo concerniente al tejido discursivo más reciente, el montaje de la configuración de los discursos comprende publicaciones entre 2002 y 2008, cierre temporal de los materiales seleccionados. Aclaro que el análisis está ligado especialmente al corpus de documentos seleccionados como *principales*, y de modo secundario a una muestra de textos *suplementarios*, a los que ya he aludido en la primera parte de la tesis (sección II), pero vale la pena reiterar la imagen de conjunto de los momentos en que concentré los textos en cada uno, donde observo algunos de los cambios más significativos.

Muestra de documentos principales	Cantidad de documentos por "periodo"
1968-1976	4
1984-1988	8
1993-2000	7
2002-2008	29
<b>Total</b>	<b>48</b>

Del capítulo 8 al capítulo 12 se presenta la reconstrucción de cada uno de los ejes elegidos (denominaciones, sentidos, poblaciones nombradas, dimensiones y componentes, así como las metodologías) para dar cuenta de cómo se llegó a la configuración más reciente, atendiendo a los momentos que se propusieron como divisiones del corpus documental seleccionado. Dichos momentos son: a) de la emergencia y sedimentación de la trama conceptual (muestra de 1968-1976); b) segundo momento que abarca una muestra entre 1984-1988, periodo marcado por la "transición democrática", c) tercer momento con documentos entre 1993-2000, periodo dominado por el "ajuste estructural", la "reforma del Estado" y las "reformas" al sistema educativo argentino, en especial la transferencia de establecimientos educativos a las provincias y las concretadas en la Ley Federal de Educación. La razón para esta división ha sido que en dichos momentos se observa la emergencia o cierta

sedimentación de los cambios más importantes en relación con la trama conceptual del significativo desigualdad(es) educativa(s). Enseguida hago una sintética descripción de los capítulos 8 al 12.

En el capítulo ocho propongo una cartografía de los cambios en las denominaciones que se han empleado para dar cuenta de las desigualdades en el campo educativo argentino, destacando la subyacente batalla conceptual por el dominio del espacio discursivo, en tal caso observo el significativo *desigualdades educativas* cumpliendo como función-centro (Derrida, 1989), aunque su contenido ha estado restringido al sistema escolar en la mayor parte de su itinerario desde el surgimiento de la producción en los años sesenta hasta la primera década del siglo XXI.

En el capítulo nueve presento una reconstrucción de los sentidos de las desigualdades educacionales, de la década del sesenta a la del noventa, aquí lo interesante es reconocer las continuidades y traslapes que siguen presentes en la primera década del siglo XXI en torno a cuatro sentidos: a) *la desigualdad* entendida como un problema de distribución de escolaridad o de recursos escolares; b) *desigualdad* entendida como un reflejo de la desigualdad social (o un reflejo parcial); c) *desigualdad* como equivalente de diferencia, o de diversidad; y d) *desigualdad* entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos socialmente válidos.

En el capítulo 10, muestro un recuento de poco más de tres décadas en relación con las dimensiones y los componentes que se han considerado para tejer el discurso de las desigualdades en Argentina, donde se pone el énfasis en el incremento y despliegue de elementos y su diversa composición, pasando de los años sesenta con sólo cuatro dimensiones (socioeconómica, geográfica o residencial, del trayecto escolar y sexo) a una compleja división en los años noventa que incluye, entre otras dimensiones, económicas, sociales, culturales, institucionales, geográficas, del trayecto escolar, etc., en cruce con una serie de elementos al interior del sistema escolar, que dan una configuración cada vez más compleja y heterogénea.

En el capítulo 11 presento una reconstrucción de los cambios acerca de las *poblaciones desiguales*, considerando que la *fabricación* de tales poblaciones es un indicador de los movimientos más importantes en el tejido discursivo. Se reconoce el incremento y el desglose de poblaciones, algunas omisiones de otras, así como el “doble gesto” que tiende a vislumbrar a las poblaciones desiguales como “anormales”, establecidas mediante un (omitido) estándar que establece nuevas desigualdades, no obstante dicha fabricación se guíe por una búsqueda de igualdad o de equidad.

En el capítulo 12 observo algunos de los cambios metodológicos en el itinerario

discursivo para dar cuenta de las desigualdades en la educación argentina; en este capítulo se aprecia la tendencia a la sofisticación y la complejidad de modelos y herramientas que se han desarrollado en relativamente poco tiempo, así como la heterogeneidad de medidas y los intentos por abarcar perspectivas que en un primer momento se pensaron como antagónicas, hablo de los enfoques macro y micro, el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas o de componentes externos e internos a las escuelas, etc.

## **7. Configuración de las desigualdades en Argentina en la primera década del siglo XXI**

En este capítulo abordo la muestra de la producción seleccionada sobre las desigualdades en educación en la nación Argentina, que abarca textos publicados principalmente entre 2002 y 2008. En este sentido, primero, describo algunos rasgos de la muestra principal, la cual ha estado mediada –como en el caso de México- por dos criterios: 1) que los documentos explícitamente aludan al significativo desigualdad(es) educativa(s) y 2) la representatividad de ciertos autores/textos, en principio a partir de las referencias de otros autores, es decir, la autoreferencialidad dentro del sistema, según la formulación de Luhmann (1996b).

En segundo lugar, describo una breve contextualización de los ejes que considero significativos para dar cuenta de la trama discursiva de mi interés. La idea es brindar una imagen aproximada de las condiciones de posibilidad y de la contingencia que envuelve la configuración de los discursos sobre las desigualdades en la educación argentina reciente, un tejido híbrido que contiene las huellas de momentos de producción previos, pero también olvidos, traslapes e influencias internacionales, todo ello sirve de marco a los siguientes capítulos, en los cuales se reconstruyen/deconstruyen algunos de los cambios no sólo de su historicidad, sino de las posibilidades y las limitaciones que los envuelven.

En tercer lugar, abordo la reconstrucción de cada uno de los ejes que presento (significantes, sentidos, poblaciones fabricadas, dimensiones y componentes, así como las metodologías) para dar cuenta de la configuración reciente, que serán también la guía para narrar el itinerario discursivo sobre la conceptualización de las desigualdades en la educación argentina.

### **7.1 Notas generales de los materiales seleccionados (2002-2008)**

La selección de este momento se justifica por varias razones. La primera es una razón de tipo contextual, ya que para 2002 había pasado la que para muchos ha sido la “peor crisis” económica argentina, estallada en diciembre de 2001. Dicha situación trajo

consecuencias no sólo económicas y políticas, sino también sociales, subjetivas y educativas (Balduzzi, 2002; Tiramonti, 2004; Feijó y Corbetta, 2004; Dussel, 2005a y b; MCyT, 2007, etc.). La segunda razón es que a partir de ese año empezó a tomar fuerza la emergencia de estudios y publicaciones que abiertamente aludieron a las desigualdades, tanto en sus títulos como en sus contenidos; que si bien venían manifestándose desde fechas previas (Brailovsky, Herrera y Santa Cruz, 2001; Tiramonti, 2001), a partir de entonces tomaron una parte central del escenario discursivo y en lo sucesivo no han dejado de estar en primer plano. De hecho, lo anterior coincidió con un cambio teórico en el área de educación de FLACSO, que había trabajado desde los años ochenta con temas afines a la desigualdad: la segmentación, la diferenciación y la discriminación educativa (Braslavsky, 1985). Tiramonti da cuenta del cambio de enfoque a partir del año 2000, cuando pasan del análisis de políticas educativas hacia investigaciones de corte más sociológico, encauzando el interés por “caracterizar la actual configuración del campo escolar y cómo se manifiestan hoy las diferencias y desigualdades educativas.”<sup>187</sup>

Además, los debates locales respecto a las desigualdades se vieron contagiados de modo más o menos consistente con los debates suscitados en el espacio discursivo internacional mediante los “paquetes” o “recetas de reforma” (Romero y Romero, 2004:70); cuyo escenario venía siendo hegemonizado desde los años noventa por los organismos financieros, principalmente el Banco Mundial (Coraggio, 1995; Ascolani, 2008; Aguilar Nery, 2010). De este modo, por un lado se constataba, de nuevo,<sup>188</sup> que las desigualdades aumentaban, enfatizando el papel de las escuelas en ello; por otro lado, se apuntaron las limitaciones de los estudios realizados en décadas de los ochenta y noventa, llamando a realizar nuevos abordajes bajo diversas perspectivas teóricas y metodológicas, considerando los cambios socioculturales, tecnológicos, económicos nacionales y globales, más recientes (ISCHE, 2008; Teese, Lamb & Duru-Bellat, 2007, Tedesco 2005b; Tiramonti, 2001; entre otros).

---

<sup>187</sup> Información de la página Web de FLACSO <http://educacion.flacso.org.ar/perfiles/guillermina-tiramonti>. En el apartado correspondiente a Sandra Ziegler, menciona un par de datos adicionales que merecen registrarse sobre el impulso de un equipo emergente sobre el estudio de las desigualdades educativas en la FLACSO en el nuevo siglo. Se dice que desde el año 2001 partieron de tres proyectos de investigación dirigidos por Guillermina Tiramonti, consolidando un espacio de discusión y producción académica del Área Educación conocido como el "Grupo de los viernes" cuyas integrantes son: Mariela Arroyo; Mariana Nóbile; Nancy Montes; Nadina Poliak; María Alejandra Sendón y Sandra Ziegler. Ver <http://educacion.flacso.org.ar/perfiles/sandra-ziegler>

<sup>188</sup> Digo que otra vez, ya que en las décadas del setenta y ochenta se había denunciado convincentemente las agudas y persistentes desigualdades, tanto en el acceso a diferentes niveles de escolarización, como en la permanencia y logros académicos, entendidos estos últimos de modo amplio (Eichelbaum, 1972; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987). Buena parte de estas observaciones críticas se nutrieron de los planteamientos generales de la sociología francesa, principalmente Bourdieu y Passeron (1977), las propuestas de Freire e Ilich, la “nueva sociología de la educación” (Cfr. Bonal, 1998) y los aportes de la sociología latinoamericana (Suasnábar, 2009).

Ahora apunto algunos rasgos de la muestra académica seleccionada, que como he mencionado antes, se ubicó a partir de hablar explícitamente sobre las desigualdades en la educación y sobre las referencias de los observadores especializados.

Un rasgo de la muestra principal seleccionada es su integración por coaliciones de investigadores/as, más o menos definidas (vs una producción individual), que forman una red concentrada en la ciudad de Buenos Aires, pero al mismo tiempo es una red fragmentada, esto porque a pesar de la enorme producción reciente sobre desigualdades en el campo educativo argentino, el debate ha sido a menudo velado y polarizado políticamente. Feijó lo anotaba desde principios de la década: “la existencia de un país de actores sociales disgregados también se siente en el área de la investigación y la producción educativa”, con circuitos de investigación en paralelo y poco intercambio entre sí (2002:179); más adelante agrega: “no se ha constituido todavía un espacio común de intercambio que acumule el conjunto de la producción independientemente de sus productores y sus perspectivas.” (p.180).

Esta integración de grupos de investigación tiene evidente continuidad con otros momentos, en especial con la producción de los años noventa del siglo XX, pero hunde sus raíces hasta los años sesenta con el equipo del CONADE. Destaco también el rasgo hegemónico (tanto por el número de publicaciones en el tema de mi interés, como por la amplia difusión de sus materiales) que han venido disputando en el espacio nacional los trabajos auspiciados o elaborados en La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina) y El Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), a dicha disputa se han venido sumando El CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), La Universidad de Buenos Aires (UBA) y La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), entre otras organizaciones.

Asimismo, la producción académica sobre las desigualdades en el campo educativo argentino está fuertemente centralizada territorialmente, pues la mayoría de instituciones consideradas en la muestra final están asentadas en la ciudad de Buenos Aires, así como la fuerte focalización de investigaciones y estudios sobre ese territorio,<sup>189</sup> aunque se debe considerar que la provincia de Buenos Aires concentra la mayor cantidad de matrícula del país. Destaco otro rasgo interesante de la muestra seleccionada, donde se dan cita un conjunto más o menos numeroso de investigadores que han realizado además de dicha labor, un trabajo –en diversas escalas

---

<sup>189</sup> Aunque también hay excepciones como Corti y del Valle (2008) de la Universidad de San Luis; un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona (Rambla, 2006) y el investigador uruguayo Fernández (2002), entre otros.

gubernamentales- como “intelectuales reformadores”, o como se los identificó en los años noventa: *analistas simbólicos* (Braslavsky y Cosse, 2006; Romero y Romero, 2004). De este modo, se infiere la voluntad de muchos investigadores de convertirse en parte activa de los gobiernos, esto en cierto modo esto ha cambiado las relaciones entre el poder político y los investigadores en las últimas dos décadas.<sup>190</sup> De hecho, se puede afirmar que el tránsito de algunos de los principales investigadores sobre el tema en comento, hacia la esfera gubernamental, ha favorecido la colocación en primer plano de la agenda estatal argentina, la problemática acerca de las desigualdades educativas. Ha sido en buena medida por la colonización del espacio gubernamental de los “intelectuales reformadores” que dicha problemática se ha impuesto por encima de otras, ello ha implicado incidir en el sistema valorativo de la agenda gubernamental, para ubicarla como objeto de preocupación prioritario y de reivindicación, lo que ha redundado en la atención analítica y también en el plano de la intervención.

Menciono, en la primera década del dos mil, dos casos conspicuos de intelectuales simbólicos: Daniel Filmus (secretario de educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires entre 2000-2003, ministro de educación nacional 2003-2007); así como Juan Carlos Tedesco, quien acompañó a Filmus como viceministro (secretario) de educación nacional (2005-2007) y entre 2007 y 2009 sustituyó a Filmus como ministro nacional. El primero antes había sido director de la FLACSO, sede Argentina y el segundo director del IIFE. Cabe destacar que en la última década del siglo XX Cecilia Braslavsky experimentó semejante situación, ya que en 1993 dejó la coordinación del área de educación de la FLACSO para trabajar en el Ministerio educativo nacional y ahí permaneció hasta 1999.<sup>191</sup> En otros casos, menos visibles, también hay cierta relación con el sector gubernamental, así como con organismos nacionales o internacionales. Cito un par de ejemplos, a finales de la primera década del dos mil: Inés Dussel y Myriam Southwell, la primera además de ser investigadora de FLACSO, consultora de organismos nacionales e internacionales y profesora de la universidad de San Andrés, es co-directora del órgano de difusión del Ministerio educativo *El monitor de la educación*; Southwell, por su parte, es colaboradora permanente de *El monitor*, investigadora de la FLACSO, profesora en la Universidad de la Plata y ha ocupado diversos cargos universitarios y gubernamentales. Otro caso es

---

<sup>190</sup> Dussel, Tiramonti y Birgin (2001:89) incluso apuntan que el valor asignado al “saber hacer” del que son portadores dichos intelectuales simbólicos “hablan de cambios en las condiciones de producción del conocimiento educativo”, una de cuyas evidencias es la nueva nomenclatura creada: “servidor público”, “técnico especializado” e incluso “tecnócrata” –agrego también lo relativo al *expertise*, la “consultoría” e incluso los “*think tanks*”-

<sup>191</sup> En el año 2000, tras una breve estancia en el IIFE, ganó el concurso para ser la Directora de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO, con sede en Suiza. Ver: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/cecilia.htm>

Patricia Redondo, quien trabajó para el sindicato de docentes de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA), así como en varios órganos gubernamentales en el ámbito educativo de distinto orden jurisdiccional; además de colaborar en la FLACSO y ser profesora de la Universidad de la Plata.<sup>192</sup> El caso contrario a las anteriores, es decir, pasar de funcionaria a investigadora y consultora es Inés Aguerrondo, un artífice de la reforma educativa de los años noventa. Casos como los Redondo, Southwell, Dussel y Aguerrondo son bastante comunes en el espacio intelectual argentino, esto es, dividirse entre múltiples empleos, traspasando los ámbitos académicos y gubernamentales, e incluso del mercado (mediante asesorías o consultorías, tanto particulares como a través de instituciones).<sup>193</sup>

Lo anterior deja ver un tejido complejo entre diversas imbricaciones, lealtades e identidades de los agentes académicos que con frecuencia también atienden la agenda gubernamental desde distintas escalas.<sup>194</sup> Se infiere, por una parte, cierta tensión entre los ámbitos académicos y gubernamentales, pero en especial cuando se mezclan con el mercado o con organismos multinacionales; por otra parte, se torna difuso establecer diferencias en los documentos cuando la misma persona representa diversos intereses institucionales y académicos. En todo caso, a la mezcla compleja entre saber y poder, agregaría parafraseando a Foucault, la “voluntad de intervenir”, de una parte significativa de investigadores educativos argentinos.

Otro rasgo de la muestra principal del periodo reciente es que algunos de los textos más significativos tuvieron su origen en proyectos de mediano aliento o de foros que condujeron a obras colectivas; en ambos casos generalmente se convocó a especialistas nacionales para tratar el fenómeno de la desigualdad en el campo educativo argentino, a menudo auspiciados por agencias gubernamentales.

Por ejemplo los proyectos encabezados por Guillermina Tiramonti e Inés Dussel en la FLACSO. En el primero caso, a partir del proyecto: “La nueva configuración de la discriminación educativa”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y

---

<sup>192</sup> Datos tomados de la página Web de FLACSO, de la sección de investigadores: <http://educacion.flacso.org.ar/educacion/investigadores>, <http://educacion.flacso.org.ar/curriculums/patricia-redondo> (7 de noviembre, 2011). En el caso de Redondo, en su texto de 2006, se dice que entonces era profesora de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras (p.122)

<sup>193</sup> De acuerdo con Palamidessi y Galarza (2007:79), la multiplicidad de pertenencias y el “multiempleo” de los investigadores se ha visto propiciado por las políticas públicas de educación superior e investigación científica, las cuales han favorecido varios mecanismos de mercado (evaluaciones, incentivos, subsidios concursables, etc.), así como por mecanismos que han mantenido tensas las relaciones entre el Estado y las universidades públicas, que han sido las que llevan el mayor peso en la producción de conocimientos científicos en el campo educativo, pero que han sufrido en las últimas décadas restricciones presupuestarias, deterioro salarial, aumento de matrícula sin la ampliación de la planta docente, etc., todo ello ha complicado y en cierto modo ha provocado falta de autonomía con respecto al poder, así como la ida y vuelta de la academia a la función pública.

<sup>194</sup> Esto implica pensar al organismo estatal argentino encargado de la educación nacional (y probablemente sucede igual en las provincias) como un híbrido peculiar de cuyos rasgos sobresalen su complejidad y sus contradicciones.

Tecnológica (2000-2003), del cual se publicaron, entre otros textos, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* en 2004. En el segundo caso, el proyecto articulador fue: "Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (2005–2008)", el cual dio origen a distintas publicaciones, entre otras Dussel (2005a); Dussel, Brito y Núñez (2007).<sup>195</sup>

Por su parte el IIPE llevó a cabo el proyecto multilateral: "Estrategias de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos", durante los años 2001 y 2002.<sup>196</sup> Así como el proyecto: "Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur", llevado a cabo con financiamiento del Programa de Educación y Medios de la Oficina de la Fundación Ford para el Área Andina y del Cono Sur durante los años 2001-2004; algunos textos publicados en el marco del citado proyecto y de nuestro interés son Feijoó (2002); Feijoó y Corbetta (2004) y López (2005).

También cabe citar los trabajos de dos *think tanks* (CIPPEC y FIEL) cuyo financiamiento de base está en empresas privadas y fundaciones diversas. Finalmente, cito los trabajos compilados por Tedesco (2005a), Corti y del Valle (2008), así como Kaplan y Llomovate (2005), como productos de reuniones académicas, en el primer caso se dieron cita además algunos funcionarios o exfuncionarios gubernamentales del sistema educativo argentino.

Encuentro otro rasgo interesante en muchas de las investigaciones argentinas: el énfasis sobre el nivel secundario, también llamada "escuela media". Esto se explica, entre otras razones, debido a que desde los años ochenta se consideraba prácticamente cubierto el nivel primario, así como con aceptables niveles de permanencia y egreso, lo que no sucedía en la educación secundaria; los cambios estructurales que sufrió ese nivel en los noventa fueron profundos (y de nuevo en 2006), por lo que varios proyectos se dirigieron a reconocer y explicar los impactos de tales transformaciones, así como por las repercusiones en los ciclos subsecuentes.<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> Dicho proyecto se realizó en las jurisdicciones de Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Fue dirigido por Inés Dussel y fue realizado por un equipo de 20 investigadores y 18 becarios de FLACSO y las universidades nacionales de Salta (UNAs), La Plata (UNLP), del Comahue (UNCo) y de la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Datos obtenidos a partir de los "perfiles" y "proyectos" de los investigadores de la página Web de la FLACSO, Argentina. <http://educacion.flacso.org.ar/educacion/investigadores>; <http://educacion.flacso.org.ar/educacion/proyectos>

<sup>196</sup> El proyecto se realizó con recursos financieros aportados por el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de los Estados Americanos (OEA), el cual contiene "un estado del arte" de la década del noventa "en que se analiza el problema de la repitencia y el abandono, así como de programas y políticas orientadas a fortalecer la captación y retención en los sectores populares, implementadas por organizaciones estatales y no estatales" (IIPE, 2002: 14).

<sup>197</sup> En el apartado siguiente sintetizo algunos rasgos del sistema educativo argentino.

Finalmente, otra característica de la muestra elegida es que a pesar de que la denominación hegemónica es la de *desigualdades educativas*, de hecho, tal significante está generalmente circunscrito al ámbito escolar, por lo que se infiere una tendencia a identificar exclusivamente lo educativo con lo escolar. Desde un punto de vista más general e historiográfico (p. e. Buenfil, 1993) se estaría usando de modo reducido el concepto de educación, pues existen otras prácticas y otros espacios que “forman a los sujetos”.

La muestra seleccionada que abarca 2002-2008 acumula el mayor número de textos del corpus total del apartado argentino con 26, de los documentos principales: cinco los ubico con autores relacionados con el IIPE, cuatro con FLACSO, cuatro con la UBA, tres con el CIPECC, tres con el sindicato CTERA y 7 de otras instituciones u organismos; en este bloque incluyo la Ley Nacional de Educación de 2006. Dicha muestra se conjuga con otros 24 documentos *suplementarios*, donde incluí seis documentos o reportes oficiales y/o firmados por funcionarios (ver la *sección III* de la primera parte, para el detalle de los documentos). Considerando que hay diversos los enlaces entre la vertiente académica y gubernamental; es decir, un entramado híbrido que se presenta entre los discursos académicos y gubernamentales, dicha división no es tajante.

## **7.2 Contextualización de la configuración de desigualdades en la educación argentina a principios del siglo XXI**

Los problemas sociales de la pobreza, el creciente desempleo y la desigualdad se han constituido en fenómenos estructurales, abarcando a millones de argentinos. El Informe Argentino de *Desarrollo Humano 2010* alude a que en la primera década del nuevo siglo se puede hablar de dos Argentinas. Una, de los tres premios Nobel, de ciudades cosmopolitas, de geografía cultural y social extensa y variada, entre otras virtudes y rasgos. Sin embargo, existe la otra Argentina: la de la disparidad económica regional, niveles elevados de desigualdad en la distribución del ingreso, “circuitos educativos y de salud de diferente calidad, y un preocupante crecimiento de la segregación residencial.” (PNUD, 2010:11).<sup>198</sup>

La mayoría de estudios nacionales coinciden con el panorama negativo descrito por el PNUD (Tedesco, 2005a y b; Tiramonti, *et al*, 2007; Rivas, *et al*, 2007; Miranda, 2006; López 2005; entre otros). Existe consenso en que desde la década del ochenta se detectaron visos de deterioro económico, pero aumentaron desde mediados de la

---

<sup>198</sup> Para medir el desarrollo humano se consideran tres dimensiones: gozar una vida larga y saludable (salud), acceder al conocimiento necesario para un buen desempeño social y laboral (educación), y tener un nivel de vida decente (ingreso o, en forma equivalente, crecimiento económico) (PNUD, 2010:11). La dinámica del desarrollo humano es multidimensional porque entiende que ingreso, salud y educación se realimentan (p.14).

década del noventa, cuando los índices de pobreza crecieron de modo alarmante en todo el país hasta alcanzar su punto más alto con la crisis social y económica de 2001, entonces la pobreza alcanzó una cota de 57.5% en el año 2002. A partir de 2003, según Veleda (2008:10), citando datos oficiales del INDEC,<sup>199</sup> gran parte de la población logró mejorar su situación, aunque todavía en 2006 26.9% de la población era pobre.<sup>200</sup>

También la mayoría de autores coincide en anclar la emergencia de la situación educativa más reciente, en los impactos de las políticas de los años noventa, que llegaron a su máxima gravedad en 2001. En los documentos de la muestra seleccionada es común encontrar que durante la citada década aumentaron: la concentración del ingreso, la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales, etc., estos son parte de los rasgos de lo que Tedesco (2005a: 20) llama el “nuevo capitalismo”. Tiramonti (2001), entre otros investigadores, ha calificado la situación desde los años noventa como la ruptura del mito de la sociedad argentina como igualitaria y educada, uno de cuyos rasgos más evidentes fue el desplazamiento (y reformulación) de la estructura “Estadocéntrica” de la sociedad hacia una estructura regida por el mercado.

Del mismo modo, en el discurso oficial se observa la convergencia con el diagnóstico previo. Así se observa en un informe del Ministerio de Educación, sobre la educación nacional, en su balance de los años 2003 y 2007, destacando el peso de los impactos derivados de la crisis de 2001: “la pobreza y la indigencia, la desigualdad en la distribución de ingresos, la fragmentación y la exclusión social, el debilitamiento sufrido por las instituciones, la crisis de representación política y el descreimiento en la función pública daban cuenta de la ausencia del Estado en la definición de políticas que atendieran tal situación.” (MECyT, 2007:9).

---

<sup>199</sup> Se trata de El Instituto Nacional de Estadística y Censos nacional, aunque cabe aclarar que la medición se refiere a la población bajo la línea de pobreza en el total de los aglomerados urbanos, que si bien en 2001 abarca casi el 90% de la población nacional, no es despreciable la cantidad de personas de las que nada se reporta.

<sup>200</sup> Si bien algunos autores apuntan cierto freno a la desigualdad de ingresos en el último lustro (Gasparini y Lustig, 2011) debido a la rápida recuperación de la economía y la implementación de programas de transferencias monetarias; otros matizan esas reducciones. Datos del Barómetro de la Deuda Social, auspiciado por la Universidad Católica Argentina, afirman que en 2010 el “núcleo duro” de la pobreza todavía es visible en el 34.4% de los hogares argentinos sin conexión a cloacas, el 10% que tiene déficit en acceso a agua corriente, el 36.7% de la población económicamente activa en empleos precarios y el 10.7% de desempleados, siendo los jóvenes de los estratos más bajos los que presentan tendencia a una mayor desocupación (16.1%). También cabe mencionar un par de discrepancias respecto a los datos oficiales. Según la medición del INDEC, entre 2006 y 2010 la pobreza descendió del 29.2% al 9,9% en la población urbana; mientras los datos del Barómetro indican que pasaron del 32.2% en 2006, al 29% en 2009 (o del 25,6% al 29,6% en 2010), según el valor que se utilice para la canasta. Por su parte, según el INDEC los niveles de indigencia, entre 2006 y 2010, descendieron del 10% al 2.5%; pero según los datos del Barómetro los niveles de indigencia pasaron del 12.1% al 9.3% o al 10.9% en las mismas fechas, dependiendo del valor que se utilice para la canasta (Barómetro de la deuda social argentina, 2011).

De hecho, en el balance de la gestión encabezada por Daniel Filmus (2003-2007), se agregan puntos que afectaron al sistema educativo durante su ejercicio.<sup>201</sup> “la desigualdad en las condiciones educativas, la fragmentación del sistema y las condiciones laborales de los docentes, la precariedad de su salario y el malestar en las instituciones construyeron diferencias importantes en las oportunidades educativas para los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, aumentando las condiciones de exclusión educativa.” (MECyT, 2007:9). A pesar del balance optimista sobre su gestión, Filmus<sup>202</sup> reconocía entre los desafíos inmediatos, las “deudas de desigualdad y fragmentación por saldar.”

Todos los autores recurren a las estadísticas oficiales, datos del sistema educativo e incluso estudios de caso, para proporcionar un diagnóstico que muestra, entre otras cosas, los problemas de desigualdad, dentro y fuera del sistema escolar. En lo que sigue me detengo en ciertos datos, preferentemente oficiales y recientes, para tener en consideración en el resto del capítulo, pues aunque cada día hay nuevos aportes que rebasan el horizonte temporal de la muestra seleccionada en esta tesis (2008), lo importante es que servirán como condición de significación de los documentos, tanto para marcar la presencia de las desigualdades como ciertas ausencias o inconsistencias,<sup>203</sup> por lo tanto su valor es más metodológico que fáctico.

La población argentina está entre los promedios más altos de escolaridad en América Latina, pues en 2001 tenía un promedio de 9.6 años de escolaridad, así como una alta tasa de cobertura en educación primaria y baja tasa de analfabetismo, pero no es así en relación con categorías sociales, como género (sexo), etnia y grupos de edad, ni cuando se observa el nivel inicial, el secundario y el postsecundario, como se muestra en las tablas y gráficas siguientes.

---

<sup>201</sup> En el prólogo del libro compilado por Tedesco, el entonces ministro de educación Filmus, reconocía que había identificado dos grandes ejes problemáticos urgentes: la desigualdad y la fragmentación, ambas expresiones de la desigualdad social, que acentuaban la exclusión educativa y contribuían a reproducirla (Tedesco, 2005a:13).

<sup>202</sup> En un primer momento de la introducción al informe Filmus es optimista, ya que según él habrían logrado superar la desigualdad y la fragmentación, al desplegar “una estrategia de desarrollo general” donde la educación dejó “de ser una política sectorial para convertirse en una variable clave por su impacto simultáneo en la consolidación de la identidad nacional, el desarrollo sustentable y productivo del país, en la ampliación de las posibilidades de mayor justicia social y en los niveles de desempeño ciudadano que consoliden el sistema democrático.” (MECyT, 2007:9). Esto sin duda contrasta con la cita de cierre que reconoce los “desafíos futuros”, donde reitera las deudas con la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo “para que responda a las necesidades de una sociedad equitativa y justa en la que aspiramos vivir.” (p.13)

<sup>203</sup> Un par de ejemplos donde se muestran ciertas inconsistencias u omisiones son las categorías relacionadas con el género, los grupos étnicos argentinos y los extranjeros. Esto lo desarrollo en los apartados 6.5 y 6.6

<b>Cuadro 14. Matrícula y tasa neta de escolarización por nivel de enseñanza, 2007</b>		
<b>Argentina</b>		
<b>Nivel de Enseñanza</b>	<b>Matrícula 2007</b>	<b>Tasa neta de escolarización</b>
Inicial total	1.346.909	<b>63,7</b>
Sala de 3 años	225.078	30,3
Sala de 4 años	452.475	59,6
Sala de 5 años	687.356	94,6
Primaria	4.725.906	<b>99</b>
Secundaria total	3.464.698	<b>78,2</b>
Secundario 1er ciclo	2.112.511	<b>81,3</b>
Secundario 2do ciclo	1.352.187	<b>55,1</b>

Fuente: Boletín Oficial de la República Argentina (2009:5)

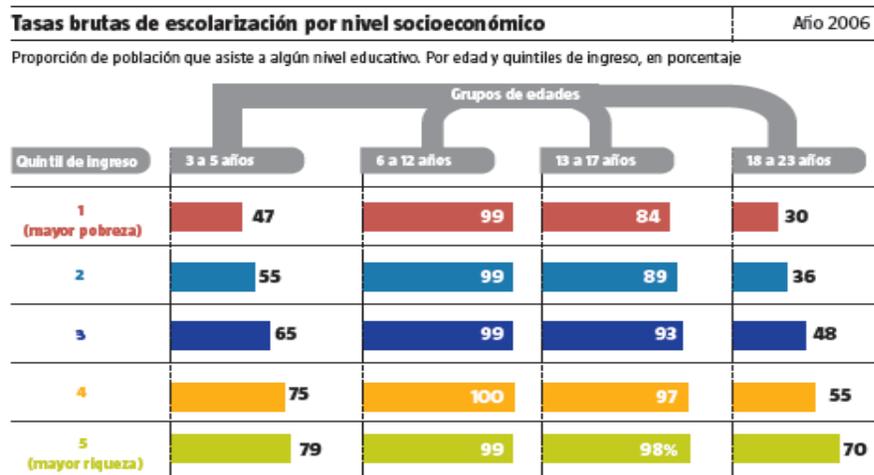
<b>Cuadro 15. Población de 15 años y más según máximo nivel educativo alcanzado, por sexo. Total de aglomerados urbanos, Argentina. Segundo semestre 2005</b>			
Máximo nivel educativo alcanzado	Distribución por sexo		
	Total	Varones	Mujeres
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
Hasta primario incompleto	9.8	9.3	10.3
Primario completo	23.8	23.7	23.9
Secundario incompleto	21.6	23.8	19.6
Secundario completo	18.3	18.3	18.3
Terciario / Universitario incompleto	13.8	13.9	13.8
Terciario / Universitario completo	12.6	11.0	14.0

Fuente: INDEC. Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población, con base en datos de la Encuesta Permanente de Hogares.

<b>Cuadro 16. Tasa de asistencia de la población de 6 a 24 años por grupo de edad y sexo. Total de aglomerados urbanos, Argentina. Segundo semestre 2005</b>			
Grupo de edad	Tasa de asistencia		
	Total	Varones	Mujeres
6 a 11 años	99.0	98.9	99.1
12 a 14 años	97.7	97.5	97.9
15 a 17 años	85.7	85.2	86.2
18 a 24 años	42.7	39.3	46.1

**Nota:** Tasa de asistencia: se calcula como el cociente entre la población que asiste a un establecimiento educativo de cada grupo de edad y la población total del mismo grupo de edad, por cien.

Fuente: INDEC. Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población, con base en Encuesta Permanente de Hogares



Fuente: Rivas, et al, 2010: 21

<b>Cuadro 17. Población indígena de 15 años o más por sexo, según máximo nivel de instrucción alcanzado. Total Argentina (2004-2005)</b>									
Sexo	Población de 15 años o más	Máximo nivel de instrucción alcanzado						Superior <sup>(1)</sup>	Ignorado
		Sin instrucción	Primario		Secundario				
			Incompleto	Completo	Incompleto	Completo			
<b>Total</b>	<b>387,465</b>	<b>24,580</b>	<b>80,845</b>	<b>94,893</b>	<b>85,580</b>	<b>53,411</b>	<b>43,294</b>	<b>(..)</b>	
Varones	191,047	9,566	41,366	50,699	44,150	25,762	16,858	(..)	
Mujeres	196,418	15,014	39,479	44,194	41,430	27,649	26,436	(..)	

<sup>(1)</sup> Incluye superior no universitario y superior universitario.  
Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria (del censo nacional 2001) de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005

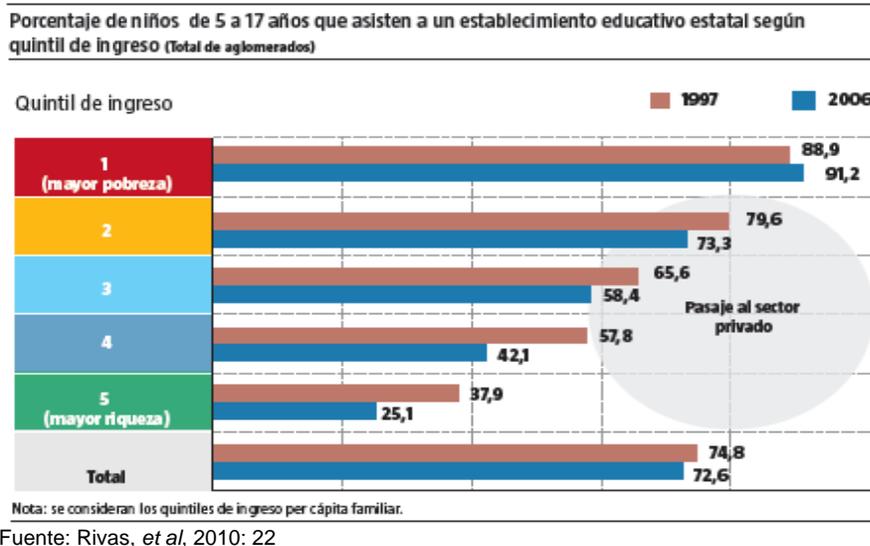
Sobre “repitencia, abandono y promoción”, las cifras oficiales para 2008 son:

**Cuadro 18. Tasas de abandono, repitencia y promoción, Argentina 2008.**

División Político Territorial	Primaria (seis años)						Secundaria -Ciclo Básico			Secundaria -Ciclo Orientado					
	Total	Año de estudio						Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		1º	2º	3º	4º	5º	6º		7º	8º	9º		10º	11º	12º
<b>TASA DE ABANDONO INTERANUAL 2008-2009</b>															
TOTAL PAIS	1.16	1.92	0.74	0.54	1.07	1.52	1.18	8.43	3.56	12.08	10.11	17.38	17.79	11.46	23.99
<b>TASA DE REPITENCIA 2008</b>															
TOTAL PAIS	5.18	8.16	5.82	4.96	4.74	4.12	3.05	12.18	9.30	15.57	11.67	7.73	12.00	7.32	1.39
<b>TASA DE PROMOCION EFECTIVA 2008</b>															
TOTAL PAIS	93.66	89.92	93.45	94.50	94.19	94.36	95.77	79.39	87.14	72.36	78.22	74.88	70.21	81.22	74.62

Fuente: DINIECE. Relevamientos Anuales 2008 y 2009.

La fuente oficial reporta que en 2008, el 77% de los alumnos que cursaban la educación obligatoria, iba a establecimientos estatales, mientras el 23% a escuelas privadas. Una gráfica ilustra el cruce entre grupos económicos y establecimientos al que han asistido los jóvenes en el transcurso de una década (1997-2006).



Llamo la atención sobre el reporte visual de los datos, el cual viene siendo cada

vez más utilizado en el transcurso de la primera década del siglo XXI, con ello se espera facilitar la comprensión de los mismos y es un elemento cuya emergencia data de fines de los noventa. Me detengo en esta serie de datos, ya que al ir citando los estudios de la muestra daré algunas cifras que han marcado la trama de las desigualdades, asimismo marcaré algunos contrastes, inconsistencias y omisiones de dicho tejido discursivo.

De otra parte, la mayoría de autores coinciden en aludir a los conceptos de fragmentación y desigualdad para caracterizar no sólo el sistema educativo nacional, sino buena parte de las relaciones sociales de la actual sociedad argentina (Tiramonti, 2004, s/f; López, 2005; Kaplan y García, 2006, Prévôt-Schapira y Cattaneo, 2008; entre otros).

Por ejemplo, López (2005:20), sostiene que a diferencia de los años noventa, cuando los estudios se guiaron por la relación educación-pobreza, en el primer lustro del nuevo siglo “la pobreza es desplazada del centro del análisis por el problema de las crecientes desigualdades en el acceso al bienestar.” Según el autor, centrar “la desigualdad como nueva categoría organizadora del diagnóstico social permite entender y analizar más en profundidad los problemas de la pobreza, pero nos remite también a otro de los grandes cambios que vive hoy la región, esto es, el debilitamiento del tejido social” (p. 21). Más aún, dirá más tarde López, “la desigualdad no sólo genera pobreza; es, además, el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad.” (2005:45).

Por su parte, ha sido Tiramonti quien mejor ha expresado la idea de fragmentación en el campo educativo argentino, a partir de diversos insumos de investigación nacional e internacional. En cualquier caso se trata “de una ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan en ellas. (...) de una construcción carente de referencias universalistas y ancladas en la consideración de las especificidades del grupo que se atiende.” (s.f:4). La propia autora en una ponencia que resume su investigación citada, alude al concepto de fragmentación como fuertemente ligado a la idea de “distancia social”, tal vez más precisamente “distancia cultural”, ya que –continúa la especialista- “la distancia de la que da cuenta el segmento es muy diferente a la que se alude cuando hablamos de fragmento. En el primer caso estamos indicando distancias medibles y jerarquizables, en el otro caso estamos diciendo que la distancia da cuenta de

situaciones incomparables y por lo tanto no medibles y jerarquizables” (Tiramonti, s.f: 1-2).<sup>204</sup>

No obstante este relativo consenso respecto a la fragmentación del sistema escolar y de otras dimensiones de la vida social argentina en el nuevo siglo, también hay quienes han matizado la sentencia de la disolución de las identidades o la sola constatación de la multiplicidad que algunos autores interpretan en el concepto de fragmentación. Como han sostenido Dussel, Brito y Núñez: “se trata de pasar de la afirmación del estallido de la identidad como dato, a pensarla como hipótesis” (2007:34). Dussel y colaboradores llaman a ser cautelosos, y a cuestionar si a partir de la idea de fragmentación todavía se puede hablar de “la escuela media” o de “los profesores” (en singular o como grupo homogéneo); en relación con estos últimos afirman: “resulta arriesgado decir que es imposible reconocer trazos comunes en la identidad que afirman los docentes en entrevistas y encuestas”.

De otra parte, también se ha dicho que desde el inicio del nuevo siglo se ha constatado que las desigualdades persisten a pesar del crecimiento económico que se vio en los años noventa y en la segunda mitad de la primera década del siglo XXI, además de atribuírseles múltiples “efectos perversos” (Rambla, *et al*, 2008:82). Esto desmiente el argumento frecuentemente escuchado en los años noventa acerca de que había que generar primero riqueza y crecimiento económico y luego, como por alquimia, se repartiría en especial a los sectores más bajos de la sociedad, toda era cuestión de tiempo. Al contrario, ha venido ganando terreno el argumento que sostiene que este nuevo capitalismo (Tedesco, 2005a) o “neocapitalismo” (Kaplan y García, 2006) –como el de antaño- es el motor principal de las desigualdades, está en su propia naturaleza, y en ese sentido es lo que debería de cambiarse.<sup>205</sup>

Tedesco (2005a:18), en su doble papel de investigador y funcionario, anota que algunos de los cambios más significativos relacionados al campo específico de la educación argentina y en general, de la educación latinoamericana, se pueden agrupar en cinco rubros: (i) la dificultad para cambiar los sistemas educativos en el contexto del nuevo capitalismo, (ii) el nuevo papel del Estado, (iii) la escasez de recursos y el exceso

---

<sup>204</sup> Tiramonti reconoce el antecedente que tiene el concepto de fragmentación, respecto al de “segmentación”, acuñado por Cecilia Braslavsky en los años ochenta. Ella aludía a que el sistema educativo estaba segmentado porque los alumnos de diferentes grupos sociales acudían a escuelas que se podían jerarquizar en términos de calidad y prestigio en relación directa a su origen social. En cambio, cuando Tiramonti alude a la fragmentación del sistema educativo nombra una situación de desigualdad en la que la distancia que separa a los grupos escolares no se puede definir en términos de calidad o prestigio, sino que se trata de conjuntos de escuelas que se organizan de acuerdo a patrones valorativos, culturales, de sociabilidad y en algunos casos pedagógicos tan diferentes que podría decirse que construyen mundos alternativos para aquellos que transitan cada fragmento (s/f:2).

<sup>205</sup> Dussel, por ejemplo, se pregunta si en lugar de pretender que “los pobres, o los marginados, sean héroes, en el fondo lo que tenemos que cambiar son las características sociales e institucionales que los están marginando y los están excluyendo.” (2008:6).

de demandas, (iv) la revalorización de la dimensión pedagógica del cambio educativo y (v) la tensión entre consenso y conflicto para la definición de estrategias de acción educativa.

Una de las principales consecuencias del oscuro escenario que se ha apuntado, es que debido al incremento de la miseria, el desempleo crónico, el desarraigo, entre otros procesos sociales cada vez más masivos, es que han dado lugar a necesidades de asistencia por parte de las escuelas y de las políticas sociales. De este modo, se han dado desplazamientos de sentidos en torno a nociones como igualdad, solidaridad, ciudadanía, justicia, participación, diferencia e incluso sobre las prácticas escolares (Duschatzky, 2000; Tiramonti, 2001:101-116; Redondo, 2006; Kaplan y Llomovate, 2005; Feijó y Corbetta, 2004, etc.) A partir de los años noventa ocupan un lugar central nociones como los “carenciados”, los “asistidos”, etc., contrariando, a pesar de la retórica, la idea del derecho a la educación con pertinencia y con calidad; en breve, a decir de Rivas, *et al*, (2007:133), las últimas dos décadas en el ámbito educativo la “contención es la marca más visible de la pauperización de las condiciones de vida de la población. De tal forma que el derecho a la educación se ve vulnerado en sus condiciones de calidad y formación ciudadana, quedando reducido –a menudo- a la cobertura.”

La mayoría de autores coincidirían también con Rivas *et al*, (2007) en señalar que las condiciones de pobreza (anteriores y actuales) del país son la primera referencia a tener en cuenta para comprender los obstáculos en el camino del cumplimiento de la mayoría de los derechos educativos, y en ese sentido, según los saberes acumulados por la sociología de la educación es el primer lugar al que se dirige la atención para observar las desigualdades en el campo educativo (Llach, 2006; Miranda, 2006; López, 2005, entre otros). Sin embargo, también se ha venido reconociendo, en las últimas dos décadas y cada vez con mayor énfasis, que hay que considerar la mezcla de otros elementos para evitar una mirada economicista, que generalmente redundaría en determinismos y reduccionismos (Tiramonti, 2004, 2001; Dussel, 2005a, 2008, entre otros).

En todo caso, los autores reconocen que las desigualdades educativas son un problema que se ha venido intensificando, a pesar del reconocimiento e incluso de algunas acciones e inacciones gubernamentales, pero más aún, paradójicamente, en un contexto de expansión del sistema escolar, así como de la ampliación de la obligatoriedad desde 2006 para cursar 13 grados; es decir, se reconocen los esfuerzos por incluir a más estudiantes, sobre todo en la educación secundaria, pero dicha inclusión a menudo se produce en circuitos de “calidad desigual”, y dentro de un

generalizado deterioro de la calidad del conjunto del sistema escolar, en especial de tipo estatal (Tiramonti, *et al*, 2007; Jacinto y Terigi, 2007; Llach, 2006; etc.). En este punto también cabe resaltar la coincidencia entre la mayoría de textos de la muestra del siglo XXI sobre la educación llamada desde 2006 “secundaria”. Esto se explica, entre otras razones, debido a que se considera prácticamente cubierto el nivel primario, desde los años ochenta, y presenta buenos niveles de cobertura y egreso, lo que no sucede en la educación secundaria, donde los cambios estructurales que sufrió ese nivel en los noventa fueron profundos, y se volvió a reformular en 2006, en una suerte de “contrarreforma” (Román y Cardemil, s/f:31), por lo que varios proyectos se han dirigido a reconocer y explicar los impactos de esos cambios, así como por las repercusiones en los ciclos subsecuentes.

Algunos de los cambios más importantes del sistema educativo argentino en la última década se vieron coronados con la nueva Ley de Educación Nacional, pero también se expresó en otras leyes, que sucesivamente reformaron la educación técnica, el financiamiento y la estructura integral del sector a nivel nacional y en la Provincia de Buenos Aires (principal distrito del país). Aunque los contenidos de todas ellas son diversos, un aspecto las une: “fundan parte de su legitimidad en la «corrección/enmienda» de las políticas desarrolladas durante la década de los noventa.” (Román y Cardemil, s.f: 31).

Algunas de las principales leyes sancionadas o rectificadas entre 2003-2007 son:

- Ley N° 25.864 que prevé asistencia financiera para aquellas provincias que no pudiesen cancelar deudas salariales y, a la vez, un piso mínimo de 180 días efectivos de clase. (2004)

- Ley N° 25.919, que prorrogó por cinco años la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente. (2004)

- Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, destinada a garantizar una enseñanza técnica con niveles de desarrollo adecuados a las exigencias de un proceso de crecimiento económico sustentable y equitativo en términos sociales. (2005)

- Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo que prevé recursos acordes a los requerimientos de una educación de calidad para todos. (2006)

- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006)

El Consejo Federal de Educación –máximo organismo de coordinación de la política educativa nacional- tuvo un rol protagónico en estos cambios normativos del sistema, pero también participaron otro conjunto de actores como la Iglesia y los sindicatos docentes e incluso el empresariado, por lo que se trata de un terreno en disputa y un espacio de una lucha más amplia sobre el papel del Estado en la

educación (el tema de mayor politización y discusión), así como en la estructura social argentina.

Finalmente, cierro esta breve panorámica con una síntesis del sistema escolar argentino. La nueva Ley, aún vigente (Ley de Educación Nacional N° 26.206) apunta que la estructura del sistema educativo argentino se compone de cuatro niveles:<sup>206</sup> 1) educación inicial, 2) primaria, 3) secundaria y 4) superior; modificando lo que desde 1993 se estableció como Educación General Básica (EGB y sus tres ciclos) que abarcó edades entre 6 y 14 años, así como el llamado *polimodal*, idealmente después de los 15 años de edad. Asimismo comprende ocho modalidades: 1) educación técnico profesional, 2) artística, 3) especial, 4) educación permanente de jóvenes y adultos, 5) rural, 6) educación intercultural bilingüe, 7) educación en contextos de privación de libertad y 8) educación domiciliaria y hospitalaria. La educación obligatoria se extendió desde los cinco años hasta la culminación de la educación secundaria, lo que suma al menos 13 años;<sup>207</sup> tres años más que los 10 de la Ley de 1993.

### **7.3 Una cartografía de los significantes sobre desigualdades educativas en Argentina a principios del siglo XXI**

Una primera entrada al material seleccionado implica reconocer las diferentes nomenclaturas que se emplean en los documentos para tratar los temas y problemas relacionados con las desigualdades en la educación, esto permite constatar cierta batalla que se libra, en principio, por el espacio discursivo de la nominación.

Si bien la mayoría de significantes que se observan en la muestra de textos a partir del año 2002 tienen continuidad con denominaciones previas, tales como desigual distribución de aprendizajes, de rendimiento educativo, desigualdades escolares, segmentación educativa, diferenciación escolar, discriminación educativa, inequidad educativa, etc. (véase el capítulo 8), hay otros que han surgido con fuerza: exclusión educativa y segregación escolar o educativa. De tal modo, vale la pena construir una cartografía, pues un rasgo que se reconoce en el corpus analizado es que a menudo se emplean ciertas constelaciones de términos, más o menos asociados, esto es, prácticamente todos los documentos emplean dos o más términos para referirse a las desigualdades de modo equivalente, por lo que procuraré detallar algunos de los más

---

<sup>206</sup> Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

<sup>207</sup> Cabe anotar que la Ley no explicita que sean 13 años de escolaridad obligatoria. Debido a la variación provincial en actualizar sus sistemas escolares después de 2006, la clasificación generalmente abarca dos divisiones: primaria de 6 o 7 grados, secundaria de 6 o 5 grados, más el tercero de educación inicial. La secundaria es donde se presenta la confusión, ya que está compuesta por un "ciclo básico" –de carácter común a todas las orientaciones- generalmente de tres años, y un "ciclo orientado" –diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo-, que abarca entre 3 y 5 años. Tal imprecisión lleva a algunos autores a decir que son 12 años los obligatorios, por ejemplo Rivas, *et al* (2007: 12).

significativos, centrando el término desigualdad educativa (en singular o plural) como una *función central* (Derrida, 1989:285); es decir, un punto de una red donde operan un sinnúmero de posibles sustituciones.

Inicio con una exploración de los discursos oficiales, ya que presentan una trama interesante debido al peso que ha adquirido el significante desigualdad(es) educativa(s) –en conjunto con el de fragmentación como se mostró en la sección previa (7.2)- en el ámbito estatal y en la esfera pública argentina. Esto debido, entre otras razones, a la nueva colonización realizada por los “intelectuales reformadores” (Romero y Romero, 2004) de los discursos gubernamentales a partir de 2003. Vale pena acotar que dicha colonización si bien generó cierto consenso sobre la prioridad de atender la problemática de las desigualdades educativas, no ha estado ajena a discusiones y a heterogéneas formas de entenderlas, analizarlas y vivirlas por los distintos sectores involucrados.

El Ministerio de Educación presentó un informe de gestión del año 2008, entonces encabezado por Tedesco (BORA, 2009:1), donde se justifican los cambios legales del último lustro y el reposicionamiento del Estado respecto a la educación, se dice que dichos cambios: “tienen como principal desafío acabar con la fragmentación y la desigualdad que ha caracterizado a la educación en las últimas décadas y de situar al sector como un factor clave en la estrategia de desarrollo de la República Argentina.”

Desde principios del siglo XXI, los conceptos de desigualdad y fragmentación fueron esgrimidos de modo central, en especial en la gestión de Filmus (MECyT, 2007:9), con esto reconozco continuidad con la gestión encabezada por Tedesco. Filmus en el prólogo del libro compilado por éste, producto de un evento promovido por el Ministerio, dice que identificó:

dos grandes ejes de problemas y desafíos que debemos enfrentar con urgencia: uno, la desigualdad en los resultados de aprendizaje que obtienen los niños y las niñas de nuestro país, y dos, la fragmentación de la oferta educativa, tanto entre provincias como entre los diferentes niveles del sistema educativo, que expresa otra faceta de la desigualdad social, acentúa la exclusión educativa y contribuye a reproducirla (en Tedesco, 2005a: 13).

El concepto de desigualdad adquirió plena relevancia cuando quedó marcado en la Ley Nacional de Educación de 2006. Aunque sólo es explícito en el artículo 20, relacionado con los objetivos de la educación inicial, en su inciso h, en cierto modo teje gran parte del sentido general contra el que se erige la Ley.<sup>208</sup> En otros documentos de organismos oficiales también se echa mano del significante desigualdades educativas.

---

<sup>208</sup> El citado inciso expresa, “Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.”

Un ejemplo es el programa SIEMPRO<sup>209</sup> (2001:7), en un informe cuyo título es *Educación y desigualdad: la distribución de los recursos educativos en hogares y población*, que es elocuente y desarrolla lo que dice el título. Un caso semejante es un documento de la DiNIECE (2005), donde reseñan algunas políticas y programas que procuraron atender a los problemas relacionados con el “fracaso escolar”; en tal sentido se apunta la reformulación de las funciones del Ministerio de Educación: las “normativas, evaluativas y de coordinación, a las que se agregan aquellas de asistencia técnica y financiera destinadas a la compensación de las desigualdades que afectan a las diversas regiones o sectores sociales.” (p.9). Cuando aluden al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE),<sup>210</sup> y sus perspectivas para el 2005, anotan otro significativo, relacionado con el apoyo a los equipos docentes: “para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje potentes que reviertan situaciones de *injusticia educativa*.” (2005:61; énfasis: JAN). Por su parte, Abrile de Vollmer (2005), funcionaria del Ministerio de desarrollo social, habla de “desigualdades al interior del Sistema Educativo”, acentuadas con la transferencia de los servicios educativos a las provincias en los años noventa (p. 328).

En otros documentos se usan otros significantes. En el *Programa Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar*, puesto en marcha en 2004, que pretendía un abordaje integral de la inclusión escolar, se dice que buscaba responder “al problema de la *exclusión educativa* y social de chicos y adolescentes entre 11 y 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema escolar.” (MECyT, 2005:5, énfasis: JAN).

Por su parte, Judengloben, Arrieta y Falcone (2003:2), de la DiNIECE, hablan de “brechas educativas” entre el año 1995 y el 2002, de dos subgrupos de población diferenciados según los ingresos del hogar: los “pobres” y no pobres”, donde observan que no obstante el “incremento general de los años de escolarización de la población y la ampliación de la cobertura del sistema educativo, las brechas existentes entre los subgrupos en cuanto al capital educativo alcanzado se mantienen e incluso se profundizan durante el período estudiado.”<sup>211</sup>

---

<sup>209</sup> Es un programa dedicado a diseñar y producir información (nacional provincial y local) para diagnosticar la situación socioeconómica de la población y efectuar análisis para la formulación de políticas, así como monitorear y evaluar los programas sociales en marcha. Ver <http://www.siempro.gov.ar/>

<sup>210</sup> Según la DiNIECE, el programa PIIE parte de una nueva concepción de las política educativa, “centrada en la noción de igualdad: igualdad de oportunidades e igualdad en las prácticas pedagógicas sobre la base de un supuesto de igualdad de capacidades”. El programa estaba dirigido “principalmente al fortalecimiento de aquellas instituciones educativas urbanas y urbano-marginales de educación primaria y de EGB 1 y 2 que atienden a niñas y niños en mayor situación de vulnerabilidad social en todo el territorio del país.” (2005:23).

<sup>211</sup> En especial con respecto a la población de jóvenes de 18 a 24 años, en donde si bien la escolarización aumentó en 8 puntos porcentuales, “las brechas entre pobres y no pobres son cada vez más profundas: la diferencia entre ambos grupos en la tasa de escolarización pasó de 17 a 25 puntos porcentuales en el año 2002.” (Judengloben, Arrieta y Falcone, 2003:21)

De este modo, observo que el significativo desigualdades educativas es común a la mayoría de los documentos oficiales, pero recientemente emerge el despunte de otros como exclusión, brechas o injusticias (educativa/escolar), como una clara señal de que está abierta la lucha por ocupar el escenario principal de las denominaciones. Un movimiento semejante observo en el caso de los estudios académicos, donde solo o acompañado de otros términos asociados, se habla de desigualdades educativas o escolares. Veamos algunos ejemplos.

Tiramonti (2004; s.f.), en uno de los proyectos pioneros del resurgimiento de los estudios sobre las desigualdades en el campo educativo argentino usa preferentemente el binomio desigualdad educativa, definida desde un punto de vista relacional como asimetrías dentro del sistema educativo, en las instituciones y en las subjetividades. En sus palabras: “Pensar la nueva configuración de la desigualdad educativa exige recuperar una mirada de la totalidad del sistema, toda vez que la desigualdad tiene un carácter relacional y resulta de especificar vinculaciones y relaciones sociales que comprometen al conjunto de la sociedad y no solamente a los que pertenecen a determinado estrato.” (s.f: 3).<sup>212</sup>

Cerca de los planteos previos se puede ubicar el trabajo de Dussel (2005a), quien emplea una variedad de términos de modo equivalente, tales como de desigualdad(es) educativa(s) (en mayor medida) y desigualdades escolares, exclusión escolar. Me detengo en su trabajo para ilustrar las variantes, pues además da buena cuenta de importantes antecedentes. La autora ahonda en elementos puntuales para ver las desigualdades como algo complejo, tenso y/o paradójico.<sup>213</sup> Se apoya, en discusiones recientes sobre la desigualdad en las sociedades contemporáneas, por ejemplo, el sociólogo estadounidense Charles Tilly (2000),<sup>214</sup> y en particular sobre las desigualdades educativas de los franceses Dubet (2003)<sup>215</sup> y Fitoussi y Rosanvallon (1997).<sup>216</sup> Se apoya en Tilly para anotar la persistencia de las desigualdades y cuestionarse acerca del “carácter relacional” de la desigualdad, debido a que implica al “conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. (...) es un problema político y social que está en el corazón de las

---

<sup>212</sup> En el mismo sentido, Miranda (2006:1), en su tesis doctoral se concentró en el análisis de la condición juvenil a través de la “desigualdad de oportunidades educativas” y sus consecuencias en el desempeño laboral de jóvenes argentinos en los últimos treinta años, los cuales fueron el escenario de importantes cambios a nivel nacional y regional. Habla de desigualdad de oportunidades educativas, respecto de la culminación de los niveles educativos medio y superior. También usa “desigualdad educativa” en términos de acceso a un diploma (p. 6).

<sup>213</sup> Otros autores hacen la misma observación, por ejemplo López (2005) y el CIPPEC (2004:52). En este último caso se dice que: “La desigualdad social, y la educativa en particular, es un fenómeno complejo y multidimensional, como todos aquellos que abordan las distintas ramas de las ciencias sociales y son objeto de la investigación social.”

<sup>214</sup> Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*.

<sup>215</sup> Dubet, François (2003), “A escola e a exclusão”, *Cadernos de Pesquisa*, 119: 29-45.

<sup>216</sup> Fitoussi, Jean-Paul & Rosanvallon, Pierre (1997), *La nueva era de las desigualdades*.

instituciones y las subjetividades” (Dussel, 2005a:87). Con los autores franceses establece un diálogo en torno a la complejidad y las expresiones escolares de las desigualdades, su carácter flexible, sus interacciones y su peso institucional, que en primer lugar, permiten rebasar el sesgo economicista imperante en muchos estudios, asimismo –afirma Dussel- “cabría también **repensar la desigualdad propiamente escolar y cómo interactúan las distintas dinámicas para conformar situaciones y fronteras más inamovibles.**” (p.93, negrillas en el original). En este sentido, más adelante Dussel se cuestiona:

las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria de otros por la suciedad, el olor o la conducta, la subestimación de sus saberes o experiencias, o la culpabilización de las familias o de los chicos. (2005a:101).

Dussel también usa el significante “diferenciación escolar”. En sus palabras:

Es bien conocido que, pese a la retórica y al “ethos” igualitario, **el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciadas que perpetuaban las diferencias sociales.** La denuncia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales que hicieron estudiosos y políticos en los años '70 y '80 quebró el mito de la igualdad de oportunidades. (2005a:91. Negrillas en el original)

La investigadora, en otro momento, alude a exclusión escolar, cuando apunta que “Los docentes y las escuelas construyen categorías que «explican» y «naturalizan» el fenómeno de la desigualdad y la exclusión escolares” (2005a:107). En este último caso, subrayo la convergencia con los trabajos de la vertiente sindical, que se han pronunciado en varios documentos usando tanto “desigualdad en la escolaridad”, como “exclusión educativa” (IIPMV-CTERA, 2004).<sup>217</sup> Por ejemplo, Balduzzi (2002) apunta: “Los principales problemas que hoy exhibe el sistema educativo bonaerense son la desigualdad y la exclusión educativa, que afecta particularmente a los alumnos pertenecientes a aquellos sectores sociales que, a la vez, padecen las situaciones más

---

<sup>217</sup> En este caso, definen desigualdad como “las posibilidades diferenciales de las poblaciones de las distintas regiones de nuestro país en el acceso, es decir, en el ingreso, a la educación inicial.” (IIPMV-CTERA, 2004: 2). En otro texto de la CTERA se extenderán sobre lo que entienden por “exclusión educativa”, ya que no implica sólo “la imposibilidad de acceso al sistema o en todo caso el abandono”, con el cual aluden “a la negación del derecho social a la educación. Negación que se produce, en su forma más clara, cuando los sujetos no pueden acceder al sistema educativo. Aunque también puede considerarse que estamos frente a procesos de exclusión, cuando los estudiantes, luego de ingresar al sistema, son excluidos-expulsados del mismo” (IIPMV-CTERA, 2006: 3-4). En este sentido, se dice, es más responsable de dicha negación “un sistema social injusto”, que las familias y/o los alumnos, o los docentes.

graves de exclusión social: sectores populares y medios fuertemente pauperizados.” (p. 7).<sup>218</sup>

Una variación la encuentro en López (2004:3), quien a partir de la noción central en su trabajo –*educabilidad*–, propone “un esquema de análisis desde donde abordar los problemas de *inequidad en el acceso al conocimiento*.” (Énfasis: JAN). Más adelante, alude a la creciente heterogeneidad social y como ésta impactó en “las desigualdades en las posibilidades educativas de los niños y adolescentes.” (p. 10). Con un sentido diferente Kaplan (2005:77) discute en torno a la “injusticia social y educativa”; al respecto indaga si estamos frente a una fatalidad. Según la investigadora, si bien los temas de la “desigualdad social y escolar” han estado presentes históricamente en la teoría social, “hoy adquieren singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión”.

Una variación más está en Aguerro (2003), cuyo trabajo retoma la denominación “marginación educativa” que ya había presentado en los años noventa (1993, 1995), retomando el trabajo de Braslavsky (1988a). Aguerro alude a tres mecanismos de marginación educativa: exclusión total, marginación por exclusión temprana (antes de consolidar las habilidades básicas), y la marginación por inclusión (permanecer en el sistema escolar sin conseguir las habilidades básicas) (2003: 236).

Otra variación se encuentra en los trabajos que aluden a la “segregación educativa.” Por ejemplo, el trabajo de Llach (2006), utiliza comúnmente segregación educativa (en la calidad de la gobernanza de las escuelas –p.12- o en la calidad diferencial entre escuelas –p.70), pero también habla de “inequidad educativa” (p.10), así como de “brechas de acceso a la educación”, y de desigualdad educativa, al aludir a su distribución y su calidad (p.71). Velez (2005:3), es quien hace más explícito el uso del significante segregación educativa, el cual relaciona con “el impacto de la polarización espacial sobre la diferenciación interna del sistema educativo”, además de ubicar su ascendencia del campo de la sociología urbana. Según la autora, el concepto mantiene cierta línea de continuidad con los de segmentación –utilizado en los años ochenta por el equipo de FLACSO encabezado por Braslavsky- “para designar la diferenciación horizontal de las escuelas en función de la condición socio-económica de los alumnos”, así como con el concepto de fragmentación fraguado a fines de siglo XX “con un sentido más radical que el anterior ya que subraya la carencia de vínculo de los fragmentos a una totalidad común y normativa”, para ello cita trabajos de Svampa

---

<sup>218</sup> También en el texto del IPE (2002:45), se anota una cita a la “exclusión escolar”, cuando reseñan algunos trabajos de Kaplan, respecto a que las “tipificaciones escolares” constituyen maneras “no conscientes de exclusión escolar”.

(2001)<sup>219</sup>, Kessler (2002)<sup>220</sup> y el trabajo ya referido de Tiramonti (2004). En otro trabajo la misma autora echa mano de otros términos: “disparidades en los ambientes de aprendizaje” (p.7), así como “injusticias de la oferta educativa” (Veleda, 2008:11).

En resumen, la conceptualización en torno a las desigualdades en educación se mantiene como central, tanto en los documentos gubernamentales como en los académicos. De hecho, la convergencia de esta situación está mediada porque algunos de los especialistas en el tema de las desigualdades pasaron a las filas gubernamentales (o viceversa), dándole una visibilidad no sólo en la agenda política, sino en la opinión pública. También identifiqué otras equivalencias en los discursos sobre desigualdad, tales como inequidades educativas, brechas educativas y exclusión educativa o escolar en ambos casos, regularmente, contrapunteando con conceptos como equidad e igualdad (este punto lo desarrollo en la sección 7.5d). En general, se observa cierta consistencia en el uso de la red conceptual que se utiliza, salvo en el caso de la categoría *diferencia*, la cual como se ha visto en el caso de México, se presta a confusión debido a su relación con su uso matemático (véase también sección 7.5c).<sup>221</sup> Así, quienes usan conceptos como desigualdad, inequidad o exclusión, buscan transmitir, de entrada, un énfasis descriptivo afincado *en lo que es* (vs lo que debería ser), apelando a la justicia mediante argumentos más cargados de denuncia y una postura que se presenta como crítica (Tiramonti, 2004; Dussel, 2005a y b, Kaplan y Llomovate, 2005; etc.). De este modo, se denota el carácter descriptivo de las desigualdades, esto es, se teje una red conceptual que echa mano de diversas categorías asociadas, entre las que existen “equivalencias funcionales” (Luhmann, 1996a), para destacar su fuerza *beligerante* en torno a describir una situación contra la que se debe luchar.

Vale la pena comentar que la descripción habilitada por las desigualdades del ámbito educativo argentino en la mayoría de documentos seleccionados tiene un rasgo que, en buena medida, busca hacer un “ajuste de cuentas” con uno de los conceptos que durante la última década del siglo XX fungió como su principal contendiente u oponente: la equidad. El contrapunto entre la desigualdad y la equidad se deriva de la

---

<sup>219</sup> Svampa, Maristella (2001) *Los que ganaron*.

<sup>220</sup> Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*.

<sup>221</sup> Encuentro un uso traslapado entre desigualdad y diferencia, sobre todo en los estudios de corte cuantitativo, pues suelen ligarse a la descripción de datos de cierta distribución (de grados de escolaridad, de recursos escolares, de logros escolares, etc.). Son representativos de esta situación los estudios del Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales (SIEMPRO, 2001), Cervini (2002) y Fernández (2002). Ambos términos cuando se usan como sinónimos traen aparejada cierta confusión, pues a menudo se enfatiza el carácter matemático del término desigualdad, usado como sinónimo de diferencia para describir la distribución de los datos o la operacionalización de tal o cual índice. Pero con frecuencia, al usar la categoría de diferencia se traslapa o confunde con la de pertinencia o adecuación, sobre todo cuando se reconoce el tipo de poblaciones que están siendo afectadas por una menor distribución.

polémica sobre las políticas compensatorias, así como la emergencia del concepto de educabilidad (más precisamente “condiciones de educabilidad”) en el debate teórico local, que impulsaron desde el IIPE Tedesco y López (López, 2004, 2005 y 2006), que ha tenido también sus detractores (Baquero, 2003, Frigerio, 2004, *inter alia*) pero también en el ámbito de las políticas y las intervenciones concretas. En ese sentido, se ha puesto de manifiesto la reciente emergencia de los conceptos de inclusión y de exclusión, como una alternativa para superar dicho debate (Finnegan y Pagano, 2009).

El ajuste de cuentas con la equidad por parte de varios investigadores como Tiramonti y Dussel desde la FLACSO, así como otros desde la UBA (p. e. Kaplan y Llomovate, 2005), entre otros, se reconoce con la subyacente intención de recuperar el concepto de *igualdad*, aunque no necesariamente como opuesto a desigualdad u otros términos asociados, sino pensando *igualdad/desigualdad* como una relación, como un solo signifiante, a la manera desarrollada por Popkewitz con el par *inclusión/exclusión* en diversos trabajos (2009, 2003).

Finalmente, observo en el tejido discursivo de la primera década del dos mil, un significativo flujo y generación de documentos, manifestando un interés de los investigadores nacionales en dialogar con los circuitos internacionales y nacionales de ideas. En especial me interesa subrayar la recuperación del trabajo de los autores que luego de la dictadura de los años ochenta, impulsaron los estudios sobre desigualdades, trabajo que se consolidó durante la década del noventa. De hecho, parte de las referencias de los nuevos investigadores locales, lleva a pensar que se ha forjado cierta escuela argentina de sociología de la educación sobre el estudio de las desigualdades, en fuerte intercambio con una nueva ola de autores internacionales estadounidenses o europeos (como lo ha perfilado Suasnábar, 2009, desde los años ochenta). Actualmente, entre la producción académica sobre desigualdades en el campo educativo local pueden encontrarse autores internacionales como Castel, Rawls, Giddens, Beck, Bauman, Dubet y Martucelli, Fitoussi y Rosanvallon, Tilly, y a los clásicos Bourdieu y Bernstein, entre otros, junto a investigadores argentinos como Tiramonti, Kessler, Svampa, Dussel, López, Tedesco, Braslavsky, etc.

Sobre este telón de fondo se trazaron propuestas para revertir las desigualdades educativas, teniendo en cuenta la sedimentación y complejización que sufrieron en los últimos años. A partir de los ajustes de cuentas con las políticas de los años noventa, de la complejidad y la heterogeneidad reconocida en el sistema educativo y de la sociedad argentina en general, se construyó una agenda donde se delinearon diversas estrategias de intervención en las distintas escalas gubernamentales, así como en diferentes espacios escolares y fuera de ellos (Tiramonti, *et al*, 2007). Al tiempo que las

investigaciones siguen llamando la atención sobre la importancia de la acción de los sujetos y los colectivos sociales para enfrentar los procesos de desigualdad educativa y social.<sup>222</sup> Sin embargo, cada vez se reconoce la tensión entre la prescripción de elementos supuestamente efectivos derivados de la ciencia y la grieta de lo impredecible, así como la implicación de los cambios en la gobernación del sistema educativo en nuevos modos de disciplinamiento (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001; Poggi, en Neirotti, 2008, entre otros).

#### **7.4 Sentidos sobre desigualdades educativas en la producción argentina del primer decenio del siglo XXI**

Propongo mostrar que en la primera década del nuevo siglo se han sedimentado cuatro sentidos principales en el corpus de documentos seleccionado en la muestra entre 2002 y 2008, a saber: a) *la desigualdad entendida como un problema de distribución de escolaridad o de recursos escolares*; b) *desigualdad entendida como un reflejo parcial de la estratificación social*; c) *desigualdad como equivalente de diferencia*, o de diversidad; y d) *desigualdad entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos y de justicia* entre grupos sociales, escuelas e individuos. A continuación voy describiendo y ejemplificando brevemente cada uno de los cuatro sentidos en la muestra documental de la primera década del siglo XXI, cuyos cambios en la urdimbre habré de reconstruir con cierto detalle en el capítulo nueve.

*A) la desigualdad entendida como un problema de distribución de escolaridad o de recursos escolares.*

Una vez establecido que el centro de interés es el significativo desigualdad educativa (o en plural), en la muestra observé dos grandes vertientes que aluden el sentido de tratarla como una distribución: 1) una descripción principalmente cuantitativa; 2) una descripción que combina lo cualitativo con lo cuantitativo, con énfasis en lo cualitativo.

En torno a las descripciones cuantitativas encuentro ilustrativos los trabajos de Fernández, (2002), Cervini (2002), Rambla (2006), SIEMPRO (2001) y los de SITEAL (Lugo, s/f; Calero, *et al*, 2006); entre otros. Fernández alude a la desigualdad educativa, entendiéndola como “distribución social de conocimientos básicos” (2002: 502), sin embargo centra su estudio en “la desigualdad de resultados en lugar de la desigualdad de accesos o de oportunidades”. Define la desigualdad de resultados como “la

---

<sup>222</sup> Rambla (2006:358), apunta que la complejidad es un rasgo que define las desigualdades educativas, aludiendo con ello a recursos heterogéneos y a su interacción. Aunque reconoce que la información en cantidades de recursos educativos está disponible gracias a la estadística oficial sobre alfabetismo, inscripción, desgranamiento, graduación y resultados de examen, etc. Sin embargo, siguiendo el enfoque de las *capabilities* de Sen y en especial de Nussbaum, anota que “no hay ninguna información oficial sobre otros recursos educativos como imaginación, afiliación o cuidado.” Por lo tanto, sólo se conocen algunos parámetros de la distribución de ciertos recursos educativos, y tal vez no los principales. (traducción: JAN).

variabilidad observable en los aprendizajes”, medida a través de pruebas estandarizadas de matemática y lengua en Argentina y Uruguay, asociándola con tres grandes tipos de determinantes: los familiares, los organizacionales y los institucionales (p. 503). Muy cercano al trabajo de Fernández está el trabajo de Cervini, quien se propuso “determinar el nivel de (in)equidad educativa existente en Argentina y la importancia relativa de los factores escolares institucionales (escuelas) y regionales (provincias) en la distribución del nivel de aprendizaje en matemática y lengua de la educación básica” (2002:448). Otra variante está en el documento de SIEMPRO, donde se alude “a las desigualdades existentes en la distribución de la educación como recurso que disponen los hogares para mejorar su calidad de vida”. (2001:7) En ese sentido, su propósito es medir el “clima educativo” de los hogares, el cual es definido como “el promedio de los años de escolaridad de los miembros de 15 o más años que integran el hogar.” (p.8 nota 6)<sup>223</sup>

En los casos citados, el concepto de desigualdad tiene, como interés primario, uno de tipo técnico, aunque no se niega que en algunos casos implique una valoración de la justicia -o injusticia- subyacente, como lo menciona Cervini.<sup>224</sup> El término desigualdad tiene un sentido primordialmente descriptivo. Los sistemas escolares y sus contextos son desiguales, o no, con referencia a un estándar (legal o teórico) que sirve como criterio en función del cual son comparados. La posición relativa de cada grupo social o jurisdicción en los distintos indicadores pone en evidencia la magnitud de la distancia entre ellos, buscando luego sus causas o sus “determinantes” (Fernández, 2002; Cervini, 2002; FIEL, 2004:7, entre otros).<sup>225</sup>

Por otra parte, anoto algunos ejemplos donde se aborda la descripción tanto en términos cuantitativos como cualitativos, o dando preferencia a estos últimos. De hecho, algunos textos dan cuenta de la transición o combinación entre enfoques cuantitativos y cualitativos. Cito tres ejemplos. Tiramonti en el prólogo a la obra colectiva por ella encabezada acerca de los primeros proyectos que impulsaron el estudio de las desigualdades educativas en el siglo XXI menciona: “Hemos abandonado las miradas

---

<sup>223</sup> Dicho indicador resultó de 9.3 años de escolaridad para el conjunto de los hogares urbanos de su encuesta, pero tiene importantes fluctuaciones entre los hogares que integran los diferentes quintiles de ingreso. En el quintil más pobre el clima educativo medio es de 7.7 años de escolaridad y en el más rico es de 12 años. (SIEMPRO, 2001:4).

<sup>224</sup> Cervini reconoce que es tarea de un “Estado democrático” evitar las desigualdades que marginen a los estudiantes, ya que “la distribución de los aprendizajes está moldeada por los condicionamientos socioeconómicos del alumno” esto implica que sea una violación del principio de “la igualdad equitativa de posibilidades”. Ello le conduce a decir que “La educación general básica de Argentina es claramente injusta, sin importar la magnitud del efecto debido a otros factores” (2002:489).

<sup>225</sup> En el caso de FIEL lo expresan así: “Una vez que conocemos y medimos las desigualdades en la distribución de la educación, es necesario avanzar en la identificación de las variables o los factores que explican estas desigualdades, sobre todo cuando, al menos en Latinoamérica, una parte significativa de las políticas, acciones y recursos estuvo dirigida a cerrar la brecha de educación entre pobres y ricos.” (2004:7).

estructuralistas que establecían continuidades entre los posicionamientos sociales y las desigualdades educativas y avanzado en la consideración de los sujetos y del impacto que sobre las subjetividades tienen las nuevas condiciones de existencia” (2004:11). Abundando al respecto, un texto de Ziegler (2004:1-2), indaga algunos “datos blandos” de las marcas excluseras producidas por las instituciones: “Así, las biografías anticipadas (...) que los profesores imaginan para el futuro de sus estudiantes, constituyen un aporte para indagar la desigual distribución de horizontes que habilitan los adultos a los jóvenes”. En ambas autoras se hace alusión a una “distancia cultural”, que no es necesariamente medible ni jerarquizable: es decir, si bien es más o menos clara la desigualdad entre los fragmentos que atienden a los sectores altos y los que atienden a los sectores más bajos de la población, sucede algo semejante en los fragmentos al interior de cada uno de los estratos, pues lo que prima es la heterogeneidad cultural. “Entonces son las variables culturales las que permiten distinguir la fragmentación dentro del sistema. Lo que vimos es una dinámica permanente de fragmentación” (Tiramonti, s.f: 3).

Por su parte, uno de los informes finales del equipo coordinado por Dussel para el proyecto de desigualdad en la escuela media, me refiero al de la Universidad Nacional de Comahue, reporta que dicho proyecto se propuso “repensar la desigualdad propiamente escolar”, ya que “la institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas excluseras”. En este sentido plantean que un gran reto fue “cómo avanzar en la mirada de la desigualdad desde la construcción escolar, cómo pensarla, y así trascender los análisis más «clásicos» que remiten a cuestiones sociales, lo cual entendemos como interpretaciones un tanto «lineales» y ciertamente ya transitadas” (2007:3). Inmediatamente anuncian que el trabajo colectivo privilegió una mirada “sustancialmente cualitativa”, que incluyó también análisis estadísticos. Lo anterior, se enmarca en planteamientos que Dussel había apuntado en un trabajo previo. Ahí mencionaba que:

es necesario construir más información sobre los “datos blandos”, no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y de las instituciones educativas, interacciones que incluyen las que se dan entre los propios adultos, entre los adultos y los niños y adolescentes, y dentro de los grupos de niños y adolescentes. (2005a:100).

En suma, sea desde enfoques cuantitativos o cualitativos e incluso ambos, desde la perspectiva que entiende las desigualdades como un problema de distribución, de lo que se trata es describir más que explicar el o los problemas de las desigualdades

educativas, aunque a menudo las descripciones anteceden a las explicaciones. Esto debido a lo inédito de la turbulenta situación reciente, así como por el ajuste de cuentas con las políticas educativas de los años noventa. En todo caso, se ha venido constatando la complejidad (algunos autores hablan de “[des]igualdad compleja”, p.e. Feijoó, 2002:16; Neirotti, 2008:83) del campo problemático que implican las desigualdades educacionales, así como el tipo de respuestas que se necesitan para hacerles frente. En este sentido, registro cierta oleada de estudios con propuestas que sin establecer relaciones causales unidireccionales, han dejado un conjunto amplio de sugerencias para cambiar a escala del sistema e incluso de las aulas, según sus experiencias, así como sus posiciones ético-políticas. Un ejemplo algo extremo es Perisset (2006), quien no duda en señalar “el enorme poder de los docentes para revertir el círculo vicioso de la pobreza” (p.10). La autora, a partir de la “teoría de la resiliencia”, sugiere algunas “actitudes” favorables en los maestros para reducir la brecha de la desigualdad en niños de sectores populares, ya que ellos pueden “reforzar o revertir el fenómeno de la desigualdad” (p.2). En tal sentido, a pesar de sus diferencias y matices reconozco en el corpus analizado cierto alineamiento entre los trabajos del IPE, del CIPPEC y los de FIEL en torno a la equidad; tal conjunto en cierto modo contrasta con las posiciones de la FLACSO y la UBA (también con matices entre ambas), que se entretajan en torno a la igualdad. Abundo sobre este debate en las secciones siguientes, en especial la (D).

*B) desigualdad educativa entendida como reflejo social.*

En este caso trazo dos sentidos que se suelen traslapar ambiguamente en los textos de la muestra de los años dos mil. Por un lado, ya no se plantea que la desigualdad educativa sea un reflejo exacto de la desigualdad social, como en los años setenta (como se verá en el capítulo nueve), pero todavía en la mayoría de textos prevalece muy asociada la desigualdad social a la educativa, y con ello, subyace la suposición de que sólo si cambia la estratificación social cambiará la desigualdad educacional. De hecho, en la mayoría de documentos de la muestra se infiere aludir a un reflejo parcial de la desigualdad social en el sistema educativo, sea por el tipo de escuelas a las que asiste la población según cada estrato o clase social, o como parte de un ejercicio de desnaturalización que reconocen muchos especialistas. Ilustro esto con algunos ejemplos.

El documento de SIEMPRO (2001:7, nota 4), se orienta por “la hipótesis de que el acceso desigual a la educación está fuertemente condicionado por el ingreso de los hogares, éstos fueron ordenados según sus niveles de ingreso per cápita y luego agrupados en cinco estratos con igual cantidad de hogares o quintiles de ingreso per

cápita de los hogares”. La estratificación es una de las dimensiones centrales que considera dicho análisis. En el mismo sentido de SIEMPRO, Miranda (2006: 235) concluye de su análisis empírico que: “confirmó la hipótesis de la desigualdad educativa y su relación con el origen social de los jóvenes”. Asimismo el estudio del CIPPEC (2004:10), se enfocó “específicamente en las desigualdades de la población según sus condiciones socioeconómicas, ya que consideramos que son ellas las que mayor impacto tienen en el sistema educativo”. Mientras, Tedesco, en la introducción de la importante compilación de 2005, señala que la “desigualdad en los logros de aprendizaje, [está] claramente asociada a las condiciones socioeconómicas de las familias y a la distribución regional de la población.” (p. 21).

Por su parte, Kaplan y García (2006:36), observan que “la percepción habitual de los maestros sobre el éxito o fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales (...) o al medio familiar cosificado («de un padre obrero, se espera un hijo obrero»).

En cierto modo, desde la perspectiva que observa la desigualdad educativa como cierto reflejo de lo social, se demanda la creación de políticas públicas para mejorar la cobertura de los grupos que quedan fuera de la escuela o para que consigan aprendizajes pertinentes y significativos. En varios casos desde esta posición se demandan no sólo mecanismos compensatorios que cambien la situación de los grupos de la parte baja de la pirámide social, sino se apela a la construcción de “políticas integrales”, una síntesis a menudo planteada entre enfoques comúnmente contrapuestos: “universalistas” y “focalizados” (López, 2005, 2006).<sup>226</sup> Un texto reciente de Terigi (2010:28) resume esta postura sintetizadora, aunque en términos de “inclusión escolar”. Se trata, de asumir que el problema, dice la autora, “es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema de intersectorialidad de la política para que con la política educativa converja la política social, la política sanitaria, etc., pero es también un problema de política pedagógica, es también un problema de enseñanza.”

Por su parte, Feijó (2002:20), apoyándose en Tedesco (2000)<sup>227</sup> apuntaba que era menester superar “las posiciones deterministas previas en las que la educación era simple variable dependiente del modelo económico social y las actuales, que consideran que la educación *per se* es una variable independiente promotora del

---

<sup>226</sup> Respecto a los programas focalizados incluso a su interior también hay diversas polémicas al respecto. Feijó resume una de las más importantes: por una parte quienes remiten “la génesis de estas políticas a un momento de reparación del ajuste”, por otra parte, quienes las consideran “alternativas a un proceso de cambio social”. En ambos casos, se plantean “diferentes grados de legitimidad y aceptación ante comunidades educativas y actores sociales sensibilizados por los problemas de la desigualdad y la reestructuración social.” (2002:26).

<sup>227</sup> Tedesco, Juan C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*.

bienestar". De este modo, sugiere sumar "las sinergias que podrían producirse si se plantearan simultáneamente transformaciones en los niveles de equidad social y su impacto sobre la educación". López (2005:63), en la misma línea agregará una "mirada relacional" sobre el problema entre la articulación entre educación y equidad social, lo cual implica "analizar cada una de sus partes en su relación con la otra." Según el autor "no hay sistema educativo, o propuesta pedagógica, e incluso escuela que pueda ser analizada y valorizada en sí misma, sino en función de las características del escenario social en que se inscriben, y de su capacidad de garantizar una buena educación en ese contexto." (p.63) Y viceversa. De este modo, López plantea una tensión entre ambos términos que le lleva a sopesar tanto por los aportes de la equidad social a los objetivos de una distribución justa del conocimiento, como por la equidad educativa y su capacidad de aportar o hacer obstáculo al desarrollo social.

Dussel (2005a: 102), desde otra perspectiva, apunta varias propuestas al Ministerio de educación para enfrentar las desigualdades educativas en cinco ámbitos entrelazados: "la producción de conocimiento, la redistribución de bienes materiales y culturales, la formación docente, la organización del sistema escolar y de las instituciones educativas, y la articulación de políticas intersectoriales de protección a la niñez y la adolescencia."

En breve, el pensar la desigualdad educativa como un reflejo –parcial- de la desigualdad social, sugiere que se trata un fenómeno complejo y donde no hay respuestas determinadas, pues se dice que está en continuo movimiento. Sin embargo, en algunos textos más cuantitativos como Cervini (2002), FIEL (2004) y SIEMPRO (2001) se ve alguna dosis de determinismo, debido al macro enfoque desde donde observan; aunque como vimos también han surgido alertas para desnaturalizar las desigualdades (Kaplan y Llomovate, 2005; Kaplan y García, 2006, Redondo, 2006, entre otros).

### *C) desigualdad como equivalente de diferencia.*

El sentido de la desigualdad como un problema de distribución a menudo se traslapa con el concepto de diversidad en una gama amplia de textos, debido a su uso meramente matemático o un uso coloquial; en ambos casos destaco su carácter descriptivo. Los ejemplos más claros son los estudios cuantitativos. Por ejemplo, en el documento de SIEMPRO (2001: 4), se dice que "Las diferencias más importantes respecto a los beneficios obtenidos por los hogares con el pasaje de sus integrantes por el sistema de la educación común corresponden al 60% de los hogares más ricos."

Otro ejemplo es el documento del CIPPEC (2004:22), que durante su estudio de la "segregación educativa":

la propia estructura del federalismo argentino, ha dado lugar a una configuración educativa sumamente dispar y desigual, que opera diferencialmente sobre los sujetos y lejos está de garantizar un genuino acceso igualitario al derecho a la educación consagrado en las normas vigentes y en el imaginario social todavía pendiente de las fuerzas educativas frente a la extensión inédita de las desigualdades sociales.

En otro momento, aluden a las “diferencias” en la correlación entre las condiciones socioeconómicas globales de la población en cada provincia y los resultados en pruebas estandarizadas:

**las provincias más pobres son las que sostienen menores niveles de reproducción de las desigualdades de origen de los alumnos a través de sus aprendizajes medidos por las pruebas de evaluación de la calidad, aunque en gran medida esto haya sido posible sólo porque los resultados generales son tan bajos que la variación según nivel socioeconómico también resulta muy baja.** En cambio, son las más ricas las que evidencian mayores desigualdades en este punto, aunque a cambio de más altos rendimientos de los alumnos (CIPPEC, 2004:112, negrillas en el original).

Cervini (2002:468), por su parte, habla de “determinar qué proporción de las desigualdades en el rendimiento se explican *principalmente* por factores que operan a través del agrupamiento provincial (diferencias entre provincias), del escolar (diferencias entre escuelas) y a nivel individual (distinciones entre alumnos).” (énfasis en el original).

Baste con los ejemplos anotados para sostener que hay un traslape y cierta confusión en el uso de desigualdad y diferencia; es decir, se suele emplear la desigualdad como sinónimo de diferencia, en especial en los documentos que emplean análisis estadísticos, o hacen descripciones de datos escolares; en ambos casos suelen privilegiar un uso técnico (y no uno político y/o ético, como veremos enfatizado en la sección D), y responden a un enfoque predominantemente basado en diseños experimentales, de los cuales derivan explicaciones “causales”. No obstante, como ha criticado De Ibarrola (2009), dichos estudios han convertido la correlación en causalidad con cierta “impunidad”, siguiendo la creencia sobre los beneficios económicos de la escolaridad.

En cambio, otro bloque de investigadores –la mayoría de hecho- recomienda evitar confundir desigualdad con diferencia (sobre todo cuando ésta se entiende como diversidad), apelando a distintas teorías: de la “justicia”, de la “diferencia” o del “reconocimiento”. Cito algunos ejemplos. Dussel propone, entre sus recomendaciones de políticas para enfrentar las desigualdades en la formación docente, que “**debería incluir específicamente un aspecto más claramente político y ético sobre la**

**relación con los otros, la diferencia y la desigualdad”** (2005a:106, negrillas en el original).

López (2005:71), a su vez, sostiene que poner “el énfasis en la igualdad en los logros educativos” es procurar que los sistemas educativos sean “igualadores” en la formación de las personas. “Optar por esta dimensión implica partir del reconocimiento de las diferencias, tanto al definir criterios de acceso como en la elaboración de las propuestas pedagógicas e institucionales que definen las prácticas educativas.”

Otro ejemplo es Kaplan, quien desde una postura socioantropológica plantea que muchas de las recientes operaciones discursivas sobre la ideología meritocrática se refuerzan a través de mecanismos cada vez más refinados y eufemizados: “Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual” (2005:78).

Bordegaray y Novaro (2004:103), por su parte, advierten sobre “la necesidad de cuidar permanentemente que la diversidad cultural de la población no sea utilizada para justificar la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales.” Esto en relación con los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se presentaron como parte de las políticas educativas argentinas entre mediados y fines de los años noventa: “sostenidos en la idea de que es necesario atender a población diversa con diferentes propuestas a través de programas compensatorios y focalizados.” (p.103).

El foco sobre las poblaciones indígenas es ilustrativo del sentido que adquirió hablar de las desigualdades, cruzado con el reconocimiento de las diferencias, en particular en las últimas dos décadas. En algunos autores se observa un tono celebratorio tales diferencias.<sup>228</sup> Sin embargo, este reconocimiento de la diversidad de los grupos sociales (no sólo indígenas) ha conducido a resultados incluso contrarios a los deseados, como lo mencionan Bordegaray y Novaro. En ese caso, dicen las autoras, los proyectos de EIB sirven “tanto para aumentar la fragmentación y segmentación educativa, como para constituirse en espacios alternativos al modelo educativo tradicional.” En el primer caso ubican “las políticas tendientes a la focalización y el etiquetamiento que, de la mano de la asistencialidad, refuerzan la desigualdad

---

<sup>228</sup> Dussel (2005b:4) anota que fue durante los años noventa cuando se impugnó el igualitarismo homogeneizador de los orígenes del sistema escolar argentino, pero mientras se fue aceptando la diferencia, para algunos autores empezó a traducirse “como resignación frente a la desigualdad.” En tal coyuntura la “atención a la diversidad” asumió un lugar privilegiado en las políticas educativas; muchas de ellas “se ejecutaron con la premisa de atender a la diversidad, combinando la focalización de las prestaciones con ecos del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias.” Pero tales políticas focalizadas no interrogaron las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión. Así, “la «atención a la diversidad» se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en una situación de desigualdad que se dio por sentada.”

educativa.” En relación con la potencialidad crítica hablan de “incluir otras voces en las políticas de Estado y, fundamentalmente, interpelar al conjunto del sistema, propiciando un reposicionamiento de funcionarios, especialistas y docentes frente a la diversidad sociocultural.” (2004:117)<sup>229</sup>

No obstante el reconocimiento del cruce entre diferencia y de condiciones desiguales –hablo en especial los grupos étnicos-, ciertos autores han tendido a minimizar su presencia en la argentina actual. Por ejemplo, Rivas *et al* (2007:23), anota: “A diferencia de algunos países con fuertes migraciones históricas o recientes, donde la cuestión de la discriminación racial es un tema prioritario, en la Argentina la relativa homogeneidad racial le quita un rol protagónico a esta dimensión (salvo en zonas de frontera o en núcleos urbanos específicos).”<sup>230</sup>

En resumen, se traslapan dos cruces cuando se suele equivar desigualdad con diferencias en el tejido educativo, según la muestra revisada para el siglo XXI. Por un lado, se trata de un uso técnico, esto es, describir datos en clave matemática o distributiva. Por otro lado, hay un uso dominante que reivindica la diferencia en sentido político, y que de hecho plantea evitar confundir desigualdad con diferencia, o peor aún, con diversidad.

Del último cruce puede observarse la transición hacia un nuevo sentido de la desigualdad que apela centralmente a un tejido imbricado con la justicia, la política y la ética, como se describe a continuación.

D) *la desigualdad entendida como problema de distribución asimétrica de conocimientos y reclamo de justicia e igualdad (o equidad).*

En primer lugar, anoto que en la muestra de la primera década del nuevo siglo aquí analizada, hay una disputa entre comprender las desigualdades como un problema de distribución de credenciales escolares y como una problemática sobre la distribución asimétrica de conocimientos o de herramientas culturales. En otros términos, los dos

---

<sup>229</sup> Las autoras agregan que es menester distinguir entre las voces “que se proponen auténticamente lograr sistemas educativos inclusivos, de aquellas otras que predominan desde los organismos nacionales e internacionales y que –tras el discurso de la diversidad- omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad. Los proyectos de diversificación de la oferta pueden tener un sentido democratizador, en tanto impliquen un cuestionamiento al modelo homogeneizador y la sensibilización frente a situaciones socioculturales distintas. Sin embargo, tal como decíamos antes, en los últimos tiempos es indudable la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa” (2004:107). Más adelante complementan el argumento anterior: “Esto no implica renunciar a la defensa de la diversidad, pero sí estar atentos a los «usos» de la que es objeto, para que el «discurso de la diversidad» no implique el renunciamiento a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos.” (Bordegaray y Novaro, 2004:108).

<sup>230</sup> En otra sección de la tesis –7.6- abundaré en una interpretación en términos del mapa discursivo configurado por el “sistema de razón” (Popkewitz y Lindblad, 2005) que hasta fechas muy recientes ha dejado fuera a las poblaciones indígenas argentinas, así como las desigualdades educacionales de las que han sido presas; es decir, se trata de marcar lo que se ve, pero también resulta interesante distinguir lo que está ausente.

sentidos están en lucha, aunque parece ganar espacio la demanda *de justicia educativa (incluso cultural)* en pos de igualdad o equidad; esto en contraste con la postura previa defendida en términos tecnocráticos, pero a menudo se encuentran mezclados incluso en los mismos textos (p. e. CIPPEC, 2004; Rivas, *et al*, 2007).

Como lo anotaba Dussel en un evento internacional sobre educación “media”:

Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Esta es una pregunta política y ética que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al currículum, que no se resuelve en el espacio de la “educación para los pobres” sino que exige que nos replanteemos el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto. (2005b:5).

Una vertiente donde reconozco el sentido de reclamo de justicia por una asimétrica distribución de conocimientos es en materiales con alusiones legales o normativas.<sup>231</sup> Así por ejemplo, desde un punto de vista oficial Judengloben, Arrieta y Falcone (2003), anotan que entre 1995-2002 se implementaron importantes reformas en el sistema educativo, como la extensión de la enseñanza básica obligatoria a diez años (aunque los autores erróneamente dicen que eran nueve). “Sin embargo, persiste un 13,4% de la población adulta que no ha completado el nivel primario de siete años.” Asimismo, en 2002, “sólo la población de hogares de ingresos medios altos y altos (a partir del 9° decil de ingresos per cápita familiar) alcanzó en promedio los 12 años de estudio aprobados, que es el capital educativo mínimo requerido para la inserción en el mercado de trabajo actual.” (p.20).<sup>232</sup>

Veleda habla de un “modelo de la justicia escolar en las sociedades democráticas”, en las cuales se considera “que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que aceptan también que esos individuos estén distribuidos en posiciones sociales desiguales.” La igualdad es una “ficción necesaria” –continúa Veleda- como postulado democrático entre los individuos y “sigue siendo un horizonte normativo al que es necesario atenerse” (2008: 7, nota 1).

---

<sup>231</sup> El trabajo de Rivas, *et al* (2007), hace una buena reseña de algunas perspectivas respecto a estudios inspirados, al menos parcialmente, en torno al derecho a la educación en Argentina. Según el equipo de Rivas, su trabajo se inscribe en una renovada perspectiva que denominan “integral”; es decir, buscan “reposicionar ciertas discusiones ya presentes en diversos trabajos, pero con el espíritu de encontrar un renovado discurso que articule en el paradigma del derecho a la educación las posibilidades teóricas de reflexión y las prácticas de cambio.” (p.22). También en el documento de la Comisión Especial de Políticas Públicas para la Ciudadanía Plena (2008) centran la discusión de las desigualdades desde la óptica de la educación en tanto derecho universal, y en lo que llaman “una educación democrática”; entendida ésta como “garantizar el acceso igualitario al sistema educativo, la existencia de condiciones igualitarias en el desarrollo del proceso de aprendizaje y una situación de egreso que permita el acceso a oportunidades de modo igualitario.” (p. 42).

<sup>232</sup> Los 12 años son un estándar derivado de estudios de la CEPAL, dicha cifra es considerada la cantidad de “años de estudio requeridos para tener menor probabilidad de caer en la pobreza que el promedio” (CEPAL, 2010:105).

Otra vertiente, la mayoritaria, plantea una demanda no meramente técnica de distribución de escolaridad, sino sobre todo de distribución de *calidad de los aprendizajes*. Cito algunos ejemplos. Aguerrondo lo anotaba escuetamente: “Si la función del sistema educativo es distribuir conocimiento, ésta es el arma más efectiva para la equidad.” (2005:35). Por su parte, López anotaba una de las “certezas” derivadas de su investigación: “es que todos y cada uno de los niños y adolescentes de América Latina tienen el mismo derecho a acceder a un conjunto de conocimientos considerados como irrenunciables en la actualidad, y que es obligación de nuestras sociedades, a través de sus Estados, hacer efectivo ese derecho” (2005:25). A pesar de reconocer tales potencialidades y demandas, la mayoría de estudios parten de constatar la desigual distribución de saberes y conocimientos. Así, por ejemplo, Di Franco, Di Franco y Siderac (2007) indagan la “discriminación en el acceso al conocimiento” en los libros de textos de la enseñanza del inglés en La Pampa, entre escuelas centrales y periféricas.

De este modo, en los documentos citados, así como en otros (Terigi, 2005; López, 2005; Bordegaray y Novaro, 2004; FIEL, 2004, etc.) se reconocen demandas de mayor y/o mejor calidad de los aprendizajes, sobre todo para poblaciones en contextos de pobreza, en situación de rezago, etc., la mayoría de estudios e informes tienen en alguna medida incorporado el sentido de justicia, pues suelen apelar tanto a un repertorio amplio de políticas integrales (no sólo educativas) y generalmente con un sentido compensatorio para ofrecer más recursos de buena calidad a los más vulnerables, los más pobres, etc.

Sin embargo, es pertinente detenernos en un debate que ha estado presente en el espacio discursivo educativo argentino, al menos desde la transición del nuevo siglo, en relación con la equidad vs la igualdad. Ambos significantes en buena medida han sido los que se han opuesto a la desigualdad en el ámbito educativo, pero que se han insertado como parte de la *cuestión social* de la sociedad argentina desde los años noventa.

Varios investigadores han reseñado dicho debate en términos de polémica entre enfoques compensatorios (focalizados) y universalistas, o describiendo el “desplazamiento” de la igualdad por la equidad (Tiramonti, 2001; Feijoó, 2002; Veleda, 2008). También a menudo suelen evitarse señalamientos puntuales entre los autores del debate; aunque es evidente cierta disputa entre dos grandes grupos e instituciones. De una parte, los que han defendido el concepto de equidad: IIPE (en especial López y Tedesco 2004) y autores bajo su influencia (Feijoó y Corbeta, 2004; Rambla, 2006), al que luego se le han unido el CIPPEC (2004), Llach, (2006), entre otros, con pocos

matices entre ellos. Mientras por el otro bando confluyen investigadoras de la FLACSO, de la UBA (Kaplan, Redondo, entre otros), así como algunos trabajos de la CTERA, también con matices entre ellos.

Tal vez sea más adecuado decir que no hay una, sino dos polémicas, más precisamente dos tensiones: a) la que establece cierta oposición entre equidad e igualdad; b) la igualdad como “punto de llegada” vs quienes la postulan como “punto de partida”. Ambas aparecen frecuentemente mezcladas en los textos de la muestra. Reviso cada una con cierto detalle.

Respecto a la oposición equidad vs igualdad, se habla de la necesidad de desarrollar acciones que privilegien a las escuelas y los alumnos más desfavorecidos; se argumenta que sólo políticas de equidad permiten equiparar las condiciones y las prácticas de enseñanza-aprendizaje para así asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a los saberes (Veleda, 2008:16). López ha sostenido que dadas ciertas condiciones desfavorables, tanto en el contexto de las comunidades como de los propios estudiantes, había un umbral donde era cuestionable educar, incluso se decía que había “situaciones de ineducabilidad” (2004:7). En ese sentido, es que adquiere relevancia dicho concepto, el cual es definido como:

el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad. (López, 2004:2-3).

Más tarde sus promotores matizarán esta posición, que por momentos confunde las situaciones de educabilidad, con las conductas o capacidades de los sujetos. Como lo anotaba una de las primeras críticas (Baquero, 2003:5), al señalar que debía plantearse el tema “como un problema político y no técnico”. En sus palabras: “*la definición de grados y modos de educabilidad (...), tiene menos que ver con una toma de decisiones técnicas con respecto a comprender la naturaleza del desarrollo de las capacidades intelectuales de un sujeto, y más con la configuración de los dispositivos educativos.*” (Énfasis: JAN).

De hecho, se pasó de hablar de “políticas compensatorias”, a políticas de “acción afirmativa”; asociadas con los conceptos de equidad y educabilidad (Veleda, 2008:16). En este sentido, López (2005) se ha centrado en la idea de equidad en vez de la de igualdad, pues la primera establece “una lógica desde la cual fundar un principio ordenador de las diversidades” (p.67). En otro momento, abunda:

El principio de equidad adoptado parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos y engloba en sí mismo a todas las

dimensiones de la igualdad, en un planteo ineludiblemente ético, en tanto no nos libera de la necesidad de responder a la pregunta inevitable: igualdad, ¿de qué?” (López, 2005: 68).

La equidad, entonces, es el concepto central en este anudamiento y es generalmente entendida por un lado, como acción afirmativa, y por otro, como aquella que responde a las particularidades de las comunidades, tanto en los contextos locales como en la pertinencia de las propuestas. De este modo, López (2005:80), establece estructurar las desigualdades educativas en torno a un criterio de equidad relacionado con los resultados de los alumnos, pues sólo así acepta hablar de desigualdades legítimas o tolerables.

Las políticas de equidad son concebidas como medidas desiguales para alcanzar la igualdad, por lo que el tratamiento desigual de los alumnos es considerado no sólo necesario sino también justo (López, 2005). Asimismo las políticas compensatorias han sido justificadas por la escasez de recursos, que exige una selección de las poblaciones “más necesitadas” (Veleda, 2008:16).

De otra parte, Feijó reconocía a la vuelta del siglo XXI algunos cuestionamientos del concepto de equidad, empezando por su filiación, atribuida al Banco Mundial y otras agencias multilaterales.<sup>233</sup> Pero Feijó señala que la mayor polémica es debido a que,

las políticas de discriminación positiva o de compensación incluidas en la Ley [de 1993] e inspiradas en dicho principio [el de equidad], fueron consideradas tanto panaceas, por su potencialidad de inspirar herramientas de política fundadas y dirigidas por ese principio, cuanto demonizadas, como ruptura de la histórica tradición igualitaria del sistema educativo. (2002:23).

Sus detractores, continúa Feijó citando a Tiramonti (2001), “coinciden en el hecho de que las transformaciones de los años ‘90 han implicado la pérdida de la ilusión emancipadora fijada en el proceso educativo y que han destruido procesos de subjetividad igualitaria, desplazando la construcción de sujetos de la condición de asistidos a la de tutelados” (2002:27).

Feijó termina desestimando las críticas que enumera, pues está más interesada en argumentar en torno al concepto de educabilidad, por lo que concluye cuestionando a los críticos de las políticas de equidad por buscar respuestas a preguntas que no se formularon desde dicha perspectiva; en sus palabras: “desde su insuficiencia para responder demandas a las que no pretendían dar respuesta.” (2002:27-28).<sup>234</sup>

---

<sup>233</sup> Ahí cita a Tiramonti (2001); a Saviani (1999), “Notas sobre igualdad y equidad en educación”, en Hillert, Flora (1999), *Educación, ciudadanía y democracia*; a Jacinto, C. y F. Caillods (2000) *Los programas de mejoramiento de la equidad en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes*; y la postura del SUTEBA a través de su revista *La educación en nuestras manos*.

<sup>234</sup> Feijó apunta algunas de las “repuestas” de las políticas de equidad: “el incremento en la cobertura de los sistemas, desarrollo de los primeros esfuerzos dirigidos a tener información sobre el nivel de calidad de

En todo, caso, las críticas persisten, relacionadas con un tinte asistencialista, según otra investigadora: “al abocarse esencialmente al abastecimiento de bienes en lugar de adoptar una perspectiva más integral de la problemática de las desigualdades, así como al ubicar a los «beneficiarios» en una posición de pasividad y subordinación” (Veleda, 2008:15-16). Además, siguiendo a Duschatzky, la focalización en las escuelas y alumnos más pobres supone una “individualización de la pobreza” y corren el riesgo de estigmatización que, “en lugar de favorecer a los beneficiarios de estas políticas, terminaría paradójicamente perjudicándolos” (en Veleda, 2008:16).

Sus críticos apuntan que el advenimiento de las políticas compensatorias en cierto modo significó el reemplazo de la idea de igualdad por la de equidad. Tal sustitución se justificó porque las políticas sostenidas en la igualdad se observaron como un “dispositivo disciplinador” a través del cual se imponía una “hegemonización cultural” (Tiramonti, 2001:110; también Dussel, 2005b:3). Sin embargo, según Tiramonti, se eludió en buena medida como horizonte de lo que *debería ser*, más precisamente, el contenido emancipador que abriga muchas de las normas que ubican la igualdad como un “punto de llegada”. Abundo al respecto un par de párrafos adelante.

De la polémica descrita, ciertos especialistas han sugerido una mezcla o síntesis entre las versiones más polarizadas. Por ejemplo, Veleda (2008) sugiere integrar el universalismo y la focalización concibiendo las políticas no sólo desde el punto de vista cuantitativo (“dar más”), sino también desde el punto de vista cualitativo (ajustando las intervenciones a las particularidades de los grupos sociales). La autora, siguiendo a Jacinto y Caillods (2003),<sup>235</sup> plantea “analizar la problemática de las desigualdades desde el paradigma de la complejidad, según el cual la diversidad no se reduce al respeto por grupos minoritarios, sino que constituye una característica propia de la sociedad moderna, multicultural.” (Veleda, 2008:16).

O como lo plantean Bordegaray y Novaro, desde el enfoque de EIB (2004:198):

Es posible que hoy en día el desafío consista en realizar acciones con vistas a avanzar en una política general, pero al mismo tiempo mantener la “discriminación positiva” de las poblaciones en situación más vulnerable, realizando un ejercicio de permanente control de la direccionalidad de esas acciones, con vistas a que no terminen en la creación de sistemas paralelos y desintegrados, donde los más desfavorecidos queden “condenados” a políticas de asistencia que los definen y clasifican desde sus carencias. Por ello, las alternativas y riesgos de las decisiones deben ser objeto de permanente discusión y debate. Se trataría de pensar en políticas que recuperen el carácter universal, pero partiendo de un sentido no restringido.

---

los sistemas, la aplicación de políticas compensatorias y la misma transformación curricular”. Tales respuestas son evaluadas como que no interrogan a la educación por otros conflictos sociales; entonces, es fácil descalificarlas porque son respuestas a demandas sin pretensiones de responder (2002: 27- 28).

<sup>235</sup> Jacinto, Claudia y Françoise Caillods (2003) *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*.

Por su parte López, con el respaldo de Tedesco en el IIFE, al mismo tiempo que en las altas esferas gubernamentales, sostenía la necesidad de “renunciar a esquemas de análisis que se apoyan en relaciones causales unidireccionales y abordar la articulación entre educación y equidad desde una perspectiva relacional que mantenga viva la tensión entre ambos términos.” (López, 2004:2). En este sentido, López ha procurado zanjar los desacuerdos sobre su defensa de la equidad en textos más recientes. Apoyándose en el trabajo de Amartya Sen, dice López: “lo que diferencia una corriente de pensamiento de las otras no es el promover o no la igualdad, sino cuál es el tipo de igualdad que promueven. Se plantea así la necesidad de un debate, cuya solución es ética, respecto a cuál es la igualdad que debe ser considerada.” (2006:33).

Y más adelante, al plantear que “todos somos diferentes”,<sup>236</sup> esto es, se posiciona desde un punto de vista descriptivo (vs uno prescriptivo), añade:

Es en este punto donde la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, lo cual lo ha convertido en el punto que da lugar a críticas o malentendidos. Lo importante es dejar en claro que sólo pueden legitimarse desigualdades si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás. *Es por esta razón que la noción de equidad no pretende competir ni desplazar a la de igualdad, sino, por el contrario, integrarla y ampliarla en sus múltiples dimensiones.* No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. (López, 2006:35, énfasis: JAN)

Enseguida López agrega que al renunciar a la idea de que todos somos iguales, lo hace con el objetivo de lograr un principio “igualitario fundamental”, el cual en el caso de la educación, más precisamente en la escolarización, es el de la “igualdad de resultados” (López, 2006:37).<sup>237</sup> En sus palabras:

Planteadas desde esta perspectiva, la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte lleva implícita una valoración ética. Por el otro lado, porque en tanto implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, posible de ser mensurada en un momento específico, sino como un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad, apelando a la necesidad de un consenso o “pacto social” que genere una dinámica orientada hacia el futuro. (p.35).

---

<sup>236</sup> López cita que la igualdad debe ser un punto de llegada. Según lo anota, su investigación “optó por partir del reconocimiento de que todos somos diferentes, y que, consecuentemente, la igualdad no debe ser considerada un punto de partida sino que, por el contrario, debe ser buscada” (2005:22).

<sup>237</sup> “La meta de una educación de calidad para todos pone el énfasis en la igualdad en los resultados, en que todos deben lograr una educación igualmente buena. El principio de equidad basado en la igualdad de resultados aparece como el único con opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sistema educativo con los determinismos sociales.” (López, 2004:37).

En los párrafos previos se ha venido asomando la segunda polémica anunciada en torno a ciertos principios teóricos: partir de la igualdad entre las personas o de su desigualdad. De una parte, ya he adelantado ilustrativamente el posicionamiento de López, para quien se trata de partir de la constatación de que “todos somos diferentes”, incluso desiguales. También he adelantado cómo esto se conecta con su concepto de equidad, y de ello se desprenden las políticas focalizadas y se justifican algunos otros dispositivos –las pruebas estandarizadas, por ejemplo- como vía para mejorar los logros de los estudiantes. Cito ahora con algunas críticas.

Al volver la mirada sobre cómo se pensó la “utopía democratizante” –sostenida en el siglo XIX por uno de los fundadores del sistema escolar argentino, Faustino Sarmiento- le sirve a Dussel de entrada para pensar que entonces, como ahora (con planteamientos como los de López, aunque no lo cita), se sostenía que el sistema educativo iba a producir la igualdad:

Una igualdad entendida como un punto de llegada y no como un punto de partida, cuestión que requiere ser modificada en la actualidad. Es decir, hay que pensar la igualdad como un punto de partida; estamos educando sujetos iguales a nosotros, aunque haya injusticias, aunque haya desigualdades, pero eso no quiere decir que no sean iguales a nosotros. Esta diferencia es bien central para ver cómo pensamos la pedagogía. (Dussel, 2008:3).

Siguiendo a Rancière,<sup>238</sup> Dussel (también Frigerio, 2004, *inter alia*) plantea que el reconocimiento de la desigualdad en el punto de partida, posiblemente no lleva más allá de la beneficencia, donde “el otro” no es visto como un igual sino como un inferior que debe ser ayudado. De ahí que desde esta postura se critiquen los programas compensatorios o de acción afirmativa, pues no aspiran a que mediante la escolaridad y los dispositivos compensatorios se favorezcan las mismas oportunidades de las víctimas de las desigualdades sociales o educativas. Por el contrario, se propone que la igualdad sea un punto de partida que considera a las inteligencias en un mismo plano horizontal. De este modo, no se trataría de reducir una desigualdad, sino de verificar la igualdad.<sup>239</sup> Bajo esta perspectiva, citando a Rancière, Dussel afirma:

No alcanza con poner el mismo saber a disposición de todos ni con regalar bienes culturales. El punto es cómo construimos condiciones para la

---

<sup>238</sup> Rancière, Jacques (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.

<sup>239</sup> En una reseña del libro de Rancière, Dussel se extiende un poco sobre el texto citado. Ahí la investigadora plantea la radicalidad del texto de Rancière para “volver a colocar en el centro de las preocupaciones la cuestión de la igualdad.” Vale la pena citar en extenso las repercusiones que observa Dussel respecto a reubicar en el centro la igualdad en el debate latinoamericano: “está acorralada por hambres urgentes que dicen que sólo hay que ocuparse de dar de comer, y por la amenaza de muertes prematuras, siempre violentas, que sobrevuela las escuelas, cuyo dramatismo dificulta pensar en otros plazos, otras construcciones, otras políticas. Una igualdad que también está borroneada por las retóricas de la equidad y la educabilidad que pululan en los discursos educativos, que sacaron hace rato de sus presupuestos la posibilidad de considerar a los pobres, los marginales o los perdedores como iguales y se conforman, en el mejor de los casos, con gerenciar la crisis y silenciar los conflictos” (2003:216).

igualdad, cómo estamos convencidos de que todos somos sujetos iguales, y que es esa fuerza intempestiva contra el curso ordinario de las cosas que nos pone a inventar otras formas (2008:7).

Dussel se posiciona desde un punto de vista prescriptivo, aludiendo a que *debe* considerarse la igualdad como punto de partida, no como punto de llegada. Sin embargo, en algún momento admite que lo “que tenemos que pensar son formas, estrategias, de políticas integrales dirigidas a la infancia. Políticas de protección que integren áreas sociales.” (2008:6), y con ello, no descarta una atención diferencial a ciertas poblaciones.<sup>240</sup>

En suma, tal vez más que polarizaciones entre distintas posturas teóricas, o de concepciones distintas sobre las acciones de intervención, parece más adecuado concebir las polémicas en términos de tensiones, que como tales son irresolubles, es decir, existe una tensión permanente entre igualdad/desigualdad, focalización/universalismo, así como traslapes y puntos de vista de partida también tensionados: descriptivos vs prescriptivos.

Así como López parte de observar desde una perspectiva descriptiva, esto es, observar o describir las desigualdades presentes; Dussel parte del punto de vista opuesto, desde lo que *debería ser*, es decir, desde la igualdad como principio. En cualquier caso, se observa un lado al mismo tiempo, no los dos, y con ello, siguiendo a Luhmann, condiciona las observaciones subsecuentes.

De hecho, Dussel al abordar las semejanzas entre las sociedades democráticas, reconoce que existe una tensión entre educación y desigualdad: en la “destrucción continua de las jerarquías” (alude a Tocqueville) y la “afirmación de la desigualdad de bienes y poderes.” Si bien la autora dice que dicha tensión puede resolverse de maneras distintas: “lo cierto es que hay siempre una tensión, por momentos amortiguada y por momentos explosiva, entre ambos polos, que está en la base de la relación entre el sistema educativo y la sociedad.” (2005a:89),

En conclusión, a lo largo del trabajo realizado en este capítulo, con la muestra de textos he explorado las tendencias principales de la heterogeneidad de sentidos sobre las desigualdades. También he advertido los principales traslapes en este itinerario, sobre todo teniendo al considerar las diversas denominaciones que he descrito en el apartado previo. La complejidad de los elementos entretejidos crea cada vez más mezclas, híbridos donde conviven diversos intereses, intenciones, propuestas

---

<sup>240</sup> A pesar de sus diferencias, encuentro en López (2004:13) cercanía con la opinión de Dussel, respecto a la búsqueda de un horizonte “de mayor equidad y cohesión social”, instalando “la necesidad de promover una articulación compleja de las políticas educativas con políticas económicas, de promoción social, de salud, de familia, de fortalecimiento comunitario, etc. Esto lleva a la necesidad de profundizar en los esfuerzos por pasar de prácticas políticas sectoriales hacia una visión integrada y transversal de las políticas de desarrollo, entre las cuales las educativas ocupan un lugar de privilegio.”

y tensiones. De tal manera, los cuatro sentidos relacionados con las desigualdades se enlazan de modo complejo y diverso, tanto en los discursos propiamente educativos como en las configuraciones discursivas oficiales e incluso más amplias que circulan en el país en la primera década del nuevo milenio. Reseñé que dos sentidos disputan la centralidad discursiva en el corpus analizado: a) la de desigualdad entendida como problema de distribución de credenciales, en sus denominaciones equivalentes; b) la desigualdad entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos o de justicia educativa; en este último caso me detuve en mostrar algunas tensiones entre los conceptos de equidad e igualdad. Ambos sentidos predominantes, suelen ir pegados a otros dos: unas veces creando cierta confusión con el sentido que alude a las diferencias, otras veces, en menor medida, con el que remite a ver la desigualdad educacional como un reflejo parcial de las desigualdades sociales. En todo caso, es un terreno en disputa y cada vez parece más contingente al mismo tiempo que menos predecible el siguiente momento de estabilización.

### **7.5 Los componentes de las desigualdades en educación en el siglo XXI**

Las narrativas que aluden a la desigualdad en el campo educativo constituyen un fenómeno que ha venido creciendo en complejidad en la Argentina del nuevo siglo, respecto a momentos previos tanto en el número de categorías asociadas como de poblaciones *fabricadas* (como se desarrolla en los capítulos 10 y 11). Esta sección se enlaza con la siguiente, ya que la *fabricación* de sujetos desiguales está asociada con identificar y clasificar grupos e individuos, a partir de categorías que los engloban.

En esta sección me aproximo al conjunto de dimensiones y componentes que se presentan en los diversos estudios e informes de la muestra 2002-2008. Las categorías se pueden dividir en varios paquetes de rubros: 1) relacionadas con el trayecto escolar, en este caso aludo al acceso, la permanencia y el egreso (o los resultados); en este caso también incluyo a los que quedan fuera del sistema, en especial la categoría de analfabetos e incluí las referencias a resultados “más allá” de la escuela que algunos autores citan; 2) las dimensiones clásicas, tales como socioeconómicas, las geográficas, a las que se han unido en las últimas dos décadas las de género, las étnicas y las de discapacidad. Todas ellas se pueden también comprender como transversales a los estudiantes y a los docentes antes de entrar al sistema escolar, o como se acostumbraba decir en la década del setenta: “factores externos” al sistema; 3) las dimensiones más recientes, que Dussel (2005a) llama “dinámicas”, que suelen caracterizar el interior del sistema escolar (pero no exclusivamente), como desigual: las

de financiamiento, la comparación entre escuelas públicas y privadas, las de recursos, calidad edilicia, habilitación de docentes, etc.<sup>241</sup>

Una revisión a principios de siglo realizada por el IPE sobre “la sobrerrepresentación de los sectores populares en los tradicionales parámetros de fracaso escolar”, decía que desde los años noventa eran las desigualdades materiales y culturales de origen, “en su combinación con la cultura de la institución escolar, factor clave para comprender los modos de producción de la desigualdad educativa a partir de la desigualdad social”. Es decir, se apelaba a una explicación que combinaba “factores endógenos y exógenos”. De acuerdo con el IPE, durante dicha década los principales hallazgos en el estudio de las desigualdades, así como de otros fenómenos asociados, enfatizaban los factores endógenos. Tal tendencia se refuerza y consolida en la primera década del dos mil, ya que sigue siendo habitual que las “condiciones materiales exógenas” constituyan un factor previo en la selección del universo de estudio (sujetos, el barrio o el tipo de escuelas) y sobre esta base se define el núcleo de las investigaciones. “Esto se debe en gran medida a que la desigualdad social (...) se considera antecedente de la desigualdad educativa, pero no su causa necesaria.” (IPE, 2002:29). Reviso algunos rasgos de la muestra elegida, según la clasificación propuesta, más apropiada a mis propósitos.

#### *A. Las desigualdades en la trayectoria escolar.*

Antes de abordar propiamente el trayecto escolar, vale la pena dejar constancia de los énfasis dados en los estudios de la muestra, según niveles educativos. Un *estado del arte* sobre el fenómeno del “fracaso escolar”, que en cierto modo se liga al estudio de las desigualdades educativas, realizado por el IPE (2002:30) apuntaba que el nivel del sistema educativo más estudiado durante los años noventa fue la escolaridad básica (desde 1993 la Educación General Básica –EGB-). También se dice que las escuelas urbanas y urbano-marginales habían sido el objeto de estudio más frecuente, “siendo pocos los casos en que el ámbito rural es abordado, siendo el espacio menos conocido a pesar de que es donde los indicadores de escolarización suelen mostrar aristas alarmantes.”<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> El IPE utiliza un esquema basado en planteamientos de factores endógenos y exógenos al sistema escolar (2002:27), en cruce con tres conjuntos de elementos que agrupan en las siguientes categorías: 1) material estructural; 2) político-organizativo y 3) cultural. Su objeto es indagar los factores que inciden en el abandono, la repitencia y la sobreedad. La fuente de dicha clasificación es un trabajo de Tedesco (1983). Aunque en el trabajo de Tedesco sólo se habla de cuatro conjuntos: variables exógenas y endógenas materiales de un lado y del otro variables exógenas y endógenas culturales, por lo que en el del IPE reacomodaron algunos elementos y abrieron la dimensión “político-organizativa”.

<sup>242</sup> El informe del IPE menciona que “la escuela media” había sido poco trabajada durante los noventa, a pesar que formaba parte de la educación que llaman “básica”. Sin embargo, cabe recordar los numerosos estudios realizados desde principios de los años ochenta en torno al fracaso, la discriminación u otros términos asociados. En esa inteligencia, planteo que respecto a los estudios sobre desigualdades

Respecto a la muestra que vengo analizando (hasta 2008), confirmo lo dicho por el IIFE para el nivel inicial y para el ámbito rural, aunque agregaría el nivel superior.<sup>243</sup> Es decir, hay muy pocos trabajos sobre las desigualdades de la educación inicial y del nivel superior. Asimismo, la educación rural sigue siendo el ámbito más olvidado; a menudo esto parece justificarse al citar que “sólo” es el 10% de la población nacional, por lo que no merece más atención que la de los censos, pues es muy común encontrar en los datos oficiales y académicos referirse exclusivamente a los “aglomerados urbanos” (SIEMPRO, 2001; Judengloben, Arrieta y Falcone, 2003, entre otros).

En relación con el trayecto escolar de la muestra que reviso para principios del siglo XXI, sostengo que las desigualdades se concentran en: el acceso y los resultados. No obstante la mayoría de estudios reconoce el paso de la atención del *acceso* y la permanencia hacia los *resultados* en las últimas décadas, prácticamente la mitad de estudios da mayor o igual énfasis a describir el comportamiento de la cobertura; es decir, hay un bloque importante de estudios que abarca el conjunto del trayecto y otro bloque que aborda exclusivamente dos segmentos y unos pocos estudios que sólo abordan un segmento del trayecto escolar. En el cuadro siguiente se presenta una síntesis de lo encontrado; además de los énfasis mencionados se observan pocos estudios que aborden los resultados más allá de la escuela.

**Cuadro 19. Los estudios académicos, según énfasis en el trayecto escolar, Argentina**

<b>Autores</b>	<b>Énfasis</b>	<b>Acceso</b>	<b>Permanencia</b>	<b>Resultados escolares</b>	<b>Resultados más allá de la escuela</b>
Fernández, T. (2002)				E	
IIFE-UNESCO (2002)		e	E	e	
Balduzzi, J. (2002)		E	E	E	
Cervini, R. (2002)				E	
CIPPEC (2004)		E	E	E	
Feijó, M y S. Corbetta (2004)		E	e		
FIEL (2004)		E	E	E	
Bordegaray, D y G. Novaro (2004)		e			
IIPMV-CTERA (2004)		E			
Jacinto, C. & Freytes, A. (2004)		E	E	E	
Tiramonti, G. (2004)		e	e	e	e
Kaplan, C. (2005)		e	E	e	
Kaplan, C., & Llomovatte, S. (2005)				E	
Veleda, C. (2005)		E	e	E	
López, N. (2005)				E	
Dussel, I. (2005a)		e	e	e	
Kaplan, C y S. García (2006)			e	e	
Calero, J., O Escradíbul y M.		E		E	E

educativas, el nivel medio ha tenido la mayor atención desde la década del ochenta, según mi propia revisión.

<sup>243</sup> A pesar de que se ha reconocido cada vez con más énfasis que las desigualdades, incluso en el acceso, se han desplazado a niveles superiores al básico (Dussel, 2005: 96), así como la importancia del nivel inicial, todavía pocos estudios se han realizado. Por ejemplo Llach (2006:71) anotaba que las “desigualdades más notorias se encuentran en las dos puntas de la escala –el nivel inicial y el terciario-, pero también se evidencian en la repitencia primaria y en la deserción en la enseñanza media”.

Mediavilla (2006)				
IIPMV-CTERA (2006)	E	E	e	
Rambla, X. (2006)		e	e	
Miranda, A. (2006)	e	e	E	E
Rivas, A. <i>et al</i> (2007)	e	e	e	
Corti, A. y M. del Valle (2008)			E	
Dussel, I. (2008)	e	e		
Lugo, A. (s.f.)	e		E	
Nota: e= menor énfasis; E= mayor énfasis Fuente: Elaboración propia				

### B. Las dimensiones clásicas o estructurales de las desigualdades educativas

Hay una serie de dimensiones que han sido constantes desde la emergencia de los estudios que documentan las desigualdades en la educación argentina, mismas que también se encuentran en otras latitudes (véase capítulo 4). En este apartado abordo algunas de las más comúnmente citadas en la muestra, tomado en cuenta que dejaré para otra sección el abordaje de las poblaciones en particular y que se trata de una división analítica, pues de hecho ambas están imbricadas.

En primer lugar, cito una fuente oficial que ofrece una buena pista de las dimensiones dominantes en el primer lustro de la década del dos mil. Se trata de un documento Web de la Red Federal de Información Educativa de la DiNIECE (2004), donde se anota que “las mayores desigualdades se observan entre los diferentes sectores o estratos sociales, y las diferencias de género y de ubicación geográfica son menos relevantes.” Aunque luego se añade “que estas condiciones (ser varón-ser mujer, y vivir en contextos geográficos más o menos vinculados) profundizan las desigualdades que surgen por la pertenencia a diversos grupos sociales que perciben menores ingresos o que no tienen cubiertas sus necesidades básicas.”

En el mismo sentido, el entonces ministro de educación Filmus habló de desigualdad en los resultados educativos como uno de los dos problemas más significativos que debían enfrentar con urgencia, aludiendo a las diferencias regionales y de ingresos como elementos explicativos de los resultados (en Tedesco, 2005a:13). En el mismo documento Tedesco apunta que la “desigualdad en los logros de aprendizaje, [está] claramente asociada a las condiciones socioeconómicas de las familias y a la distribución regional de la población.” (p.21)

En los registros previos (cargados hacia el lado oficial) el peso recae en dos dimensiones principales, que a menudo se dice son centrales e incluso determinantes para explicar las desigualdades educativas: las socioeconómicas y las residenciales o geográficas. Pero este peso también lo observo en los estudios académicos, aunque a veces tratado de modo diferente o desde diversas perspectivas. Cito algunos ejemplos.

Jacinto y Freytes hablan de desigualdades educativas y en general las asocian

con la desigualdad social, pues “suelen caminar en la misma dirección”. En su caso prefieren usar el término equidad y aunque anotan que con él aluden “a determinar desigualdades de distribución entre grupos, en función de su situación socio-económica, género, raza, religión, grupo étnico y lugar de residencia (urbano-rural).” De hecho, reconocen que su trabajo sólo se centra en la dimensión socioeconómica y en las estrategias para mejorarla (2004:31).

Un trabajo del sindicato educativo nacional se propone dar cuenta de “los condicionantes económico-sociales en la desigualdad de la asistencia a la escuela, sea entre las diferentes regiones del país, o entre los diferentes grupos sociales.” Además, se sostiene, que “la escolaridad disminuye a medida que aumenta la edad, así como las diferencias en la asistencia por sexo y zona rural o urbana.” (IIPMV-CTERA, 2006:11). Mientras Veleda afirma que “el agrupamiento socialmente segmentado de los alumnos es el factor que más incide sobre la desigualdad de los aprendizajes escolares básicos en la Argentina.” (2008:12)

Corti y Del Valle (2008:77), sostienen que en Latinoamérica “Las raíces de la desigualdad se encuentran en las diferencias sociales, culturales y familiares”, pero luego añaden que más recientemente: “la principal es indudablemente, una política estatal delegativa que amplió la autonomía local, descentralizó y transfirió sistemas educativos a las jurisdicciones provinciales, sin garantizar las condiciones para que se impartiera educación de manera equivalente en calidad”. En otro momento, precisan que “Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen.” (p.79).

Finalmente, cito el trabajo de Llach (2006:71), quien resume dos grupos de variables que aborda su trabajo. Por una parte, las variables “referidas a las características personales y familiares de los alumnos”, en ellas destacan las socioeconómicas ocupan un lugar muy importante; por otra parte, “las variables de la escuela”, que trata a partir de tres conjuntos de capitales: físico (calidad edilicia, recursos didácticos), humano y social (relación con la comunidad, con los padres y clima organizacional interno).

De acuerdo con autoras como Miranda, Corti y Del Valle, *inter alia*, a partir del cambio de siglo se reforzó la tesis ya instalada a principios de la década de 1980, a saber, que “la desigualdad educativa es resultado de un conjunto de procesos exógenos y endógenos al sistema educativo.” (Miranda, 2006:103). A esto agregaría la observación de Corti y Del Valle: “las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional e interactiva.” (2008: 79).

En otras palabras, de las últimas citas subrayo la tendencia a mantener la centralidad de las dimensiones más estructurales (socioeconómicas, y geográficas), pero se han venido sumando otras, tejiendo una red que liga de modo heterogéneo las desigualdades al interior del sistema escolar, así como otras un poco a medias entre un afuera y un adentro del sistema escolar (como grupo etario, género, u otros rasgos culturales, experiencias del alumnado, etc.), considerándolas en varios casos como desigualdades más flexibles o dinámicas. Antes de precisar las desigualdades dinámicas y algunas de sus fisuras u omisiones, cito algunos ejemplos que combinan varias dimensiones, construyendo para ello diversos índices, acomodados y denominaciones que muestran un rasgo teórico-metodológico semejante.

El texto de Cervini (2002), analiza el “efecto del origen social y el contexto socioeconómico de la escuela y las provincias en el desempeño en lengua y matemáticas al final de la primaria”. (p.445). Para ello plantea que existen tres niveles de (in)equidad en un sistema educativo: total, institucional y provincial;<sup>244</sup> mismos que aborda mediante la técnica estadística llamada “modelo lineal jerárquico” y mediante conceptos como “capital económico” y “capital cultural”, asimismo, echa mano de los datos del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de 1997 de alumnos de 7º año de EGB. Todo ello “para determinar qué proporción de las desigualdades en el rendimiento” se explica por factores que operan a través del agrupamiento provincial, del ámbito escolar y del individual (p.468).

Cercano al trabajo de Cervini está el de Fernández, quien se interesa en la “desigualdad de resultados” de exámenes estandarizados. Define la desigualdad como “la variabilidad observable en los aprendizajes”, la cual es tratable como desigualdad en la medida en que está asociada con tres grandes tipos de determinantes: los familiares, los organizacionales y los institucionales” (2002: 503). Pone atención, además, en dimensiones de clase social, de género, institucional/organizacional (educación privada), y geográfica (rural), esto a partir de un “modelo que controla cuatro teorías: el reproductivismo, los efectos composicionales, un enfoque de género y el neoinstitucionalismo.” (p.505).

El CIPPEC, por su parte, desde la sociología política propone un análisis integrado que “deja entrever la interrelación entre **tres factores determinantes de las brechas socio-educativas: la acción política de los Estados provinciales, la**

---

<sup>244</sup> La equidad total se expresa, dice el autor, “en la magnitud o intensidad de la asociación entre rendimiento y las diferentes formas individuales y agregadas de capital económico y cultural del alumno, a nivel *institucional*, el concepto invoca la capacidad que tiene una escuela para compensar el efecto del origen socioeconómico del alumno sobre su aprendizaje (...). De la misma forma, las provincias pueden diferenciarse entre sí por la capacidad que tienen sus escuelas de alcanzar rendimientos promedios institucionales menos (o más) dependientes de los condicionantes socioeconómicos. (Cervini, 2002: 467)

**composición sociodemográfica de las desigualdades sociales y de la oferta escolar y las acciones de las escuelas para mejorar su situación relativa.”** (2004:112, negrillas en original). Analizan estos tres factores en cada provincia argentina para describir una situación de mayor o menor equidad. El texto concluye afirmando que “En muchos indicadores –especialmente en la calidad edilicia y en los resultados educativos- la educación reproduce y amplía las desigualdades socioeconómicas de origen de los alumnos.” (p.116)

Finalmente cito el texto de FIEL, donde se apunta que en su evaluación del Plan Social Educativo se construyó un modelo de cinco “niveles múltiples”: sociedad, familia, sistema educativo, escuela y estilo de enseñanza en el aula y aptitudes de los alumnos (2004:68).

Otros especialistas a pesar de señalar la necesidad de tejer entre condiciones sociales, institucionales, económicas, culturales, etc., para abordar las desigualdades educativas, a menudo abordan sólo algún(os) aspecto(s) o llegan a conclusiones que “confirman” el peso de una dimensión. Por ejemplo, Miranda anota la necesidad de “pensar la desigualdad escolar en tanto combinación compleja de factores físicos, económicos, políticos, culturales y sociales” (2006:103), pero concluye sosteniendo que su análisis empírico “confirmó la hipótesis de la desigualdad educativa y su relación con el origen social de los jóvenes” (p. 235).

En otros casos se mencionan algunas dimensiones que no se operacionalizan o se analizan parcialmente, e incluso se desestiman, tales como las relacionadas con la discapacidad y la migración (Dussel, 2005a:100,101); las de género y las étnicas (Rivas, *et al*, 2007:93).<sup>245</sup> Un caso interesante al respecto es la categoría género, a menudo también denominada como sexo (CTERA, 2006; FIEL, 2004; Fernández, 2002, *inter alia*).

Se sabe la introducción de la dimensión de género como parte de la corriente académica internacional se dio a partir de mediados de los años ochenta (Scott, 1996) y se hizo visible en los organismos internacionales (reunión de Jomtien, 1990) a partir de la década del noventa, para aterrizar en las políticas educativas nacionales, incluida Latinoamérica, en la misma década. En Argentina, su emergencia se remite a la

---

<sup>245</sup> Una excepción de la muestra *suplementaria* es el documento de la Comisión Especial de Políticas Públicas para la Ciudadanía Plena (2008), donde se incluye un apartado sobre la desigualdad educativa para discapacitados, tanto en el ámbito de la accesibilidad e infraestructura escolar adecuada, como ausencia de tratamiento en el curriculum y la falta de capacitación docente. Citan cifras en torno a que “el 85% de los chicos y chicas con discapacidad en edad escolar, están excluidos del sistema educativo, debido a que el 75% de las escuelas de gestión pública y el 95% de las escuelas de gestión privada son inaccesibles.” (p.19).

creación del Consejo Nacional de la Mujer en 1992 (Pinkasz y Tiramonti, 2006)<sup>246</sup> y aunque no se mencionó el concepto en la Ley Federal de Educación de 1993, una década más tarde ubico con claridad su sedimentación en la Ley de Educación de 2006 en varios de sus artículos (11, 48, 50, 79 y 84).<sup>247</sup>

Si bien algunos textos del corpus analizado abordan en alguna medida la dimensión de género (Fernández, 2002; SIEMPRO, 2001; Miranda, 2006; entre otros), es interesante observar cómo se trata este asunto. Al respecto es ilustrativo el trabajo de Miranda. Ella sostiene que “durante el período en análisis las mujeres fueron obteniendo una mayor probabilidad de completar los estudios de nivel medio, siendo este efecto de mayor importancia en las etapas económicas recesivas.” (2006: 118). Pero cuando alude a las magnitudes de la distribución de escolaridad entre varones y mujeres de entre 20 y 25 años, así como entre los de 25 y 29 años, esto es, desigualdad en sus propios términos, prefiere decir “diferencias de género”, (p.88); es decir “mujeres más educadas que hombres,” que luego confirma: “las mujeres duplican proporcionalmente la tasa de egresados de la educación superior masculina”.

El trabajo de Miranda es significativo, porque su planteamiento se repite en prácticamente el total del corpus revisado; es decir, en ninguno se dice que sea desigual el que las mujeres superen a los varones; en cambio es común aludir a “desigualdad” cuando los hombres superan a las mujeres. De hecho, cuando se ha tratado el primer caso se desestima tal situación. Por ejemplo, Rivas y sus colaboradores (2007:23), anotan que las desigualdades de género,

que afectan negativamente a las niñas y mujeres, *no son un problema tan extendido en la educación Argentina* (...) no existen brechas importantes en el acceso, en el tratamiento y en los resultados de los alumnos según género. De todas formas, las desigualdades de género sí se observan en ciertos derechos específicos, como por ejemplo, en el tratamiento de los roles sociales estereotipados que transmiten algunos libros de texto tradicionales (énfasis: JAN).<sup>248</sup>

De lo previo se puede inferir además que se habla como si los estudios de género fueran exclusivamente *estudios de mujeres*, cuando se sabe al menos desde

---

<sup>246</sup> En 1991 se crea el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, transformado un año más tarde, en el Consejo Nacional de la Mujer (CNM) (Pinkasz y Tiramonti, 2006: 61), el cual como parte de una línea de gestión educativa en el periodo 1991-1995, creó el Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM), una de cuyos objetivos fue diseñar “una política de equidad de género en educación” (p.64).

<sup>247</sup> Algunos ejemplos: en el artículo 11 sobre los fines y objetivos nacionales, se alude en su inciso f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; el artículo 48 sobre la educación de jóvenes y adultos, en su inciso d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural; asimismo en otros artículos más o menos en los mismos términos tales como en el 50 sobre educación rural; el 79 como parte de las políticas para promover la igualdad educativa y el 84 sobre la calidad de la educación.

<sup>248</sup> En otro momento reiteran en el texto que “La cuestión de género no presenta los niveles de discriminación en el acceso ni en los resultados educativos que tienen otros países.” (Rivas, *et al*, 2007: 96).

mediados de los años ochenta que no es así (Scott, 1996). Incluso un texto reciente de Pinkasz y Tiramonti (2006), que rastrea las políticas educativas de género en la Argentina de los años 1993-2003, confirma esta asociación entre género y mujeres cuando ligan su origen en el ámbito gubernamental a la institucionalización del Consejo Nacional de la Mujer. Asimismo, los autores reconocen que la investigación educativa sobre temas de género, “no es muy amplia y es escasa en referencias teóricas”, aunque aluden a que hay “numerosos trabajos empíricos que analizan las prácticas en el aula y las institucionales que ofrecen evidencias sobre algunas de las dimensiones de la discriminación que sufren las mujeres en las escuelas, sin embargo estos resultados no han sido atendidos por las políticas del sector.” (p.55).<sup>249</sup>

Pinkasz y Tiramonti anotan que tuvieron dificultades para conseguir información estadística debido a que

en general ésta se construye sin la finalidad de indagar en las diferencias de género; incluso a veces ni siquiera se desagrega el dato por sexo, porque en el instrumento de campo no está incorporada la pregunta sobre esta variable. Asimismo, salvo contadas ocasiones y coyunturas específicas, no es frecuente encontrar referencias en los documentos de política educativa. (2006: 54).<sup>250</sup>

En cualquier caso, debe reconocerse la escasez de estudios respecto a la desigualdad de género en la educación nacional, de modo exclusivo, como si los hay respecto a las categorías socioeconómicas o geográficas, que sumadas a la dimensión étnica (la cual abordaré en el apartado sobre las poblaciones), indica cierta sedimentación en la trama discursiva argentina que difiere de las corrientes internacionales, donde han hecho de las cuatro categorías mencionadas una constante referencia al menos desde última década del siglo XX.

En breve, el uso de la categoría de género no obstante reconocerse como una dimensión estructural en el estudio de las desigualdades en el ámbito internacional, así como en el caso argentino donde está reconocida en la Ley educativa vigente, el tratamiento presentado en la muestra revisada para casi la primera década del dos mil, no se ha correspondido con tal relevancia. Más aún, algunos autores desestiman su peso en el panorama argentino: “no son un problema tan extendido”, o cuando se ha

---

<sup>249</sup> Los autores citados plantean que hay poca consideración de las cuestiones de género por parte del gobierno, tanto en lo general y lo educativo en particular debido, entre otros motivos, a una suposición teórica que subsume las desigualdades específicas en la desigualdad socio-económica, pensada como causal de todas las demás; “la presencia de desigualdades escandalosas en términos de distribución de recursos de todo tipo que neutralizan una mirada más compleja y, finalmente, el poder censor de una Iglesia Católica que pugna por mantener un modelo cultural basado en valores patriarcales y que percibe como peligroso el despliegue de una acción pública que tenga como referencia las problemáticas de género.” (Pinkasz y Tiramonti, 2006:54-55).

<sup>250</sup> Aunque, respecto a este punto Rivas, *et al*, opinan diferente, pues consideran que sí hay información para “realizar análisis referidos a la cuestión de género, tanto en los relevamientos de la DiNIECE como del INDEC la información puede consultarse clasificada por género, ya sea en sus publicaciones o en solicitudes especiales.” (2007:95).

reconocido se ha sesgado hacia el estudio de las mujeres,<sup>251</sup> y en ese sentido, se suele hablar de diferencias más que desigualdades; a pesar de que cada vez más se reconoce la *feminización* del sistema escolar en perjuicio especialmente de los jóvenes varones (Miranda, 2006; Pinkasz y Tiramonti, 2006).<sup>252</sup> De este modo, conviene relativizar la retórica que hace las de las “desigualdades de género” una de las dimensiones más estructurales en el entramado de los estudios educativos argentinos sobre desigualdad, ya que no encontré correspondencia con los estudios realizados (incluso más allá de las muestras analizadas) ni se verifica con los datos frecuentemente citados (ver los datos citados en la sección 7.2). Algo semejante sostengo respecto a la categoría de etnia, que trataré en la sección siguiente (7.6).

### C. *Las dimensiones dinámicas*<sup>253</sup> o *nuevas desigualdades*

He aludido a lo variable y complejo que se convertido la configuración discursiva de las desigualdades educacionales de la primera década del dos mil, mediante algunos documentos que abordan tres o más dimensiones o que abordan elementos externos e internos al sistema educativo. Como ha dicho Tiramonti (2004:13), “las nuevas desigualdades se montan sobre las anteriores para profundizar las distancias en un campo escolar cada vez más heterogéneo, a la vez que se homogeneiza interiormente a las instituciones”.

Un rasgo de dicha configuración ha sido el profundizar en algunas dimensiones o relaciones consideradas más “dinámicas”, más “blandas” (Dussel, 2005a, también Ziegler, 2004, entre otros), que también son las más recientes añadidas al estudio de las desigualdades educativas, pues la mayoría se reportan a principios del nuevo

---

<sup>251</sup> Cabe apuntar que este sesgo de los estudios *sobre o de* mujeres son exclusivos de nuestra muestra, ya que en una mirada más amplia sobre la producción de los “estudios de género” en Argentina, claramente se ha rebasado, sobre todo en la última década, dicho sesgo para incluir no sólo los estudios de “masculinidades”, sino sugerir ampliar el campo de visión a una diversidad de “géneros” en plural, como lo plantea Morgade (2001), entre otros/as.

<sup>252</sup> Pinkasz y Tiramonti como parte de sus conclusiones concluyen que “las mujeres están sobre-representadas en las matrículas escolares y muestran mejores indicadores de repitencia y deserción que los varones. Este avance de las mujeres en el sistema es un logro que se acumuló paulatinamente a lo largo de todo el siglo XX y que se ha consolidado en las últimas décadas.” (2006:90).

<sup>253</sup> En este punto sigo la propuesta de Dussel (2005, *inter alia*), quien a su vez sigue a Fitoussi y Rosanvallon (1997), quienes hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas. Dussel plantea “pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder.” (pp. 92-93)

siglo.<sup>254</sup> En ese sentido, tales registros se aprecian en el orden de lo cualitativo, más que en el cuantitativo, o bien en términos más subjetivos.<sup>255</sup>

Debido a la emergencia de este tipo de estudios sobre “datos blandos”, existe una fuerte heterogeneidad de elementos que se observan. Al respecto, una amplia lista ha sido desplegada por Dussel como propuesta programática. Ella habla de atender cuestiones “generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etcétera, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales.” (2005a:93). Más adelante, al volver sobre este asunto y apoyándose en autores como Dubet<sup>256</sup> y Duschatzky<sup>257</sup> alude a “las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y de las instituciones educativas, interacciones que incluyen las que se dan entre los propios adultos, entre los adultos y los niños y adolescentes, y dentro de los grupos de niños y adolescentes”, así como a “la consideración de los otros, las expectativas frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen las estrategias familiares de elección y demanda educativa, entre otros aspectos” (Dussel, 2005a:100).

En el proyecto sobre desigualdad y escuela media encabezado por Dussel entre 2005 y 2008, observo la evocación de tales elementos flexibles de las desigualdades educativas en un grupo que ha sido el más estudiado desde los años ochenta: los jóvenes de la escuela media, y con ello, la categoría de juventud ha quedado sedimentada como una de las más importantes recientemente. En un resumen y avance del proyecto, se dice que se propusieron “ampliar y complejizar el análisis de las relaciones entre escolaridad media y las desigualdades sociales” esto es, atender de modo comparado la producción y reproducción de desigualdades en tres aspectos: 1) la

---

<sup>254</sup> Al respecto, Dussel, (2005:95), insiste en que la desigualdad provincial (entre otras consideradas como estructurales) “no debe pensarse como expresión de un mapa estático, como un dato del paisaje (el Norte es pobre y el Sur es rico), sino como la **combinación de factores físicos, económicos, políticos y sociales**. Cabría preguntarse si no habría que avanzar hacia **formas de medición o monitoreo de la desigualdad más sutiles**, que vayan más allá de la unidad «provincia» y se interroguen sobre las diferencias al interior de esos espacios, con sus configuraciones locales específicas.” (p. 96, negrillas en el original).

<sup>255</sup> Según Tedesco (2005b:7), desde un punto de vista subjetivo la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Asimismo, las nuevas desigualdades provocan un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socioeconómico y estructural. Sin embargo, “paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.”

<sup>256</sup> Dubet, François (2003) “A escola e a exclusão”, *Cadernos de Pesquisa*, n.119, pp. 29-45.

<sup>257</sup> Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*.

formación política (relacionada con las normas y la autoridad); 2) las formaciones en escritura y lectura, y 3) la formación para la vida productiva.<sup>258</sup>

En un informe final del mismo proyecto, del nodo Comahue (2007:4), se dice que el proyecto señala formas, viejas y nuevas,

que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: además de cierto desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, hemos detectado, por ejemplo, fenómenos tales como una repitencia invisible en instituciones con prácticas expulsivas de alumnos/as que buscan continuar sus estudios en otras escuelas y que no permanecen recursando.

Tales aspectos colocan dicha investigación, a juicio de sus autores, “dentro del marco de la cultura ética y política de las escuelas”, lo cual constituye “una de las cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad.” (Universidad Nacional de Comahue, 2007: 4).

Otro registro donde se ilustra con cierto detalle el abordaje de la vertiente más flexible de las desigualdades educativas es el conjunto de trabajos que abordan las experiencias, opiniones y puntos de vista de diversos agentes que forman la comunidad escolar, en especial alumnos y docentes, aunque con distintos matices y filiaciones (Tiramonti, 2004; 2007; Feijoó y Corbetta, 2004; Kaplan, 2005; etc.). Por ejemplo, Ziegler (2004), quien en el marco de la idea de fragmentación del sistema escolar, analiza un grupo poco estudiado hasta entonces como son las elites. En ese sentido, la investigadora de FLACSO advierte la disputa planteada en el terreno de “la distribución de oportunidades mediante el reparto de la herencia cultural.” Y en torno a ella: “Los futuros que se avizoran para los jóvenes, las experiencias escolares diferenciales que se les ofrecen, las expectativas que en ellos se depositan (...), dan cuenta de los modos actuales en que la escuela articula la desigualdad.” (p.16)

En el otro extremo de la jerarquía social, el más común en los estudios (no sólo de nuestra muestra), encuentro referencias a los grupos “de mayor vulnerabilidad” (Tiramonti, *et al*, 2007:4), los “más pobres”, los “excluidos” (Feijoó y Corbetta, 2004; López, 2005; Jacinto y Freytes, 2004, entre otros). En todos ellos se busca un acercamiento a las subjetividades y puntos de vista de quienes experimentan las situaciones de desigualdad, sus dramas, sus actos de resistencia o su pliegue ante las políticas públicas, que según varios autores denuncian, han pasado de convertir a esos *desiguales* en sujetos de asistencia, en vez de sujetos de derechos (Tiramonti, 2001,

---

<sup>258</sup> La información del proyecto se tomó de la página Web de FLACSO. El título del proyecto fue “Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social”. Véase <http://educacion.flacso.org.ar/proyectos/intersecciones-entre-desigualdad-y-escuela-media-un-analisis-de-las-dinamicas-de-produccion>

2004; Dussel, 2005a; Kaplan y García, 2006, entre otros); aunque otros autores sostiene que las políticas de equidad son necesarias para “dar más a los que menos tienen” o para alcanzar una “igualdad de resultados”, que de otra manera no se daría (Feijóo y Corbetta, 2004; López, 2005, 2006).

Como cierre de este apartado, señalo que las categorías que clasifican a individuos y grupos por estatus socioeconómico (quintiles, clases, estratos, etc.), así como por ubicación geográfica (rural/urbana, regiones, provincias, etc.), es decir, por lugar de residencia, así como lo relativo al trayecto escolar, son dominantes en la trama del nuevo siglo en el corpus revisado; tal como lo han sido desde la emergencia de la investigación sobre desigualdades en la década del sesenta en Argentina, como lo desarrollo en el capítulo nueve. Pero a tales categorías se han unido otras, que se fueron sedimentando durante la década del noventa, pero son marginales, que ubico asociadas a una dimensión cultural: la juventud y el género o sexo, principalmente, así como otras que generalmente se han asociado con la oferta educativa (infraestructura, docentes, organización escolar, etc.). A este conjunto se empiezan a añadir categorías más detalladas sobre ciertos tipos de familia (monoparentales) y otros sujetos pensados como dependientes (embarazadas adolescentes, discapacitados, encarcelados), a fin de identificar y apuntar programas educativos más específicos. Con lo anterior queda marcada la complejidad y la heterogeneidad, como rasgos conspicuos de la configuración acerca de las desigualdades educativas en gran parte del tejido discursivo argentino de la primera década del siglo XXI.

### **7.6 Las poblaciones *fabricadas* en las recientes tramas de las desigualdades educativas**

Como en la tradición mexicana (sección 1.6 y capítulo 5), adelanto que hay dos vertientes por donde discurre la *fabricación* de grupos: una general y otra particular. La primera tiene como categorías constantes las de los más pobres (pobres extremos, etc.), los más vulnerables, los nuevos pobres, etc. La segunda tiene varias capas de sedimentación empezando con los que no asisten o no asistieron a la escuela, los repitentes, los que abandonan, los que presentan sobreedad; luego se añadieron las mujeres en general, las poblaciones indígenas, discapacitados, y más recientemente se habla de jóvenes (mujeres) embarazadas o con hijos, jóvenes y niños en situación de calle, los que están “en riesgo”, entre otros.

La descripción de agrupaciones que hago en este apartado tendrá un sentido más amplio al compararlo con las de otros momentos del itinerario (que se verá en el capítulo 11). Como he mencionado en la sección 1.6, el sentido con el que hablo de *fabricar* implica tanto “ficción” como “construcción” de poblaciones o grupos, a través de

agregados estadísticos, que ha sido como generalmente se han construido las poblaciones desiguales. De acuerdo Popkewitz y Lindblad (2001), que son la fuente de estas ideas, las estadísticas y los números no son “simples” sistemas lógicos, “sino un campo de prácticas culturales que normaliza, individualiza y divide”. Asimismo, “Los números inscriben un sistema de orden y clasificación que calcula y ordena racionalmente grupos de personas” (p. 126, traducción JAN).

Inicio con la perspectiva oficial marcada en la Ley de Educación Nacional de 2006, pues ahí se encuentran algunas de las principales sedimentaciones de las poblaciones desiguales. Cito varios artículos explícitos, empezando con algunos incisos del artículo 12, sobre los fines y objetivos de la política educativa nacional: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos; ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as. Por su parte, en el artículo 51 se alude a “alumnos/as y estudiantes del medio rural”

Asimismo, en el Título V, acerca de “las políticas de promoción de la igualdad educativa”, tres artículos son significativos del tipo de poblaciones *fabricadas*. En el artículo 79, se dice que el Ministerio impulsará políticas “destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.” En el artículo 80 se agrega que “El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.” Mientras, en el artículo 81 se dice que “Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez”. Mientras en el artículo 138 se habla de “analfabetismo” y de “becas para jóvenes y adultos”.

Por su parte, es frecuente encontrar en los textos mezclas de las categorías generales y particulares, pero también hay textos donde se alude en especial a una de ellas. En este último caso se usan términos como “escuelas de reingreso” (Tiramonti, *et al*, 2007); “escuelas recolectoras” y de “extranjeros” (Jacinto y Freytes, 2004); Kaplan en diversos trabajos habla de los alumnos “inteligentes” y “no inteligentes” (2005; Kaplan y García, 2006).

En torno a los registros académicos, sería excesivo dar cuenta de cada uno citando las poblaciones que se nombran. Tomo sólo un ejemplo: la compilación realizada por Tedesco (2005a), donde se presentaron trabajos de investigadores que laboran en instituciones académicas, funcionarios gubernamentales y de organismos intergubernamentales; de hecho, algunos fungen en dos o más ámbitos de los mencionados. Tampoco cito exhaustivamente cada texto de la compilación, sino cierta variedad, para dar una idea de las tendencias centrales en torno a las *poblaciones desiguales* de la muestra de la primera década del siglo XXI.

Cito algunas páginas donde ubico poblaciones desiguales: “las zonas más desarrolladas del país o en el seno de familias de altos ingresos con respecto a los que han nacido en las zonas o en las familias más pobres” (pp.13-14), así como diferencias “entre las distintas provincias” (p.14). Luego se citan “hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza y con necesidades básicas insatisfechas” (p.20), “alumnos de familias desfavorecidas” (p.24) o “de familias pobres” (p. 30). También se alude a “un modelo de enseñanza que supone un capital cultural de clase media en los alumnos y en los profesores, y condiciones de vida cotidiana propias de sectores medios” (p.36), esto en contraste con “alumnos de las escuelas rurales” (p.47). Una de las desigualdades más citadas y “más persistentes es la político-territorial entre las provincias” (p.95), así como “los años de escolaridad, las tasas de retención, abandono y repetición escolares; y desde hace algunos años, también los logros o resultados obtenidos”, (p. 98), “los sectores étnica y culturalmente marginados”, respecto a lo “que hacen los alumnos blancos y de clase media” (p. 99), “población adulta joven analfabeta o con bajos niveles de escolarización” (p. 271), etc.

Bastan tales ejemplos para introducir el abanico que se despliega en torno a la muestra de documentos elegida, que sintetizo en un par cuadros. Ahí se observan las tendencias de las categorías generales y particulares de las poblaciones fabricadas, procurando ubicarlas de mayor a menor frecuencia. Debe considerarse que la mayoría de las categorías de la década del dos mil son una sedimentación de categorías pasadas.

<b>Cuadro 20. Tendencia generalista en la fabricación de grupos desiguales, Argentina 2002-2008</b>
Los de mayor pobreza, los más vulnerables, los excluidos, con necesidades básicas insatisfechas, en riesgo, etc. Los nuevos pobres, sectores empobrecidos, pobres estructurales, etc.
Diferencias o desigualdades territoriales o entre provincias: zonas más desarrolladas o de altos ingresos, ricas vs las más rezagadas (estados, grupos, regiones), población urbano-marginal, suburbana, rural
Clases sociales (dominantes/dominadas), clases populares/elites; privilegiados/subordinados, sectores medios pauperizados; clases sociales respecto al empleo; estratos sociales
Grupos de edad
Sector o centro público/ privado
Analfabetismo, población con bajos niveles de escolarización
Barrios, provincias o escuelas desfavorecidas, rezagadas, etc. vs los más avanzados; las villas de emergencia. Zonas de acción prioritaria
La repitencia, la sobreedad y el abandono o deserción
Sectores étnica y culturalmente marginados
Escuelas de reingreso, escuelas recolectoras
Fuente: Elaboración propia

Del cuadro vale la pena comentar que observo poco movimiento de las categorías centrales, aunque cierto énfasis y cambios de denominación, respecto a otros momentos, como se verá en el capítulo 10, sobre todo en relación con los antes nombrados como desfavorecidos o los de menores ingresos, luego llamados pobres, pobres extremos, excluidos, etc. Algo semejante sucede cuando se observa las poblaciones según el lugar de residencia. Además identifiqué nuevos formatos o tipos de escuela, tales como las escuelas de reingreso o las de grupos étnicos, así como una tendencia a desagregar las categorías, por ejemplo, durante la emergencia donde sólo se identificaba un grueso contraste entre poblaciones urbanas y rurales, más recientemente se habla de suburbanas, urbano-marginales, etc. (ver sección 10.1).

Por su parte, respecto a la tendencia a la fabricación de poblaciones específicas, puede decirse que hay una clara tendencia a diferenciar algunas categorías generales, tales como las mujeres o los pobres, así como a identificar sectores más precisos, según condiciones social, residencial, físicas, etc., como se aprecia en el siguiente cuadro.

<b>Cuadro 21. Tendencia particularista en la fabricación de poblaciones, Argentina 2002-2008</b>
Los/as alumnos/as repitentes, que abandonan, o que presentan sobreedad
Los jóvenes y/o adultos asistidos, los alumnos con necesidades básicas insatisfechas o desfavorecidos;
Los jóvenes sin instrucción, los analfabetos funcionales o "digitales"
Los jóvenes de la educación media o secundaria con alto riesgo de abandono o los indigentes
Adultos analfabetas o que no terminaron la escolaridad básica
Madres y padres adolescentes
Poblaciones aborígenes o indígenas sin instrucción o con los niveles más bajos
Alumnos de escuelas rurales
Personas con discapacidad o necesidades educativas especiales
Los inteligentes/"no inteligentes"
Niños en situación de calle
Los extranjeros
Fuente: Elaboración propia

Hago una acotación, respecto a que sin hacer una valoración de las categorías

citadas y las políticas que las acompañan, en especial de las particulares, llama la atención que éstas tiendan hacia grupos que suelen identificarse con grupos “anormales” o “desviados” de un estándar no explícito; es decir, en el proceso mismo de observación de las poblaciones se establece un “doble gesto” que al nombrar a los desiguales, tales como los que “sufren riesgo de abandono”, los “niños en situación de calle”, los “no inteligentes” incluso los “extranjeros”, etc., se establece su emulación respecto a un estándar que, siguiendo a Popkewitz (2009), se puede identificar como el “cosmopolita inconcluso”. De este modo, en todo el corpus se infieren al mismo tiempo discursos de salvación sobre la inclusión de las *poblaciones desiguales*, pero también de miedo respecto a esas poblaciones, esto debido a que se teme que no lleguen a ser del *promedio*; también respecto a que las políticas diseñadas para incluirlos no sean efectivas o no se tengan los recursos para ello.

En torno a la fabricación de poblaciones vale la pena explorar una interpretación en términos del mapa discursivo configurado por este “sistema de razón” (Popkewitz y Lindblad, 2005) acerca de lo que queda *fuera*; es decir, es significativo observar lo que está ausente, tanto como lo que se ve en los estudios. En este caso, abordo lo relacionado con los grupos étnicos en Argentina, pues si bien se reconoce en la corriente internacional como una categoría clave –junto con la de género– que en las últimas dos décadas ha sido considerada como de gran desigualdad, de hecho, en la muestra de documentos analizados (Dussel, 2005a; Jacinto y Freytes, 2004; Miranda, 2006, entre otros) es subestimada e incluso frecuentemente ignorada en los análisis puntuales. Rivas y sus colaboradores, ilustran esto bien cuando anotan que salvo en zonas de frontera o en núcleos urbanos específicos, “la relativa homogeneidad racial” en Argentina le quita un rol protagónico a esta dimensión, por ello “Las diferencias raciales no son una temática central, aunque tampoco es menor su importancia.” (2007:23).

Más allá del cuestionable uso del término “raza” que emplea el equipo de Rivas,<sup>259</sup> vale la pena señalar la invisibilización de los grupos indígenas argentinos, los cuales empezaron a ser reivindicados legalmente a nivel nacional hasta la última década del siglo XX.<sup>260</sup> De hecho, había una invisibilización gubernamental y social que

---

<sup>259</sup> Es cuestionable porque apela a rasgos físicos (se infiere alusión al color de piel) y migratorios (se infiere la vertiente europea) como elementos definitorios de una supuesta “raza”, cuando se sabe que tal término no tiene ninguna aplicación a los grupos humanos (García, Granados y Pulido, 1999). Desde hace varias décadas en las ciencias sociales se conoce que lo que existe son construcciones sociales que apelan a un “racismo biológico”, que estuvo en boga en el siglo XIX, el cual fue sustituyéndose o mezclándose con un racismo “cultural” en el siglo XX, para justificar la dominación de unos grupos o sociedades por otros; en ambos casos se trata de ideologías de subordinación de unas personas o grupos sobre otras(os).

<sup>260</sup> Según Fernández Lamarra (1999:21), hubo en la década de 1980, varias provincias del Nordeste que emitieron leyes de protección de las culturas indígenas y se desarrollan algunos proyectos de educación bilingüe, particularmente en las provincias de Corrientes y Formosa; sin embargo, a escala nacional hubo

apenas se vino a cubrir en 2004-2005 con el levantamiento de la encuesta complementaria de pueblos indígenas.<sup>261</sup> No obstante que dicha población ha oscilado entre en el 2% y 3.3 % de la población nacional, aproximadamente un millón de personas –según cifras extraoficiales del procesamiento de microdatos del censo de 2001 citadas por Ribotta (s/f)-, el gobierno estimó de la citada encuesta de 2004-2005 a sólo 600,329 indígenas, según los dos criterios utilizados para su identificación (autoreconocimiento y ascendencia indígena en primera generación), lo cual representaba aproximadamente 1.6% de la población total en 2001.<sup>262</sup>

En relación con la atención educativa de los grupos étnicos argentinos, ésta además de haber sido postergada en el reconocimiento de su diferencia, se ha reconocido su “silenciamiento”, su “subordinación” (Feijoó, 2002: 126; también ver datos oficiales en el apartado 7.2). Como ha sostenido López (2005:25): “Las tasas de escolarización de las zonas rurales, de los indígenas, o de los pobres urbanos mostraron un significativo incremento, mayor a las de otros sectores históricamente escolarizados, pero siguen siendo las más bajas. Y es en esos grupos sociales donde aún se registran los mayores niveles de retraso y abandono.”

De este modo, las desigualdades educacionales de las que han sido presa los grupos étnicos argentinos se explican también, en parte, debido a la ausencia de datos oficiales mencionado; es decir, la invisibilización gubernamental y social que ha pesado sobre los grupos apenas ha empezado a desvelarse y medirse en 2004. Aunque se sabe de diversos antecedentes en las últimas décadas: programas e iniciativas puntuales realizadas en el Ministerio de educación nacional, en algunos gobiernos provinciales desde los años ochenta, así como en algunas instituciones académicas (Fernández Lamarra, 1999; Fiejoó, 2002:126-127), así como el proyecto central de los años noventa: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

---

ciertas reivindicaciones mediante cambios legales apenas hasta la década de 1990, en la Constitución de 1994 (art.75, inciso 17) y en la Ley Federal de Educación de 1993 (art. 5).

<sup>261</sup> Massé (2003:12-13) habla de que hubo un Censo Indígena Nacional en 1965, pero fue interrumpido con el golpe de Estado de 1966. Los datos parciales de dicho censo contabilizaron en 1967 aproximadamente 150.000 indígenas; mientras otras estimaciones citadas por Massé, realizadas por organizaciones indígenas hablaban de aproximadamente 418.000 (Equipo Nacional de Pastoral Aborígen-ENDEPA, 1987), e incluso de un millón y medio (Asociación Indígena de la República Argentina-AIRA), por esas mismas fechas.

<sup>262</sup> La danza de las cifras que precise el número de indígenas en Argentina es incierta hasta la fecha, incluso en la versión oficial, por lo que se prefigura una batalla política y académica para establecer un acuerdo. Por ejemplo, circulan en Internet un par de cifras muy lejanas de las estimaciones oficiales. Un equipo de la UBA, encabezado por Teodora Zamudio, aunque sin precisar su fuente –supuestamente gubernamental- aporta la cifra de 1.012000. Véase <http://www.indigenas.bioetica.org/base-d.htm#Poblaci%C3%B3n>. Otro texto, auspiciado por la CEPAL, a través del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), citando el censo nacional de 2001, sostiene que 3.3% de la población nacional declaró pertenecer a un grupo indígena, esto es una población de 1.117746 para el año citado (Ribotta, s/f).

Bordegaray y Novaro (2004:103), dan algunos antecedentes del proyecto de EIB,<sup>263</sup> el cual ha sido el mayor intento por atender adecuadamente a la población indígena argentina, pero que no ha sido suficiente; además de entrañar fuertes tensiones y contradicciones. Aunque se le considera un “avance”, pues previo al proyecto EIB el trabajo en escuelas con esta población era “en forma fragmentada y poco sistemática desde áreas relativamente marginales de los organismos del Estado.” De hecho, fue en 1993, en el marco del *Plan Social Educativo*, programa compensatorio protagónico del Ministerio de Educación, cuando se aceleró el proceso de institucionalización a partir de un proyecto de educación rural, y hubo un nuevo énfasis a partir de 1997, cuando se puso en marcha el proyecto: “«Atención a las necesidades educativas de la población aborigen», apoyando la elaboración de materiales didácticos y brindando asistencia técnica a escuelas y docentes con alumnos aborígenes.”

Sin embargo, las autoras admiten que la inclusión del proyecto de EIB en términos exclusivamente de un “programa compensatorio”, encarna una fuerte contradicción “con el objetivo de que el enfoque intercultural permee las distintas modalidades y niveles del sistema educativo, y con la intención de dejar de identificar la diversidad con una desventaja.” (Bordegaray y Novaro, 2004: 105).

Finalmente, llevado al extremo el *mapa discursivo* sugerido por Popkewitz, atisbando sobre lo que está ausente, diré que en torno a las poblaciones originarias o indígenas (desiguales) la ausencia más notable en el discurso es la categoría de los no-indígenas; más precisamente, no encontré formas de nombrar a esos *otros*, que por un lado, podrían ser los inmigrantes europeos, y con ello, desestabilizar aún más la idea de nación que precisamente ha tenido en el sistema escolar a uno de sus artífices. Baste decir que, según el censo nacional de 2010, la población extranjera representa el 4.5% de la población nacional, la cual en términos absolutos asciende a 1,805957 de un total de 40,117096; es decir, más que la población indígena estimada extraoficialmente.<sup>264</sup> Por otro lado, apuntaría hacia el estándar generalmente omitido, que es el *cosmopolita inconcluso* del que habla Popkewitz (2009), que poco se cuestiona (ver nota 49 en la sección de México).

En relación con este *mapeo discursivo* concluyo señalando la creciente visibilización de los grupos étnicos nativos, en medio de contradicciones, fricciones y

---

<sup>263</sup> Las autoras anotan que la EIB no es un enfoque exclusivamente para los grupos étnicos, sino que debe “permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”. En ese sentido, reconocen aportes variados, que en términos generales postulan “que el trabajo con la diversidad cultural en la escuela puede desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad, y relativizar los logros de la propia cultura; debe permitir cuestionar y enriquecer tanto lo que se enseña, como la forma en que se lo hace y fundamentalmente la reflexión sobre el para qué hacerlo.” (Bordegaray y Novaro, 2004:104).

<sup>264</sup> INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. <http://www.indec.gov.ar/>

vaivenes entre los propios “aborígenes”, el resto de la sociedad argentina y el Estado-nación. Asimismo, subrayo la paradójica presencia de un imaginario argentino que hace parecer que todos son hijos de inmigrantes europeos, al mismo tiempo que invisibiliza a los extranjeros, que según los datos oficiales son más numerosos que los grupos étnicos.

Cierro esta sección anotando que las tramas discursivas en torno a las desigualdades en educación en los últimos años se reconocen como complejas y heterogéneas, pero también donde subyace una disputa por nombrar quiénes son los (más) desiguales, así como por identificar las dimensiones “determinantes”, así como en los modos de conocerlas, que será la siguiente parada de este itinerario.

### **7.7 Metodologías vigentes para dar cuenta de las desigualdades**

Las metodologías empleadas para abordar las desigualdades educativas, así como para explicarlas e incluso para proponer modos de hacerles frente, se caracterizan por su creciente complejidad, por su heterogeneidad y la lucha por la hegemonía, a principios del siglo XXI.

La heterogeneidad está visible en las propias maneras de abordar las desigualdades educativas, en especial en aquellas que se proponen describir y especialmente medirlas. Esto lo ilustran varios documentos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), el cual es un proyecto que desarrollan en forma conjunta el IICE-UNESCO, sede Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).<sup>265</sup> En el boletín SITEAL número 4, escrito por María Ana Lugo de la Universidad de Oxford (s/f), se describen las medidas de desigualdad educativa existentes entre grupos e individuos, haciendo hincapié en aquellas que “sirven específicamente para el análisis de resultados educativos.” (p. 1)

Lugo propone una descripción de las medidas de desigualdad (o dispersión) existentes. “Para ello es preciso definir el indicador educativo sobre el cual se estudiará su desigualdad, distinguiendo entre distintos tipos de variables (continuas y discretas o categóricas) pues éstos determinarán el tipo de índices de desigualdad posibles a utilizar.” (p. 2). La autora diferencia los índices de desigualdad, según estudien la dispersión del indicador educativo en sí mismo, y aquellos que relacionan su dispersión con la de otra variable de interés (nivel de ingreso familiar, por ejemplo). Y evalúa estas medidas en función de sus propiedades. (p. 3)

---

<sup>265</sup> El SITEAL comenzó a funcionar en el año 2003 y entre sus objetivos destacan: a) Producir, sistematizar y analizar información cuantitativa y cualitativa orientada a la toma de decisiones; b) Transferir la información a la comunidad de interés: decisores políticos, académicos, técnicos, docentes, estudiantes, periodistas, etc. (Pereyra, s/f: 13).

Siguiendo con Lugo, apunta que al elegir medidas de desigualdad en educación es preciso considerar cinco aspectos teóricos y técnicos. El analista deberá seleccionar: a) Indicador educativo: éste puede ser de resultado-status (p. e. nivel educativo alcanzado, medido en años escolares) y/o de consecuencia impacto (p. e. atraso escolar). También se pueden distinguir las variables que son de flujo (tasas de asistencia) o de resultado (medidas de calidad educativa –resultados de exámenes estandarizados); b) Agrupamiento de población cuyas diferencias se describirán/evaluarán o variable de corte; c) Grupo de referencia o norma contra el cual se compararán los diferenciales; d) Tipo de medida de desigualdad: relativas o absolutas; e) Aversión a desigualdad, es decir, el peso asignado a diversos niveles de educación en distintas partes de la distribución total. (Lugo, s/f: 3).

En cualquier caso, sostiene Lugo, “No es posible evitar la arbitrariedad de la elección; no existe algo así como una «medición objetiva de desigualdad». Inevitablemente existe un cierto nivel de subjetividad (implícito o explícito) que depende de los juicios de valor del analista, y éstos, a su vez, determinarán la medición de la desigualdad.” Esta inevitabilidad “lleva a precisar de manera clara y explícita las decisiones tomadas en cada paso y entender las consecuencias de estas decisiones. En particular, las comparaciones de desigualdades serán sensibles a la elección del índice de desigualdad utilizado ya que las diversas medidas tienden a enfatizar desigualdades en distintos puntos de la distribución.” (p. 4)

De este modo, destaco la heterogeneidad de las metodologías para abordar las desigualdades educativas, pero no es el único rasgo a resaltar, sino también la complejidad. Al respecto es ilustrativa la mayoría de estudios cuantitativos que abordan varias escalas. De hecho se declaran “multinivel” y son capaces de dar cuenta de escalas que van más allá de la mirada nacional y provincial, que fue dominante hasta la década de los noventa (ver sección 12.3), y abordar centros escolares y datos individuales de estudiantes y docentes, por ejemplo, Fernández (2002), Cervini (2002), Judengloben, Arrieta y Falcone (2003), FIEL (2004).

Esto ha sido posible gracias a que se crearon nuevos instrumentos, sistemas de procesamiento y nuevos datos, sobre todo a gran escala a partir de la consolidación del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, que desde 1993 aplica pruebas estandarizadas a estudiantes que concluyen ciclos o niveles; aporta además datos de los docentes y directivos de las escuelas.<sup>266</sup> Asimismo, por el impulso

---

<sup>266</sup> Los operativos de evaluación anual ofrecen información mediante dos tipos de instrumentos: “pruebas de conocimiento de los alumnos en las distintas disciplinas, ciclos y modalidades del sistema, y cuestionarios a directivos, docentes, alumnos y familias para la recolección de la información sobre la gestión institucional, los procesos en el aula, el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus principales hábitos y actitudes frente a la tarea escolar.” (IIPE, 2002:77).

de las comparaciones internacionales que promovieron diversos organismos, tales como El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, que realiza periódicamente estudios, Argentina ha participado desde 1998,<sup>267</sup> así como las evaluaciones trianuales de PISA, patrocinadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde Argentina ha participado desde el año 2000, con excepción del 2003.<sup>268</sup>

Lo anterior dio pie a numerosos trabajos dirigidos, entre otras cosas, a conocer los “niveles de logro” de los estudiantes, ciertos aprendizajes de los estudiantes, a diferencia del énfasis de otros momentos centrados en el acceso o la permanencia (años sesenta y setenta), aunque sin olvidar del todo el conjunto de etapas del trayecto escolar.

Un rasgo que acompaña a este tipo de estudios y que muestran tanto la complejidad de la trama como su diversidad, es la construcción de diferentes índices, aunque en ese sentido, dice López, “La experiencia latinoamericana indica que hay mucho camino por recorrer.” (2008:52). A pesar de ello, se encuentra un buena cantidad de índices a mano. Calero, *et al* (2006) además del más citado en otros trabajos –el índice de Gini-, mencionan el de concentración de acceso,<sup>269</sup> de concentración de los años de escolarización (en perspectiva de “flujo” o de *stock*), así como el índice FGT de pobreza según nivel educativo.<sup>270</sup> Por su parte Pereyra (s/f) alude al “índice de la pendiente desigualdad”.<sup>271</sup> O los índices que propone Llach (2006:78-79): de capital físico, de capital humano (de directores y de docentes), y el de capital social de la escuela, con sus respectivos subíndices e indicadores cada uno de ellos.

En todo caso, vale la pena reiterar que los estudios “multinivel” son de enfoque macro, con grandes cantidades de datos, se trata de una tendencia que ha mantenido un lugar importante en el tejido discursivo argentino, que en algunos momentos se ha

---

<sup>267</sup> Se trató del primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado.

<sup>268</sup> PISA (por sus siglas en inglés) es el *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Los resultados de tales evaluaciones para Argentina y los demás países participantes se pueden ver en la página de la OCDE [http://www.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236310\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236310_1_1_1_1_1_1,00.html)

<sup>269</sup> Cercano al índice de Gini, dicen los autores citados, el de concentración “indica el valor del área existente entre una curva de Lorenz y la diagonal, un índice de concentración toma el valor del área existente entre una curva de concentración (de utilización o acceso a un determinado recurso -acceso a la educación, en nuestro caso-) y la diagonal. Mientras que un índice de Gini toma necesariamente valores entre 0 y 1 (dado que la curva de Lorenz necesariamente circula por debajo de la diagonal), una curva de concentración puede tomar valores entre -1 y +1.” (Calero, *et al*, 2006: 8-9).

<sup>270</sup> El índice de pobreza FGT se denomina de ese modo por la abreviatura de los autores: Foster, Greer y Thorbecke, (1984). Se trata de un índice que se relaciona con los “resultados educativos.”

<sup>271</sup> Este índice “es la pendiente de la recta de regresión y expresa cuánto aumentan en promedio y en términos absolutos los años de escolarización de los jóvenes por pasar de un quintil de escolarización de los adultos al siguiente. A mayor pendiente, mayor desigualdad educativa entre los jóvenes pertenecientes a los estratos contruidos en función de los años de estudio de los adultos con los que conviven.” (Pereyra, s/f: 6).

visto como dominante, sobre todo a principios de la década (Cervini, 2002; Fernández, 2002), pero que a pesar de su complejidad y sofisticación, han conducido a conclusiones semejantes a las de los estudios pioneros de fines de los años sesenta, a saber, que “la desigualdad escolar está correlacionada con la desigualdad social”. Pero a diferencia de los pioneros ahora se ha precisado la magnitud de las distancias entre grupos y sectores e incluso entre individuos.

No obstante el peso de la vertiente cuantitativa, ésta ha estado en disputa con al menos otras dos tendencias: una de tipo interpretativo, de enfoque micro, centrada en estudios de caso; así como otra tendencia que ha intentado combinar niveles macro y micro o mediante herramientas cuantitativas y cualitativas, regularmente considerando los datos estadísticos como un marco desde donde profundizar en un sector (p. e. Tiramonti, *et al*, 2007) o sobre un nivel (Dussel, 2005a; Jacinto y Freytes, 2004) o en estudio de casos (p. e. Feijó y Corbeta, 2004).

De los estudios centrados en la dimensión subjetiva y en las experiencias de, sobre todo estudiantes y docentes, cito un par de ejemplos. Varios trabajos relacionados que aparecen en la recopilación de Tiramonti (2004) abordan los diferentes sentidos que se construyen alrededor de la escolarización de diferentes grupos sociales y de diversas “culturas institucionales”, así como sus imaginarios sobre el futuro.<sup>272</sup> Otro ejemplo es Tosoni, Natel, y Frecentese (s/f: 3), quienes al abordar las desiguales condiciones de aprendizaje ofrecidas por el sistema educativo, hablan de que los alumnos “en el paso de una escuela a otra [es] donde «aprenden» que las escuelas son «desiguales» y donde se reconocen ellos también como desiguales. Las relaciones de jerarquía y oposición entre los establecimientos implican para los estudiantes tomas de posición, luchas de distinción y clasificación.”

Junto a esta tendencia de identificar “lo que sucede en las escuelas” (Feijó y Corbeta, 2004:21), esto es, el día a día de las desigualdades, sitúo la emergencia de otra tendencia que busca combinar o “trascender” las posiciones excluyentes entre aproximaciones macro y micro o cualitativas y cuantitativas; de hecho esta tendencia parece despuntar como deseable en los últimos años.<sup>273</sup> Esto puede ilustrarse con el

---

<sup>272</sup> En un trabajo del mismo equipo, Ziegler lo explicita: “parte de una caracterización sobre los sentidos históricos de la escuela media, como marco para dar cuenta del estallido actual de esos sentidos en el contexto de creciente expansión y agotamiento del modelo que estructuró a la educación secundaria. A posteriori, se ahonda en algunos de los sentidos actuales que se adjudican a la escuela media, a través del análisis de una serie de relatos de profesores en donde anticipan los futuros que imaginan para sus estudiantes.” (2004:2)

<sup>273</sup> Un documento sindical apuntaba que el análisis de la exclusión educativa “requiere tanto de la descripción e interpretación de elementos cuantitativos como cualitativos, que nos permitan una visión integrada tanto de dispositivos político pedagógicos de nuestro sistema educativo que la producen, como de las formas de resistencia y generación de acciones y propuestas alternativas a la misma” (IIPMV-CTERA, 2004:1). A pesar del reconocimiento de ambas dimensiones su estudio se limita a la vertiente cuantitativa.

proyecto encabezado por Dussel, en cuyo informe de la Universidad Nacional de Comahue (2007) se expresa que buscaron trascender las tradicionales miradas sobre desigualdad centradas en “aspectos socio-económicos-culturales en registro reproductivo” (p. 2). Asimismo, explícitamente buscaron articular una mirada sobre lo escolar y sus sujetos tanto a nivel macro como micro, “así como la multiplicidad de formas en que se configura la experiencia escolar de modos desiguales”. Sin embargo, aceptan que su mirada al tiempo que no pretendía fuese ni homogeneizadora ni suponía homogeneidad, privilegiaron una mirada “sustancialmente cualitativa”, que no excluyó los análisis estadísticos (p. 3).

Otro par de ejemplos. El CIPPEC (2004:52), apunta que utilizó “triangulación metodológica entre métodos” (D’Ancona, 1999),<sup>274</sup> que consistió, en una primera etapa, en la utilización de metodologías cuantitativas cuyo objeto fue el de realizar un análisis descriptivo de la desigualdad social proporcionando un diagnóstico sobre la distribución e incidencia de la desigualdad educativa, tanto a nivel nacional como en cada una de las provincias del país. Este examen descriptivo sirvió de base para la segunda etapa, donde se profundizó el análisis de los datos estadísticos mediante un abordaje cualitativo.

La etapa cualitativa consistió en la realización de 60 entrevistas con actores provinciales (autoridades educativas, representantes gremiales, supervisores, legisladores e investigadores), indagando “acerca de las políticas educativas desarrolladas en cada una de las jurisdicciones que pudieran explicar las realidades estadísticas halladas.” (CIPPEC, 2004:52).

Por su parte, el estudio de Tiramonti *et al* (2007:10), se realizó con herramientas cuantitativas y cualitativas mediante “la triangulación de técnicas y de fuentes (información estadística de fuentes secundarias, documentación oficial, documentación producida por las escuelas que conforman la muestra, materiales audiovisuales).” El diseño de la investigación fue “exploratorio y descriptivo”, incluyendo una “muestra intencional” de escuelas. Además anotan que consideraron a las escuelas de reingreso como cuatro “estudio de caso”. Para cada escuela completaron una guía y realizaron entrevistas a directivos, docentes, estudiantes y a miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>275</sup>

---

<sup>274</sup> Citando a D’Ancona, el CIPPEC explica su articulación entre la metodología cuantitativa y la cualitativa, la cual intenta “ajustar las potencialidades de cada una de ellas con cada uno de los objetivos marcados en la investigación. De esta forma, las limitaciones de cada estrategia se solventan con las potencialidades de las otras”. (2004:52).

<sup>275</sup> El equipo de Tiramonti detalla la diversidad de fuentes de datos utilizadas: a) análisis documental de las normativas producidas para la creación y funcionamiento de las escuelas de reingreso; b) el trabajo con los materiales audiovisuales de difusión utilizados en el año 2004 en el momento de lanzamiento de la campaña “Deserción Cero”; c) información estadística que dan cuenta de algunas características y del funcionamiento de las escuelas, de la evolución de su matrícula entre los años 2004 y 2007 y d) la

Como cierre a esta sección, resumo que se presentó un panorama de las metodologías para abordar las desigualdades educativas, las cuales se pueden observar como una disputa entre tres tendencias: la cuantitativa, que en cierto modo dio pie a la bifurcación de otras dos tendencias: las que centran su atención en las experiencias y en la subjetividad de los sujetos o en estudios de caso, y las que combinan lo macro y lo micro, o lo cuantitativo y lo cualitativo, que parecen las más buscadas en el segundo lustro de la primera década del dos mil, tratando de ir más allá de establecer una línea entre factores internos o externos a las escuelas, dominante hasta los años noventa. En todo caso, los rasgos en que me detuve fueron la complejidad y la pluralidad en las metodologías que abordan las desigualdades en educación. Asimismo, llamé la atención sobre la disputa entre acercamientos, pero también resalta la falta de discusión al respecto, como si hubiese acuerdo y consenso pleno.

Finalmente, con esta sección concluyo este capítulo, donde busqué tejer algunos elementos que hablan de la heterogeneidad y de la complejidad de las tramas de desigualdad en la educación Argentina en (casi) la primera década del siglo XXI. En los siguientes capítulos describiré un recuento que discurre detenidamente sobre el pasado, para narrar cómo ha llegado a configurarse la configuración más reciente entre las décadas de los sesenta y noventa, según los mismos hilos de la trama discursiva que he desplegado en este primer capítulo. De este modo, como lo hice con el caso de México, inicio con la descripción de las cartografías de los significantes; luego abordo la epistemología del concepto de desigualdad educativa, siguiendo con una aproximación a su contenido a través de dimensiones y componentes, así como las poblaciones *fabricadas* como desiguales y finalmente las metodologías para dar cuenta de ellas.

Mediante tales ejes se pretende ofrecer una narrativa multidimensional, no lineal, con sus traslapes, enlaces y rupturas, ausencias y presencias; es decir, generalmente se enlazan, pero en ciertos momentos se mantienen como hilos separados durante el trayecto que narra la tesis, otras ocasiones dan saltos o se diluyen en las batallas sobre lo que es razonable, o parafraseando a Foucault, en la construcción del vigente “régimen de verdad”.

---

realización y el procesamiento de datos cualitativos, observaciones y entrevistas realizadas en los cuatro establecimientos de la muestra, a directivos, docentes y estudiantes (2007:10).

## **8. El itinerario del significativo desigualdad en los discursos educativos en Argentina entre las décadas sesenta y noventa**

En este apartado abordo el itinerario de la configuración sobre el significativo desigualdad(es) educativa(s) en la tradición de estudios argentinos, para trazar a grandes rasgos cómo se llegó a la trama más reciente, esto a partir de la división del corpus de materiales que he seleccionado como *principales y suplementarios*, misma división que será utilizada también en los capítulos subsecuentes. Cabe recordar que son tres momentos en que he dividido los materiales estudiados, con las muestras correspondientes: 1) 1968-1976, que abarca el momento de la emergencia de la conceptualización; b); 1984-1988, marcada por la “transición democrática”, luego de la dictadura de 1976-1982; c) 1993-2000 que está enmarcada en las “reformas” de la década del noventa. En tales momentos se sedimentan ciertos cambios en los ejes antedichos, que servirán de guía al análisis de las tramas discursivas en los capítulos subsecuentes.

Como se ha apuntado en el apartado 7.3, en los documentos seleccionados en la muestra del nuevo milenio, hay gran heterogeneidad de denominaciones que aluden a las desigualdades en la educación argentina, tal proliferación de significantes es una evidente huella de producciones previas, así como un indicio de la batalla que se está librando en torno a ocupar el espacio discursivo. En lo que sigue me detengo, con cierto detalle, en algunos pasajes significativos al respecto entre 1968 y el año 2000, para deconstruir la trama de significantes actual. Al mismo tiempo voy planteando a grandes rasgos una contextualización, tanto del ámbito de producción oficial y académica como más general de la vida nacional e internacional, considerada pertinente para dar cuenta de las condiciones de posibilidad de cada momento de cambio, iniciando por el momento de la emergencia.

### **8.1 Antecedentes generales de la producción sobre desigualdades en la educación Argentina**

En Argentina he rastreado que el significativo desigualdad educativa emerge a finales de la década de 1960 en la bibliografía especializada. Esto en cierto modo converge con la situación a nivel internacional y mexicana en particular (Ver sección 2.2). En 1966 James Coleman y sus colegas de la Universidad Johns Hopkins publicaban la famosa encuesta de la Oficina de Educación estadounidense sobre “igualdad de oportunidades educativas”. Según Coleman esa era la quinta etapa de los cambios en la idea de igualdad de oportunidades, instalándose plenamente en adelante la discusión sobre la desigualdad de oportunidades educativas, especialmente enfocando los

resultados de la escolarización (Coleman, 1968:15).<sup>276</sup>

Ese mismo año de 1966, Argentina estuvo marcada por un nuevo golpe de Estado militar, semejante a otras dictaduras militares que se instalaron por entonces en varios países de la región, empezando por Brasil en 1964, luego completaron el cuadro Chile, Uruguay, Bolivia y Paraguay. Tales regímenes a menudo tuvieron la anuencia de los Estados Unidos y de algunos países europeos. El golpe de Estado dio origen a una dictadura autodenominada “Revolución Argentina”, que pretendió establecer un gobierno de tipo permanente, a diferencia de los golpes anteriores que propusieron gobiernos provisionales.<sup>277</sup>

Ambas fechas son una curiosa coincidencia, pues de una parte se inicia un cambio en la forma de aproximarse al tema de las desigualdades en educación en el ámbito internacional impulsado por el Informe Coleman: mediante un cambio metodológico que se enfocó en grandes encuestas con toda la carga de cientificidad que se le atribuyó a la aproximación cuantitativa en esa época; de otra parte hubo un cambio teórico al enfocarse sobre los resultados, dejando de lado el énfasis en las *desigualdades de acceso*. Este modo emergente de entender las desigualdades en el ámbito académico, tuvo especial repercusión en los ámbitos gubernamentales, pues de hecho la encuesta de Coleman y sus colegas fue una solicitud del gobierno estadounidense para justificar fondos públicos para las escuelas con resultados más *desiguales*. Por otra parte, para Argentina significó una nueva conmoción en la conducción del Estado, así como cierto desmantelamiento de la producción académica local. De hecho, se observa la precipitación y transición friccionada entre los discursos humanistas y filosóficos hacia otros de corte económico (incluso economicista) y sociológico; esto no sólo en los estudios educativos, sino de gran parte de las ciencias sociales en prácticamente todo el campo intelectual (Suasnábar, 2004).

En el ámbito educativo argentino las consecuencias del golpe militar fueron muy duras, entre otras, que en los meses siguientes a julio de 1966 –luego de la conocida como “noche de los bastones largos”- cientos de profesores (sobre todo universitarios) fueron despedidos, renunciaron a sus cátedras o abandonaron el país, aunque este

---

<sup>276</sup> La primera etapa en la evolución del concepto de igualdad de oportunidades educativas lo ubica Coleman cuando se sostenía que todos los niños debían ser expuestos al mismo plan de estudios. La segunda etapa asumió que niños diferentes tendrían en el futuro ocupaciones diferentes y que la igualdad de oportunidades requería proveer de planes de estudios diferentes para cada tipo de estudiantes. La tercera la ubica cuando la Suprema Corte estadounidense sostuvo para los estados del sur la noción de instalaciones “separadas pero iguales” [época de la segregación “racial”], esta etapa terminó en 1954, dando inicio a la cuarta etapa, ligada al dictamen de la Suprema Corte en contra de la separación “racial” de escuelas, la cual intrínsecamente constituía desigualdad de oportunidades educativas para los negros de los estados sureños (Coleman, 1968:14. Nota y traducción JAN).

<sup>277</sup> También a diferencia de dictaduras pasadas, la de 1966 en Argentina erigió el “Estatuto de la Revolución Argentina”, prácticamente por encima de la Constitución Nacional. Se eliminaba así la división de poderes: Los poderes ejecutivo y legislativo se concentraron en el presidente (Rapoport, 2005:516).

desgranamiento no fue homogéneo en todas las universidades del país, como lo ha descrito Suasnábar para la Universidad Nacional de La Plata (2004:76 y ss.). Por ejemplo, según datos aportados por Pavón y Fiore (1997) en la década del setenta la Universidad de Buenos Aires llegó al 80% de renunciadas: casi 1,400 docentes.<sup>278</sup> Las acciones del gobierno militar *de facto* también implicaron una estricta censura en los contenidos de enseñanza, no sólo universitaria, sino en los otros niveles escolares que, en conjunto, paralizaron la estructura educativa de carácter público y controlaron muchas de las prácticas del sistema escolar; asimismo interrumpieron y redujeron la incipiente investigación académica, convirtiendo en mucho más que otro “día de asueto” el inicio de la dictadura, a decir de Pineau (2006), quien ironiza con la forma en que las dictaduras suelen iniciar las suspensiones tanto de los derechos políticos como educativos.

Otras repercusiones en el campo educativo fueron: un nuevo impulso a la educación privada, especialmente de nivel superior, pues en los otros niveles ya tenía clara presencia (Nacimiento, 1985:160; Wiñar, 1974:33);<sup>279</sup> el auge de un discurso religioso cristiano “trascendente” que impregnó varios proyectos de la dictadura (Puiggrós, 1997:54-58); así como los diversos intentos de imponer la transferencia de los establecimientos escolares de nivel básico a las provincias (como había sucedido en 1961 y 1962), consiguiendo parcialmente hacerlo en pocas provincias entre 1967 y 1970 (Nacimiento, 1985:166).

Según la caracterización de Puiggrós, la política educativa impulsada por la autodenominada “Revolución Argentina”, puede entenderse como un “desarrollismo autoritario” que combinaba modernización tecnocrática, tradicionalismo católico y represión cultural (citada por Pineau, 2010:14). Debido a lo anterior, la producción de conocimientos educativos en 1966 quedó, momentáneamente, en manos de los organismos gubernamentales, más precisamente del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), creado en 1961. Este fue el mecanismo emergente del “Estado planificador” (Suasnábar y Palamidessi, 2007), para responder de modo específico al

---

<sup>278</sup> Según estos reporteros del diario *Clarín* un estudio de Slemenson (1970) anotaba que emigraron 301 profesores universitarios, debido a que el gobierno del golpista Onganía se caracterizó por una marcada intolerancia hacia las universidades argentinas, consideradas desde el gobierno como lugares subversivos y “cuevas de marxistas”.

<sup>279</sup> Preciso el impulso del nivel superior, pues De Luca (2007) hace una extensa descripción de la matrícula privada, exceptuando la del nivel universitario (entre 1963 y 2001 para el nivel pre-primario, y entre 1958 y 2001 para los niveles primario y medio), donde muestra un crecimiento sostenido. A decir de la autora, la privatización respondió más a los procesos de “provincialización”, desconcentración o descentralización realizados por el gobierno nacional, sin ser determinante el tipo de régimen. Aunque la autora reconoce que la trayectoria seguida por los alumnos de la educación privada a escala nacional tuvo un ligero repunte en dos momentos: 1968 y 1978, que si bien coinciden con las dictaduras, ello no significa necesariamente calificarlas con ese solo atributo. Según sus datos, hubo una expansión sostenida a lo largo de los años: en casi cuatro décadas el sector privado en los tres niveles ha ganado 4% más de matrícula que el público, pasando de un 20% en 1963 a un 24% en 2001 (De Luca, 2007:155).

control de un sistema escolar de creciente expansión, complejidad y diferenciación, pero al mismo tiempo dentro de una visión homogénea de la planificación estatal. Para fines de los sesenta, según los autores citados, había ocho oficinas regionales y 14 oficinas sectoriales de desarrollo (2007:49). Este uso de la planificación, entendida como una tecnología de gobernación, estaba en la misma corriente *modernizadora* que atravesó mundialmente a muchos países después de la segunda guerra mundial. Además tuvo un enorme impulso por parte de organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la UNESCO (Suasnábar y Palamidessi, 2007:48).<sup>280</sup>

Como parte de las influencias de la planificación y el desarrollismo en esa época, cabe recordar un par de antecedentes: por un lado *El Plan Decenal de Educación de la Alianza para el Progreso*, derivado de la Carta de Punta del Este, Uruguay, en 1961, donde los ministros latinoamericanos de educación se comprometieron con dos metas cuantitativas: eliminar el analfabetismo y asegurar un mínimo de seis años de educación primaria gratuita y obligatoria a todo niño en edad escolar (OEA, 1967:28). Tal convenio fue firmado por el gobierno argentino y aunque hubo acuerdo nacional sobre sus objetivos, hubo división en torno al mecanismo para cumplirlos. Por una parte, entre aquellos que postulaban que el Estado era el responsable de la educación pública, y por otra, quienes apoyaban el subsidiarismo del Estado. Al respecto, en un balance posterior sobre esta situación, Braslavsky (1988b) sostendría que los sectores que apoyaban la subsidiariedad del Estado ganaron esa batalla.<sup>281</sup>

Por otro lado, apunto dos reuniones importantes para la educación latinoamericana realizadas en marzo de 1962, en Santiago de Chile, que de algún modo ampliaron y precisaron los objetivos del Plan decenal.<sup>282</sup> La primera reunión fue la *Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social*; la otra fue la *IV*

---

<sup>280</sup> Southwell (1997:123), señala que la UNESCO tuvo una influencia directa en el CONADE “al efecto de impulsar las políticas desarrollistas y fue por sugerencia de este organismo que se nombró como director del área Educación al pedagogo argentino Norberto Fernández Lamarra”.

<sup>281</sup> Incluso la autora sostiene que “entre las intenciones y las políticas educativas de las distintas gestiones de gobierno que se sucedieron entre 1961 y 1983 el Estado Argentino ni siquiera fue auxiliando a aquellos sectores donde los particulares no alcanzaron de proveerse de la educación mínima necesaria (...) sino que se fue desprendiendo cada vez más de sus responsabilidades en la selección y distribución de habilidades instrumentales, comportamientos sociales para la participación política y conocimientos científicos” (Braslavsky, 1988b:30).

<sup>282</sup> Reconozco que hubo otros antecedentes importantes, destacando la Conferencia General de la UNESCO en Nueva Delhi (1956), donde se iniciaron los tres primeros “proyectos principales”; uno de ellos refería a la extensión de la enseñanza primaria en América Latina y a la formación de docentes. Asimismo, en 1958 el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, en Washington, bajo el patrocinio conjunto de la UNESCO y la OEA, (UNESCO, 1962a: 92-93). Y la realización de un curso de cuatro meses de duración en 1960 en Argentina, donde aproximadamente sesenta participantes de diversos países se capacitaron en técnicas de planeamiento; “iniciado las investigaciones sociales, económicas, culturales y de la realidad educativa previas a la elaboración de planes de educación” (UNESCO, 1962b:185).

*Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal No 1 de la UNESCO.* En ambas reuniones se destacó el peso de la idea de “planificación” como herramienta de gobierno de los sistemas escolares (Southwell, 1997:110). De hecho, ambos eventos fueron un hito en materia de formulación de políticas educacionales en la región porque establecieron cuatro ejes que más o menos permanecen incluso hasta nuestros días: 1) educación primaria para todos los niños en edad escolar; 2) alfabetización de adultos y el desarrollo de la comunidad, particularmente en las zonas rurales; 3) la adecuada formación y perfeccionamiento de maestros, supervisores, administradores y especialistas en educación, y 4) la investigación, experimentación y difusión de nuevas técnicas y métodos pedagógicos (UNESCO, 1962b:175; Vera, 1984:3).

En el marco del desarrollismo y la relevancia dada a la planificación es como se puede entender la labor del CONADE y su importante papel como organismo técnico en la definición de las políticas educativas argentinas de finales de los sesenta; éste tuvo a su cargo a partir de la creación del área de estudios educativos en 1964 la elaboración del “primer diagnóstico socioeducativo sistemático del país, tarea en la que participaron algunos de los primeros especialistas formados en las recientes carreras de Ciencias de la Educación” (Suasnábar y Palamidessi, 2007:49). Dicho trabajo tuvo, según Southwell (1997), la cooperación técnica de la OCDE (integrada por los países más “desarrollados” de Europa, así como Estados Unidos, Japón y Canadá) y un subsidio de la Fundación Ford aplicado por el Instituto Di Tella.<sup>283</sup> Los primeros trabajos publicados por el CONADE aparecieron entre 1966 y 1968<sup>284</sup>, y con ello, se instaló una “nueva concepción educativa”, que autoras como Braslavsky o Southwell llaman “tecnocratismo”; ligado a un nuevo pragmatismo que privilegió “*el uso del planeamiento como herramienta que garantizaba la eficiencia al constituirse en una forma neutral, racional, de previsión para tomar decisiones*” (Southwell, 1997:122, énfasis en el

---

<sup>283</sup> El apoyo de la OCDE fue en dos vertientes: un seminario donde examinaron los resultados del trabajo del CONADE, y la metodología de las proyecciones, derivada en especial del Proyecto Regional Mediterráneo. Dicho proyecto, según Southwell (1997:124), fue “uno de los primeros en los cuales se usó el enfoque economicista de la educación como un recurso para el desarrollo, llamándola «recurso humano»” este resultó un antecedente significativo de realizado en Argentina.

<sup>284</sup> Ubico un par imprecisiones en el texto de Southwell (1997: 124). Según ella, el trabajo del CONADE “Educación, recursos humanos y desarrollo”, fue escrito por Fernández Lamarra, en colaboración con Inés Aguerrondo. Al respecto el documento explícitamente menciona a los colaboradores y no aparece citada esta última; en cambio citan a David Wiñar, Norma Paviglianiti y Silvia Llomovate, entre otros. La segunda es que Southwell ubica la “edición” de ese documento en 1964 (p.11), pero el documento marca 1968 (siendo éste el documento que consulté he anotado esa fecha), y no pienso que se refiera exclusivamente al trabajo previo a la publicación, esto queda descartado cuando ella misma dice que en 1964 se inició tal estudio. Lo cierto es que circularon versiones preliminares. De hecho, el mismo documento fue publicado por la OCDE (1967) con pocas variaciones de la versión en español de 1968. La misma fuente menciona que una versión resumida se presentó en una conferencia interministerial en 1966; por ello, otros documentos citan el informe final en versiones preliminares. Al respecto, Cirigliano (1984:20, e. o. 1969) y el mismo CONADE (1968b) citan una versión preliminar de 1966. De cualquier modo dicho documento aportó, uno de los más completos diagnósticos globales de la educación argentina hasta entonces.

original). Según tal perspectiva, las categorías de progreso y desarrollo perdieron centralidad, respecto del entramado desarrollista, para dar paso a “diagnósticos altamente estandarizados”, así como a la programación y el control eficiente de recursos (siempre escasos). En ese sentido, las soluciones intentaban resolver las *disfunciones* del sistema escolar, pero según Puiggrós (1997:47), les servía a los desarrollistas o tecnócratas para denunciar el principal problema educativo nacional: la deserción. Desde estas perspectivas se ofrecían “soluciones técnicas como garantía de transformación” (Southwell, 1997:122).

De cualquier modo, la producción de conocimientos sobre la educación argentina, desde mediados de los años sesenta hasta prácticamente mediados de los ochenta, se vio trastocada por los sucesivos cambios de gobierno, así como por el reagrupamiento de los académicos y de los funcionarios que dirigieron los destinos de la agenda educativa. Sin embargo, el trabajo del área educativa del CONADE tuvo continuidad durante la dictadura de 1966, pues se ratificaron a los directivos del organismo y del encargado del área educativa, esto duró hasta principios de la década siguiente cuando se disolvió el CONADE (De Luca, 2008:10).<sup>285</sup> Aunque no fue un proceso exento de fricciones y disputas; pues por ejemplo al interior del propio Ministerio de educación hubo descalificaciones sobre el principal informe educativo del CONADE de 1968, como lo anotan Cirigliano en 1969 (1984: 111-112, nota 1) y Puiggrós (1997:55).

De cualquier modo, la producción gubernamental así como la producción de los organismos internacionales estuvo más acreditada por los gobiernos militares que la producción universitaria de la academia local. Esto porque, según Suasnábar y Palamidessi, el sistema público de educación superior se vio paralizado, trastocado en su “modernización” y en su autonomía con el golpe de Estado de 1966 (2007:51). Esta modernización ya había arraigado en el ámbito de la educación superior argentina, según los mismos autores, a partir de la instalación (finales de los años cincuenta) de las carreras de sociología, psicología, ciencias de la educación y antropología, etc., así como con la versión argentina del CNRS francés: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). Además, al final de la década del sesenta hubo un par de agregados en el ámbito disciplinario de la educación. Por un lado, desde el

---

<sup>285</sup> Para 1968 se impulsó una “reforma educativa tecnocrática” que fue congelada para 1972, cuyo contenido tendía a la eficiencia de la organización y concebía a la educación como instrumento de desarrollo económico. Dos resultados concretos de dicha reforma se registraron: homogeneización del nivel de la formación docente al nivel terciario, y reorganización del nivel medio, que sustituyó el nombramiento de profesores por horas cátedra por profesores nombrados por tiempo completo en un establecimiento, conocida como Proyecto 13. Además, se iniciaron movimientos de “reconsideración de los contenidos y de los métodos de la educación, y se sentaron las bases para la creación del Consejo Federal de Educación.” (MCyE/OEI, 1994:4-5).

primer lustro de 1960 surgió un nuevo grupo de profesionistas con una formación “modernizadora”, diferente del profesorado tradicional (que desde 1968 ascendió a formación terciaria): los licenciados en ciencias de la educación; por otro lado, en el ámbito de los modelos de formación y en las formas de construir el conocimiento educativo hubo cierto desplazamiento de la “matriz generalista”, centrada en las humanidades clásicas llevadas adelante por el “espiritualismo pedagógico”<sup>286</sup> hacia una nueva trama que conjugó otras prácticas y nuevos saberes científicos, destacándose enfoques como el funcionalismo, el estructuralismo, los estudios de economía de la educación y sus variantes sobre el capital humano y la planificación (Suasnábar y Palamidessi, 2007:50-51), así como las teorías de corte piagetiano, el psicoanálisis y las teorías del curriculum (Southwell, 1997:127 y ss; Carli, 1999).

Varios estudios coinciden que con la incorporación de la pedagoga Gilda Lamarque de Romero Brest<sup>287</sup> a la carrera de ciencias de la educación de la UBA, se pasó de una perspectiva inspirada en “el espiritualismo” hacia un enfoque más ligado al funcionalismo, con su énfasis en lo “empírico” (Puiggrós, 1997:46; Southwell, 1997:128; Suasnábar, 2004). Así lo hace constar la propia Romero, según una semblanza de su vida, luego de su fallecimiento en el año 2003:

En el año 1956, Mantovani me invitó a compartir con él las responsabilidades de la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El acento empírico de mi enfoque de la educación y el correlativo empleo de herramientas conceptuales y metodológicas propias de las Ciencias Sociales que marca esa perspectiva, difería bastante del suyo que abordaba la cuestión desde una óptica acentuadamente filosófica (Agudo de Córscico, s.f.)

Nuevas instituciones de investigación y/o enseñanza superior de diverso cuño surgieron en Argentina tras la dictadura militar de 1966. Luego del golpe de Estado ciertos grupos de intelectuales argentinos desplegaron una estrategia de resistencia, ante la inestabilidad política y laboral en las universidades públicas: la reagrupación por fuera de éstas. Tal medida fue tanto para acompañar las movilizaciones opositoras al régimen, así como para abrir espacios de creación autónoma de conocimientos. Al menos tres tipos de instituciones se constituyeron: a) de cuño privado (como el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación o el Instituto de Desarrollo Económico y Social –IDES- en el Instituto Di Tella), b) de cuño autogestivo como la Asociación de Graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación; c) bajo los auspicios del ala

---

<sup>286</sup> El espiritualismo pedagógico, generalmente, está vinculado a la educación católica y a la categoría de la “trascendencia” en sentido contrapuesto a lo “terrenal”. Según Southwell, se trata de “una configuración discursiva particular, dentro de la cual se encuentran matices que van desde el espiritualismo católico a un espiritualismo liberal laico, pasando por espiritualismos antipositivistas, nacionalistas populares, doctrinarios” entre otros. (Southwell, 1997:113).

<sup>287</sup> La investigadora firmaba sus textos con su apellido de casada (De Romero Brest) y así la citaré en adelante.

progresista católica, la compañía de Jesús (el Centro de Investigaciones Educativas). Otros pocos intelectuales encontraron acomodo en organismos internacionales como el Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales, y poco más adelante la CEPAL, la UNESCO, etc. Tal fue el caso de Tedesco, (Suasnábar y Palamidessi, 2007: 52).

A principios de los años setenta la difusión de los trabajos sociológicos de vertientes marxistas, en especial de los llamados *críticos reproductivistas*, erosionaron fuertemente los enfoques funcionalistas y desarrollistas. Una de las contribuciones más importantes de la corriente reproductivista se expresó en el concepto de *autonomía relativa*, que parte de considerar a los sistemas educativos como construcciones históricas donde convergen, no sin conflicto, los condicionantes estructurales (sociales, políticos y económicos) y las acciones de los diferentes sujetos sociales. Según Tedesco, tales planteos intentaban “responder a los interrogantes acerca de cómo se construye el consenso y la dominación en el marco de sociedades caracterizadas por una fuerte estabilidad ideológica” (1987:18).

Aunado a las críticas vertidas por los reproductivistas, cito otras corrientes emergentes que generalmente se presentaron como “críticas” y alineadas a la “izquierda”, las cuales convergieron en cuestionar el monopolio de las corrientes funcionalistas y desarrollistas, que fueron encarnadas en la figura de un “intelectual” que ha denominado Suasnábar (2004) como “pedagogo crítico”: planteamientos de orientación marxista como los de los argentinos Guillermo García y Tomás Vasconi, la propuesta desescolarizante de Ilich, la teología de la liberación, la pedagogía de Freire, el “nacionalismo popular revolucionario”,<sup>288</sup> los planteamientos cepalinos e incluso el psicoanálisis, en conjunto, son marcas de la creciente “radicalización del discurso pedagógico” y político que marcó la década del setenta no sólo en Argentina, sino el resto de la región latinoamericana (Suasnábar, 2004: cap. 7; véase también la sección 2.4 para el caso de México).

De este modo, muchos trabajos durante la primera mitad de la década del setenta cuestionaron las lecturas centradas en una historia monumental y sus próceres, en la evolución de las ideas pedagógicas, así como la contribución de la educación al desarrollo, avanzando en posiciones críticas apoyadas en enfoques y metodologías de la historia social, la sociología, la economía, entre otros campos disciplinarios e incluso

---

<sup>288</sup> Suasnábar aclara que lo que caracteriza como nacionalismo popular revolucionario alude a una “sincrética convergencia de componentes político-ideológicos, que en el cruce de peronismo, cristianismo y marxismo buscarían desarrollar un cuerpo orgánico de pensamiento”, llamado pensamiento “nacional” (2004:246).

transdisciplinarios.<sup>289</sup> Pero este ambiente sufrió cambios vertiginosos. Al respecto, un editorial de la *Revista de Ciencias de la Educación* de 1974,<sup>290</sup> anotaba un cambio importante, respecto al “teoricismo” de las vertientes críticas. Luego de cuatro años de fundada dicha publicación, se propuso pasar de concentrarse en “ofrecer material que dilucidara críticamente el lugar de la educación en el sistema capitalista y, especialmente, en las estructuras sociales del capitalismo dependiente de nuestros países” hacia una postura más práctica. Es decir, sin abandonar la línea de crítica teórica a la educación capitalista, se afirmaba: “ha llegado el momento de estimular la elaboración de propuestas alternativas concretas que demuestren la fertilidad del planteo crítico no sólo en el nivel teórico sino también en el práctico” (p.1). Aunque se advertía no “reducir la teoría pedagógica a la elaboración de soluciones fácticas, recurso típico del empirismo tecnocrático”, asimismo se señalaba que no siempre las propuestas alternativas serían coherentes entre lo teórico y lo pragmático, pero no por ello abandonarían el esfuerzo.

No obstante la revisión y las críticas de la década del setenta es importante destacar cierta continuidad, ya que durante un período que se extendería por más de un siglo una sola normativa nacional –la Ley 1420 de educación sancionada en 1884-<sup>291</sup> estableció los criterios de organización principales, entre ellos la obligatoriedad de escolarización de siete años, y fue el marco bajo el cual se expandió el sistema escolar argentino alcanzando niveles comparables a los de los países más desarrollados de la época, tales como una tasa de analfabetismo en 1960 de 8.6% a un 7.4% en 1970 entre la población de 15 años y más,<sup>292</sup> así como una tasa bruta de educación primaria de 86.9% en el mismo año de 1960, llegando a alcanzar, en 1970 un 93%; aunque

---

<sup>289</sup> Pineau pone como ejemplo el debate sobre la justificación histórica de la “Escuela Intermedia” propiciada por políticas de la dictadura militar iniciada en 1966, entre Gustavo J. F. Cirigliano –un pedagogo de reconocida trayectoria- y Juan Carlos Tedesco –entonces un joven recientemente graduado de la carrera de ciencias de la educación de la UBA–. Dicho debate, según Pineau, puede “ser considerado el iniciador de la historia de la educación como campo académico con cierto grado de consolidación, en la que se discute con normas internas y universalmente aceptadas hipótesis explicativas y no la veracidad de los actos o intenciones de los sujetos” (2010:14).

<sup>290</sup> Dicha revista era el órgano de difusión del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales, encabezado por Juan Carlos Tedesco en esos años.

<sup>291</sup> Resumo los objetivos de dicha Ley en los siguientes puntos: 1) El Estado es el responsable de la educación pública. La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual, laica y dada conforme a los preceptos de la higiene; 2) Gobierno colegiado a través del Consejo Nacional de Educación y los Consejos de Distritos; 3) Financiamiento de la educación primaria (fondo escolar permanente); 4) Estimula la creación de jardines de infantes, escuelas para adultos y de escuelas ambulantes; 5) Establece contenidos mínimos de lengua nacional, historia nacional y geografía nacional; 6) Establece la construcción de edificios escolares y cuestiones de sanidad escolar; 7) Regula la actividad docente, asegurando formación, estabilidad y derecho al retiro; 8) Promueve la creación de bibliotecas populares; y 9) Establece la inspección estatal sobre escuelas particulares.  
[http://www.mapaeducativo.edu.ar/atlas\\_bicentenario/index.php](http://www.mapaeducativo.edu.ar/atlas_bicentenario/index.php)

<sup>292</sup> Además, entre 1965 y 1968, hubo ciertas acciones enfocadas al combate del analfabetismo en el país. En 1965 se puso en marcha el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, primera campaña de alfabetización masiva gubernamental, ya que se le consideró un tema de “defensa nacional”. La ignorancia fue vista como una posible “entrada a ideas extremistas y disolventes.” En 1968 se creó la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) (Paredes y Pochulu, 2005).

apenas de 32.3% para la educación media para el último año (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987: anexo estadístico).<sup>293</sup>

Concluyo este apartado considerando como rasgos principales el eclipsante contexto sociopolítico marcado por las dictaduras argentinas de mediados de los años sesenta y setenta, así como las demandas de modernización del Estado desarrollista. También describí a grandes trazos las condiciones de posibilidad para la emergencia de una nueva configuración en la trama discursiva sobre las desigualdades en la educación, mediante el surgimiento de nuevos enfoques y corrientes teórico metodológicas, la formación de nuevos profesionales “modernizados” que formaron una nueva elite intelectual con la capacidad de legitimar sus ideas y prácticas tanto en el mundo de la academia como en la burocracia argentina, así como de lo que podría llamar la internacionalización de las ciencias sociales en el campo de la educación, destacando en el contexto local su variante tecnocrática.

## **8.2 La emergencia del significativo desigualdad en el campo educativo argentino**

Como he adelantado al principio de la sección previa, la muestra seleccionada como principal para observar la emergencia de la trama conceptual sobre desigualdades en la educación argentina, abarca los años 1968 y 1976, a partir a cuatro documentos principales: el informe del CONADE (1968a), De Romero Brest (1971), Eichelbaum (1972) y el de Echart de Bianchi *et al* (1976); así como de dos documentos *suplementarios* (Petty y Mignoli, s.f.) y Wiñar (1974).

Vale la pena destacar el protagonismo gubernamental al respecto, esto es, el organismo CONADE como líder de la producción en el momento de la emergencia de la temática de las desigualdades en educación, como lo muestran las referencias de muchos autores, en términos luhmannianos diría que son *autorreferencias del sistema*. Asimismo, en la muestra seleccionada sobre este bloque temporal identifiqué el primer texto que en su título incluye el término desigualdad, el de Eichelbaum.<sup>294</sup> De hecho, ambos textos han tenido gran impacto en otros estudios en el país, donde se da cuenta de ellos como antecedentes significativos (Bravo, 1980; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987; Miranda 2006, entre otros).<sup>295</sup> A los anteriores documentos añado el trabajo de

---

<sup>293</sup> El trabajo de Braslavsky, Tedesco y Carciofi (1987, e. o. 1983) retoma y reproduce datos generados en el proyecto de la UNESCO-CEPAL-PNUD entre 1976-1981, donde trabajaron los últimos dos autores. Es interesante, porque para datos previos a los años ochenta no acuden a fuentes oficiales. Esto es una característica común a la mayoría de estudios que acuden a fuentes estadísticas de antes de 1980, dándose con ello algunas variaciones. Por ejemplo en el mismo trabajo citado se ven dos datos diferente en la tasa de escolaridad primaria para 1970, la fuente de la UNESCO marca 93%, la de FUDAL marca 87.7%.

<sup>294</sup> Titulado *La desigualdad educacional en Argentina*, el cual viene en una compilación de trabajos con el contundente título de: *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*.

<sup>295</sup> En la tesis doctoral de Miranda (2006), anota como antecedentes de investigaciones argentinas sobre “desigualdad educativa” solo el trabajo del CONADE (equivocadamente lo nombra como “Comisión” en vez de Consejo) de 1968, y el de la Fundación FIEL de 1976 (*vid Infra*), para luego pasarse hasta los trabajos

De Romero Brest, una de las introductoras del funcionalismo en la investigación educativa y una publicación de uno los primeros *think tanks* argentinos: La Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), representada por el equipo de Echart de Bianchi (1976).

Las diversas filiaciones de los autores de las investigaciones permiten trazar un croquis institucional sobre el tratamiento del tema de las desigualdades educativas durante la emergencia: organismos gubernamentales, académicos pertenecientes a instituciones privadas, sobre todo del Instituto Di Tella (aunque la mayoría antes ocupó cátedras en universidades públicas, por ejemplo De Romero Brest y Eichelbaum) y un “tanque de pensamiento”. Tal constelación se mantuvo en términos generales, hasta mediados de los años ochenta, cuando se agregaron académicos de universidades públicas (principalmente de la UBA) y de organismos intergubernamentales como la FLACSO. Asimismo, llamo la atención sobre el centralismo de la producción, cuya irradiación partió de la ciudad capital: Buenos Aires; aunque como se sabe, desde entonces también es el distrito educativo más grande del país.

De este modo, la segunda mitad de los años sesenta en Argentina está enmarcada en un contexto de transiciones gubernamentales, de renovación de formas de construcción y legitimación del conocimiento y de incertidumbre sociales, y es ahí donde emergen los primeros abordajes sobre desigualdades en educación en el campo discursivo argentino. En el discurso gubernamental reconozco sus primeras huellas, específicamente en los trabajos del CONADE.

Cabe hacer notar que distinguir entre la producción gubernamental y la producción académica argentina no es del todo impreciso, es más complejo de lo que a primera vista parece. Debido a que varios de los funcionarios que elaboraron el citado estudio: Wiñar, Llomovate, Fernández Lamarra, etc., fueron reclutados de las filas de las universidades o instituciones consagradas a la investigación y/o la docencia; ambos espacios institucionales a menudo han sido combinados, como se puede observar en este caso y como se presentó en décadas posteriores (ver sección 7.1).<sup>296</sup> Hubo entonces, como en décadas posteriores, un traspaso entre uno y otro bando, en torno a nuestro tema de interés ha sido constante, pero también friccionado, como lo han

---

de FLACSO a principios de los ochenta. En tal caso difiere de su balance, pues no incluyó el trabajo de Eichelbaum, ni de otros autores que cito más adelante. Aunque es posible que Miranda sólo hable de trabajos empíricos, como el suyo, el de Eichelbaum definitivamente lo es.

<sup>296</sup> De esta época cito apenas dos ejemplos. David Wiñar, quien trabajó en varias instancias gubernamentales argentinas, y participó en la redacción del documento del CONADE, fue parte de la UBA y luego se incorporó a la Universidad de Luján como profesor titular *ad honorem*. Por su parte Norberto Fernández, quien encabezó el área educativa del citado organismo fue profesor Titular Ordinario de Administración de la Educación en las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata hasta el año 2004, y actualmente es profesor de la Universidad Nacional Tres de Febrero y Director de Posgrados en la misma institución.

descrito para esos años los trabajos de Puiggrós (1997), Southwell (1997), Romero y Romero (2004), Pineau (2006), entre otros. Lo que puede desprenderse de los autores citados, es que una constelación diversa de grupos intelectuales ha ido acompañando y/o participando en el control del sistema escolar, pero también como artífices de la conceptualización y de las políticas educativas en distintas escalas y han tenido un impacto significativo en las *prácticas de gobernación* (Popkewitz, 2003), así como en la vida cotidiana de muchas escuelas.

Los acentos sociológico y económico marcaron la pauta de la mayoría de estudios sobre el tema de las desigualdades durante su emergencia. En el documento *Educación, recursos humanos y desarrollo* (1968a:1) se dice que tuvo tres objetivos: a) evaluar la “eficiencia interna” del sistema escolar; b) evaluar la “eficiencia externa” y c) evaluar “la distribución de oportunidades educacionales en la sociedad”. En este último se anota la utilización del término desigualdad al anotar que el “origen socioeconómico condiciona el nivel de escolaridad”, por lo cual, “las oportunidades educacionales son desiguales para cada grupo” (CONADE, 1968a:2).

Entrada la década del setenta se desarrolla el entramado discursivo trazado por el CONADE, destacando las continuidades, a pesar del clima político, económico y social convulsionado, inestable y frágil, por momentos severamente “radicalizado” (Suasnábar, 2004). Esto se observa en el plan educativo nacional publicado en 1971. El *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975* realizado por la dictadura militar en turno y enmarcado en la doctrina de la “seguridad nacional” y el desarrollo regional, aprovecha el trabajo hecho por el CONADE, que lo nutre como antecedente, pero se interrumpiría en 1973. En dicho plan se sostiene que para enfrentar los objetivos de expansión del sistema y la “democratización de la educación”, priorizarían la solución de los problemas cuantitativos: “escasez de recursos y deficiente utilización de los mismos, bajo nivel de retención y desigualdad de oportunidades educativas” (Presidencia de la Nación, 1971:173).

Otro ejemplo es un trabajo de De Romero Brest (1971),<sup>297</sup> presentado en las *Jornadas Olivetti de Educación* de 1971, donde participaron investigadores nacionales y extranjeros, entre ellos el mexicano Pablo Latapí. En el evento, la autora habla de que entonces se sabía que “las desigualdades entre sectores persisten” y que la expansión de oportunidades de acceso por sí misma “no disminuye las diferencias entre categorías y grupos sociales”. De este modo, “las políticas y estrategias para la

---

<sup>297</sup> La investigadora tras su renuncia a la UBA, pasó a fundar y dirigir en 1968 el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) del Instituto Torcuato Di Tella, que ya había incorporado a otros renunciantes académicos como Ana María Eichelbaum, Héctor Félix Bravo, Guillermo Weinberg, entre otros investigadores.

democratización han de avanzar necesariamente desde la igualdad de oportunidades de acceso hacia la igualdad de oportunidades de logro” (pp.105-106).

Por su parte, el equipo de la Fundación FIEL, encabezado por Echart de Bianchi se enfocó en investigar “cuáles son los factores que determinan los productos educacionales así como sus diferencias, explorando al mismo tiempo la factibilidad de disminuir las desigualdades existentes en cuanto a capacidad de inserción en el mercado laboral a partir de rendimientos cognoscitivos” (1976 :2)

En lo antedicho se observan los significantes más comunes en los estudios del momento emergente sobre las desigualdades, esto es, destaca en especial el de diferencia, pero también se citan otros como disparidades, distancias, falta de equidad e incluso marginalidad. Anoto un par de ejemplos.

Eichelbaum en una sección de su trabajo apuntaba que “Algunos datos educacionales sugieren que la *distancia educacional* entre los sectores medios y los sectores populares ha aumentado en las últimas dos décadas.” (1972:33-34). Más adelante apunta que “las oportunidades de concluir la escuela primaria *tampoco son equitativas* hasta ahora en Argentina” (p.38; énfasis JAN). El uso intercalado entre desigualdad y diferencia es evidente en el texto de Eichelbaum, donde si bien su título explícitamente apunta hacia la(s) desigualdad(es) educacional(es), y así lo hace en un primer momento; luego las llama “diferencias”, y en el transcurso del texto utiliza ambos significantes como sinónimos. Así, cuando señala la relación entre “elevación del nivel educacional general, la disminución de la desigualdad educacional y la movilidad social”, de inmediato añade que también hay “diferencias o desigualdades educacionales más sutiles” (1972:23); incluso entre distintas escuelas del mismo nivel. De hecho, los subapartados se titulan “diferencias educacionales” (entre estratos sociales, lugar de residencia y entre hombres y mujeres).

En suma, la desigualdad se inscribe en una trama que marca asociaciones y diferencias respecto a otros términos, que de algún modo están en competencia por el uso que le dan unos grupos o personas (y no otros). Sostengo que en los textos pioneros se entiende la desigualdad en términos de distribución de un bien (educación) y les interesaba medirla, para con ello, modificarla mediante las herramientas de la planificación.<sup>298</sup> Como lo apunta Eichelbaum “poner el acento en los aspectos formales y más fácilmente cuantificables de la instrucción,” como los años de escolaridad, ya que

---

<sup>298</sup> En general, la mayoría de documentos de la muestra se refieren a la desigualdad como una distribución de oportunidades de escolarización, traducida frecuentemente en años de escolaridad, por ello su cometido es claramente descriptivo, a diferencia de un énfasis “explicativo”. Aunque el texto del CONADE se insinúa avanzar al respecto cuando se refieren a los factores “exógenos” y “endógenos” que inciden en el rendimiento del sistema.

con ello se puede prever el “destino” de los individuos y “la forma de vida a la que tendrán acceso” (1972:21).

El tecnocratismo fue reconocido por los propios agentes que compusieron el área educativa del CONADE, aunque no fuera compartido por todos sus miembros. Según Fernández Lamarra en una entrevista sobre su paso por dicho organismo reconoce: “éramos bastante tecnocráticos, creíamos que con la técnica se iban a producir los cambios”. Su postura iba en contra de otras “altamente ideologizadas”, que según Lamarra se “encontraban tanto en los sectores ligados a la Iglesia como en el laicismo del Consejo Nacional de Educación y sus Inspectores” (citado por Southwell, 1997:125).

De este modo, el significativo desigualdad emergió tímidamente en el campo educativo argentino, más precisamente, se combinó especialmente con el de diferencia; ambos usados descriptivamente, en clave matemática, esto es, en clave técnica, subsumiendo su sentido ético, político, incluso polémico. De este modo, desigualdad se destacó como un concepto preciso para describir una distribución (en la mayoría de los casos como distribución de escolaridad) sin necesariamente valorarla. Esta situación, en parte, es comprensible debido al clima represivo suscitado por las dictaduras de 1966-1973 y 1976-1983; es decir, se corría un alto riesgo quien osara defender abiertamente un sentido valorativo de la desigualdad, que efectivamente ha tenido una alta dosis de reclamo hacia las políticas gubernamentales en otros momentos (especialmente la década del dos mil en Argentina) o en otros contextos (p. e. México en los años sesenta, ver sección 2.2).

Finalmente, puede decirse que al término desigualdad se le opuso en todo el corpus de estos años el de igualdad, ya que en todos se reconoce explícitamente “la falta de vigencia real del consagrado y aceptado principio de igualdad de oportunidades” (CONADE, 1968a). O como apunta De Romero Brest, quien consideraba que la “igualdad de oportunidades”, era una aspiración “básicamente compartida por los países” (1971:105); mientras Eichelbaum proponía que había mayor pertinencia al hablar de “diferentes grados de aproximación a una teórica igualdad de oportunidades” que de desigualdad de oportunidades, así como que cada vez había mayor comprensión de los factores que la explicaban (1972:19).

### **8.3 De dictaduras, apagones culturales, congelamientos políticos y producciones en el exilio (1976-1982): un *impasse* en la producción sobre desigualdades**

Como se sabe el año de 1976 la nación Argentina volvió a ser presa de un régimen dictatorial con la consecuente fractura de las aspiraciones democráticas, que habían

asomado en 1973, que de hecho se trató de un paréntesis en una entrampada crisis política, económica y de radicalismos que llevaron a una fuerte polarización social que no encontraba salida cívica desde prácticamente 1955 (Romero, 2000). Expresiones como “crisis hegemónica”, “congelación política”, “apagón cultural”, “vaciamiento”, “oscurantismo dictatorial”, “terrorismo de Estado”, “reculturización”, “estrategia represiva”, “carnaval negro”, etc. (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987; Nascimento, 1985; Puiggrós, 1996, 1997; Pineau, 2006; Terán, 2008; Zeitler, 2009) son sólo algunas de las expresiones que se han utilizado para tratar de sintetizar lo vivido durante el autodenominado “proceso de reorganización nacional”. En cualquier caso, la mayoría de autores coincide en señalar que entre 1976 y 1983 la dictadura dejó una sociedad argentina más convulsa, donde se hicieron patentes serios desequilibrios sociales y económicos, así como enormes divisiones políticas, asimismo un retraimiento en la producción intelectual y cultural, pues se impuso un régimen que rompió mucho del tejido social, como en ninguna otra época histórica previa (Suasnábar, 2009:3; Southwell y Vassiliades, 2009:118, entre otros).

Según Merklen (1997) las tendencias centrales del “modelo aperturista” de acumulación de la dictadura 1976-1982 mostraron: a) la profundización del enriquecimiento del reducido segmento de la clase alta; b) la disminución relativa del volumen de clase media y su progresiva desalarización, así como de la clase obrera; c) el rápido aumento del estrato marginal (no asalariado). Esto, en buena medida fue debido a la crisis del industrialismo sustitutivo, el profundo cambio tecnológico que estaba en ciernes, así como la apertura de la economía, todo ello implicó un ajuste estructural, consecuentemente se redujeron los niveles de empleo, hubo un retroceso en las redes de seguridad social y una fuerte polarización urbana y social. El autoritarismo nacionalista de Estado se combinó, según Puiggrós, con cierto “conservadurismo antiestatista oligárquico” y con los albores de procesos de globalización financiera, productiva y comunicacional, que dieron origen al “neoliberalismo argentino” (1996:127).

En diciembre de 1983 se produjo el comienzo de la “transición democrática”. No entraré en detalles de la caída del gobierno militar, pero siguiendo a Zeitler, destaco que la derrota con los ingleses por las islas Malvinas “puso al descubierto la corrupción y la ineficacia de la institución militar y generó una conciencia generalizada en la población al respecto que quitó toda legitimidad de la dictadura”. (2009:3). Aldo Ferrer lo resume así: el país “se encontraba «abrumado por el desempleo y la pobreza, un desorden macroeconómico peor que el heredado, una deuda externa agobiante, las consecuencias de la violación a los derechos humanos y la derrota en la guerra de las

Malvinas»” (Citado por Zeitler, 2009:1-2).

Además del problema de la legitimidad del gobierno, se añadió el de la credibilidad y la confianza de la población, banderas desplegadas en la agenda política del nuevo presidente elegido por sufragio en 1983 –Raúl Alfonsín- y canalizada, en un primer momento, a través de la “divinización de la democracia” (Zeitler, 2009:3); en un segundo momento el cambio estuvo orientado a iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar al país al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios, así como en “la reforma del Estado”, que en muchos casos significó disminuir el papel del Estado, tanto en la economía como en la educación.

Los saldos educativos de la dictadura no fueron nada halagadores. Con la vigencia nuevamente de la Constitución Nacional se reorganizó el Estado según la antigua Ley de Ministerios, esto dio como resultado la unión de las áreas de educación y justicia en la misma cartera. El área de justicia fue prioritaria, teniendo en cuenta el pasado proceso militar, por lo que el área educación quedó en segundo término (MECyT/OEI, 1994:5).

Según Puiggrós (1996:135), el balance educativo durante la dictadura sumó un retroceso hacia “muchas décadas atrás”, en torno a la “desnutrición, analfabetismo, deserción escolar, escuelas destruidas, docentes con salarios de hambre, universidades desmanteladas.” Tales retrocesos también se percibían en un avance de “posiciones antidemocráticas” en muchas instancias sociales. En ese sentido, siguiendo a Braslavsky, durante 1976-1982, en el campo educativo hubo al menos cinco elementos comunes: 1) elitismo, 2) oscurantismo (trascendentalismo contrapuesto a la ciencia y la técnica), 3) neoliberalismo (en relación con la subsidiariedad de los costos de la educación), 4) tecnocratismo (en el sentido eficientista de ver a la educación como gasto) y 5) autoritarismo en las relaciones cotidianas (1986:23).

En el campo de la investigación educativa argentina el desmantelamiento de la producción académica también fue notorio, pero no completamente clausurado. Por el contrario, de acuerdo con Suasnábar (2009:25), hubo durante el periodo dictatorial cierta producción, sobre todo de exiliados en México, que en cierto modo renovarían los debates; primero, en torno a los sentidos de la dictadura, así como a la idea de “revolución”, para luego asentarse en las cuestiones de la “transición a la democracia”.<sup>299</sup> Suasnábar ha hecho un excelente seguimiento de los debates que acompañaron a los exiliados, cuyo camino no estuvo exento de fricciones y facciones,

---

<sup>299</sup> De acuerdo con Lesgart, la noción de “transición democrática” tuvo varios usos y sentidos, según quien la utilizara a lo largo del Cono Sur; en el caso argentino parece destacar que primero “fue utilizada como metáfora témporo-espacial de movimiento” respecto a dejar atrás la dictadura, y luego como una opaca “consigna sintetizadora de una nueva época” traducida como esperanza en un nuevo régimen político (2002:166).

asimismo da cuenta de ciertas repercusiones de algunos planteamientos en el ámbito educativo de académicos exiliados como Adriana Puiggrós y Justa Ezpeleta. A los que se sumaron Eduardo Remedi, Elena Squarzon, Alfredo Furlán, Emilio Tenti, Roberto Follari, Juan Carlos Tedesco, entre otros investigadores/as, pedagogos/as o profesores/as argentinos/as que, desde México u otras latitudes, impactaron de modo importante el campo intelectual latinoamericano, sobre todo destacando la influencia que ejercieron en la discusión sobre el “carácter histórico y político de la educación” (Rojas Moreno, 2004: 10)<sup>300</sup> así como en instalar otros tópicos y la búsqueda de respuestas a cuestiones de “política práctica” y de indagar nuevas posibilidades de “cambio educativo” (Suasnábar, 2009:372).<sup>301</sup>

La idea de democracia fue un eje que sintetizó muchas de las esperanzas personales y sociales tras la caída de la dictadura en 1983, y eclipsó el escenario discursivo en casi todos los ámbitos de la vida argentina. La producción de prácticamente toda la investigación educativa nacional se vio colmada del significativo democracia como aspiración y búsqueda de concreción. Aunque su interpretación educativa tuvo interpretaciones diversas: desde las más directas relacionadas con la expansión del sistema, así como sobre la mejora de la “calidad” (otro significativo central en la configuración discursiva posdictatorial), hasta las más amplias, como las que alude Braslavsky (1988a:20). La investigadora sostuvo que ciertos teóricos y sectores políticos ampliaban el concepto de “democrático” a un modelo en el cual los bienes y servicios se distribuyeran más equitativamente; mientras otros sectores lo buscaban asociar con lo “socialmente justo”, éste junto a otros adjetivos como moderno, productivo, soberanía, eran mencionados “como características del «modelo societal para armar» para la Argentina del siglo XXI.” (Braslavsky, 1988a:20). De hecho, una vez ganadas las elecciones por la Unión Cívica Radical (UCR), según Olmos (2008:173), la democratización interna y externa del sistema educativo fue central en la agenda del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989).<sup>302</sup>

El campo intelectual se vio imbuido en el debate de la “transición democrática” y en especial la FLACSO resultó ser emblemática del tipo de cambios que auspiciaba tal

---

<sup>300</sup> Rojas también menciona los trabajos de Susana Barco, Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein, realizados antes del golpe militar argentino de 1976, que circularon en México regularmente mecanografiados o en fotocopias.

<sup>301</sup> Según Suasnábar, dos preguntas concentraron el debate político educativo argentino en el proceso de transición: “cuáles son las alternativas de política educativa para los sectores populares y cuáles son las posibilidades de un cambio educativo en democracia”. Esto implicó abordar temas, tales como la relación entre “Estado y clases subalternas, las experiencias de educación popular y sus tensiones con la educación estatal, la relación de la educación con los movimientos sociales y las propuestas de transformación de la escuela democrática” (2009:372).

<sup>302</sup> Entre las acciones en materia educativa que se instrumentaron, Olmos menciona: “campañas de alfabetización, libre ingreso a todos los niveles del sistema educativo, libertad de cátedra y de asociación de estudiantes y docentes, reincorporación de docentes cesados y estudiantes expulsados por la dictadura” (2008:173).

situación (Braslavsky y Filmus, 1988). La apertura de la maestría en ciencias sociales en 1982, de hecho el primer postgrado estructurado en el país, marcó un espacio de encuentro entre las viejas y nuevas generaciones, que en sus diversas trayectorias expresarían “la renovación intelectual larvada durante los años militares” (Suasnábar, 2009:312). El nombre del área educativa de la FLACSO: Educación y sociedad es en sí misma significativa del ambiente renovador, pues con Tedesco a la cabeza se apuntalaba cierta continuidad, y profundización, del proyecto regional en que participó: *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (DEALC). De hecho, su primer proyecto de investigación se tituló *Educación y sociedad en la Argentina*.<sup>303</sup> Asimismo, fue un espacio de encuentro para otros “segmentos de la diáspora” con sus alforjas llenas de revisionismo, experiencias y expectativas ante la coyuntura política (Suasnábar, 2009:313).

El área de educación de la FLACSO surgió como una especie híbrida entre analistas simbólicos, *think tank*<sup>304</sup> e institución académica intergubernamental. En cualquier caso, sin duda fue la institución mejor posicionada en el campo educativo argentino a principios de la década del ochenta, pues contó con los recursos, la experiencia y las expectativas de varios de sus investigadores de convertirse en “intelectuales reformadores” y en cierta medida en “consejeros del príncipe” (Suasnábar, 2009; Braslavsky y Cosse, 1996).

La sustitución, en 1984, de Tedesco por Cecilia Braslavsky en la coordinación del área educativa de la FLACSO (Puiggrós, 2005), marcó una ruta consistente de los debates y de las tramas discursivas ahí tejidas, mediante la integración de un grupo de investigadores jóvenes y experimentados que realizaron proyectos y estudios, primero mediante financiamiento internacional; además de su amplia participación en eventos académicos e incluso políticos, nacionales como internacionales. Si bien hubo otros centros independientes productores de conocimientos educativos durante esa década, tales como FIEL, CIE, el Centro de Estudios sobre Población –CENEP- (fundado en 1974), y el Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES) fundado en 1983, estuvieron en segundo plano de la FLACSO.<sup>305</sup>

---

<sup>303</sup> Uno de los productos principales de ese primer proyecto fue el libro *El proyecto educativo autoritario*. Suasnábar fecha en 1985 su aparición. De hecho, dice que hubo retraso en su publicación. Lo cual es erróneo, pues la primera edición fue de FLACSO en 1983; luego fue reeditado por FLACSO y Grupo Editor Latinoamericano en 1985 y al parecer luego por Miño y Dávila en 1986 en una primera edición.

<sup>304</sup> Los “tanques de pensamiento”, tienen su origen inmediato en la Segunda Guerra Mundial; a menudo se trata de organizaciones privadas que elaboran análisis o recomendaciones políticas y están relacionados con empresas privadas, instituciones académicas o de otro tipo, esto en función de su financiamiento o patrocinio. Según Simon, quien hace un buen trabajo sobre *think tanks* financiados por el empresariado en Argentina: “su accionar cobra sentido al ligar el conocimiento con el poder y, a la ciencia y la técnica con la elaboración de políticas públicas.” (2006:30).

<sup>305</sup> Suasnábar y Palamidessi (2007:57) destacan el trabajo de la FIEL entre las diversas agencias productoras de conocimiento educativo, pero señalan que su primera intervención en el campo se produjo

El primer proyecto que dirigió Braslavsky fue una investigación sobre la escuela media en la Argentina (Programa Nacional de Enseñanza Media en Argentina, PNEM, con financiamiento del IDRC de Canadá), del que emergieron libros importantes como *La discriminación educativa en la Argentina*, (1985), escrito por ella, con la colaboración de Daniel Filmus, César Aguiar y Susana Vior, así como de Carlos Borsotti y de Nora Krawczyk, el cual según diversos autores, como Dussel, (2006): “marcó el rumbo de la investigación y de las políticas educativas argentinas en los años siguientes.”

Me detengo en destacar el vínculo de la FLACSO, en esos años, con el Proyecto regional DEALC realizado entre 1976 y 1981.<sup>306</sup> Esto como parte de la emergencia de los *analistas simbólicos*, a la vez que como un espacio de producción académico más o menos autónomo, un “laboratorio de ideas”, y como un “paraguas protector” para ciertos intelectuales exiliados, como lo califica Suasnábar (2009:187), ya los planteamientos de la FLACSO retomaron y profundizaron los del proyecto DEALC.<sup>307</sup>

A principios de los años ochenta los debates regionales de las ciencias sociales rondaban un marco global de renovación conceptual que tuvo como una de sus corrientes principales las de cuño marxista y sus asociaciones con el pensamiento de izquierda; en el caso del campo educativo en particular fueron significativas las discusiones de las teorías de la reproducción y la búsqueda de alternativas al pensamiento desarrollista y al reproductivismo, discutiendo las vías democráticas para la “construcción de una hegemonía popular” (Aricó, 1985:11-12, en Suasnábar, 2009:73; Braslavsky y Filmus, 1988:11), así como indagando en las dinámicas internas de las escuelas, sustituyendo las miradas estructurales por otras centradas en los actores y las “variables políticas” o culturales. En ese marco general destacan dos postulados teóricos del DEALC: 1) observan la educación como un espacio de disputa en que diversos actores sociales procesan sus conflictos y proyectos (sus estilos, como diría Rama).<sup>308</sup> De tal modo, se evita del carácter aparentemente neutro que las

---

en 1987 con su libro *El fracaso del estatismo*. Sin embargo, debe recordarse el trabajo realizado en 1976 *Los determinantes de la educación en la Argentina*

<sup>306</sup> El DEALC tuvo como sede Buenos Aires y fue impulsado por la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En él participaron equipos técnicos de 13 gobiernos, centros académicos especializados en temas de educación y desarrollo, consultores y expertos de distintos países, quienes realizaron reuniones y seminarios técnicos (nacionales, subregionales y regionales) en los que expusieron sus resultados.

<sup>307</sup> En el equipo de investigadores que participaron en el DEALC destacan, entre otros: Carlos A. Borsotti, Germán W. Rama, Juan Carlos Tedesco, Norberto Fernández Lamarra y Ricardo Nassif (Causa, 2009:7-8). Cabe anotar que, con excepción de Rama, uruguayo y coordinador del proyecto, el resto de los anotados son argentinos. Además, varios de ellos participaron en investigaciones de la FLACSO en diversos momentos, me refiero en especial a Tedesco, Nassif y Borsotti.

<sup>308</sup> El liderazgo de Rama dentro del proyecto DEALC es notorio, sobre todo en el aspecto conceptual, pues su bagaje proveniente del pensamiento de la CEPAL, venía renovando la discusión sobre los límites del “desarrollo” en su versión más lineal y evolucionista, así como de los límites de LA planificación como un “técnica” neutral. De acuerdo con Suasnábar, Rama introdujo en ambos casos, sin abandonar del todo el enfoque “desarrollista-funcionalista”, una mirada más “socio-política que pondrá en el centro de la discusión la cuestión de las estructuras de poder y su relación con la educación” (2009:170). El texto que cita al

corrientes pedagógicas desarrollistas de las décadas de los cincuenta y sesenta le adjudicaron a la educación, por lo que introducen una mirada sobre la tensión y el conflicto; 2) difieren de las teorías que atribuyen a la educación una función social meramente reproductora de las estructuras sociales, enfatizando en las posibilidades de la *educación popular* y en la “distribución más justa del conocimiento”, o su democratización (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981a: IX-1–IX-5).

De este modo, en el DEALC se planteaba evadir las dicotomías, en una suerte de síntesis, con nociones como “estilos de desarrollo” o “estilos educativos”. Para ello sugerían enfocarse en la trama del conflicto social, las disputas en la estructura de poder y los “condicionamientos mutuos” entre la economía, la población, la ocupación, los sistemas políticos y el desarrollo educativo (Causa, 2009:9; también Suasnábar, 2009:184).

Según Rama el DEALC tuvo previstas tres etapas (ver también Suasnábar 2009:189-191): La primera, realizar “un diagnóstico general sobre las relaciones entre desarrollo y educación en América Latina” con base en estudios de caso, que luego fueron integrados en áreas temáticas. (Rama, 1978:338). La realización de estudios empíricos siguió cuatro ejes: a) sobre los estilos de desarrollo, b) educación en zonas rurales, c) educación y mercado de trabajo y, d) formulación y ejecución de las políticas y planes de educación. (Rama, 1978:339-340).<sup>309</sup>

La segunda, enfatizaba en los aspectos internos de los sistemas educativos. Las líneas de investigación se centraron en la organización educativa y en sus principales actores. Convento con Suasnábar que en esta etapa fueron centrales la dimensión política y una “perspectiva sociocultural” en la explicación de la relación educación y democracia (desplazando a la relación educación y desarrollo); la dimensión política se pensó como determinante de “los estilos de desarrollo en general y los estilos educativos en particular” (Causa, 2009:19).

La tercera, intentaba recuperar una perspectiva global sobre los problemas del “desarrollo y la educación en América Latina” (Rama, 1978: 341); aunque creo es más adecuada la caracterización de esta etapa que hace Suasnábar, pues más que seguir con la relación entre educación y desarrollo, el DEALC casi al cierre del proyecto se enfocó en la relación educación y sociedad, donde buscaron integrar distintas dimensiones, temas y conceptualizaciones que además de un diagnóstico, apuntaban a

---

respecto Suasnábar fue publicado originalmente en 1974 (no en 1976 como él anota), cuando Rama todavía era funcionario de la CEPAL, luego fue editado varias veces. El texto en cuestión fue publicado como una versión revisada del de 1974 en el marco del proyecto DEALC como *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, UNESCO-CEPAL-PNUD, documento DEALC/6, 1977.

<sup>309</sup> Suasnábar (2009:190), ubica esta etapa “a fines de los años ochenta”, lo que obviamente es un error, pues como se sabe el DEALC concluyó en 1981.

la proposición de alternativas de solución o una “base para políticas”, que de hecho abundan en el volumen 4 de la síntesis general del proyecto.<sup>310</sup>

El posicionamiento teórico del DEALC fue muy influyente no sólo para los trabajos de la FLACSO en Argentina, sino para buena parte del pensamiento educativo latinoamericano (Suasnábar, 2009: cap. 4; Causa, 2009); en este marco de renovación se observa un nuevo giro en relación con la trama de las desigualdades en la educación argentina.

#### **8.4 La disputa por el espacio denominativo sobre desigualdades durante la transición democrática**

Con el contexto esbozado en la sección previa, me dirijo ahora hacia cómo se modificó el espacio discursivo alrededor del significante desigualdades educativas, para ubicar las diversas denominaciones que emergieron durante la década del ochenta, donde hubo vientos de renovación y optimismo sobre el papel de la educación en el cambio social. Cabe señalar que entre 1973 y 1983 no encontré ninguna publicación que tuviera en su título desigualdad(es) en el campo educativo, aunque su tratamiento se realizó de pasada en algún apartado, como se vio en el texto de Echart de Bianchi *et al* (1976), así como con en un texto de Bravo (1980), que en gran medida es una actualización del texto citado de Eichelbaum (1972).

El momentáneo abandono de títulos se puede explicar, entre otras razones, debido al forzado “aislamiento teórico” (Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1987:11) de la dictadura, el cual se tradujo en silenciamiento ante un tema que implicaba reclamos hacia el gobierno militar, que podían pagarse incluso con la vida, el encierro o el exilio, así como por el reducido apoyo a la investigación entre 1975 y 1982 (Braslavsky, 1987:80). Además, convengo con Pineau (2006:25), al decir que con el advenimiento de la dictadura asistimos al “principio del fin” del sistema escolar argentino heredado hasta 1976, pues incluso el sistema de planificación estatal se vio interrumpido: a principios de 1970 se disolvió el CONADE, hubo discontinuidad en la publicación de las estadísticas educativas y cambios masivos en los ministerios educativos nacionales y provinciales (Braslavsky, 1987:76; Galarza, 2007:82).<sup>311</sup> Fue hasta 1984 que los títulos

---

<sup>310</sup> Las propuestas realizadas por el DEALC buscaban integrar elementos o “aproximaciones” estructurales con “elementos internos de las instituciones educativas”. Esto con miras a “señalar los elementos que podrían incidir en la modificación de la educación, planteando como su *función y objetivo fundamental la democratización social y cultural*”. La elección de tal enfoque subyace en buscar “la incorporación de las grandes masas al cuerpo social, a través de un proceso educativo estructurado sobre el eje de la participación” (UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981b: v, énfasis: JAN).

<sup>311</sup> Galarza (2007:82), describe la reestructuración de algunos organismos del Ministerio de Educación, con la creación de dos direcciones: La Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa y la Dirección General de Planificación Educativa. Ambos cambios buscaban capitalizar los diagnósticos que marcaban “el papel crucial que debía tener la producción de información para las

de textos y un abordaje más directo de las desigualdades en el campo educativo, se hicieron presentes en el espacio nacional.

De este modo, una vez iniciada la transición democrática en 1983 se publicaron una nueva serie de trabajos que abordan el tema de las desigualdades en educación, encabezados por nuevos actores y nuevas instituciones, destacando de sobra la FLACSO, haciendo más visible la disputa conceptual mediante la emergencia de otros significantes, enmarcados en nuevas tramas teóricas, pero que en general convergen en el tratamiento de los “factores internos” del sistema educativo, los distintos actores educativos y en las posibilidades de intervención política en el gobierno de la educación. Al respecto Braslavsky (1995), sugiere que desde la FLACSO se impulsó el esfuerzo de un grupo de investigadores, técnicos, políticos, asesores y dirigentes gremiales conectados a instituciones o iniciativas regionales.<sup>312</sup> En ese grupo ubicaba a investigadores (ella misma) y egresados de la Maestría de FLACSO, quienes, según ella, buscaban “alimentar la transformación realizando una síntesis propia de las influencias diversas y reconociendo el dinamismo existente en diferentes ámbitos.”

El trabajo de Braslavsky es ilustrativo, tanto para reconocer la fragua y el desarrollo friccionado de algunas nociones y nuevos significantes, como para su popularización y su diseminación, por esta razón es que seguiré en buena medida el derrotero de algunos de sus principales textos de esa época. Esto se aprecia sobre todo a partir de que pasó a coordinar el área de educación de la FLACSO y sobre todo en las publicaciones o eventos realizados en 1983. Ella fue un puntal en los primeros trabajos de corte sociológico e histórico encabezados por Tedesco y bajo la influencia del DEALC, así lo constatan las compilaciones realizadas por Braslavsky (1984, 1985, con Riquelme en 1984 y con Filmus 1988). De hecho, para este momento, la producción que reviso se condensa entre los años 1984 a 1988, cuatro documentos donde Braslavsky es la autora o compiladora, desprendiendo de uno de ellos el texto de Paviglianiti (1984). Además, el documento producto del Congreso Pedagógico de 1988, un texto de Donolo (1987) y un texto de filiación gubernamental sobre la situación educativa de las mujeres en Argentina (Maglie y García, 1988). En suma, ocho documentos considerados principales, más un conjunto de cinco documentos *suplementarios* (ver la sección III de la primera parte para visualizar el conjunto de documentos).

---

actividades de planeamiento educacional (...) y reforzar el funcionamiento de las unidades de gestión técnico-pedagógica”.

<sup>312</sup> Como la reunión de la Comisión Desarrollo y Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) realizada en 1985 en la ciudad de Buenos Aires, teniendo como sede FLACSO, cuyo tema central fue *Democracia y Educación: Educación, política y democratización del conocimiento en América Latina* (Braslavsky y Filmus, 1988:8-9).

Uno de los primeros textos del área educativa de la FLACSO (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987, e. o. 1983),<sup>313</sup> realizado en la última etapa de la dictadura, ha sido apreciado por muchos académicos, como el primer intento significativo de realizar tanto un balance del periodo dictatorial, como por la introducción de nuevos conceptos y nuevas temáticas (Suasnábar, 2009:8; Abratte, 2007:117; Dussel, 2006; entre otros). En la introducción al texto se anota que una de las hipótesis del trabajo era ocuparse de la “creciente segmentación interna del sistema educativo y el vaciamiento de contenidos socialmente significativos en los circuitos pedagógicos destinados a los sectores populares.” (Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1987:14).<sup>314</sup>

La emergencia de las nociones de “segmentación”, y la de “desarticulación”, ocupan un lugar central en los debates sobre las desigualdades educativas en el país durante los años ochenta. Fue Braslavsky quien trató ambas de modo más consistente en varios de sus trabajos de principios de los ochenta (1982, 1985), pero además añadirá significantes como “discriminación educativa” (el cual fue poco usado por ella), así como “marginación educativa”, “diferenciación educativa”, entre otros.<sup>315</sup>

Coincido con Dussel (2006) en que de ese periodo es la apropiación de Braslavsky de las vertientes francesas de sociología de la educación, donde se pueden rastrear los conceptos de segmentación y desarticulación e incluso diferenciación. En otro texto: *Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación*, Braslavsky sostiene que “Educación unitaria no debe equivaler a igualitarismo, ya que no significa educación igual para todos, sino equivalencia del valor de la educación general de todos” (1982:47).<sup>316</sup> Por su parte, cuando aborda el asunto de la diferenciación generalmente lo liga con la “segmentación”. En ese sentido, Braslavsky apuntaba,

Quando grupos de establecimientos de un determinado nivel (por ejemplo privados, confesionales pagos –sic-) constituyen segmentos separados con características difícilmente asimilables al resto, se entiende que se está frente a la manifestación más acabada de un proceso de diferenciación, la segmentación del sistema educativo (1982:39).

---

<sup>313</sup> El trabajo se desprende del proyecto “Educación y sociedad en Argentina” y fue titulado *El proyecto educativo autoritario*, recibió apoyo canadiense del International Development Research Center (IDRC) y fue dirigido por Juan Carlos Tedesco.

<sup>314</sup> En un trabajo originalmente presentado en 1980, Tedesco planteaba la misma hipótesis sobre la segmentación, en el marco del proyecto regional auspiciado por la UNESCO-CEPAL-PNUD, por lo que observo continuidad con tales planteamientos y en cierto modo la “verificación” de tal hipótesis, pues entonces Tedesco apuntaba la necesidad de realizar estudios nacionales para profundizar las problemáticas (1981:61).

<sup>315</sup> En el libro de 1985 sólo se cita el término discriminación en las tapas de la cubierta y en las conclusiones (p.147), pero no dice nada en particular sobre “discriminación educativa”.

<sup>316</sup> Uno de sus referentes al respecto es un autor alemán –Kienetz, W.- que en un texto de 1971 señalaba: “La lucha por la superación de las desigualdades de oportunidades educativas exige vincular la realización del principio de unidad en el sistema educativo con medidas orientadas a superar las condiciones más amplias que crean esa desigualdad” (Citado por Braslavsky 1982:40)

La autora reconocía que ambas tendencias están presentes en todo sistema de educación formal, donde juega un papel muy importante el Estado sobre todo en torno “al monopolio de la educación” o ruptura del mismo (Braslavsky, 1982:40).

Sin embargo, no resulta claro de dónde retoma Braslavsky la noción de discriminación o cómo surge. El hecho es que ella contribuyó a su popularización,<sup>317</sup> principalmente mediante el título de su libro de 1985 *La discriminación educativa*, cuya versión preliminar, según la introducción al libro se había denominado: “la función social del sistema de educación formal”, presentada en 1984. Lo que puede observarse en dicho texto es que Braslavsky fue refinando sus herramientas conceptuales, asimismo se observa siguiendo de cerca los planteamientos de la segunda y tercera etapa del DEAL (vistas en la sección 7.3), como una salida a los debates en torno a la polarización entre “transformación-reproducción” y “autoritarismo-democracia” del sistema educativo argentino (1985:11-12). Es decir, se propuso describir e interpretar la crisis del sistema educativo, siguiendo la idea de estilos educativos, y de modo específico, estudiar las tendencias a la unidad y la diferenciación. La primera la define como “prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa”; la segunda como “prestación de distintas oportunidades educativas e independencia de los niveles de prestación” (Braslavsky, 1985:15).<sup>318</sup> La idea de diferenciación se fue emparentando y a veces subordinando a la de segmentación; también subiría el tono de crítica en el uso de conceptos y nociones tales como discriminación, marginación y exclusión (Braslavsky, 1988a y b).

Con dichas herramientas, Braslavsky y su equipo mostraron que “Los resultados de las políticas educativas de las últimas décadas son un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado” (1985:141). La segmentación del sistema educativo era indefinida, pues no había estudios suficientes al respecto, más allá de separaciones del tipo sector público y privado o modalidades de bachillerato. La desarticulación estaba dada porque la operación cotidiana entre niveles se traducía en una serie de subsistemas que respondían sólo a la etapa o actividad correspondiente, sin ocuparse de la integración con el resto; es decir, era creciente la diferenciación

---

<sup>317</sup> La Dra. Dussel en comunicación personal (3-agosto-2010) acotó que la noción de discriminación en Braslavsky tal vez tuvo que ver más con evitar el estigma de “marxista”, ya que Braslavsky estudió su doctorado en la Alemania “comunista” (la entonces República Democrática Alemana), asimismo porque fue muy cuidadosa en el uso de la “jerga” marxista, para evitar descalificaciones, sobre todo a los ojos de los gobiernos en turno.

<sup>318</sup> Aquí Braslavsky habla de unidad en términos verticales y horizontales del sistema educativo, lo mismo que para la diferenciación. Incluye una observación importante acerca de que “Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales se requieren diferentes “ecualizadores”; es decir un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida” (1985:17).

vertical del sistema (1985:142-143). En este punto, Braslavsky calificaba que tal desarticulación “asume una profundidad tal que se puede hablar de «extrañamiento»” en tanto que la activada que se desarrolla en un nivel resulta prácticamente ajena a la del nivel siguiente (1985:143). Este es el principal antecedente de lo que en el cambio de siglo Tiramonti (2004) conceptualizará como *fragmentación* del sistema educativo.

La impresionante actividad de Braslavsky en 1983 queda de manifiesto, tanto a nivel local, participando durante el mes agosto en las jornadas convocadas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) para generar propuestas para el nuevo gobierno constitucional (Braslavsky y Riquelme, 1984); como a nivel internacional, pues en julio del mismo año participó en un evento regional patrocinado por la UNESCO sobre “desigualdades educativas de las mujeres y jóvenes” en Panamá, donde presentó junto con Carlos Borsotti el capítulo sobre Argentina; luego ella preparó la compilación de los trabajos del evento (1984), quedando en el título el significativo desigualdades educativas.<sup>319</sup>

Por su parte, encuentro más presencia del significativo discriminación en varios de los trabajos de las jornadas académicas sobre las “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”, realizadas poco antes de las elecciones nacionales de 1983, donde se alzó con el triunfo la Unión Cívica Radical (UCR).<sup>320</sup> El texto de las jornadas referidas fue compilado por Cecilia Braslavsky y Graciela Riquelme (1984), ambas secretarías ejecutivas de AGCE. El título del texto resulta significativo, pues abona al clima de apertura de la discusión de las políticas públicas: *Propuestas para el debate educativo en 1984*. El documento tenía como meta “generar una educación democrática para la democracia” a partir de un foro plural, donde no sólo participaron académicos, sino también representantes de partidos políticos, algunas gremios docentes y profesionales, centros de investigación, etc. (1984:7-8).

Obviamente, la intención de forjarse un espacio como instancia de interlocución para el próximo gobierno por parte de la AGCE queda de manifiesto, pero también el evento tuvo la intención de ser un antecedente de lo que llamaron el “Gran Debate Pedagógico” (sic), pues pretendían que en 1984 se desarrollara un parangón del congreso que 100 años antes había dado como uno de sus resultados importantes la Ley No. 1420, que definió el sistema de educación pública nacional hasta entonces. De

---

<sup>319</sup> El título de trabajo fue *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*, publicado en 1984, producto de la “Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades Educativas de las Jóvenes y Mujeres en América Latina y el Caribe

<sup>320</sup> Según Abratte, quien sigue a Portanteiro, el nuevo gobierno “privilegió una visión de la democracia sustentada sobre la figura del ciudadano, del sistema de partidos y de la representación parlamentaria, subestimando la presencia efectiva, en toda sociedad, de las corporaciones.” Asimismo, buscó consolidar el sistema democrático y de asegurar la gobernabilidad a través de control de las demandas corporativas, disminuir el peso de los militares, la Iglesia y los sindicatos (2007:71)

hecho, las compiladoras anotan que las jornadas habían sido una reunión histórica, pues marcaron “la iniciación de un nuevo estilo de debate político educativo” (1984:8). Se sabe que dicho debate se postergó varios años y concluyó con un congreso en 1988, por lo que las jornadas fueron uno, entre otros eventos, que sirvieron como antecedente para la atención a los problemas educativos, mediante la participación de los investigadores, académicos, expertos, y no sólo los políticos, en el nuevo consenso democrático, aunque fue un escenario no exento de tensiones entre las expectativas y las limitaciones de la situación educativa.<sup>321</sup>

En el citado evento, Paviglianiti parece más consistente en el uso de la noción de “discriminación” que Braslavsky; además habla de desigualdades y de “exclusión”, lo mismo que Alicia Vales, David Wiñar y Llomovate en el mismo evento. Vales ilustra una constelación conceptual frecuente: habla del “nivel medio” como “uno de los mecanismos más eficientes de selección y de exclusión de grupos sociales”, asimismo tales mecanismos de exclusión “tienden a hacer, más que una diferenciación, una fragmentación”. Esto tanto en el sentido de cerrar el acceso, por motivos socioeconómicos, pero también por no “pasar las barreras de la cultura escolar”, que rechaza y finalmente margina (1984:34-35).<sup>322</sup>

En la compilación de 1988, producto de una reunión de CLACSO (Braslavsky y Filmus), observo la sedimentación de la conceptualización sobre segmentación y discriminación educativa, representada por Filmus, quien puntualiza la relación con una nueva concepción de la desigualdad como distribución de saberes (no sólo como distribución de credenciales, como en las décadas del sesenta y setenta): el sistema educativo “genera los mecanismos a través de los cuales la discriminación es legitimada mediante la generación de concepciones meritocráticas”. Tales concepciones “ocultan la esencia de un sistema que distribuye desigualmente los saberes y conocimientos socialmente válidos, contribuyendo de esta forma a legitimar las profundas desigualdades existentes” (1988:143). Filmus cierra su texto con algunas cuestiones sobre las que considera necesario debatir para “combatir la creciente desarticulación y segmentación del sistema educativo en la Argentina” (1988:143).<sup>323</sup>

---

<sup>321</sup> A decir de Suasnábar y Palamidessi (2007:54-55), el debate público sobre la democratización del Estado se tradujo en el campo educativo concebido como eje central para la modificación de la “cultura autoritaria”. Esto tuvo diversos impactos en el campo educativo, entre otros, estimuló la expansión de la matrícula global, favoreció mecanismos de participación en los gobiernos escolares y promovió pedagogías más individualizadas. Asimismo, se procuró un reordenamiento y reconstrucción de los organismos para la conducción del nivel central y se generaron nuevos espacios institucionales para la producción del conocimiento, la investigación y la difusión académica.

<sup>322</sup> Paviglianiti aborda algunos “mecanismos a través de los cuales se discrimina a la población infantil entre los 5 y los 14 años”. El primero es “la exclusión lisa y llana”, marcada por el no-acceso a la escolaridad preprimaria y primaria (1984:17).

<sup>323</sup> Tres asuntos apunta Filmus: a) revalorizar la cantidad de años que la sociedad y el Estado están en condiciones de garantizar; b) ofrecer mejores condiciones a quienes tienen peores puntos de partida, y c)

En el mismo texto Llomovate (1988), prefiere hablar de “exclusión educativa”, en su caso, de los adolescentes, teniendo como marco el asunto de la enajenación del conocimiento a través de la política educativa del nivel medio.

En ambas compilaciones encuentro un uso profuso y abiertamente denunciante de los términos discriminación y segmentación, además desigualdad y exclusión o marginación; todos usados como calificativos de lo que había significado la dictadura, en el marco de la “transición a la democracia.”

Braslavsky en un documento originado de un seminario latinoamericano sobre alfabetización en 1987, hablaba también de “marginalidad educativa” (1988a). La investigadora planteaba que pese a los resquemores y las dudas sobre el término marginal, le resultaba “útil para comprender el conjunto de personas socialmente más desfavorecidas.” (p.24, nota 1).<sup>324</sup> Más adelante, mezclando significantes, dirá que hay al menos tres tipos de marginación educativa: 1) “la total exclusión de las habilidades instrumentales” en especial leer y escribir; 2) “la temprana marginación de los sistemas de educación formal, antes que esas habilidades básicas se hayan consolidado”; 3) lo que en otro momento llama como “marginación por inclusión” –p.41- y alude a la permanencia en los sistemas de educación formal sin que se logren siquiera las habilidades básicas (1988a:28). Aunque la variedad no termina ahí. También desarrolla un subtítulo sobre el “deterioro de la calidad de la educación y diferenciación y segmentación del sistema educativo” (Braslavsky, 1988a: 39).

La FLACSO fue la fuente dominante de investigaciones y propuestas de intervención en el ámbito educativo argentino durante la década del ochenta, pero hubo algunos trabajos que abordaron las desigualdades fuera de su orbita, que vinieron en cierto modo a intentar profundizar algunas dimensiones que se habían señalado como importantes, dentro de la nueva corriente de “educación y sociedad”. Uno de esos textos es de Donolo (1987) que si bien habla de las desigualdades educacionales relacionando la “actitud de las familias” respecto al “rendimiento académico” se trata de un trabajo empírico que no supera lo realizado por FIEL (1976), llegando incluso a resultados más ambiguos por lo reducido de su muestra. El otro texto es de Maglie y García (1988), quienes abordan las desigualdades sobre las mujeres, aunque en algún momento hablan de “dominación de género” (p.12), pero más a menudo hablan de sexo: “desigualdades entre los sexos” (p.53), aludiendo también a diferencias y brechas (p.37).

---

discutir las características de los diferentes modelos pedagógicos en los diferentes segmentos y niveles del sistema educativo

<sup>324</sup> En otro momento, anota que “marginalidad social” alude a “personas que a causa o al margen de su inserción ocupacional, pero en todo caso siempre por una situación deficitaria estructural, no alcanzan a satisfacer las necesidades básicas.” (Braslavsky, 1988a:25).

Finalmente, cito parte de las discusiones del Congreso Pedagógico Nacional que comenzó en 1986 y finalizó en 1988, hacia finales del gobierno de Alfonsín. El evento de algún modo significó la vuelta al debate plural, abierto y participativo que prometía la vida democrática post dictadura, pero además proponía que sus aportes orientarían las definiciones de política educativa tanto a nivel legislativo como ejecutivo. Sin embargo, la participación al evento estuvo estructurada en torno a los partidos políticos y a sectores vinculados a la iglesia católica, ambos sectores contrastaban con la inexistencia de organizaciones civiles que responderían efectivamente al debate, asimismo se fracturó la participación del sindicato docente nacional más importante (CTERA) (Fernández Lamarra, 1999:10). Los sectores católicos tuvieron gran presencia y construyeron una clara estrategia para defender sus posiciones educativas.<sup>325</sup> Al final, de acuerdo con varios autores, el eje de la discusión estuvo marcado por los antagonismos históricos entre sectores laicistas y católicos (Olmos 2008; Abratte 2007; Tiramonti, 2003; Puiggrós, 1996).<sup>326</sup>

El balance de los resultados del Congreso fue poco positivo y menos concreto, a pesar de las enormes expectativas puestas en él. Para unos el evento “en la práctica fue cooptado por los sectores más conservadores de orientación católica” (Olmos, 2008:173); para otros, expresó “la dificultad de recrear una discusión superadora de los antiguos dilemas y la debilidad de los agentes educativos para organizar su participación pública.” (Tiramonti, 2003:4). En suma, de acuerdo con Abratte, las conclusiones no fueron determinantes para la toma de decisiones futuras: “los aportes del Congreso para la construcción de posiciones articuladas en torno a un proyecto educacional y la eficacia de sus conclusiones para el diseño de las políticas educativas fueron escasas.” (2007:81).

No obstante, los exiguos resultados del Congreso, una mirada a los contenidos del mismo permite tomar el pulso de la trama conceptual acerca de las desigualdades, pues en cierto modo el Congreso fue un espacio propicio de corte con el pasado, y ante todo se proyectó sobre las posibilidades futuras. El Congreso, según el informe final, se organizó en siete temas encargados al mismo número de comisiones, formadas por entre 42 y 43 delegados provinciales.<sup>327</sup> En los dictámenes de consenso no destaca

---

<sup>325</sup> A decir de Olmos (2008:173), las propuestas de los sectores católicos se caracterizaron por la presencia de los valores religiosos, la familia como agente natural de la educación, el papel subsidiario del Estado y la promoción del sector privado.

<sup>326</sup> Abratte (2007:80), desglosa un poco más los sectores protagónicos de la disputa en Congreso. Por una parte, “el progresismo” (donde se incluía el oficialismo, algunos grupos del peronismo renovador y algunos sectores de la izquierda); por la otra, los sectores más “conservadores”, ya sea de matriz clerical o favorable a políticas impulsoras del mercado en el sector educacional, (entre otros, la jerarquía de la Iglesia, sectores del peronismo, la democracia cristiana y el liberalismo).

<sup>327</sup> Las comisiones fueron: 1) objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana; 2) objetivos y

ninguna referencia al combate de las desigualdades. La única mención a las “desigualdades de la educación” se presenta en un dictamen de disenso dentro del punto siete relacionado con la “equidad en educación” de la comisión 1, que se ocupaba de los objetivos y funciones de la educación.<sup>328</sup> De hecho, en esta comisión es donde se trató con cierta claridad la trama conceptual en relación con las desigualdades. Por una parte, se habla de marginación y discriminación, pero sin duda son dominantes las referencias a la “igualdad de oportunidades”; seguida de la noción de “equidad”.<sup>329</sup> Cito los dos puntos tratados en la primera comisión que así lo explicitan: 6) La afirmación de una convivencia social, pluralista y participativa, que valore la libertad, la justicia, la igualdad y la solidaridad; 7) La equidad en educación a través de la distribución a toda la población de servicios educacionales de la mejor calidad posible, y el logro de resultados equivalentes en cantidad y calidad, a partir de la heterogeneidad de la población (Congreso Pedagógico, 1988:28-29).

Cierro este apartado señalando que he dado prioridad a los trabajos de la FLACSO Argentina, debido al impacto cuantitativo y cualitativo de su producción y por las repercusiones en los debates educativos en general, y para mi tema en particular, durante la década del ochenta, pero que seguirán manifestándose en la década siguiente. He dado cuenta de ciertos rasgos de la batalla conceptual entre diversos significantes, tales como discriminación, segmentación, desarticulación, diferencia/ción y desigualdad; asimismo llamé la atención sobre la emergencia de otros como marginación, exclusión e incluso fragmentación. Todos ellos en contraposición al significativo igualdad, pero empezaba a emerger el de equidad, que tomará fuerza en la última década del siglo XX. Las condiciones de posibilidad enraizadas en la apertura que empezaba a vislumbrarse luego del sexenio de la dictadura militar, dieron marcha a

---

funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista; 3) las formas de la educación; 4) la distribución de los servicios educacionales y su rendimiento; 5) los aspectos pedagógicos; 6) la administración de la educación, y 7) gobierno y financiamiento de la educación.

<sup>328</sup> En los dos dictámenes de disenso se dice que la “igualdad de oportunidades” es una obligación que el Estado debía garantizar. Pero en uno se hace alusión a la “discriminación” y en otro se alude a las “desigualdades”. En el primer caso, se argumentaba que “el actual sistema educativo tiende a privilegiar determinados sectores, marginando a las grandes mayorías y transformándose así en un instrumento más de discriminación social”, Por ello era necesario superar “las barreras de origen social, político, económico y cultural. Esto quiere decir repartir equitativamente, dando más a los que tienen menos, atendiendo especialmente a los menos favorecidos social y económicamente”. En el segundo caso se hablaba de “Abolir las desigualdades de la educación en cuanto a: diferencias, categorías sociales [tales como] sexo, situación étnica (idioma, cultura, educación de grupos aborígenes), a la población de zonas urbanas y rurales, a las (...) provincias del país, edificios, materiales y equipos (...), calificación, remuneración de los docentes y a los métodos de enseñanza”. Incluso agregan que había que poner en marcha “el sistema de normalización e integración de discapacitados” (1988:96).

<sup>329</sup> La comisión sobre los objetivos y funciones de la educación trató 8 puntos: 1) Acrecentamiento de la identidad nacional; 2) afianzamiento de la soberanía; 3) la consolidación democrática; 4) integración social y regional; 5) desarrollo social cultural y científico; 6) afirmación de una convivencia pluralista; 7) la equidad de la educación; 8) otros objetivos, para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de liberación latinoamericana

la fragua de una gran constelación de conceptos, los cuales se rechazaron como neutros, para ser más cargados de crítica y denuncia,<sup>330</sup> tornándose también más renovados, más crudos y en algún modo buscando oponerlos al sentido negativo asociado con la dictadura, pero al mismo tiempo emparentarlos con la idea positiva de democracia o la de lucha política por la hegemonía.

En otras palabras, significantes tales como segmentación, desarticulación, discriminación y diferenciación, forjaron una constelación de conceptos y nociones de fuerte talante ético-político, y fueron centrales en el periodo posdictatorial en la trama discursiva sobre las desigualdades en la educación argentina, dejando en un segundo plano a significantes como disparidades, brechas, diferencias, e incluso desigualdad(es) de décadas previas ligados al sentido común o a posiciones tecnocráticas, aparentemente neutras, arrojadas bajo un manto científico-técnico. En todos los casos, la trama conceptual iba en la ruta de buscar respuestas ligadas a la noción de democratización. También subrayo el protagonismo del equipo de la FLACSO no sólo en la elaboración de investigaciones académicas, sino su incidencia en el campo de las políticas educativas después de la dictadura, tanto a nivel nacional como internacional (Tiramonti, 2003). En esa línea se inscriben algunas investigaciones orientadas a indagar procesos de diferenciación y discriminación educativa, que pusieron en el centro de sus análisis el concepto de segmentación, y en menor medida el de desigualdad (Abrate, 2007:117).

Como mencioné antes, la decantación de términos que aluden a las desigualdades fueron aquellos que tendieron a ser más enfáticos en la *negatividad* a la que pretendían aludir, aunque también subrayo la proliferación de términos viejos y emergentes, así como de otros vistos como neutros, especialmente diferencia(s), a menudo utilizado éste como sinónimo de diversidad o de desigualdad, haciendo confusas las distinciones entre dichos conceptos, rasgo que se ha mantenido y atraviesa las décadas siguientes.

### **8.5 La década del noventa: tiempo de “reformas” y nuevos desarrollos sobre desigualdades educativas**

La última década del siglo XX fue escenario de profundas transformaciones tanto a nivel nacional como para la región latinoamericana, incluso en el orden mundial en prácticamente en todos los ámbitos sociales: políticos, económicos, culturales e incluso

---

<sup>330</sup> En una entrevista hecha por Simón (2006:91-92), la economista María Echart, quien encabezó el trabajo de investigación educativa de la FIEL en 1976, reconoció el clima represivo y oscurantista durante la dictadura, aun desde la perspectiva económica desde la que elaboraron su trabajo, es decir, con marcado acento técnico y provisto de apoyo internacional. De hecho, admitió que su texto de 1976 tuvo poca repercusión, incluso en la prensa local.

subjetivos. Estos cambios fueron acompañados por discursos de “reforma educativa” que reorganizaron el mapa institucional y simbólico de la educación argentina.

No pasaré revista a todas las transformaciones en la sociedad argentina en la década del noventa, sólo apuntaré algunos elementos para comprender el imperativo modernizante que la llevó a incorporarse al sistema global, y su relación con los cambios suscitados en el campo educativo, con el fin de anotar las condiciones de posibilidad para la reemergencia de la trama conceptual de las desigualdades en dicha década.

Cabe recordar la crisis económica iniciada con *El Plan Austral*<sup>331</sup> de 1985. Dicho plan económico se fue deteriorando hasta 1988 cuando a la economía argentina entró en estado crítico (recesión, inflación, bajos salarios, desocupación) y sin recursos para pagar la deuda externa, que llevaría a la situación de hiperinflación de 1989. La crisis económica, se unió a cuestionamientos de militares, de la Iglesia y cierto derrumbe del Estado; todo ello produjo un paulatino desencanto del significante “democracia”. Esto terminaría en la renuncia de Alfonsín y en una transición adelantada al presidente electo Carlos Menem. Según Abratte, “La primavera democrática llegó a su fin y la transición culminó en «desencanto».” De tal modo, la idea de democracia, idea dinamizadora en los años ochenta, comenzó a deslavarse: “el cuestionamiento al régimen autoritario, la movilización, la representación y el pluralismo ciudadano perdieron centralidad en el discurso político.” (2007:73).

Entonces entró plenamente en escena el proceso de “desinstitucionalización del Estado” (Tiramonti, 2003), así como el anhelo modernizador que se había gestado desde la dictadura de 1976; es decir, las críticas neoliberales al Estado se hicieron más fuertes, en relación con la pérdida de su capacidad de regulación social, la dificultad para controlar las variables macroeconómicas y en el problema de la crisis fiscal, así como los efectos que tales políticas generaban en las subjetividades. Dichas críticas, entre otras, llevaron a sus impulsores a la revalorización del mercado como medio de distribución de recursos y como “el” mecanismo más eficiente para la atención de los problemas sociales en un marco en el que la eficiencia y la competitividad pretendían garantizarse a toda costa.

Dicha propuesta modernizadora, de acuerdo con Tiramonti (2003:7), retomaba parte de la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado, y depositaba en

---

<sup>331</sup> El Plan Austral fue un programa argentino que se ejecutó durante el gobierno de Raúl Alfonsín, el cual combinó medidas monetarias y fiscales con un congelamiento de precios y salarios y un sistema de conversión de los contratos de deuda relacionado con la reforma monetaria. Con el plan se cambió la denominación monetaria de peso argentino al "austral". Al inicio logró contener la inflación rápidamente sin frenar el crecimiento económico, pero terminó en los hechos cuando hacia 1988 forzó a crear un nuevo programa, conocido como "Plan Primavera", que no lograría evitar la hiperinflación de 1989. <http://www.portalplanetasedna.com.ar/alfonsin.htm>

éste el papel de agente dinamizador y transformador, a diferencia de la versión de los años sesenta apoyada en el Estado. “De allí que la intervención del Estado aparezca rediseñada a la luz de la presencia dominante del mercado. La figura del Estado evaluador y compensador de las carencias recoge este nuevo posicionamiento estatal.”

Entonces adquirieron plena fuerza los discursos de “la reforma” orientada hacia el mercado: privatización, desregulación, descentralización, la flexibilización de las leyes de protección laboral e incentivos económicos para los trabajadores y profesionales. A este proceso reformista le favoreció el protagonismo del Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales, mediante la agenda conocida como Consenso de Washington: “Estado mínimo, libre mercado”, en relación con la aplicación de las políticas de ajuste estructural en América Latina y en África. La prioridad fue otorgada por las instituciones financieras a las reformas económicas e institucionales, aspecto esencial de los programas de ajuste y elemento fundamental de la condicionalidad de los créditos (Romero y Romero, 2004).<sup>332</sup>

Las transformaciones económicas en Argentina llevadas a cabo durante los años noventa se han valorado posteriormente, en general, como negativas, ya que se ha reconocido una mayor concentración de ingreso por parte de los sectores más ricos (*los que ganaron*, según el título del libro de Svampa, 2001), mayor exclusión social, fragmentación cultural y segregación socioespacial, así como el surgimiento de los “nuevos pobres” –identificados por autores como Minujin (1992) derivados de las clases medias empobrecidas- así como el incremento de los “pobres estructurales” o tradicionales. El esquema de beneficios en cascada o derrame económico que se esperaba del mercado, de hecho, se manifestó en forma desigual y se reprodujo en el ámbito educativo: de las zonas más desarrolladas a las menos desarrolladas, de las zonas más pobladas a las menos pobladas, de los beneficiarios más favorecidos a los menos.

En este marco de transformaciones de fin del siglo XX mencionaré algunos puntos en relación con el campo educativo argentino. Muchos investigadores han tomado al Congreso Pedagógico convocado a nivel nacional en 1984 y culminado en 1988 como punto de inflexión para los planteamientos que se instrumentaron durante la década del noventa (Decibe, 2001; Puiggrós, 1997; Braslavsky, 1995, 1996, entre otros). Según Decibe, el Congreso apuntó los temas de debate que más tarde se verían reflejados en la Ley de 1993: la descentralización, la extensión de la obligatoriedad

---

<sup>332</sup> Como han mostrado diversos autores, en la mayor parte de los países del América Latina se adoptaron políticas económicas que siguieron las ideas de “achicar” al Estado y promover al mercado como motor societal: privilegiaron el control de la inflación, la estabilidad monetaria, las privatizaciones de servicios públicos, la apertura de las fronteras comerciales de cada nación y desregulación económica (Jacinto, 1999:17).

escolar, la revisión de la propuesta pedagógica, la atención a las diferencias en los rendimientos según poblaciones y residencias, la vinculación con el mundo del trabajo y la formación de los docentes (2001:147).

Sin embargo, Braslavsky (1995) señalaba que el proceso de concertación generado por el Congreso se articuló a tres lógicas distintas. 1) a la discontinuidad de las gestiones, pues entre 1984 y 1993 hubo cinco Ministros de Educación, seis Secretarios/as de Educación, entre muchos más subsecretarios/as, directores/as nacionales y técnicos; 2) se articuló a cierta tendencia a enlazar los discursos internacionales, sin analizar su pertinencia para la resolución de problemas locales; 3) la constitución de un o consenso incipiente en relación con: a) enfocar la calidad como objetivo (secundariamente la eficiencia y la equidad), b) la necesidad de introducir cambios institucionales, c) involucrar a mayor cantidad y variedad de actores en las cuestiones educativas, d) incrementar los recursos destinados a la educación, e) elevar la calidad y cantidad de información para la toma de decisiones en materia educativa.

De acuerdo con Braslavsky (1995), el proceso que comenzó a gestarse en el Congreso redundó “en una lógica de concertación donde disminuyó la importancia del pasado como imagen-objetivo de los posicionamientos en educación”, buscando construir una imagen a futuro con base en la investigación educativa nacional, en procesos y experiencias internacionales, y de organismos como el Banco Mundial, la UNESCO y la CEPAL, etc. De este modo, hubo cierto consenso respecto a la situación de crisis educativa, pero también respecto a que para salir de ella había que establecer debates entre los actores educativos principales acerca de los objetivos prioritarios, así como para cuestiones aparentemente obvias, por ejemplo: *para qué sirve la escuela*, como se tituló un libro de principios de la década compilado por Filmus (1994, e. o. 1993); aunque la pregunta se reformulaba en la introducción, precisamente buscando responder en clave prospectiva: para qué debería servir la escuela (p.7).

En las dinámicas de transformación del sistema educativo argentino se reconoció que muchas de ellas estaban orientadas en la dirección de las propuestas de la CEPAL (Braslavsky, 1995), pero involucraban sólo algunos de los ámbitos de políticas señalados en el documento CEPAL-UNESCO (1992) como prioritarios, sin seguir las distintas líneas estratégicas propuestas. Recordemos que en los planteamientos cepalinos quedaron al centro argumentos que hablan de la “transformación de las estructuras productivas” unidas a una “progresiva equidad social”, articuladas a través de ideas como la expansión del conocimiento, el progreso de las tecnologías de información y comunicación en un marco de adecuación institucional permanente, sintetizadas en el título del libro: *Educación y conocimiento*:

*eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, 1992).<sup>333</sup>

En este punto cabe reconocer el papel encabezado por la FLACSO y de otros intelectuales reformadores, desde mediados de los años ochenta, que apoyaron algunos de los cambios citados, no sin fricciones y desacuerdos, incluso al interior del gobierno y las instituciones que los arrojaban. En este sentido, conviene citar la visión de Tiramonti (2003:6) sobre esta época:

Se trataba de recuperar al Estado para liderar un nuevo proceso de modernización que completara y/o subsanara las deficiencias de los procesos anteriores. A diferencia de la agenda que se construyó en el Congreso Pedagógico la propuesta de la FLACSO tenía una fuerte impronta de cambio modernizador destinado a ampliar sus alcances y a materializar para los sectores emergentes la promesa emancipatoria del sistema.

De la cita subrayo la intención que permeaba en la FLACSO para intervenir en el gobierno de la educación argentina mediante académicos convertidos en funcionarios, ante la nueva coyuntura gubernamental de principios de la década del noventa. Las negociaciones friccionadas entre agentes gubernamentales, académicos, representantes de la iglesia católica y ciertos bloques empresariales, dieron como resultado cierta “reconversión” del sistema educativo (Braslavsky, 1996), donde la legislación jugó un papel fundamental al habilitar desde el punto de vista jurídico, la instrumentación del modelo neoliberal en el campo educativo.

En el marco de los vientos reformistas internacionales y locales, la alianza estratégica entre “analistas simbólicos” encabezados por Braslavsky quien a partir de 1994 formó parte del Ministerio de Educación, y de la “burocracia aggiornada” (Romero y Romero, 2004:44-46),<sup>334</sup> representada por Inés Aguerrondo, dieron soporte e impulso a los cambios de la entonces más visible promotora de las reformas curricular e institucional: la Lic. Susana Decibe, quien desde 1992 ocupó la Secretaría de Evaluación y Programación Educativa hasta 1995, para entre 1996 y 1999 fungir como Ministra de la cartera educativa nacional. Todas ellas vinculadas a través de la FLACSO (Romero y Romero, 2004:64-65).

Siguiendo la línea que rearticulaba educación y mercado en los discursos reformistas, el Estado argentino fue un artífice de los cambios que introdujo en el sistema educativo elementos asociados al mercado: principios de eficacia, eficiencia y

---

<sup>333</sup> Además cito otros influyentes planteamientos internacionales provenientes de la Declaración *Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia de 1990 y de la *Declaración en favor de la Infancia* de UNICEF en el mismo año, así como la continuación del acuerdo regional: *Proyecto Principal de Educación en América Latina el Caribe 1981-2000* (UNESCO-OREALC, 1981)

<sup>334</sup> Tal burocracia “renovada”, dicen los autores son “los diversos actores de la administración pública del Ministerio de Cultura y Educación Nacional que ante la coyuntura global de la reforma del Estado y particular transformación educativa, lograron acceder a múltiples espacios de decisión política” (Romero y Romero, 2004: 44).

competitividad fueron introducidos en la esfera escolar modificando su patrón socializador tradicional, desplazando las referencias valorativas del campo de la política al mercado (Tiramonti, 2003:8).

Según Olmos (2008:177), diversos especialistas coinciden en señalar que en la reforma educativa de los años noventa hubo tres componentes esenciales: 1) La descentralización del sistema educativo; 2) La preocupación por la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad –añado que en ese orden-; y 3) La configuración de un nuevo rol del Estado central, que implicó una transformación de la estructura del sistema escolar, cuya expresión quedó marcada a partir de la sanción y promulgación, en 1993, de la Ley Federal de Educación (LFE), Ley 24.195.<sup>335</sup>

La estructura del sistema escolar argentino se organizó hasta la promulgación de LFE en cuatro niveles: 1) nivel pre-primario, en general era para niños de 4 y 5 años; no estaba normado; 2) nivel primario de 7 años, de carácter obligatorio desde los seis años; 3) nivel secundario de 5 años<sup>336</sup>; 4) educación superior (universitaria y no universitaria, sin articulación entre ambas). (Fernández Lamarra, 1999: 10, nota 3; Miranda, 2006:57). La reforma educativa de 1993 dispuso la transformación de la organización del sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad de 7 a 10 años, estableciendo un cambio en su financiamiento, basado en la descentralización de los establecimientos y los cargos educativos de nivel medio y terciario. El nuevo esquema propició una Educación General Básica (EGB) de nueve grados. Los ciclos y/o niveles se establecieron como sigue: *inicial* (3 a 5 años de edad, obligatorio el último); *Educación General Básica*: EGB1 (primero, segundo y tercer grado), EGB2 (cuarto, quinto y sexto), EGB3 (séptimo, octavo y noveno); *Polimodal* (de tres años, mínimo)<sup>337</sup> y *Educación Superior, Profesional y Académica de Grado*. El cuadro siguiente marca los cambios que introdujo la Ley de 1993, respecto a la situación anterior.

---

<sup>335</sup> Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993) [http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195\\_t3.html#titulo](http://www.me.gov.ar/consejo/lf24195_t3.html#titulo)

<sup>336</sup> Fernández Lamarra anota que la educación secundaria o media se dividía en 3 años de “ciclo básico”, más un “ciclo superior” que iba de 2 años para el bachillerato y estudios comerciales, hasta 3 años para escuelas técnicas.

<sup>337</sup> La educación polimodal se organizó a partir de cinco modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño. (Cappellacci y Miranda, 2007:6)

<b>Cuadro 22. Estructura del sistema educativo argentino de 1993 y su relación con la anterior</b>					
<b>Edad</b>	<b>Estructura anterior</b>		<b>Estructura 1993</b>		
	<b>Nivel</b>	<b>Año</b>	<b>Nivel / Ciclo</b>		
3	Inicial	1º	Inicial	1º	
4		2º		2º	
5		3º		3º	
6	Primario	1º	Educación General Básica (EGB)	1º	
7		2º		2º	
8		3º		3º	
9		4º		2º	4º
10		5º			5º
11		6º			6º
12		7º		3º	7º
13	1º	8º			
14	2º	9º			
15	Medio	3º	Polimodal	1º	
16		4º		2º	
17		5º		3º	
Nivel superior: universitario y no universitario					
Nota: Los espacios grises corresponden a los ciclos obligatorios					
Fuente: Elaboración propia, a partir de IIPE (2002:15)					

La LFE se complementó con otro cuerpo legal establecido en la misma década: la Ley de transferencia de los servicios educativos a las provincias de 1992, el Pacto Federal Educativo, que fijó las metas de inversión, ampliación de matrícula para cumplir los 10 años de obligatoriedad y cubrir la infraestructura edilicia y de equipamiento; además la Ley de Educación Superior de 1995 (Decibe, 2001:147). Todo ello representó un nuevo esfuerzo de planificación buscando enfrentar los grandes problemas nacionales. Al mismo tiempo se sedimentó una trama discursiva particular en el quehacer educativo gubernamental y de la investigación.

Algunos de los críticos a este movimiento reformista han destacado el traslado del discurso de la educación pública a un “problema de gestión”, más precisamente tratar de conducirlo con una lógica “empresarial”. Así se trasladó el eje de los cambios del sistema escolar hacia las instituciones escolares y los individuos y sus familias, se insistió en la creación de “nuevas competencias”, destacando en especial las ligadas a la economía y la competitividad, asimismo se establecieron mecanismos de evaluación cuantitativa como medidas de “calidad”, y “eficiencia”, reconociendo con este conjunto un desplazamiento del sentido, muy valorado en la sociedad argentina, de la igualdad por un sentido neoliberal meritocrático, al que se le añadió una salida “equitativa” para resolver las consecuencias indeseables del movimiento reformista (Feldfeber, 1999:290-291).

A pesar de las modificaciones y el dinamismo del sistema educativo argentino durante los años noventa, descrito a grandes trazos, a mediados de la década se manifestaba la insatisfacción generalizada, que fue todavía más fuerte al concluir el fin de siglo, luego que se empezaron a generalizar las evaluaciones sobre el ciclo de

reformas emprendidas (Duschatzky, 2000; Llach, Montoya y Roldán, 2000). En tales evaluaciones se subrayaba que el sistema escolar continuaba mostrando grandes fallas en la equidad y en la calidad requeridas para la consolidación de la democracia y una transformación productiva que hiciera posible el mejoramiento de la calidad de vida de la población y la participación en una economía mundializada, según se había prometido previo a la reforma (Braslavsky, 1995).

Hasta aquí el marco contextual, paso a abordar la cartografía académica en torno a las desigualdades en la muestra de documentos seleccionados. Elegí una muestra de 7 documentos académicos, así como la Ley Federal de Educación, considerados principales, y otros 6 documentos como suplementarios, abarcando un periodo entre 1993 y el año 2000 (véase la sección III de la primera parte, para visualizar el conjunto de documentos). En tal conjunto de documentos observo algunos de los cambios más significativos de los años noventa, pero también reconozco que hubo continuidad respecto a décadas anteriores. En todo caso, vale la pena tener en mente el ambiente “reformista” de esta década y el peso de los discursos internacionales que, en cierto modo, mediante la negociación de significados con los analistas y funcionarios locales dio una configuración particular a la tradición nacional revisada.

De entrada, apunto que entre los principales cambios ubico la sedimentación del significante desigualdad, así como el de discriminación y el que tal vez fungió como central: el de diferenciación. Todos ellos se contrapusieron generalmente al de equidad, en sustitución al de igualdad. También cabe resaltar la emergencia del significante “inequidad”, y su asociación como los “desposeídos”, los en o “de riesgo”, los “pobres”, etc. Veamos esto con algún detalle.

En la LFE sólo en un artículo se citaba el significante desigualdades: artículo 13, dentro de los objetivos de la educación inicial, inciso e) “Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.” Por su parte, citará tres veces el de “discriminación”, dos relacionadas con desigualdad: Artículo 5, f) “La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.” Y artículo 8) “El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna.”

De otra parte, en la LFE aparece la categoría de equidad en la normatividad educativa argentina, significante central en la trama discursiva de la década de los

noventa, pues en torno a ella se congregan las reformas realizadas, no sólo en el país sino en concordancia con las tendencias internacionales. Junto a tal categoría emergió la idea de programas compensatorios en la agenda pública nacional, para ello se creó la Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa, dentro de ella, se ubicó a la Subsecretaría de Evaluación de Programas y en ella la Dirección Nacional de Evaluación de Programas Nacionales y Compensatorios, cuya responsabilidad primaria fue mejorar la calidad de la enseñanza y los programas “destinados a equiparar en la oferta educativa o a compensar desigualdades de carácter socio-económico que se instrumenten desde el Ministerio de Cultura y Educación.” (MCyE-OEI, 1994).

Como parte de los esfuerzos para “compensar” las desigualdades el gobierno en turno creó el *Plan Social Educativo* (PSE) 1993-1999, surgido en el marco de la LFE. Las escuelas seleccionadas para participar en este programa fueron “focalizadas” en las poblaciones de “menores recursos” o los “sectores más necesitados” (MCyE s/f: 18). El PSE estuvo formado por tres programas: a) Mejor educación para todos; b) Mejoramiento de la infraestructura escolar y c) Programa nacional de becas estudiantiles.

De otra parte, en la muestra de documentos académicos, el significativo diferenciación es el más citado en la muestra, pero también se observa una menor proliferación respecto a las denominaciones ubicadas en la década del ochenta. Una hipótesis de esta situación es que el afán de construir consensos y una visión prospectiva, redujo la radicalidad de los planteamientos, sobre todo a principios de la década del noventa, no así al final de la misma. Es decir, al enfocarse sobre un punto de vista prescriptivo, las desigualdades u otros significantes asociados a ellas, se abordaron rápidamente, dando mayor peso a las propuestas o alternativas para enfrentarlas. De este modo, el significativo diferenciación, que no diferencia, fue una vía para moderar el tono de la discusión, pero sin caer en posiciones neutras. Además, se acudió a diferenciación para valorar la idea de proceso, por encima de una descripción estática o ideal, que se suele ligar a diferencia.<sup>338</sup> Esto lo ilustro con un par de ejemplos.

---

<sup>338</sup> Respecto a esto, cito una observación de Tedesco, realizada poco antes del Congreso de 1988, donde distingue entre “igualdad” e “igualación” (de oportunidades): “mientras el primer concepto es una meta ideal, el segundo se refiere a un proceso dinámico que traduce una voluntad política real de reducir las desigualdades existentes”. Desde este punto de vista, las estrategias para satisfacer la “igualación de oportunidades educativas deberían evitar confundir igualdad con uniformidad”. Tedesco asumía que había diferencias individuales que el sistema educativo no debe ignorar, sino incluso “estimular en su desarrollo creativo”. Sin embargo, las diferencias individuales no deben ser confundidas con diferencias sociales y culturales, ya que existen diferencias sociales que provocan índices de fracaso escolar en familias de sectores populares, por lo que se deben crear “mecanismos de «discriminación positiva» hacia los que menos tienen” (1988:187-188).

A fines de la década del noventa, (Thisted, 2000:5), apuntaba que la “creciente diferenciación en el sistema educativo no es un fenómeno reciente, pero hoy, en el marco de procesos de dualización social y de reorientación de políticas públicas en general y educativas en particular, adquiere nuevos contenidos.” En otro momento, alude a la segmentación del sistema educativo argentino, siguiendo a Braslavsky (1982), como “un proceso de profunda diferenciación entre escuelas en un sistema que se constituyó con los principios de la gratuidad y la universalidad. Estas diferencias separan las historias escolares de las distintas clases sociales.” (p.6 nota 6). De hecho, la investigadora de la UBA apuntaba que el proceso de segmentación se agudizó hasta extremos no observados con anterioridad. De modo que: “Las familias, los maestros, los directivos, las autoridades de las secretarías de inspección y los supervisores clasifican a las escuelas en función de valoraciones atribuidas socialmente”. (Thisted, 2000:7)

Por su parte, Aguerrondo (1993) dedicaba un capítulo de su libro sobre escuela, fracaso y pobreza (por cierto éste será otro término central en los años noventa), a describir los “procedimientos internos al funcionamiento de la educación que sirven en este momento para proseguir con la diferenciación en la escuela primaria.” (p.33). Siguiendo en buena medida planteamientos de Braslavsky ya citados (1988a, 1985), la entonces funcionaria del Ministerio de Educación nacional<sup>339</sup> alude también a conceptos como discriminación, marginación y exclusión, asociados con la desigualdad, por lo que observo continuidad con los planteamientos de FLACSO: “A primera vista, la diferenciación por exclusión total prácticamente ha desaparecido en nuestro país. Sin embargo, un análisis más detallado permite percibir las nuevas formas que puede asumir este primer mecanismo de marginación, cuya misión es diferenciar desde el inicio la educación que reciben los diversos sectores de la sociedad.”<sup>340</sup> (Aguerrondo, 1993:60). Más adelante, se lee: “Los pobres no tienen conciencia de la discriminación de que son objeto, de la desigualdad con que se enfrentan sus chicos cuando ingresan al sistema escolar.” (p. 67). Incluso hablaba de “pobreza” en los resultados escolares. En sus palabras:

la distribución de conocimientos está amenazada a través de los resultados de la escuela, ya que los altos porcentajes de repetición, el porcentaje de alumnos que no termina la escuela primaria y –sobre todo- la pobreza de los logros instrumentales y científicos de los egresados, denuncian una claudicación del sistema educativo como garante de los niveles adecuados de aprendizaje (p. 38).

---

<sup>339</sup> En el texto citado se dice que era Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa en el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y Profesora Titular de Planeamiento Educativo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>340</sup> Se refiere a los tres mecanismos de “marginación educativa”, aunque al primero le llama “exclusión total”, el segundo es “marginación por exclusión temprana” y el tercero, “marginación por inclusión”

A partir de lo previo, Aguerrondo reactivará planteamientos que ya se habían trazado en los setenta: se constituye un círculo vicioso “ya que por un lado la pobreza genera menos educación, y por el otro, tener menos educación impide salir de la pobreza.” (p. 80).

Otro grupo de textos puede ubicarse dentro de la corriente que dio continuidad al abordar las desigualdades haciendo de este significativo su núcleo central, aunque con ligeros matices, incluso en la denominación. De hecho, aquí ubico a algunos de los estudiosos pioneros tales como Wiñar, así como Donolo que cité en la muestra de los años ochenta.<sup>341</sup> En esta vertiente de entender las desigualdades como una distribución de escolaridad, con la meta de cuantificarlas, se encuentra en el texto de Fernández, Lemos y Wiñar (1997:7), donde se proponen reintroducir cuestiones de cobertura y permanencia que parecían superados con la LFE. En sus palabras: “frente a un discurso oficial en el que un legítimo acento en la mejora de la calidad de la educación ignora problemas tales como la cobertura y el rendimiento del sistema.” Esto debido al aumento de la obligatoriedad a 10 años introducido por LFE, pues reconocen que no se cumplía y era una meta “ya desfasada del contexto económico y tecnológico contemporáneo”. Por ello, se propusieron la cuantificación espacial de “las desigualdades regionales en educación y su relación con otras desigualdades sociales”, así como indagar acerca de “Los recursos necesarios para una política de expansión del sistema, de promoción educativa de sectores sociales rezagados y de calidad de enseñanza” (p.5).

Por su parte Gentili (1998), en su tesis doctoral habla de la “pedagogía de la desigualdad” (p. 11), o de la “pedagogía de la exclusión” (p.37). En ambos casos, buscando comprender la configuración de una “retórica de la desigualdad”<sup>342</sup> en el capitalismo contemporáneo, cuya “retórica avanza contra el derecho social a la educación” (p.11). Con ello pretendía desarrollar mejores y más eficientes estrategias de lucha contra tales discursos y, en consecuencia, contra las prácticas discriminadoras que le están asociadas” (p.38).

Donolo (1997), siguiendo la línea que trazó en la década del ochenta (1987) habla de “desigualdad educacional y de la desigualdad de oportunidades educacionales” desde una perspectiva psicologista, donde actualiza algunos referencias sobre “la relación que existe entre las actitudes familiares hacia la educación y el rendimiento escolar de niños que concurren a escuelas primarias” haciendo ahora

---

<sup>341</sup> También Eichelbaum (1995), con un texto sobre Latinoamérica donde trata brevemente las “desigualdades por género” en Argentina.

<sup>342</sup> Las retóricas de la desigualdad son entendidas por Gentili como “estrategias discursivas desarrolladas históricamente por los movimientos políticos conservadores, nacen con la modernidad y la atraviesan de forma paradójica” (1998:39).

intervenir “la inteligencia” individual como un elemento para abordarla en relación con otras variables como el sexo, la familia, el rendimiento escolar, etc.

Asimismo, apunto que continuaron los abordajes puntuales sobre las ahora denominadas “desigualdades de género” (Riquelme y, Razquin 1996), que en los años ochenta se trataron más como “sexo” (Maglie y García, 1988), aunque siguen la tendencia a interpretar estos temas casi exclusivamente como un asunto de mujeres, misma que ha cambiado muy poco en relación con la primera década del nuevo siglo, como se anotó en la sección 7.5.

Finalmente, apunto un documento del Ministerio de Educación y Cultura de finales de la década (MEyC, 2000), donde dan ciertas pautas de enseñanza sobre temáticas tales como vulnerabilidad, pobreza y desigualdad, entre otros. Se trata de una serie dirigida a los docentes y directivos de EGB3, polimodal y educación para jóvenes y adultos titulada: *Los problemas sociales y la escuela*.<sup>343</sup> En el documento que trata la desigualdad, abordan su relación con la escolaridad, ofreciendo un tratamiento conceptual, así como lineamientos para una propuesta didáctica para abordar problemas como la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión y la desigualdad en la escuela, buscando “promover que los alumnos cuestionen, confronten, argumenten a favor y en contra de diferentes posiciones, complejicen, y reelaboren sus conocimientos previos, desde los cuales significan sus aprendizajes.” (p. 31). En dicho texto, se alude a la “desigual distribución del capital educativo” (p.19), “desigualdades escolares” (p.21). Además citan exclusión y diferenciación<sup>344</sup> relacionada con la escolaridad o la educación y proponen tres marcos interpretativos de la relación escuela-desigualdad: funcionalistas, reproductivistas y críticos (MEyC, 2000:20-21).

Cierro con un comentario en relación con la equidad, significativo que se volvió central en la constelación relacionada con las desigualdades en los años noventa –su opuesto muchas veces citado en otros registros, pero en nuestra muestra principal apenas lo cita Aguerro (1993:63). En cambio, en la muestra *suplementaria* ubico citas más explícitas. Cito un ejemplo. En el texto de Duschatzky y Redondo (2000), en el marco de su análisis crítico del Plan Social Educativo, el programa compensatorio más grande realizado en Argentina, se dice que: “El crecimiento de la pobreza y de las inequidades educativas parecieran imponer la opción por la focalización en la dirección de las llamadas políticas de «discriminación positiva»”. Una consecuencia de este

---

<sup>343</sup> Los títulos de la serie son: La escuela y los temas polémicos. Reflexiones y sugerencias en torno a una relación difícil, discriminación, violencia, tránsito y la circulación, adicciones y desigualdad y vulnerabilidad social. Este último es donde presenta abordajes sobre la escuela, la educación y la desigualdad.

<sup>344</sup> “El mantenimiento de estructuras rígidas de diferenciación al interior de las escuelas contribuye a consolidar formas de experiencia educativa enraizadas en esquemas de desigualdad.” (MEyC, 2000:24).

planteamiento es que el plan “confiesa el fracaso de la utopía integradora [igualitaria] que impuso el nacimiento del sistema educativo moderno” (p. 124).

Cierro este capítulo haciendo una síntesis sobre el itinerario conceptual del significante desigualdad(es) educativa(s), entre 1968 y 2008. Señalo que el significante desigualdad, en sus distintas denominaciones, ha ido fluctuando en las cuatro décadas revisadas. Empezando con una presencia importante, impulsada por el sector gubernamental, para luego decaer un poco en los años ochenta, tras el paso de las dictaduras, para volver a ascender en la década del noventa, pero más aún en la primera década del siglo XXI. Asimismo, señalo la proliferación de significantes más o menos asociados con la desigualdad, durante los años ochenta, pero sobre todo en el periodo más reciente. Finalmente, apunto la centralidad de otros conceptos y nociones que han dominado la trama conceptual acerca de las desigualdades, durante las décadas del ochenta y noventa, especialmente diferenciación, segmentación y discriminación; mientras en la primera década del dos mil han venido ganando terreno categorías como exclusión y fragmentación, disputando la centralidad al de desigualdad.

La conclusión de este capítulo es subrayar la batalla conceptual que desde la emergencia de este tejido discursivo ha envuelto la descripción del complejo itinerario del significante desigualdad(es) educativa(s), partiendo de hacerlo el centro de nuestro análisis. El recorrido presentado ha permitido alumbrar toda una constelación de denominaciones en permanente lucha en el espacio de la educación argentina. El itinerario del significante desigualdad en el campo educativo, en términos generales, se sedimentó a principios de los setenta, tuvo cierto “apagón” durante la dictadura y resurgió en los años ochenta, estuvo en ascenso en los noventa y para la transición del nuevo siglo ocupa un lugar central en el escenario del discurso educativo, que disputa con una variedad importante de otros significantes. También anoté la escasez de trabajos que discutan la elección de uno u otro significante, lo cual indica cierta indiferencia y poco debate, dando la apariencia de estabilidad en el uso de los términos, lo cual está lejos de ser cierto, como se procuró mostrar en este recorrido.

### **9. El itinerario de los sentidos sobre las desigualdades educativas en Argentina: de los años sesenta a los noventa**

En este capítulo se describen los cambios en los sentidos observados en el uso de los significantes asociados a la(s) desigualdad(es) en las muestras que abarcan entre finales de los años sesenta y los noventa, según los distintos momentos en que dividí el corpus. La meta es observar el devenir de los sentidos asociados al significante desigualdad(es) educativa(s), que he caracterizado para la primera década del dos mil

(sección 7.4).

Como se apuntó antes, identifiqué cuatro sentidos principales en la muestra de la producción del siglo XXI, a saber: a) *la desigualdad entendida como un problema de distribución de escolaridad o de recursos escolares*; b) *desigualdad entendida como un reflejo social*; c) *desigualdad como equivalente de diferencia*, o de diversidad; y d) *desigualdad entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos socialmente significativos*.

En las secciones que siguen describo cómo fueron surgiendo, cambiando y sedimentándose dichos sentidos, con el fin de comprender uno de los núcleos de la conceptualización de las desigualdades, es decir, cómo se llegó a la configuración más reciente.

### **9.1 Los sentidos de las desigualdades educacionales en el momento de su emergencia**

En los documentos seleccionados para analizar el momento emergente (1968-1976), encuentro un sentido dominante acerca de las desigualdades en educación; a saber, se observa *como un problema de distribución de escolaridad*. Además del sentido dominante también es posible reconstruir dos más. Por un lado, el relacionado con *desigualdad entendida como un reflejo social*; por otro lado, la equivalencia entre *desigualdad y diferencia*. Ilustro algunos ejemplos del primero.

Debido a la estrecha relación observada entre el estudio y la gobernación de las poblaciones desiguales, durante la emergencia de la trama de las desigualdades en la educación argentina, ésta tuvo un nicho especial en la producción gubernamental en el marco de la dictadura que padeció el país entre 1966 y 1973. También se observan convergencias con la perspectiva funcionalista dominante en la academia por la misma época, que prácticamente mantuvo su hegemonía hasta mediados de los años setenta con trabajos como los de la Fundación FIEL (Echart de Bianchi, *et al*, 1976). Al respecto, cabe recordar que las investigadoras De Romero Brest y Ana María Eichelbaum (quienes formaban parte del grupo del famoso sociólogo Gino Germani), tuvieron un papel protagónico como introductoras del funcionalismo en el campo educativo argentino, asimismo son ejemplares del enlace y la transición entre las ideas humanistas y las sociológicas (Southwell, 1997:126-127; Puiggrós, 1997:46). En ese sentido, se entiende el paso de utilizar nuevas teorías, conceptos y herramientas (estadísticas y matemáticas), relacionadas con la desigualdad, pues emergían como una nueva trama de legitimidad científica, diferente a la tradición filosófica que había sido dominante hasta entonces.

Esta situación impuso una visión tecnocrática en el tratamiento de las desigualdades, entendidas generalmente como distribución de escolaridad. El CONADE es el ejemplo más ilustrativo, pues impulsado por la corriente educativa sobre el “planeamiento para el desarrollo” se propuso “*identificar y cuantificar los problemas más significativos del sistema educacional*” y elaborar un esquema de las líneas probables de desarrollo que debería adoptar a largo plazo teniendo en cuenta objetivos económicos y sociales deseables” (1968a:1; énfasis: JAN). Cabe acotar que su principal informe no fue un plan educativo, sino se le identificó como un insumo para su elaboración, el cual de hecho se realizó en 1971, para luego suspenderse en 1973, con la caída de la dictadura.

En el CONADE entendieron la distribución de “oportunidades educacionales” como “la estimación de la representación que los distintos sectores sociales y regionales tienen en la matrícula escolar en sus tres niveles de enseñanza” (p.1). De este modo, describieron el acceso casi universal en la educación primaria e identificaron, más precisamente cuantificaron, el desigual acceso al nivel medio, que era de menos del 25% entre el grupo de edad correspondiente en 1962.<sup>345</sup> Además señalaron que debía ponerse énfasis en la permanencia y el egreso de los estudiantes del nivel primario y del resto de niveles; es decir, en ambos tramos del trayecto escolar identificaron desigualdades entre distintos “sectores sociales”, que calificaron como “bajo rendimiento”, el cual anunciaron en sus conclusiones era el principal problema del sistema educativo argentino (CONADE, 1968a:467).

Debido a que el informe del CONADE nutrió en gran medida *El Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975*, reconozco continuidad en los planteamientos y domina en él el sentido de comprender las desigualdades como un asunto de distribución de escolaridad, tanto en su diagnóstico del sistema escolar como en sus objetivos (1971:172-173). Pero como anoté antes, dicho plan quedó trunco con la caída de la dictadura en 1973, y a pesar que también en el breve periodo democrático entre 1973 y principios de 1976 hubo otro intento planificador, éste se vio interrumpido por otro golpe de Estado.

Los textos académicos de la muestra del momento de la emergencia coinciden con el tejido discursivo del CONADE. Así, Eichelbaum anotaba que para comprender en qué medida las sociedades avanzan para alcanzar “una teórica igualdad de oportunidades [se] *requiere medir la distribución de la educación entre diferentes categorías sociales* en forma comparable entre sociedades e históricamente dentro de

---

<sup>345</sup> El dato preciso es 23.3%, mismo que refiere Braslavsky (1987: cuadro 41, anexo estadístico) pero para 1960, haciéndose eco de los datos de la UNESCO-CEPAL-PNUD. Este porcentaje crecerá poco una década después pasando a 32% (Braslavsky, 1987, cuadro 41; Rivas, *et al*, 2010:13).

cada una” (1972:20-21; énfasis: JAN). En ruta semejante, el estudio encabezado por Echart de Bianchi, siguiendo la tendencia internacional que veía más allá de “la etapa de satisfacción de la demanda” (aún cuando no se había cumplido en Argentina), se interesó en cuantificar “los rendimientos y su desigualdad entre los individuos que están incorporados y permanecen dentro del proceso educativo” (1976:2). Cabe destacar que la mayoría de autores de esta época entendían la educación como un “servicio”, según lo expresaba De Romero Brest, el cual se percibía “diferencialmente”, según diversas motivaciones y “posibilidades respecto al *uso del servicio*, así como las expectativas sobre los beneficios que reporta y también las funciones que le atribuyen y las demandas que le formulan las diferentes categorías sociales” (1971:196, énfasis: JAN).

Baste con lo anotado, para ahora ubicar en el corpus analizado los otros sentidos atribuidos a la desigualdad en la trama educativa, durante la emergencia de dicho tejido discursivo. En primer lugar, se enfocó como reflejo de la desigualdad social. Aquí vale la pena anotar que a diferencia de décadas posteriores, durante fines de los años sesenta y mediados de los setenta se observaba de modo más determinante el peso del sistema social sobre el sistema educativo; es decir, se decía que era un reflejo casi nítido el segundo del primero; más tarde se mantendría tal analogía pero enfatizando que era un reflejo parcial, incluso opaco, como se plantea a principios del siglo XXI (sección 7.4).

En los documentos de la muestra encuentro una coincidencia: la reiteración de que el origen socioeconómico del alumnado “condiciona el nivel de escolaridad”, por ello “las oportunidades educacionales son desiguales para cada grupo” (CONADE, 1968a:2). Asimismo, en el CONADE se reconocía que la modificación de las desigualdades sociales no dependía del sistema escolar, aunque “en cumplimiento de su función social, debe garantizar la igualación de oportunidades educacionales tanto en el acceso como el transcurso del ciclo de estudios” (p.2).

No obstante en el CONADE se hablaba de “condicionamiento”, en un primer momento, en sus conclusiones hablan de “preponderancia” del nivel “económico y social” (p.468). Sin embargo, otros autores eran más enfáticos. Por ejemplo, De Romero Brest aludía que al igual que en otros países, en Argentina: “el desigual perfil de rendimiento reproduce el perfil de la desigualdad social”, y en ese sentido “La escasez económica constituye sin duda un importante factor adverso” (1971: 106). Asimismo, Eichelbaum reconocía que a pesar de haber pocos datos comparables para estimar la influencia de los factores socioeconómicos sobre la escolarización: “la información disponible permite apenas comprobar que también en nuestro país el origen social de los individuos afecta decisivamente sus oportunidades educacionales

(1972:29). También el equipo de Echart de Bianchi, patrocinado por la Fundación FIEL, sostuvo la hipótesis de que los factores económicos actúan “como limitantes para la incorporación de individuos de menor nivel socioeconómico” (1976:50). De hecho, se trató de “investigar cuáles son los factores que determinan los productos educacionales así como sus diferencias” (p.2). El equipo de la FIEL, entre sus conclusiones, apuntó que de los datos analizados la división de la población por origen socioeconómico (aproximada por ocupación del padre) “sugiere que tanto las escuelas estatales como las privadas se verifica un alto grado de deserción concentrado en los niveles socioeconómicos más bajos, deserción que se hace más notoria en el paso a la escuela secundaria” (p. 205). En otras palabras, se reitera el peso de los factores socioeconómicos de origen de los estudiantes sobre “el rendimiento escolar” (Echart de Bianchi, *et al*, 1976:210).

De lo anterior, puede decirse que no es en clave reproductivista –aunque emergente en el trabajo de De Romero Brest-, sino en clave funcionalista o tecnocrática que se alude a la desigualdad educativa como un reflejo de la desigualdad social; es decir, era dominante apelar a las correlaciones entre los factores socioeconómicos y rendimientos escolares como muestran los análisis del CONADE, FIEL y Eichelbaum, cuyos trabajos estaban interesados, ante todo, en describir/medir las situaciones de desigualdad. Una consecuencia derivada de sus planteamientos suponía que mediante una adecuada manipulación sería corregida, más precisamente eliminada, la desigualdad. En contraste con la postura tecnocrática, a los reproductivistas y otros intelectuales “radicalizados” no sólo les interesaba describir la desigualdad, sino estaban más interesados en explicarla y en denunciarla, pero debido al clima represivo de la época de la dictadura dichos planteamientos vieron poca luz pública, mediante algunas publicaciones especializadas como la *Revista Argentina de Educación* (Suasnábar, 2004).

Conviviendo con los sentidos anteriores, reconozco un sentido más o menos al margen, pero comúnmente traslapado, relacionado con la diferencia. De hecho, durante el periodo de emergencia y hasta años recientes los significantes desigualdad y diferencia han estado conviviendo, incluso a menudo usados como sinónimos.

La categoría de diferencia se encuentra con frecuencia entre los textos pioneros acompañando al de desigualdad, tanto oficiales como académicos, debido a que suele estar asociada, por una parte, a cierta cualidad de neutralidad, denotando cierta descripción “técnica” en la distribución de escolaridad entre grupos o de recursos. Por otra parte, tal vez de mayor peso, es su uso ligado a la idea de dispersión, más precisamente, al concepto de distribución matemática. De este modo, en la producción

seleccionada del momento emergente, la referencia a la desigualdad en los estudios educativos argentinos estuvo ligada con un sentido técnico (como otra forma de hablar de diferencia o incluso de diversidad) y de cierto modo se interpretó sin otorgarle una valoración necesariamente negativa.

Eichelbaum (1972:23), ilustra bien lo antedicho, ya que si bien utiliza con frecuencia el significante desigualdad, incluso en su título, los encabezados de sus apartados hablan de “diferencias educacionales”. De hecho, dice “la desigualdad penetra el sistema educacional y puede adoptar formas nuevas que pasan a veces inadvertidas”. Inmediatamente añade: “Las diferencias sociales más estrechamente vinculadas con las diferencias educacionales en la mayor parte de los países y también en el nuestro” son las diferencias socioeconómicas, las de grado de urbanización y las diferencias de sexo. Un párrafo antes había afirmado que hay “diferencias o desigualdades educacionales más sutiles”, como las hay entre distintas escuelas del mismo nivel.

Finalmente, vale la pena acotar que en el corpus revisado no encontré en la muestra del periodo considerado emergente una discusión para distinguir entre unos y otros sentidos. Salvo una anotación de De Romero Brest (1971: 105), quien de hecho habla de cierta opacidad conceptual del opuesto a la desigualdad, esto es, la igualdad, sobre todo en relación con su operatividad. Sin embargo, en su texto no realiza ningún esfuerzo de clarificación conceptual. En el mismo sentido ubico el texto de Eichelbaum, quien añade que faltaban datos para comparar.

Cierro este apartado marcando el complejo tejido de sentidos durante la emergencia, siendo virtual dominante el que entiende las desigualdades como un problema de distribución de escolaridad, aunque en traslape con otros sentidos con los que rivalizó e incluso se confundió, especialmente con el que trata como equivalentes desigualdad y diferencia. Tal patrón, en general, mantuvo continuidad en momentos de producción posteriores, pero también ligeros cambios, como veremos en las siguientes secciones.

## **9.2 Los sentidos sobre las desigualdades educativas durante la transición democrática (1984-1988)**

Como he abordado en la sección 7.3, entre 1976 y 1983 la dictadura impuso un régimen de congelamiento político, desmanteló la producción de conocimientos, incluidos los educativos, infundió una suerte de encierro y miedo en gran parte de la sociedad argentina, que no obstante tuvo ciertos resquicios que renovaron los debates político-educativos, en especial mediante el aporte de los exiliados en el marco de una

polarizaron y radicalización política, proceso que ha sido bien descrito por Suasnábar (2004). Una vez derrocado el régimen militar, se configuró un nuevo espacio para restaurar la vida institucional y avivar el debate principalmente en clave política y sociológica, para pensar no sólo las desigualdades, sino muchos temas y problemas sociales en torno al significativo democracia.

De este modo, fue durante la llamada “transición democrática” que los investigadores reactivaron el estudio de las desigualdades en el campo educativo argentino. En este marco, primero subrayo la continuidad de los sentidos aludidos en el periodo de la emergencia. En segundo lugar, advierto un desplazamiento en relación con el sentido dominante: el de las desigualdades como un problema de distribución de escolaridad hacia entenderlo como un problema de distribución de conocimientos o de aprendizajes socialmente valorados. Abundo al respecto

Los estudios centrados en el sentido dominante del periodo previo continuaron (Donolo, 1987),<sup>346</sup> así como la mirada que observaba a las desigualdades como un reflejo de la estratificación social. Respecto a este último anoto un matiz en la medida que se iba discutiendo la tensión entre “reproducción” y “transformación” en el sistema escolar (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1988). Se decía que ambos procesos, de hecho, estaban presentes en las escuelas y en el sistema escolar, por lo que era necesario realizar una mirada más profunda a las entrañas de las instituciones, y sopesar en cada ámbito (nacional, provincial, intraprovincial, hasta cada centro escolar) los factores “exógenos” y “endógenos” que actuaban para que dominase uno u otro, así como reposicionar las relaciones entre educación y política, educación y sociedad, e incluso educación y vida cotidiana (Tedesco, 1987; Paviglianiti y Tiramonti, 1987). En esta inteligencia se dejó al margen entender de modo mecánico la idea de que la desigualdad educativa era un mero reflejo de la desigualdad social.<sup>347</sup> Como apuntan explícitamente Paviglianiti y Tiramonti (1987:19), cuando describen las explicaciones de sociólogos y educadores que hasta fines de los años setenta daban al “por qué de las profundas desigualdades existentes en materia de educación”. A lo que las investigadoras responden que “gran parte o bien toda *la responsabilidad de esta desigual distribución educativa se consideró como inexorablemente determinada por las desigualdades económicas que el sistema educacional reproduce directa y*

---

<sup>346</sup> El texto de Donolo se inscribe en el tipo de análisis que dominó en los años sesenta y setenta. Sus conclusiones no aportan prácticamente nada nuevo respecto a otros estudios de décadas previas. El texto sintetiza y al mismo tiempo actualiza el tipo de aproximaciones descriptivas que hasta fines de los setenta dominaron; es decir, en dicha línea se observa cierto estancamiento.

<sup>347</sup> Aunque Donolo ilustra también, por contraste, la imposibilidad de la igualdad. Según sostiene Donolo, ésta es “como un ideal que puede ser rozado pero no alcanzado, como un grado de proximidad (...) un espejismo que al marcar nuevas conquistas hacia la igualdad se transforma en un nuevo punto de partida para tratar la desigualdad que engendra” (1987:175).

*mecánicamente, en forma de espejo*". Sin embargo, las autoras reconocían que para la segunda mitad de los ochenta, esto había cambiado, ya que entonces se les daba un papel "condicionante" (ya no determinante) a las desigualdades económicas. En sus palabras: "No se les da un carácter mecánico, sino se considera que las formas en que se construye institucionalmente el sistema educativo puede contribuir a reforzar, o por el contrario, a producir algunos efectos que tiendan hacia una más equitativa distribución de las oportunidades y posibilidades educacionales" (énfasis: JAN).

De tal modo que, si bien se seguía reconociendo la fuerza de las condiciones socioeconómicas, ante todo de los estudiantes, también se advertía que por esa vía se desresponsabilizaba al sistema escolar y se paralizaba al mismo tiempo toda labor de la escuela en torno a revertir situaciones desiguales. Por tal motivo se demandó dar mayor énfasis a los factores internos al sistema (entre otros, el tipo y organización de los contenidos, la forma en que se transmiten, la actitud de los docentes con los alumnos, la organización escolar, entre otros), desde un enfoque contextualizado y procesual, como parte de la explicación (no sólo descripción) del "bajo rendimiento del sistema educativo" (Aguerrondo, 1983) o del "fracaso escolar", concepto central para nombrar este fenómeno en esa época (Borsotti y Braslavsky, 1983).

Otro rasgo que merece subrayarse es que la mayoría de estudios de la muestra transitan hacia una bifurcación del sentido dominante, ya que se enlazan con tramas que pusieron el acento en la distribución de conocimientos pertinentes; o bien se discute en términos de "calidad" de la enseñanza, o como generalmente se le invocó: la "democratización" del sistema escolar. Al respecto, el título de la ponencia de De Romero Brest que abrió las jornadas previas a la elección constitucional de 1983 sobre "las coincidencias para la educación en el gobierno constitucional", resulta significativo: "hacia una ética del compromiso: mira de una educación para la democracia" (1984:10).<sup>348</sup>

Otra ruta donde se aprecia el desplazamiento de sentidos es en relación con la equivalencia entre desigualdad y diferencia, que si bien permanece por momentos, como lo sugiere un texto de Paviglianiti (1984:22-23), va siendo más central el significante "diferenciación". La autora citada teje inicialmente una serie de términos, tales como discriminación, desigualdad y exclusión, para luego cerrar aludiendo a disparidades (en la oferta escolar de educación inicial en las provincias) y a diferencias

---

<sup>348</sup> La mayoría de autores del evento citado aluden a la democracia, pero con algunos matices. Por ejemplo Wiñar hablaba de "democratización de la educación"; por su parte Brusilovsky planteaba discutir la alternativa entre una "democratización de la cultura" y una "democracia cultural". Por democratizar la cultura, Brusilovsky alude a que el énfasis está en "el intento de contribuir a generalizar las posibilidades de *apropiación* de la cultura. Democracia cultural, en cambio, implica generalizar las oportunidades de *producción* cultural" (1984:42, énfasis en el original).

(entre jardines de infantes públicos y privados). Por ejemplo, dice la autora: “las diferencias cualitativas existentes parecen haber contribuido a reforzar las diferencias sociales y regionales”.<sup>349</sup>

No obstante lo anterior, es más común que se empiece a hablar de “diferenciación” (más que de diferencia); además emerge otra constelación de conceptos como segmentación, desarticulación, discriminación, etc., que apuntaban a varios nudos problemáticos que definitivamente disiparon la confusión entre diferencia y desigualdad, tendiendo a inclinarse hacia la segunda. De tal manera que, por un lado, se habló de “discriminación legitimada” en las escuelas mediante concepciones meritocráticas; dichas concepciones ocultaban –según especialistas como Filmus- en especial a los sectores populares, que el “sistema distribuye desigualmente los saberes y conocimientos socialmente válidos”, de este modo contribuía a “legitimar las profundas desigualdades existentes” (1988:143). Por otro lado, se hablaba de “deficiencias en la calidad de las oportunidades educativas” (Braslavsky y Riquelme, 1984:16), del “deterioro de la calidad de la enseñanza” (Tedesco, 1988:186) o el “vaciamiento de contenidos socialmente significativos” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987:14). Los últimos autores señalaban a principios de la década del ochenta que dicho deterioro se apreciaba en lo que *no* se enseñaba; más tarde se caracterizaría tal situación como una creciente diferenciación entre instituciones, que condujo a una “segmentación” donde se brindaba educación de “alta calidad” para los sectores medios y altos, mientras los sectores populares recibían una educación de “baja calidad” (Braslavsky y Riquelme, 1984:32), por tal razón se pugnaba por la “democratización de la enseñanza”.

Derivado de lo anterior, planteo la emergencia y el desarrollo de un nuevo sentido para entender las desigualdades, que no se contentaba con una mera descripción de la desigualdad o su explicación, sino estableció una argumentación de demanda, así como de un reclamo de justicia, con lo cual también quedó de manifiesto apelar a una dimensión ética, con lo que quedaba rebasada la postura tecnocrática subyacente al sentido de la desigualdad como mera distribución de escolaridad. En breve, asistimos a la fragua de un nuevo sentido para comprender las desigualdades: como un asunto de distribución de conocimientos y de su justa distribución, incluso aquí

---

<sup>349</sup> Otro ejemplo es un texto de Tedesco, donde defendía las “diferencias individuales”, que el sistema educativo no debía ignorar, sino incluso “estimular en su desarrollo creativo”. Sin embargo, las diferencias individuales no debían ser confundidas con “diferencias sociales y culturales”. Tedesco sugería reconocer que existen “diferencias sociales que provocan índices de fracaso escolar en familias de sectores populares”, por lo que propuso crear “mecanismos de «discriminación positiva» hacia los que menos tienen” (1988:187-188).

agregaría el cruce con el creciente interés por conocer el punto de vista de los discriminados del sistema escolar (Braslavsky, 1985; Filmus y Braslavsky, 1986).

En otros textos de la muestra seleccionada es posible atisbar esta transición. En la recopilación del evento previo a las elecciones de 1983, el texto de Paviglianiti ilustra en cierta medida el cambio entre una postura descriptiva a una de reclamo político y ético, cuando caracteriza la educación infantil (5-14 años). La autora inicia planteando tres mecanismos que “discriminan” a los infantes de las escuelas: 1) “la exclusión lisa y llana”, 2) “el de quita o disminución de la cantidad de escolaridad alcanzada” y 3) “de calidad diferencial en la educación que reciben” (1984:17-18). Luego, la autora ubica diversas etapas de desarrollo de la escolaridad, y destaca que durante la masificación de la década de 1950 aparece la

acción conjunta de los mecanismos de discriminación: en la cuota o ración educativa que alcanzan a recibir los sectores populares y marcadamente, en las últimas décadas, al diferenciarse a través de una segmentación interna del sistema, en circuitos de distintas calidades según los sectores sociales a los que pertenece la población (Paviglianiti, 1984:18).<sup>350</sup>

Más adelante, Paviglianiti en su análisis de la “repetición”, cita “la discriminación en la ración educativa, [donde] hay sectores sociales a los que la escuela primaria llega con dificultades, pero no es capaz de lograr aprendizajes exitosos en su alumnado”. (p.20). Además, denuncia que “no sólo se discrimina en los años de escolaridad que reciben, sino también a través de la cantidad de horas de clase recibidas”.<sup>351</sup> En ese punto señala que para las “áreas marginales” las escuelas desdoblaron en tres o cuatro turnos la atención ante la creciente demanda de la población (p.21).

En algunos textos de Braslavsky (1984, 1985) es donde identifiqué con más precisión la sedimentación de entender las desigualdades educativas como una cuestión de distribución de saberes y conocimientos socialmente válidos.<sup>352</sup> Por

---

<sup>350</sup> Esto remite a la idea de las “dos redes de escolarización” descrita por Baudelot y Establet (1975, e.o. 1971) en su clásico *La escuela capitalista*. Aunque pocas veces se reconociera esta ascendencia en la mayoría de los textos argentinos de mediados de las décadas de los setenta y ochenta, entre otras razones, debido al clima represivo de la dictadura, que persiguió y silenció todo lo que se identificaba como marxismo; así como a la laxitud en las forma de citación. Tal situación fue cambiando a mediados de los años ochenta con la transición democrática.

<sup>351</sup> Algunos datos que aporta Paviglianiti al respecto de los repetidores, en términos de “distribución”, son en 1976 el 8% en el país, concentrándose en el primer grado el 36%. Pero también anotaba las “alarmantes” diferencias entre las provincias; mientras en la capital federal los repetidores de primer grado representaban el 5%, en Santa Cruz, Tierra de Fuego, Chubut y Río Negro oscilaban entre el 20% y el 30%. Algo semejante anotaba para la propia capital federal, donde algunos barrios concentraban porcentajes del 12%, tales como Barracas, Villa Soldati, San Telmo, entre otros. (1984:20-21).

<sup>352</sup> En una compilación hecha por Braslavsky y Filmus, producto de una reunión regional de mediados de los ochenta impulsada por CLACSO, Llomovate cita algunos antecedentes teóricos del punto de vista sobre la distribución social del conocimiento. Cita una compilación hecha por Michael Young (1971) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Ahí vienen incluidos autores como Bernstein, Bourdieu, entre otros. Tal compilación la identifica como la primera dedicada a la difusión de lo que según Llomovate, Karabel y Halsey (1977), llamaron “el «paradigma interpretativo» dentro de la «nueva sociología de la educación»” (1988:122, nota 1).

ejemplo, en el documento de 1984, sobre las desigualdades educativas de las mujeres en la educación formal, Braslavsky sugiere profundizar en el proceso de superación de las desigualdades educativas de las mujeres, por lo que debía “investigarse el rompimiento de los circuitos educativos rígidamente selectivos de su población meta por sexo y en el *mejoramiento de la calidad de la educación* a través de la modificación de los patrones o modelos existentes.” (p.44; énfasis: JAN).

En otro documento publicado un año después Braslavsky es más enfática y refina su discusión en torno a la unidad-diferenciación del sistema educativo, donde lo liga con la “perspectiva de la democratización”. En ese sentido, hablaba de una “distribución socialmente equitativa de los conocimientos relevantes para la participación económica, política y social de los sectores populares” (1985:16). Asimismo, en sus conclusiones apuntaba que en Argentina se cumplían de modo antidemocrático las tres funciones sociales que había identificado como principales a todo sistema escolar. De ahí desprende sus alternativas: “1) democratizar la función distribuidora del sistema de educación formal para igualar la distribución de la mayor cantidad y el más variado perfil de conocimientos posibles, 2) disminuir la dimensión reproductora de la función estamentalizadora y 3) reducir los efectos legitimadores de algunos de sus modos de funcionamiento” (1985:147). En este escenario, Braslavsky adjudica al Estado el papel principal para cumplir, al menos, el primer objetivo.

Siguiendo con la prestigiada investigadora argentina, ella abundará al respecto y se preguntará en otro texto: “¿quiénes son los responsables por la selección y distribución equitativa de saberes, de contenidos pertinentes para el desarrollo económico autosostenido, el desarrollo integrado y la construcción de un modelo político democrático?” (1988b:27). Según Braslavsky, desde la década del cincuenta el Estado y la sociedad habían “enajenado” su responsabilidad por la selección y distribución de saberes en manos de particulares, ante todo en los periodos de las dictaduras,<sup>353</sup> al tiempo que también criticaba la imposibilidad de la comunidad de suplir al Estado en tal distribución, debido a que muchas familias no tendrían medios para comprar la cantidad de conocimientos que necesitarían (Braslavsky, 1988b:35). La investigadora, entonces, propuso buscar un equilibrio donde las responsabilidades fuesen compartidas, aunque se inclinó en acentuar el papel del Estado, sobre todo

---

<sup>353</sup> Tal enajenación se realizó, según Braslavsky, mediante políticas tales como: a) el dictado de normas que impedían el acceso a conocimientos y habilidades sobre todo después de la educación primaria, incluso ahí da el ejemplo de una prohibición de enseñar más de 13 letras del alfabeto en primer grado de las escuelas estatales; b) énfasis en el disciplinamiento y la burocratización de las “unidades educativas” impuesto desde la administración central; c) oportunidades insuficientes para el acceso para los sectores populares; d) aumento de subvenciones a escuelas particulares (1988b:31).

cuando anotaba que 30% de jóvenes vivían en situación de pobreza en el país (1988b: 38-39).

Del recorrido presentado hasta aquí se desprende que para mediados de la década del ochenta emergió con fuerza un sentido para entender las desigualdades en el campo educativo argentino como un asunto de distribución de conocimientos y de su reparto equitativo, el cual rápidamente se sedimentó y disputó el espacio al sentido hasta entonces dominante. Para finales de la misma década el desplazamiento de sentido ya era evidente, pues se pasó de concebir a las desigualdades como mera distribución de escolaridad o credenciales, a una demanda de políticas democráticas que buscaban una justa distribución de conocimientos y saberes socialmente válidos.

### **9.3 La trama de la desigualdad educativa y sus sentidos en la década del noventa**

Los debates sobre la crisis del Estado de Bienestar y el proceso de recomposición capitalista que se manifestaron en los años noventa renovaron la reflexión sobre el Estado y la política, convergiendo con la producción de diferentes tradiciones teóricas, en buena medida conocidas, más por comodidad que por precisión, como “posmodernas”, así como con el advenimiento de una fuerte producción y circulación de ideas de parte de organismos internacionales como UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, CEPAL, OEI, etc. Todo esto en medio de un ajuste estructural en los países del continente inducido por el Consenso de Washington, que buscaron hacer del mercado el motor de la vida social, en sustitución del Estado. De acuerdo con Abratte (2007), mientras el discurso de los años ochenta se había estructurado por la oposición autoritarismo vs democracia, donde se mezclaban términos del liberalismo (pluralismo, participación, tolerancia) y de la matriz “Estadocéntrica” (solidaridad, bienestar, desarrollo); en los años noventa los opuestos son la eficiencia vs ineficiencia “en resolver los problemas de gobernabilidad democrática que lleven al «buen gobierno»” (p. 113).

En breve, puede afirmarse que hubo una nueva ola de optimismo (moderado) internacional y nacional sobre el poder de la educación para el cambio de los sistemas sociales, para sal dar cuentas con la “década perdida”, donde siguieron circulando problematizaciones asociadas a las desigualdades en educación, pero especialmente posibles respuestas a las mismas.<sup>354</sup> Este entusiasmo reformista a principios de la década tuvo su concreción friccionada en Argentina con la producción de un nuevo

---

<sup>354</sup> Una de las principales consecuencias de la llamada “década pérdida” fue incrementar significativamente las dimensiones cualitativas y cuantitativas de la pobreza: en 1990 el 34.5% de la población nacional era parte de los *pobres estructurales* o *nuevos pobres* (Thiested, 2000:11, nota 10).

cuerpo legal, que renovó la vieja Ley 1420 de 1884, forjadora del sistema educativo por más de un siglo (Olmos, 2008:173).

En este marco, el posicionamiento de la FLACSO y los “intelectuales reformadores” de ésta y otras instituciones,<sup>355</sup> larvaron muchas de sus propuestas al calor de los cambios políticos, sociales y culturales en que se vio envuelta la sociedad argentina a finales de la década de los ochenta y durante los noventa. El compromiso con la intervención en los cambios de la política educativa argentina motivó el retraimiento de la FLACSO, institución dominante en la década del ochenta en el campo de la producción sobre desigualdades, pues intervinieron directa o indirectamente en la conducción de varias agendas gubernamentales, en su calidad de “consejeros del príncipe” o mediante la elaboración de proyectos y consultorías para echar a andar las políticas emanadas de los cambios antes y después de la Ley Federal de Educación (1993). Más tarde se involucraron en la evaluación de algunas de las principales propuestas y proyectos, como el *Plan Social Educativo* (Duschatzky, 2000; Tiramonti, 2001).

El campo de las políticas educativas argentinas se inscribió en un proceso de “reconversión” (Braslavsky, 1996), sustentado en un discurso que tuvo como principios eficacia, equidad y calidad, esto en consonancia con lo sostenido por los organismos internacionales (Braslavsky, 1995; Thisted, 2000; Duschatzky, 2000). En dichos discursos la focalización pretendía asegurar una “verdadera equidad”, que implicaba “asistir” a través del Estado a quienes lo necesitaran, más precisamente a los sectores sociales definidos como “más vulnerables” o “desfavorecidos”, según se denominaban en la nueva Ley Federal de Educación (arts. 39 y 40, por ejemplo).

En relación con los sentidos de las desigualdades, empiezo mencionando que los cuatro identificados para la primera década del siglo XXI se mantienen, como también lo apunté para la década del ochenta. Describo entonces algunos registros en la muestra de los años noventa de cada uno, sin ser exhaustivo.

En primer lugar, anoto la continuidad del sentido relacionado con *la desigualdad* entendida *como un problema de distribución de escolaridad o de recursos escolares*. El documento de Fernández, Lemos y Wiñar (1997) ilustra bien éste, ya que se propusieron analizar la evolución educativa registrada desde comienzos del siglo XX con el objetivo de “evaluar si las oportunidades educativas son para todos y cómo éstas

---

<sup>355</sup> Recordemos que entraron en acción algunos *think tanks* financiados por el empresariado como la Fundación FIEL, que en 1987 publicó su trabajo con mayor impacto político, *El fracaso del estatismo*, en el cual se incluye un capítulo sobre el sector educación. En ese libro, según Simon (2006:92), la FIEL postula la necesidad de profundizar la descentralización educativa y de incluir mayor racionalidad en el gasto educativo. Dicha propuesta fue elevada al gobierno de Alfonsín, pero fue rechazada. La propuesta además cosechó reacciones adversas entre los intelectuales progresistas, universidades nacionales, sindicatos docentes, entre otros.

se distribuyen” (p.6). De tal modo, su estudio es “un diagnóstico que cuantifica y localiza las desigualdades reflejando la situación existente producto de una insuficiente asignación de recursos”, con ello buscaban ofrecer datos útiles para políticas alternativas “que tiendan a superar el atraso educacional del país y la desigualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, frente a un discurso oficial en el que un legítimo acento en la mejora de la calidad de la educación ignora problemas tales como la cobertura y el rendimiento del sistema.” (1997:7). El objetivo de describir y medir la distribución de escolaridad también se puede observar en los textos de Aguerrondo (1993), Donolo (1997) y Riquelme y Razquin (1996).<sup>356</sup>

De hecho, reconozco que en la muestra seleccionada vuelve a despuntar el sentido de la desigualdad como distribución de escolaridad o de credenciales escolares, pero no por mucho, ya que los otros sentidos se encuentran más o menos presentes en los mismos textos del corpus elegido, incluso de modo traslapado o en paralelo. El sentido antedicho disputa la centralidad con el sentido que alude al problema de la distribución justa de conocimientos socialmente significativos. Ilustro con un ejemplo. El texto de carácter oficial que buscaba dar pautas para el tratamiento de la desigualdad social y educativa a los docentes de educación media y polimodal, afirmaba que se “trata de comprender cómo el acceso a la educación se halla entre los factores que marcan el destino y la trayectoria social de los sectores más desfavorecidos de la población y la centralidad de las políticas públicas respecto de esta cuestión.” Además, agregaba que,

Las dimensiones que permiten explicar las desigualdades sociales mantienen entre sí una relación circular. Por lo general, se combinan la distribución diferencial del capital educativo junto a la desigualdad en el acceso a las diferentes categorías ocupacionales y las diferentes potencialidades de percepción de ingresos al interior de cada una ellas: bajos ingresos van asociados a pocos recursos y bajo capital educativo (MCyT, 2000:18).

En un texto de Aguerrondo (1995) es más clara la alusión a las “diferencias” en la distribución de certificados. “En décadas anteriores lo que daba cuenta de estas diferencias era el certificado de escuelas primaria cumplida” (...) Pero fundamentalmente en los del cono sur la situación ha cambiado. Para encontrar diferencias reales uno se debe remitir al certificado de escolaridad media” (p.239).

En relación con entender la desigualdad como *un reflejo (parcial) de la estratificación social* o de la desigualdad social, inicio marcando las continuidades con

---

<sup>356</sup> Al respecto podemos citar el análisis del acceso al sistema educativo, que hacen Riquelme y Razquin en relación con “ciertos comportamientos diferenciales para las mujeres a lo largo del tiempo, el delinear un panorama provincial y regional constituye una presentación original pocas veces realizada a partir de la variable género.”

la década anterior, citando el aporte de Aguerrondo (1993). Ella denunciaba el círculo vicioso entre pobreza y educación, asimismo destacaba el peso de los factores internos al sistema escolar, tanto para reproducir las desigualdades, como para revertirlas. La autora advirtió acerca de las estrategias del sistema escolar para seguir “diferenciando”, tales como la expansión del jardín de infantes, pues generalmente “se culpa del fracaso escolar a las condiciones socioeconómicas de las familias o a los «problemas de aprendizaje» del chico; pero no se dan soluciones desde lo pedagógico; y se dan más facilidades a los que tienen más, en un círculo perverso que refuerza la pobreza en lugar de atenuarla.” (p.6). En otro momento, la autora reiteraba que la “racionalidad principal vigente en el sistema educativo” ponía como la causa principal del fracaso escolar “en las condiciones socioeconómicas del alumno, luego en las condiciones personales del chico; pero no parece tener responsabilidad en ello el modelo pedagógico.” (Aguerrondo, 1993:38).

En relación con el sentido de la *desigualdad como equivalente de diferencia*, planteo que mantuvo continuidad con la muestra de los años ochenta, sobre todo cuando se describen los datos cuantitativos ésta se hace evidente. Por ejemplo, Riquelme y Razquin (1996) al tratar la “desigualdad de género” entre las provincias argentinas, dicen que “las diferencias regionales en el indicador de escolarización primaria no son muy grandes, dado el alto nivel de cobertura de este indicador, que oscila sólo entre 88,9% en Chaco a un 97,7% en Santa Cruz.”<sup>357</sup>

En otro texto rescato el matiz de que no es lo mismo diferencia que desigualdad: “la escuela cumple un papel activo en el mantenimiento de ciertas diferencias y, por lo tanto, de las desigualdades, entonces es necesario interrogarse permanentemente acerca de los mecanismos a través de los cuales lo realiza, con el objeto de revisarlos y modificarlos.” (MCyT, 2000:23). Más adelante, se anota otro detalle: “El mantenimiento de estructuras rígidas de diferenciación al interior de las escuelas contribuye a consolidar formas de experiencia educativa enraizadas en esquemas de desigualdad.” (p.24).

También reconozco un encadenamiento con la cada vez más enfática alusión a la diferenciación del sistema escolar argentino, con diversos significantes. Riquelme y Razquin lo resumen: a pesar de la generalización de la expansión del sistema escolar, hubo “incremento de la segmentación y diferenciación, reconocimiento de formas

---

<sup>357</sup> Otro ejemplo es Donolo (1997), quien en torno a las preguntas de su encuesta constantemente alude a “diferencias significativas” en términos matemáticos, pero a veces también habla de desigualdad. Así como Aguerrondo (1993), quien afirmaba que “aparecen diferencias importantes entre los niveles de pobreza, lo que señala que, independientemente de cuáles sean los logros de aprendizaje que se corresponden con la cuota de escolaridad, la cuota temporal de educación que se ofrece a los diferentes grupos sociales es bien diferente, y esa diferencia se expresa linealmente, ya que a mayor pobreza corresponde una menor cuota educativa”.

latentes de discriminación para grupos sociales, y de la pérdida de calidad de los servicios educativos.” (1996).

Finalmente ilustro con algunos ejemplos la sedimentación del sentido que denuncia la desigualdad *como un problema de distribución asimétrica de conocimientos y de justicia*. Aguerrondo (1993: 14), retomando parte del trabajo de Braslavsky (1988a), en torno a tres tipos de “marginación educativa”, señalaba que desde sus orígenes los sistemas educativos habían cumplido una “función diferenciadora”, debido a “que la distribución de los saberes nunca fue homogénea para todos los grupos de la sociedad.” De este modo, “esto se ha traducido en una certificación de su condición de pobres a los sectores pobres, así como en la provisión de las credenciales adecuadas a los sectores no pobres.”<sup>358</sup> Más adelante, la entonces funcionaria del Ministerio, se cuestionaba sobre la tendencia a transformar “a la escuela en cabecera de políticas de asistencialidad”, para luego advertir sobre la depreciación de la escuela en “su función como distribuidora del conocimiento socialmente válido” (Aguerrondo, 1993: 37). En el mismo sentido, Riquelme y Razquin (1996), plantearon “la existencia de la segmentación educativa que discrimina a numerosos grupos sociales y excluye radicalmente a otros de acceso a saberes socialmente necesarios”; asimismo hablan de “los efectos de la devaluación educativa sobre los grupos de población marginales, para los que la elevación progresiva de requerimientos determina una doble exclusión: la del sistema y la del acceso con progresiva y/o alta selectividad educativa.”

Por su parte, el trabajo de Gentili (1998), planteaba una defensa de la escuela pública, y su promesa “de la escolaridad como instancia de integración política, económica, cultural y social de la ciudadanía” (p.10), ante el embate de las retóricas de la desigualdad impulsadas por el “neoliberalismo conservador”. Asimismo, en la perspectiva oficial se anotaba que para explicar las desigualdades sociales generalmente “se combinan la distribución diferencial del capital educativo junto a la desigualdad en el acceso a las diferentes categorías ocupacionales y las diferentes potencialidades de percepción de ingresos al interior de cada una ellas: bajos ingresos van asociados a pocos recursos y bajo capital educativo” (MCyT, 2000:18).<sup>359</sup>

Vale la pena también citar una valoración realizada sobre el trabajo del área de educación de la FLACSO desde finales de los ochenta y durante los noventa, en la cual

---

<sup>358</sup> Aproximado a lo anterior, Achilli (1996), destaca el recorrido que desde la antropología social ha realizado su equipo sobre el estudio de las relaciones entre “escuela y pobreza urbana”, desde fines de los años ochenta y continuada hasta mediados de los noventa, donde han privilegiado “las dimensiones socioculturales de los procesos escolares” (p. 9).

<sup>359</sup> Más adelante se dice que “los enfoques interpretativos centran su preocupación en la vida cotidiana de las escuelas. Se interrogan acerca de los procesos de distribución del conocimiento y de la construcción de subjetividades en el interior de las instituciones.” (p. 22). De tal modo que la “distribución cultural” que realizan las escuelas “puede orientarse tanto hacia el logro de la equidad como a la profundización de las desigualdades.” (MCyT, 2000:23).

Tiramonti dice que entonces observaban “que la democratización del sistema estaba más asociada a la desigualdad en la provisión de una educación de calidad que a la modificación de los patrones de socialización escolar.” De tal modo, desde la FLACSO sostenían que sólo podía superarse la desigualdad “mediante el restablecimiento de un Estado con la capacidad de definir nuevos contenidos y realizar una acción suficientemente agresiva como para imponer al conjunto del sistema esa definición de contenidos.” (2003:6).

Finalmente cito parte de la polémica que surgió en la segunda mitad de los noventa y que se verá agudizada en la primera década del dos mil (ver sección 7.4d), en relación con la igualdad y la universalidad vs la equidad y los programas compensatorios, encarnada en el famoso Plan Social Educativo, el cual estuvo enfocado sobre los “sectores más desfavorecidos” (MCyE, s/f). Dicho plan llegó a abarcar prácticamente al 50% de establecimientos escolares (Duschatzky y Redondo, 2000:121). En ese sentido, en el documento del Ministerio de la muestra de este periodo, parece disolverse dicha polémica, ya que sugería plantear como complementarias las categorías de igualdad y de equidad. Se anota que “Al considerar a todos por igual, la escuela moderna apuntaló el desarrollo de una sociedad democrática,” pero al mismo tiempo esto marcó sus límites. De tal modo, se planteaba,

complementar el reconocimiento de la igualdad con el principio de equidad, regido por un criterio de justicia, según el cual debe otorgarse a cada individuo no sólo la oportunidad sino también los recursos necesarios para su desarrollo integral. Si la escuela no considera la diversidad cultural y a la vez no comprende que los alumnos son sujetos diferentes, continuará enseñando a todos lo mismo y del mismo modo, como si todos fueran iguales, haciendo más profundas las diferencias. (MCyT, 2000:24).

Cierro este capítulo resumiendo el itinerario de los sentidos acerca de las desigualdades en la educación argentina, donde desplegué cuatro de ellos disputándose el espacio discursivo, a partir de la muestra seleccionada. El sentido dominante durante la emergencia fue entender las desigualdades como un problema de distribución de escolaridad o recursos. A partir de la transición democrática de la década del ochenta fue central (por poco) comprenderlas como un problema de distribución de conocimientos socialmente válidos, que tendrá mayor calado en la primera década del siglo XXI. Reconstruí también otros dos sentidos. Por un lado, describí el cambio de observar la desigualdad educacional como un reflejo de la desigualdad social en el momento de la emergencia, en tono mecánico, hacia una interpretación de que las desigualdades eran producto de múltiples condicionantes, desde los años ochenta. Entonces los estudios enfocaron sobre los condicionantes

propiamente escolares, por lo que se concluyó que el sistema escolar reflejaba parcialmente las desigualdades sociales. Más importante aún fueron los señalamientos desde mediados de los ochenta acerca de que el sistema escolar generaba marcas propias de desigualdad, “discriminación” o “diferenciación”. Por otro lado, se observó cierta consistencia en las distintas etapas de nuestro recorrido señalando el traslape entre desigualdad y diferencia, que a menudo ha acarreado confusión debido a la equivalencia con el sentido matemático y técnico de la desigualdad, en aparente sinonimia (o uso coloquial), con el de diferencia; aunque también anoté algunos esfuerzos por mantener ambos conceptos separados. En ese sentido, se registró la emergencia del concepto de diferenciación u otros términos asociados (exclusión, segmentación) como una vía para evadir la confusión, sobre todo en los estudios de corte más cuantitativo.

Para profundizar en el itinerario conceptual argentino que se ha propuesto reconstruir en esta tesis, una vez que he dado una aproximación de los movimientos en los sentidos generales que se han construido alrededor del significante desigualdad(es) educativa(s), me dirijo enseguida a buscar deconstruir tal noción, para narrar cómo se han configurado sus dimensiones, componentes y sujetos entre fines de los años sesenta y los noventa. Esto es lo que abordaré en los siguientes dos capítulos.

## **10. El tránsito de las dimensiones y los componentes de las desigualdades en la educación argentina (1968-2000)**

En este capítulo me concentro en la descripción de parte del contenido de las definiciones de las desigualdades educacionales en el arco temporal mencionado, que junto con el capítulo siguiente acerca de las poblaciones identificadas como “desiguales”, muestran parte de las huellas de la urdimbre conceptual y discursiva que he puesto al centro de la tesis, para reconocer cómo se ha llegado al siglo XXI a un tejido multidimensional, heterogéneo, complejo y en permanente mudanza (véase la sección 7.5).

De entrada, adelanto que la trama de “factores” y dimensiones que han ido configurando las narrativas sobre las desigualdades educacionales en Argentina, como también en el caso de México, ha tenido importantes cambios, destacando la tendencia hacia una mayor complejización y una creciente especificación de las categorías y sus enlaces de sentido. De este modo, describo cómo unas categorías han sido centrales y otras marginales, aunque ambas han constituido el tejido discursivo, en especial esto debe recordarse para la primera década del siglo XXI, pues en este capítulo se trazan las huellas de su itinerario.

## 10.1 Los componentes de las desigualdades en educación en la emergencia: 1968-1976

Con el estudio pionero del CONADE (1968a), arranca también la construcción de distintas categorías para abordar las desigualdades educacionales, que fueron representativas de la época y dejaron su huella para las décadas siguientes. Así, en la enumeración sintética de los principales problemas del sistema educativo argentino, en el citado estudio aludían a ciertas dimensiones: “regionales y sociales en cuanto a la distribución de oportunidades educacionales” (CONADE, 1968a:8). Al final del estudio también se reconoce que el principal problema del sistema educativo argentino era el “bajo rendimiento” en los tres niveles educativos (p.220).<sup>360</sup> Las categorías “regionales y sociales” son poco precisas, pero son mencionadas constantemente y en ocasiones se mencionan otras, más o menos asociadas. Por ejemplo, cuando se identifican “brechas” entre provincias (así como entre las “regiones”), especialmente en el ámbito del financiamiento. Las provincias son, además, donde se registran otras “desigualdades”: según los diversos niveles, en matrícula, retención y egreso; en este último registro se entiende la escolarización como un “bien”, del cual miden su distribución entre distintos “sectores” poblacionales más afectados: “las poblaciones rurales” y de “estratos bajos” e incluso aluden a los sexos.<sup>361</sup>

En otro momento de su análisis el estudio del CONADE enumera los principales “factores exógenos” que inciden en el “rendimiento del sistema”: los factores socioeconómicos (básicamente el nivel de ingresos, aunque en otro momentos hablan del nivel ocupacional), residenciales (rural/suburbano/urbano) y de “carácter ecológico” (densidad de población, medios de comunicación, etc.) (p.224). Si bien el trabajo concluía que los factores externos al sistema merecían mayor atención, no se dejaba de reconocer las “causas endógenas del rendimiento”, entendiendo por éstas “la estructura y funcionamiento del sistema” (1968a:221).

En las conclusiones del texto del CONADE, sobre los factores que explican el bajo rendimiento del sistema escolar argentino, se anotó la lentitud para conseguir una “real” igualdad de oportunidades, asimismo se reconoció que no había una política educativa ni “extensiva”, ni “selectiva” orientada a intentar “superar las barreras de origen social, cultural o regional”. De tal modo, se propuso una política que comprendiera “aspectos asistenciales-financieros y de reforma del sistema”, en este

---

<sup>360</sup> Se reconoce el avance en torno al acceso a la educación primaria, obligatoria de 7 años, que ya desde la década de 1960 rondaba el 87% de población escolarizada, no así en los niveles subsecuentes.

<sup>361</sup> Aunque se toma en consideración en el reporte del CONADE la categoría de sexo su conclusión es que hay una “desigualdad” casi insignificante, sobre todo en los años de escolaridad para los mayores de 15 años, e incluso notan que en los niveles de primaria y media la matrícula de mujeres es un poco mayor que la de los hombres, no así en la educación superior.

último caso hablaban en específico de “contenidos y métodos que permitan compensar la insuficiencia de estímulos culturales de algunos sectores sociales” (CONADE, 1968a:267).

El documento del CONADE cierra con una serie de propuestas para erigir una política educativa estatal que atendiera prioritariamente “el rendimiento escolar”, así como “los factores que lo condicionan”, no sólo por las repercusiones para “satisfacer requerimientos de mano de obra sino también porque constituye la manifestación más grave de la desigualdad de oportunidades en nuestro país”, especialmente en el nivel primario. (CONADE, 1968a: 468). Aunque antes también se recomendaba instrumentar políticas sociales y pedagógicas que tendieran a “retener y promover en el sistema a considerables sectores rurales y estratos bajos en zonas urbanas que actualmente pierde” (p.468).<sup>362</sup>

Por su parte, De Romero Brest expresaba que para la fecha en que ella escribe ya se sabía que “las desigualdades entre sectores persisten” y que la expansión de oportunidades de acceso por sí misma “no disminuye las diferencias entre categorías y grupos sociales”. Esto en especial entre las familias “de mediana y alta posición” vs las de “clases populares”. De tal modo que “las políticas y estrategias para la democratización han de avanzar necesariamente desde la igualdad de oportunidades de acceso hacia la igualdad de oportunidades de logro” (1971: 105-106).

A diferencia del CONADE, De Romero Brest señalaba que “probablemente la cuestión crucial sea el desgaste de la motivación por falta de realimentación por parte de la escuela” (p.106). Es decir, no era sólo un asunto económico como se mejorarían los “rendimientos” de la escolaridad, sino que le otorga un papel decisivo a las escuelas. Aunque luego sugiere tres puntos de incidencia de las políticas públicas: “a) sobre las condiciones sociales de la población; b) sobre los efectos psicológicos de esas condiciones en los alumnos y sus familias; c) sobre las condiciones y acciones pedagógicas de la escuela” (1971: 108).

Si bien con De Romero Brest se observa la emergencia de la categoría de “clase”, será entrada la década del setenta donde es más común encontrarla, de la mano del enfoque marxista y del “reproduccionismo”. David Wiñar hablaba de “desigualdades educacionales” entre estratos sociales (1974: 28), poniendo énfasis a la estratificación social nacional y regional. Asimismo, aborda las desigualdades

---

<sup>362</sup> En un registro muy cercano al CONADE, *El Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975*, realizado por el gobierno militar en turno e interrumpido en 1973, encuentro también ciertas dimensiones de las desigualdades educativas en su diagnóstico del sistema educativo, pues se habla de “desigualdades regionales y sociales en cuanto a oportunidades educativas”. Las más importantes son entre provincias (Capital Federal, Buenos Aires, Córdoba, Mendoza y Santa Fe vs el resto), en los niveles de deserción en el nivel primario, acceso y permanencia de educación media y superior de jóvenes de escasos recursos (1971: 172).

regionales (el litoral vs el interior), y de modo más frecuente alude a las desigualdades de clase y entre las escuelas de sostenimiento público y privado.<sup>363</sup> En general, su trabajo coincide con los textos previos citados, pues además de reconocer la favorable expansión del sistema público hasta los años setenta, “el aspecto más negativo está constituido por el bajo rendimiento escolar” (repetición y deserción) (1974: 26).

Aunque la mayoría de textos de la muestra, hasta antes del realizado por el equipo de Echart de Bianchi (1976), señalaba el interés por el rendimiento del sistema escolar, de hecho se concentraba en el acceso y de modo secundario en la permanencia. Es decir, sólo la Fundación FIEL realizó un estudio para medir los resultados de los alumnos, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas de ciencia y lectura.<sup>364</sup> En sus conclusiones al respecto, se anota que el sistema educativo argentino, “no sólo no iguala ni se comporta como neutral sino que profundiza las diferencias de rendimiento entre niños provenientes de niveles socioeconómicos distintos” (Echart de Bianchi, *et al*, 1976:206).

Finalmente, cito un texto del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) publicado por Petty y Mignoli (s.f.), aproximadamente en 1973, donde abordan las “desigualdades en los gastos nacionales y provinciales”, título que no podía ser más explícito, pues describe que la distribución de fondos para la educación primaria en Argentina es “inequitativa”, sobre todo para las escuelas rurales. Con ello vemos un intento de responder a una dimensión de las desigualdades detectadas por estudios previos (claramente del CONADE, 1968a), es decir, la población rural, que para 1970 representaba el 21% del total.<sup>365</sup>

De los párrafos previos me interesa destacar la variedad de categorías mencionadas, obviamente con algunas constantes, aunque denominadas de modos diversos, así como algunas que se mencionan de paso, así como que para algunas se reportaban datos y para otras categorías no. En este sentido, sostengo que con el trabajo de Eichelbaum (1972), se observa la sedimentación de las categorías más

---

<sup>363</sup> En el caso de Wiñar, se observa transitando de una perspectiva de tipo “tecnocrática” desde su participación en el informe del CONADE (1968 a y b) hacia una perspectiva más sociológica de raíz neomarxista. Así lo podemos apreciar cuando en sus conclusiones plantea que “los avances, estancamientos y retrocesos que se producen en la participación de los distintos estratos sociales en la matrícula del sistema educativo muestran una clara relación con la estructura del poder, las condiciones económicas subyacentes y las orientaciones ideológicas de los grupos dominantes en cada uno de los períodos considerados.” (1974:32).

<sup>364</sup> Además, de acuerdo con autores que han valorado el trabajo realizado por el CONADE, coincide en señalar su énfasis que ataba los “logros” de los estudiantes a las necesidades de los sectores económicos, pues implícitamente eran optimistas en cuanto al poder de la escolaridad y de la educación en el cambio en el “modelo” o estilo de desarrollo del país (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987).

<sup>365</sup> Según los autores, parten del principio de que los bienes distribuidos por el Estado “deben hacerse con absoluta equidad”. De este modo, proponen que el sistema educativo debería “cumplir una función distributiva, para que aquellos que tienen menos puedan llegar a participar mejor de los bienes del conjunto. De lo contrario, la distribución que realiza es regresiva por cuanto que mantiene y solidifica una situación de desigualdad” (p.3).

frecuentes del periodo emergente acerca de las desigualdades educativas. De hecho, la investigadora del Instituto Di Tella, afirmaba convencida que éstas podrían atenuarse, pero no eliminarse, “a menos que desaparezcan otras desigualdades sociales estrechamente ligadas a ellas”. Para ella las “diferencias educativas” o desigualdades se expresaban en: 1) las “diferencias” de status socioeconómico;<sup>366</sup> 2) las de grado de urbanización (rural/urbana); 3) las diferencias de “sexo”. Aunque también reconoce “diferencias” regionales (las cuales explica como mezcla de diferencias en la estratificación y la urbanización), e incluso reconoce diferencias “étnicas, religiosas y lingüísticas”. Estas tres últimas no las trata, porque según la autora, no eran de la “mayor importancia para el caso argentino” (p.24). Además, reconoce las “diferencias” en torno al trayecto escolar, es decir, la distribución de la población en torno a éste.

En resumen, en los documentos citados la desigualdad se entiende como una distribución de escolaridad o de oportunidades escolares, referida especialmente a cuatro dimensiones: 1) socioeconómica (entendida como gastos o financiamiento del gobierno entre niveles escolares y/o entre estratos sociales o provincias); 2) geográfica (rural/urbano o litoral/interior); 3) del trayecto escolar y 4) sexo (hombre/mujer). Las primeras tres sin duda son dominantes, la última es mencionada con frecuencia, pero incluso llega a descartarse por considerarse que no era del todo significativa en algunos niveles de la educación argentina, como lo apunta Eichelbaum. Un rasgo que también merece destacarse sobre este periodo es el hecho de que la mayoría de textos se concentraba en el acceso, aunque también la mayoría prescribía la necesidad de atender los resultados. Tal entramado se ha mantenido prácticamente hasta nuestros días, pero con ciertos matices y nuevos ángulos, sobre todo durante los años noventa, como veremos en la sección 10.3.

También se observó el abordaje de ciertas categorías emergentes que apuntaban hacia desigualdades entre escuelas (públicas/privadas) y las relacionadas con las desigualdades de “clase”, que en cierto modo son una reformulación de las desigualdades socioeconómicas. Así como la mención de otras que no se abordan por falta de datos, o de relevancia para los investigadores, tales como las étnicas, las lingüísticas o las religiosas.

---

<sup>366</sup> En torno a las diferencias entre las zonas rurales y urbanas Eichelbaum destaca su relación estrecha con las de carácter socioeconómico y que “el menor nivel educacional de la población rural es un fenómeno universal”, refiriendo a una “especie de incompatibilidad entre la educación y el medio rural, a menos que éste haya sido penetrado por las formas de vida urbana” (1972:26-27).

## 10.2 Los componentes de las desigualdades en educación entre 1984-1988

Como mostramos con la muestra del periodo emergente, se construyeron varias entradas para observar las desigualdades educativas, por lo que para los años ochenta se mantuvieron en general las mismas en su posición central, con algunos matices, pero en especial un reacomodo que las ordena de un modo que tendrá continuidad hasta principios del siglo XXI, todo ello dentro del marco de la idea optimista de la “democratización de la sociedad”, en contraste con la época de la dictadura.

Durante el último lapso de la dictadura iniciada en 1976 en Argentina, se publicaron varios textos que vislumbraban las nuevas tramas por donde discurrirían los debates educativos. Un texto que resulta pertinente en este punto es el presentado originalmente por Tedesco en 1982, publicado en 1983, donde hace un recuento acerca de las “explicaciones del desempeño escolar” y del “fracaso escolar” como parte de los trabajos más teóricos del proyecto *Desarrollo y Educación en America Latina y el Caribe* (DEALC), buscando hacer un balance de los estudios al respecto y orientar sobre las áreas que convendría atender para “solucionar” dichos problemas.<sup>367</sup>

En ese trabajo Tedesco continúa la vertiente vista en el momento emergente, en relación con clasificar las “causas” del “fracaso escolar”. En ese sentido, lo que antes se identificó como “factores”, el entonces investigador internacional lo denominó “variables externas” y “variables internas” al sistema escolar. La novedad es que hace cruce con otro conjunto de categorías que denomina como “materiales” y “culturales”. De este modo presenta un esquema de cuatro conjuntos de dimensiones y sus componentes, que será retomado en varios trabajos de la FLACSO (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987; Braslavsky, 1985; 1988a, entre otros) durante los años ochenta, pero luego ocupa un sitio marginal en los noventa, para volver a ser citado en la primera década del dos mil (IIPE, 2002).

<i>Variables en el desempeño escolar</i>	<b>Materiales</b>	<b>Culturales</b>
<b>Variabes exógenas al sistema educativo</b>	Nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar, etc.	Nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contacto con medios de comunicación de masas, ayuda paterna en el desempeño escolar, etc.
<b>Variabes endógenas al sistema educativo</b>	<p><b>de tipo físico:</b> recursos y dotación de las escuelas, gasto o financiamiento educativo</p> <p><b>de tipo organizativo:</b> sistemas de promoción, expansión de la pre-escolaridad, etc.</p>	Formación y experiencia docente, Actitudes y expectativas docentes, contenidos de la enseñanza, métodos, interacción docente-alumno, etc.

Fuente: Tedesco (1983)

<sup>367</sup> El propio autor señala que utiliza un trabajo que presentó en Lima en 1982 a la Reunión Regional sobre Prioridades y Programas de Investigación Educativa, como parte del Proyecto Principal de Educación en America Latina y e Caribe, organizado por la UNESCO-OREALC. El título del documento fue “Calidad de la enseñanza y procesos sociales”.

En el texto de Tedesco puede reconocerse, por un lado, la intención de evadir las que llama “disociaciones habituales donde lo educativo es considerado con abstracción de los elementos estructurales y donde los análisis estructurales niegan la especificidad de las prácticas pedagógicas” (1983:132); por otro lado, buscaba desarrollar nuevas líneas de investigación sin desestimar *a priori* algunas de las causas que menciona, como lo hacían hasta entonces algunos estudios sociológicos, psicopedagógicos, socioeducativos, etc. En este caso hay un ajuste de cuentas con los planteamientos del “reproductivismo”, así como un llamado a realizar síntesis de planteamientos hasta ese momento dicotómicos (p. e. de factores externos/internos, estudios cuantitativos-cualitativos), buscando abrir nuevas cuestiones y nuevas rutas a la investigación, priorizando perspectivas políticas y socioculturales en torno a cuestiones del “cambio educativo en democracia” y sobre las alternativas de política educativa para los “sectores populares”, entre otros tópicos (Suasnábar, 2009:332-333).<sup>368</sup>

De este modo, tal registro de dimensiones y componentes se convirtió en un referente central, pero no el único para observar las desigualdades. Esto puede ilustrarse con Braslavsky, quien a fines de la década del ochenta, expresaba: “Otras características que también inhiben la participación de los sectores marginados en la educación son difícilmente clasificables como materiales o culturales. Entre ellas está la composición del hogar. En gran parte de los grupos marginales estudiados etnográficamente se encontró un alto porcentaje de familias matrilineales”, así como el trabajo femenino (1988a:27-28). De hecho, observamos discurrir otros registros que añaden algunos matices al conjunto central de dimensiones, enfatizando en algunas o desglosando otras, conforme fueron pasando los primeros años de la transición democrática. Ilustro esto último con algunos ejemplos.

Un documento que resume el foro realizado poco antes de las elecciones democráticas de 1983, donde se buscaban aportes para la elaboración de políticas educativas para el nuevo gobierno nacional, se da relevancia a términos como discriminación, diferenciación, exclusión y desigualdad vs democratización, que en cierto modo se vuelven axiales para, por un lado, “diagnosticar” los males y problemas del sistema escolar e incluso del sistema social, y por otro lado se propone una

---

<sup>368</sup> Sobre la apertura de miras y la búsqueda de superar las cuestiones del reproductivismo en el campo educativo, hubo diversos encuentros en la primera mitad de los años ochenta, entre otros los impulsados por el DEALC ya citados en la sección 8.3; un simposio organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México, sobre *Educación popular en América Latina* en 1982; los impulsados por CLACSO; el de 1983 que abordó “*Las relaciones entre el proceso educacional y los procesos de participación/marginalización de los sectores populares en la dinámica propia de las sociedades latinoamericanas*” (en Suasnábar, 2009:332, énfasis del autor), así como el de 1985 sobre *Democracia y Educación: Educación, política y democratización del conocimiento en América Latina* (Braslavsky y Filums, 1988).

categoría muy genérica como respuesta: democratización, la cual sin embargo se fue buscando concretar, según las temáticas tratadas y las circunstancias, pues en ella iban desde medidas asistenciales con miras integrales, hasta las de participación y cambios puntuales en los currículos, la organización escolar y la legislación. (Braslavsky y Riquelme, 1984). Dicho evento me sirve como ventana para observar las nociones dominantes en la producción académica de mediados de los años ochenta, desde renovadas perspectivas sociológicas, políticas históricas y antropológicas, principalmente.

En el primer panel, Paviglianiti sostuvo que la acción conjunta de “mecanismos de discriminación” se había hecho patente, a partir de los años cincuenta con el ingreso masivo de sectores populares urbanos y rurales a las escuelas: “al diferenciarse a través de una segmentación interna del sistema, en circuitos de distintas calidades, según los sectores sociales a los que pertenece la población”. Esto no había sido un proceso homogéneo en el país, por lo que se presentaban también “desigualdades regionales” acentuadas según las distintas configuraciones económico-sociales (1984:18). Paviglianiti reconocía “la igualdad educativa entre ambos sexos en el nivel primario”, pero también que los problemas graves eran “la repetición, con su secuela de retraso escolar, y la deserción” antes de concluir el nivel primario (1984:19). Finalmente, destacaba otros elementos de discriminación, de un lado, la cantidad de horas de clase recibidas en escuelas de “áreas urbanas marginales”, donde para solventar la demanda el gobierno desdobló hasta en cuatro turnos la atención de los estudiantes (p.21); por otro lado, señalaba la falta de estadísticas que “permita estudiar el origen social y la localización geográfica” como parte de la falta de interés por resolver los problemas de la escolaridad primaria, “una vez que los sectores altos, medios y populares de mayores ingresos y estabilidad laboral y social han alcanzado o superado este nivel” (p.22). Finalmente, habla de las disparidades en la oferta “de los jardines de infantes”, donde había heterogeneidad en cuanto a los años de duración, entre los de sostenimiento público y privado, la infraestructura y el equipamiento, recursos humanos, etc., todo ello contribuía a reforzar las diferencias sociales y regionales (Paviglianiti, 1984:22-23).

Braslavsky y Riquelme (1984) sintetizaron las propuestas de la primera mesa de trabajo, puntualizando como pauta global que debían “orientarse a satisfacer las necesidades de los sectores sociales populares de bajos ingresos, tanto urbanos como rurales, hasta ahora objeto de discriminación también en el sistema educativo”.<sup>369</sup>

---

<sup>369</sup> Las propuestas que manifestaron fueron 10: 1) facilitar medidas asistenciales que garanticen salud, alimentación, vestido y otras necesidades de los niños; 2) democratizar la institución escolar para permitir la participación en la toma de decisiones de los maestros, padres y alumnos; 3) estudiar y revisar la currícula para mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente en el primer ciclo; 4) eliminar turnos reducidos para ofrecer jornadas educativas normales para todos; 5) erradicar las escuelas-rancho,

Como se observa en la reseña del primer panel se da énfasis en las dimensiones socioeconómicas de los alumnos y sus familias, así como a la ubicación residencial. De esta última, es más acentuado el señalar la ubicación de zonas o áreas urbano-marginales, a diferencia del énfasis en las rurales o sólo urbanas de los años sesenta y setenta. También se alude a la creciente “diferenciación” de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria, conformándose “circuitos educativos” por los que transitaban los alumnos de distintos niveles sociales, no sólo entre el ámbito público y privado.

Otra de las dimensiones que poco a poco fue adquiriendo un peso más significativo es la de “sexo”, y dentro de la muestra se observa también la emergencia del signifiante “género” (Maglie y García, 1988), aunque sesgado a hablar de desigualdades en relación exclusiva con las mujeres.

El trabajo de Braslavsky (1984), dentro de las recomendaciones del evento regional sobre “desigualdades educativas de jóvenes y mujeres”, es ilustrativo de la categoría sexo. Entre las recomendaciones finales cito las que considero pertinentes a mi trabajo: 1) que en todos los niveles, modalidades e instancias del sistema educativo debiera combatirse la discriminación por sexo, así como por condición social, “raza” (sic), religión, etc.; 3) Revisar en particular las disposiciones discriminatorias de las mujeres embarazadas en todos los niveles, modalidades e instancias, sean éstas casadas o solteras, estén en condición de alumnas o docentes; 11) Abarcar a la totalidad de la población femenina en las edades de escolarización obligatoria de cada país y ampliar su participación en forma igualitaria, tanto en los niveles posteriores como en el preescolar; 13) Intensificar los esfuerzos para ofrecer oportunidades educativas a las niñas y mujeres marginadas, en particular a las mujeres indígenas, negras, campesinas y de las poblaciones urbano-marginales (Braslavsky, 1984:115-117).

Por su parte, el trabajo de Maglie y García (1988), patrocinado por la UNICEF y por el Subsecretaría de la mujer, hablan de la “desigualdad educativa” en relación con las mujeres en Argentina, que en algunos momentos tematizan en términos de género (1988:52). Asimismo, las autoras enfatizan en sus datos tanto el acceso como la permanencia, dejando en segundo plano los resultados. Es interesante anotar el comentario sobre el acceso y la permanencia de las mujeres en todos los niveles de

---

reemplazándolas por edificios adecuados; 6) regularizar el nivel inicial (0 a 5 años) y reglamentar la ley de jardines maternas; 7) extender progresivamente la obligatoriedad a los niños de 5 años; 8) ampliar la jornada escolar en los jardines de infantes para responder a las necesidades laborales de los padres; 9) analizar el concepto de “trastornos de aprendizaje” cuyo uso inadecuado terminaba siendo un factor más de discriminación; 10) contribuir a que los maestros desarrollen actividades valorizadoras de las posibilidades educacionales de los niños, en especial de sectores populares (Braslavsky y Riquelme, 1984:83-84).

enseñanza, donde la situación, dicen las autoras, “no sólo está equiparada a la de los varones sino que es ventajosa” (p.36).<sup>370</sup> Sin embargo, reconocen que hay otras desigualdades que interaccionan con las de “sexo”, que afectan el acceso tales como las sociales, étnicas y regionales, así como las de base geográfica (rural/urbano).

Finalmente, cito el documento del Congreso Pedagógico (1988), que de algún modo cierra esta etapa de transición democrática argentina. Si bien en el documento es notoria la centralidad del concepto de “igualdad de oportunidades” (incluso ya se introduce la de “equidad”),<sup>371</sup> en especial cuando aluden al nivel primario, también se anotan como temas a tratar de la sección “aspectos pedagógicos”: las áreas rurales, rurales-marginales, “áreas de frontera” y de “grupos aborígenes”, y en la sección de “formas de educación” se anota que abordarían la “educación especial”, la de adultos, la de “institutos militares” y la de “colectividades extranjeras”.

Concluyo esta sección señalando la tendencia a la sedimentación de varias dimensiones que vienen desde la emergencia, que en cierto modo se volvieron estructurales: las socioeconómicas, las geográficas, las del trayecto escolar y las de sexo/género. También destaqué dos cambios con respecto a la muestra de fines de los sesenta y mediados de los setenta: por una parte se fueron sumando algunas categorías como público/privado, religión, grupos étnicos, educación especial, etc. Por otra parte, de hecho más importante y significativa, fue la tendencia a desglosar algunas de las dimensiones citadas como estructurales (el ejemplo más evidente fue el trabajo de Braslavsky, 1984), así como a identificar grupos de población o escuelas específicas, rasgo que se mantendrá de modo evidente en las décadas siguientes.

### **10.3 Los componentes de las desigualdades en educación en los años noventa**

En términos historiográficos de la educación argentina, convengo con Pineau (2010:14), en caracterizar el periodo entre la década del sesenta y del noventa, como de “revisión crítica” sobre cuestiones vinculadas al Estado y la sociedad. De este modo, el sistema educativo argentino vivió durante los años noventa un proceso de “reconversión”

---

<sup>370</sup> Aunque cabe anotar la ambigüedad de unos datos que ofrecen en un cuadro con el título de “población que asiste y asistió (completo-incompleto) a los distintos niveles de enseñanza en 1980, pues en los tres niveles que anotan (primaria, población de 6 años y más; secundaria, población de 12 años y más; y superior, población de 17 años y más) los hombres superan a las mujeres, aunque por poco. Por lo que contradice su conclusión respecto a que las mujeres contaban con una condición “ventajosa” respecto a los hombres (Maglie y García, 1988:36-37).

<sup>371</sup> En la parte I titulada “Objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana” se trataron como dos temas pertinentes a mi estudio: el sexto relacionado con “La afirmación de una convivencia social, pluralista y participativa, que valore la libertad, la justicia, la igualdad y la solidaridad”, y en el séptimo se trató “La equidad en educación a través de la distribución a toda la población de servicios educacionales de la mejor calidad posible, y el logro de resultados equivalentes en cantidad y calidad, a partir de la heterogeneidad de la población” (Congreso Pedagógico, 1988:28-29).

(Braslavsky, 1996). Varios de estos cambios tuvieron visibilidad con la nueva Ley Federal de Educación de 1993, pero también surgió una nueva ola de debates en medio de crisis económicas y de “ajuste estructural”. Dicha norma fue la cara más visible de la postura gubernamental, pero también de debates más amplios sobre la configuración del sistema escolar, de las políticas educativas, los medios y recursos para llevar adelante dicha reconversión. A pesar del fuerte apoyo de diversos “intelectuales reformadores”, como Braslavsky y Aguerro, también fue motivo de muchas críticas en relación con la forma de ponerse en marcha en las provincias, lo que había dejado fuera, y especialmente sus consecuencias. Aquí puede incluirse la crítica de lo que Gentili llamó (1998) “retóricas de la desigualdad” en particular del campo educativo, aunque implicando un espectro más amplio.

La reseña de los principales cambios relacionados con las dimensiones y los componentes de las desigualdades educacionales durante la década del noventa sólo la esquematizaré, para no ser reiterativo en exceso, sobre todo en relación con las continuidades con la década previa ni la posterior.

Inicio señalando que siguen presentes las dimensiones reconocidas antaño, a partir de una división general entre elementos externos e internos al sistema escolar, pero en los años noventa se complejiza esta división, buscando unir elementos de ambos, ya que se cuestiona su división absoluta, subrayando desde una perspectiva procesual la mezcla y la presencia de ambos en situaciones concretas; o bien se dice que “la igualdad y desigualdad educacional son el resultado de múltiples factores concurrentes, que actúan interrelacionados o en forma independiente para el logro de una meta u objetivo.” (Donolo, 1997).

También anoto que el cuadro propuesto por Tedesco (1983), revisado en la sección previa, pasó a ocupar un sitio secundario durante la década del noventa,<sup>372</sup> volviendo a ser central la dimensión socioeconómica, ahora en clave de “pobreza” para explicar o describir las desigualdades, aparentemente no como determinante, sino como condicionante. Sin embargo, esto queda en duda ya que al introducirse una red de nociones y conceptos como “nuevos pobres”, “compensación”, “descentralización”,

<sup>372</sup> Según un estado del arte sobre temas asociados al “fracaso escolar” y sobre “políticas y acciones compensatorias” en siete países de América Latina, incluido Argentina, publicado por el IPE a principios del nuevo siglo, se retoma el esquema de Tedesco (1983), pero con una dimensión agregada: “político organizativa”, que de hecho reformula las dimensiones “material” y “endógena” de Tedesco. En cualquier caso, lo registro como un antecedente que ilustra un acomodo que difiere del que presento más adelante.

<i>Factores que inciden en el desempeño escolar</i>	<i>Exógenos al sistema educativo</i>	<i>Endógenos al sistema educativo</i>
Material estructural		
<b>Político organizativo</b>		
Cultural		

Fuente: (IPE, 2002: 27)

“equidad”, “diversidad”, etc., se deslizan nuevamente visos deterministas. Veamos algunos ejemplos de la muestra.

Aguerrondo (1993) ilustra bien los matices señalados, ya que su trabajo trata sobre la relación entre educación y “pobreza”, destacando el “circulo vicioso” entre ambas.<sup>373</sup> De este modo, anota en sus conclusiones que el sistema educativo argentino se expandió de modo “diferenciado”, esto ya no se manifestaba en el nivel primario, sino sucedía en el nivel medio (también Aguerrondo, 1995). De este modo, con datos de la década del ochenta apuntaba “que tres cuartas partes de los *pobres estructurales* cumplen con los requisitos que deberían darles garantías no sólo para ingresar al nivel medio, sino para desempeñarse bien en él”. Sin embargo, luego añade que si bien el acceso a escuela media se iba generalizando, las posibilidades de terminarla eran diferentes, según el nivel de pobreza: “Entre *los pobres*, del 50% al 76% de los que entran no la terminan; entre *los no pobres*, del 20% al 37%.” (p.74, énfasis: JAN).

En refuerzo de las alusiones a los pobres, cito el Título 6 de la Ley de educación de 1993, sobre “gratuidad y asistencialidad”, en cuyo artículo 39 se afirmaba: “El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán un sistema de becas para alumnos/as en condiciones socioeconómicas desfavorables, que cursen ciclos y/o niveles posteriores a la Educación General Básica y Obligatoria, las que se basarán en el rendimiento académico.” La alusión a los “más desfavorecidos” o de “necesidades básicas insatisfechas” (artículo 40) fueron otros de los significantes centrales en la década del noventa para hablar de desigualdades.

En el mismo sentido de Aguerrondo, ubico el trabajo de Fernández, Lemos y Wiñar (1997:7), quienes pretenden contribuir a identificar a los “grupos rezagados, tanto social como espacialmente”, para priorizar las acciones sociales y educativas que permitan revertir la situación. De este modo, reconocen “un patrón socioespacial de desigualdad”, derivado de “la definición de la situación social de la población”, pero subrayan que es un asunto “muy complejo y controvertido tanto teórica como empíricamente”. Ahí conectan con la discusión de “la pobreza” y sus mediciones. En su caso optan por indicadores “asociados con situaciones de insatisfacción de necesidades” tales como los de “privación habitacional y educacional” (p. 84). Los

---

<sup>373</sup> Aguerrondo define la pobreza como “un síndrome que incluye una serie de características. Entre todas ellas, hay dos que se destacan: el empleo, porque determina el nivel de ingresos que a su vez da acceso a bienes materiales; y la educación que da acceso a bienes culturales y que, en gran medida, determina el tipo de empleo que se consigue.” (1993:5). Una definición diferente la encontramos en un documento oficial de fines de los años noventa (MCyT, 2000). Ahí se dice que “la pobreza constituye uno de los principales problemas que viven las sociedades contemporáneas en términos de desigualdad. El término abarca a personas, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan limitados como para excluirles del modo de vida mínimamente aceptable existente en el país en el que habitan (...). En este sentido, la pobreza es el producto de ciertas formas de estratificación social fundadas en la exclusión.” (p.11, nota1)

primeros están relacionados “con viviendas deficitarias, hacinamiento crítico y condición educativa del jefe de familia”; los segundos indicadores son la escolarización de la población (cobertura), el rendimiento cuantitativo (ingreso tardío, repetición y abandono) y logros considerados como finalización de los niveles (p. 81).

Como puede observarse en los autores citados, dan relevancia a la dimensión espacial o residencial. Así se observa en sus conclusiones, donde reiteran la relación entre “condiciones sociales y posibilidades educativas” en el sentido de la desigualdad manifestada en su aspecto “espacial”. Es decir, “La magnitud de las desigualdades entre las jurisdicciones en el año 1991, se amplía considerablemente cuando se indagan los problemas en el interior de ellas (...) el sistema educativo no sólo está reproduciendo las desigualdades sociales sino que, en algunos casos, las aumenta” (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997:198). Asimismo, reconocen que en relación con los aprendizajes “formales” en la escuela media, en especial para los sectores que habitan las jurisdicciones “más desfavorecidas desde el punto de vista sociohabitacional”, hay de un patrón socioespacial de desigualdad que tiene su más alta cota en las zonas y sectores de privilegio en las capitales o las grandes ciudades (p. 200).

La LFE de 1993 también refuerza en algunos artículos la dimensión geográfica. Por ejemplo, en el artículo 5 se habla de “El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.”

La centralidad que ocupan las dimensiones económicas y geográficas también se vio acompañada con la dimensión sexo/género, retomada de modo exclusivo por Riquelme y Razquin (1996), pero que se encuentra en otros textos como los de Aguerro (1993, 1995) y Donolo (1997). Sin embargo, persiste el sesgo ya mencionado en la muestra de los años ochenta y la primera década del dos mil, relacionado con asimilar género sólo con “mujeres”. El trabajo citado de Riquelme y Razquin es ilustrativo. Dicen las autoras que pretenden contribuir a “reconstruir y sintetizar el nuevo imaginario colectivo sobre la noción de género.” Dicho imaginario, según ellas, se construye en cada país, por lo que: “*No existe, pues, una naturaleza femenina inmutable* sino una construcción relativa a determinados sistemas de creencias y valores acerca de como se comportan hombres y mujeres, y precisamente estas pautas culturales que distinguen las peculiaridades de cada sexo y sus relaciones es denominado género.” (Énfasis: JAN). Más aún, es interesante señalar que, como también ya se venía registrando desde la década del ochenta, el tratamiento de las “desigualdades de género” o sexo, de hecho, eran aludidas abrumadoramente como “diferencias”, ante todo cuando éstas favorecían, aunque por poco, a las mujeres.

Riquelme y Razquin son un buen ejemplo de lo antedicho: “se destaca que para

el total del país la distribución por sexo de la matrícula para cada nivel no presenta *diferencias muy significativas*, aunque (...) *la situación de la mujer para el total general resultaba en 1987 más ventajosa, en comparación con la de los varones*, en los niveles medio y superior no universitario, con un 51 y 53% respectivamente.” (1996, énfasis: JAN).<sup>374</sup>

Las dimensiones resaltadas, socioeconómicas, geográficas y de sexo/ género, tendieron a ser combinadas en los estudios con las del trayecto escolar.<sup>375</sup> Pero también se evocaron otras dimensiones. Por ejemplo, Donolo (1997)<sup>376</sup> destaca, siguiendo fuentes australianas, la influencia la “clase social”; más adelante refiere a “la inteligencia u otras denominaciones que hacen referencia a ella.”

De su revisión bibliográfica el autor citado plantea varias cuestiones para “futuras investigaciones”. Por un lado, la reiteración de variables

como son la clase social, el ambiente familiar, el número de hermanos, su sexo, instrucción de los padres, su ocupación; sus actitudes en general y en particular hacia la educación; el ambiente escolar, la excelencia como objetivo, los maestros y el proceso de aprendizaje. Y por otro, se muestra la preocupación sobre las relaciones entre los niveles de educación e instrucción, los ambientes sociales particulares y las configuraciones familiares especiales. (Donolo, 1997)

En un línea semejante a lo previo, ubico un documento difundido por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCyT, 2000), donde se buscaba que los alumnos complejizaran su mirada sobre la pobreza y la desigualdad. “De este modo, los alumnos podrán avanzar en la inclusión de las diferentes dimensiones involucradas en estos problemas (económicas, sociales, políticas, culturales, etc.) y en el camino de entender lo propio en un cuadro de situación más general.” (p.31). En otro momento, el documento oficial alude a ciertos componentes más específicos, visibles en los alumnos, al señalar la estigmatización social, la cual “se expresa en las expectativas de progreso de los alumnos en función de su etnia, género, salud, sobreedad escolar, entre otros.” Así como a las posibilidades de las escuelas de ofrecer condiciones para

---

<sup>374</sup> Otro ejemplo se encuentra en Aguerrondo (1993: 9), quien anota que la mayoría de chicos y chicas acceden a la escuela hasta los 16 años, es decir, hay paridad en la asistencia. “En cambio entre los 17 y los 18 años, en que la escolaridad [total] baja del 65% al 50%, son los varones los que abandonan la escuela”. En otras palabras, no se nombra como desigualdad la tendencia que los varones abandonen en mayor proporción que las mujeres, sino como “diferencia”. En este caso, se entiende la desigualdad como una distribución de conocimiento válido (p.38), por ello es plausible pensar que es indistinto que se favorezca uno u otro sexo. Sin embargo, al usar “diferencia” cuando se trata de las “desventajas” de los varones, se observa, al menos, un uso ambiguo entre desigualdad y diferencia.

<sup>375</sup> Por ejemplo en el artículo 5, sobre los lineamientos de la política educativa, queda registrado en el inciso h) “La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.” Dando especial énfasis a los “logros equivalentes” (art. 53), a partir de decretar la evaluación permanente de la “calidad” del sistema (Título 9).

<sup>376</sup> Se trata de un documento Web, por lo que no está paginado.

“un escenario de equidad” (MCyT, 2000: 15). Incluso más adelante se abunda en elementos “diferenciadores” al interior de la escuela y de los sujetos, ya que

“La escuela no sólo recibe sujetos diferentes –en cuanto a su origen social, etnia, religión, género, emocionalidad, carencias, necesidades, intereses, historia personal, etc.- sino que también, muchas veces, y sin conciencia de ello, actúa con ciertos mecanismos de juicio y valoración que, finalmente, profundizan las relaciones de desigualdad entre los alumnos. Es decir, parte de la acción pedagógica de la escuela opera a través de prácticas diferenciadoras” (MCyT, 2000:24).<sup>377</sup>

Es interesante anotar también la referencia a la división entre instituciones públicas y privadas, apenas retomado por los estudios académicos (p.e. Aguerro, 1993; Thisted, 2000), aunque en la LFE el título 5 está dedicado a “la enseñanza de gestión privada” (artículos 36 al 38). Asimismo, se encontraron un par de menciones a la dimensión étnica en la LFE (artículos 5 y 34),<sup>378</sup> pero a pesar de manifestar su relevancia, de hecho, ningún estudio se encuentra dedicado a ella.

Thisted, por su parte, argumenta que las desigualdades se constatan, en primer lugar, en los recursos de infraestructura y financieros aportados a las escuelas (2000:5). La investigadora de la UBA en el marco de los planteamientos de autores como Braslavsky en torno a los “circuitos de escolarización”, destaca el papel del Estado en ello. Sin embargo, añade que desde su perspectiva, tales circuitos “son verdaderos subsistemas implícitos de escolarización, que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educativas instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos como productores de otros sentidos discursivos” (Thisted, 2000:7). En este sentido, la autora describe algunos de los elementos y dimensiones de lo que he identificado como desigualdad e ilustra muy bien la tendencia a la especificación o desagregación de algunas de ellas:

Las familias, los maestros, los directivos, las autoridades de las secretarías de inspección y los supervisores clasifican a las escuelas en función de valoraciones atribuidas socialmente. A partir de sus experiencias personales y laborales, construyen distintas categorizaciones sobre las escuelas en las que se conjugan aspectos diversos: la ubicación geográfica -escuelas del “centro”, escuelas “suburbanas” y escuelas “rurales”-; las características

---

<sup>377</sup> En el documento se enumeran algunos de los “múltiples sistemas de clasificación que dan forma al trabajo escolar, entre los que podemos contar las regulaciones normativas que organizan la tarea en años, ciclos y niveles; la seriación de los tiempos y espacios de trabajo; la distribución de roles fijos y de lugares jerarquizados verticalmente, entre otros. El mantenimiento de estructuras rígidas de diferenciación al interior de las escuelas contribuye a consolidar formas de experiencia educativa enraizadas en esquemas de desigualdad.” (MCyT, 2000:24)

<sup>378</sup> Cito las alusiones en la LFE: Artículo 5 (q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza. Artículo 34.- El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración.

socio-económicas de la población escolar - "villeros", "hijos de profesionales", "hijos de cazadores y pescadores"-; la calidad de los aprendizajes que ofrecen –escuelas "como las de antes", "escuelas de comedor"-; el estado de los edificios; la provisión de materiales didácticos - bibliotecas, computadoras, videos, etc.-; características del personal docente - en términos de titulares y suplentes, de años de antigüedad, de "compromiso con la comunidad" y niveles de ausentismo- y los niveles de conflictividad de los niños y el barrio mismo -escuelas de "alto riesgo" y escuelas "modelo"- por enunciar algunos de los más reiterados. (Thisted, 2000:7).

A modo de conclusión de esta sección, presento un cuadro que sintetiza las dimensiones y componentes identificados, que se derivan de la muestra revisada. De este modo, subrayo la centralidad de las dimensiones económica, espacial, del trayecto escolar y de la oferta educativa, pero cada vez adquiriendo más relevancia de la que clasifiqué como dimensión sociocultural, así como la dimensión por tipos de escuela.

<b>Cuadro 23. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional, muestra Argentina de 1993-2000</b>					
<b>Económica</b>	<b>Espacial o residencial</b>	<b>Trayecto escolar</b>	<b>Oferta educativa</b>	<b>Sociocultural</b>	<b>Tipos de escuelas</b>
Pobres, pobres extremos, nuevos pobres, rezagados, etc. Clase social Recursos financieros Financiamiento entre niveles escolares o zonas retrasadas o pobres	Rezagados espacialmente, viviendas deficitarias, hacinadas, Jurisdicciones, regiones, Zonas urbanas, capitales vs marginadas, desfavorecidas	Ingreso tardío, repetición, abandono Resultados o logros Acceso, permanencia y egreso Los que están fuera Calidad	Ciclos escolares Condiciones de la oferta (calidad de) los maestros, edificios y sus servicios, materiales de aula, Prácticas diferenciadoras	Sexo o género (mujeres) Ambiente familiar Número de hermanos Etnia Sobreedad Religión Estratos sociales Grupos de edad Inteligencia	Privadas vs públicas Escuelas del centro, suburbanas, rurales, para "villeros, de hijos de trabajadores, de comedor, de compromiso con la comunidad, de "alto riesgo", escuelas "modelo"

Fuente: Elaboración propia

Como cierre de este capítulo, resumo que los estudios sobre desigualdades en el campo educativo argentino a fines de la década del sesenta fueron identificando varios tipos de desigualdades y mostrando distintos componentes o factores. Las dimensiones socioeconómica y geográfica (residencial), hasta fines de los años setenta se presentaban como determinantes o condicionantes de las desigualdades educativas; en los años ochenta se sumaron elementos de lo que se aludió como dimensión cultural. El reacomodo de dimensiones y la suma de otras específicas como el sexo, el financiamiento, el tipo de escuela, etc., fue constante. Algunas de éstas se sedimentaron durante las décadas del ochenta y noventa, pero otras tantas se han mantenido en desarrollo o apenas emergen como la etnia o el género, éstas a pesar de destacarse en los estudios de los años noventa, no corresponden del todo con los datos y análisis de nuestra muestra, sobre todo en el caso de lo étnico que de hecho se desestima su baja representatividad numérica, debido principalmente a su

invisibilización. Tales dimensiones y componentes generalmente se analizaron mediante un esquema que dividió entre factores externos e internos al sistema escolar hasta fines de los años noventa; pero a la vuelta del siglo el esquema se ha planteado en términos de desigualdades clásicas y dinámicas en cruce con el trayecto escolar (ver sección 7.5). Al mismo tiempo, desde la etapa emergente en los estudios, se identificó al conjunto del trayecto escolar como una dimensión de la trama de las desigualdades en la educación, pero que ha merecido atención diferente, ya que durante las décadas sesenta y setenta el énfasis estuvo en el acceso, esto cambió en los ochenta y noventa, cuando el acento ha sido puesto en los resultados y la permanencia, misma tendencia que se observa en la primera década del siglo XXI.

Una vez realizado este apretado recorrido, me dirijo a reconstruir el itinerario de los sujetos “desiguales”, mediante el corpus documental que abarca las décadas de los sesenta y noventa, para observar cómo han llegado a *fabricarse* dichas poblaciones en los discursos educativos de la primera década del siglo XXI.

### **11. El itinerario de las poblaciones *fabricadas* en las tramas de las desigualdades educativas argentinas: 1968-2000**

Este capítulo guarda una estrecha relación con el capítulo anterior, donde se trazó a grandes rasgos parte del itinerario de las categorías y los elementos que se han empleado en los estudios e investigaciones para configurar el tejido discursivo sobre las desigualdades educativas en Argentina. Este capítulo se complementa con aquél, debido a que se trata de los sujetos mencionados en la conceptualización de dichas desigualdades. De este modo, adelanto que se trata de reconstruir una urdimbre que ha crecido en densidad y desagregación, donde además se pueden apreciar importantes cambios, sobre cómo ha llegado a ser la configuración de las desigualdades a principios del siglo XXI (sección 7.6).

Si bien he adelantado algunas citas a ciertos grupos, poblaciones o sujetos en la sección previa, en lo que sigue me concentro con cierto detalle en el itinerario de los cambios en las categorías que aluden explícitamente a sujetos. Cabe anotar que trataré de evitar la reiteración, aunque en algunos casos coinciden dimensiones con poblaciones, como en el caso de sexo/género o la dimensión socioespacial, pero debido a que ya se abordaron en el acápite previo, en las secciones siguientes sólo citaré las que considero pertinentes.

Remito a la sección 1.6 y a la 7.6 para recordar que se habla de *fabricación*, según la doble acepción que se usa en lengua inglesa: como ficción y como construcción. De este modo, en el itinerario que presento, a partir del corpus revisado, hay dos conjuntos principales por donde han discurrido las poblaciones desiguales:

generales y particulares. En ambos casos, tanto en los documentos gubernamentales, como en las publicaciones académicas, se observa convergencia en el uso de las estadísticas. Destaco esto debido a que, en gran medida, la fabricación de poblaciones ha sido posible especialmente gracias a los registros estadísticos, como lo han mostrado autores como Poovey (1998), Popkewitz y Lindblad (2001), entre otros.

### **11.1 Las poblaciones *fabricadas* en las tramas emergentes de la desigualdad**

Como se dijo antes, hay un modo general por donde ha transitado la fabricación de las poblaciones desiguales. Este primer conjunto suele mezclarse con otro, aludido de modo específico. De tal modo, describo en lo que sigue algunos registros para ilustrar las denominaciones encontradas en la muestra del momento emergente, que abarca fines de la década del sesenta y mediados de la del setenta, que como he apuntado en otras secciones (8.1, 8.2) este periodo estuvo marcado por cambios teórico metodológicos significativos en el campo educativo, entre otros, el paso del “espiritualismo” al desarrollismo, así como por procesos sociales tan convulsos como las dictaduras.

En primer lugar, debo subrayar la centralidad de las referencias generales en este momento emergente, por encima de las particulares. Así lo observo en la mayoría de textos de la muestra. Por ejemplo, De Romero Brest anotaba que concurrían varios factores “para dificultar logros equivalentes entre los grupos más y menos favorecidos.” A lo que inmediatamente agrega que “el standard (sic) de la escuela está elaborado sobre valores y patrones de clase superiores a la popular” (1971:107). En el mismo tenor alude a que “los hijos de las familias de mediana y alta posición social” poseían mayor *background* cultural que las de las clases populares. (p.107).

En el documento del CONADE (1968a) a menudo se cita la formula de “sectores sociales”, sin precisar. En general, cuando se hace alude a las desigualdades es para citar a los “sectores rurales y estratos bajos en zonas urbanas” (p.468).

Por su parte, Eichelbaum reiteraba,

En sociedades que han erradicado el analfabetismo (...) y donde la casi totalidad de población joven ha pasado una decena de años en establecimientos educacionales, las barreras para los sectores de menores ingresos y de zonas rurales (en menor medida para las mujeres) pueden ser difícilmente franqueables. (1972:20).

Finalmente cito el trabajo encabezado por Echart de Bianchi (1976:205), donde se concluyó que la división de la población por origen socioeconómico (aproximada por ocupación del padre) “sugiere que tanto las escuelas estatales como las privadas se verifica un alto grado de deserción concentrado en los niveles socioeconómicos más

bajos, deserción que se hace más notoria en el paso a la escuela secundaria”.

En segundo lugar, cabe anotar que en la mayoría de documentos de la muestra las categorías generales vienen acompañadas de categorías más precisas, particulares. En el texto de De Romero Brest se lee: “Otro aspecto del problema de la igualdad se refiere a la responsabilidad de reabsorber a *los desertores*. En nuestro país éstos constituyen la más importante expresión de la desigualdad educativa” (1971: 109, énfasis: JAN).<sup>379</sup>

Por su parte, retomando parte del trabajo del CONADE, ubico *El Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975*, el cual fue realizado por el gobierno militar en turno, donde se encuentran referencias explícitas a la “población de menores recursos”, los “atípicos” (1971:175), pero también alumnos de “bajo rendimiento”, los de “zonas marginadas” y “los grupos sociales de menores ingresos” (p.177).

Con la vuelta momentánea de un periodo constitucional a partir de 1973 se elaboró el *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional 1974-1977*, realizado en el marco del gobierno “justicialista” que fue interrumpido en 1976 por un nuevo golpe de Estado. Este Plan tiene una menor elaboración que el previo, sin establecer metas precisas en muchos rubros educativos. Sin embargo, menciona algunos otros grupos de población que no se habían mencionado hasta esa fecha: educación para las mujeres, “educación-aprendizaje del aborígen”, educación en zonas fronterizas, para no videntes, sordomudos. De este modo, dejan entrever un sesgo patologizador y asimilacionista de los últimos grupos cuando añaden: “para su integración completa a la *vida normal* de la comunidad” (Poder Ejecutivo, 1973:119, énfasis: JAN). También se mencionan como problemas el analfabetismo, el semi-analfabetismo y el ausentismo.

En el mismo sentido, podemos observar el documento de Eichelbaum (1972), quien de entrada reconoce como desigualdades o “diferencias” las de “status socioeconómico”, las de “grado de urbanización” y las de “sexo”; además reconoce otras “diferencias”, que no aborda: étnicas, religiosas y lingüísticas. Las primeras tres son las que de hecho aborda en su texto y donde va precisando algunos grupos o poblaciones. En el caso de las desigualdades socioeconómicas Eichelbaum alude a los “estratos populares”, (p.29), “clase media y alta”, “clase obrera” (p.30).<sup>380</sup> En relación con las “diferencias” entre la población urbana y rural, Eichelbaum precisa que se trata de “grados de urbanización”, por lo que no consideraba que hubiera “diferencias tajantes”. Aunque luego describe al analfabetismo de las “zonas rurales”, así como por

---

<sup>379</sup> También Eichelbaum abonaba al respecto: “los desertores de la escuela primaria pertenecen en su mayor parte, ahora como antes, a los sectores populares de la población.” (1972:32).

<sup>380</sup> Echart de Bianchi y sus colaboradores (1976), aludeían desde entonces a los “individuos de menor nivel socioeconómico” (p. 50) o a los sectores de “más bajo nivel socioeconómico” (p.204)

edades y sexos (pp.40-41). En el mismo apartado, la autora retoma una división hecha por el CONADE, de poblaciones según “tres zonas de residencia: urbana, intermedia y rural” (p.42), donde alude también a “la deserción”, pero no a los desertores. Finalmente, Eichelbaum anotaba que las desigualdades entre hombres y mujeres son “universales”, y que también cruzan a las otras dos categorías, pero la desigualdad entre los sexos iniciaba desde el hogar. Reconoce que había una disminución en la desigualdad entre los sexos en el mundo (semejante promedio de escolaridad), así como una mayor incorporación de mujeres a los mercados formales de empleo, pero no así en relación con los salarios, donde los privilegios masculinos eran notorios, para trabajos semejantes; así como con el acceso de las mujeres a la educación superior, donde también estaban subrepresentadas (pp.28-29). En otro momento, Eichelbaum reconoce que a pesar de la “relativa equiparación de hombres y mujeres en las oportunidades de tener acceso a los distintos niveles educacionales”, así como en la escolaridad promedio; no pasaba lo mismo con la orientación hacia las distintas carreras; es decir, “se mantiene una clara diferenciación por sexo y nada hace suponer que esté cercana a desaparecer.” (1972:47).

Resumo en el siguiente cuadro algunas de las categorías registradas.

<b>Cuadro 24. Categorías poblacionales en la configuración emergente, Argentina.</b>	
<b>Generales</b>	<b>Particulares</b>
Rural vs urbano; diferencias regionales: litoral vs interior, provincias	Los desertores
Sectores o grupos más o menos favorecidos, de menores ingresos o recursos	Adultos y niños que no asisten o no asistieron
Estratos o clases: altas, medias, bajas o populares (clase obrera)	Los estudiantes de bajo rendimiento
Grupos de edad	adultos, preescolares, jóvenes
Analfabetismo	<b>Analfabetos</b> , semianalfabetos
Zonas marginadas	<b>Mujeres/</b> hombres
Escuelas estatales vs privadas	
Religión, zonas de frontera, la inteligencia	Aborígenes o grupos étnicos Atípicos, invidentes, sordomudos

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro previo destaco la paridad entre ambas categorías, pero la frecuencia en los documentos, como dije al principio, es dominante a favor de las generales. También vale mencionar la poca frecuencia con que se citan, y más aún, se abordan, categorías particulares como los aborígenes, los invidentes o sordomudos, así como algunas generales como las religiosas, las zonas de frontera y la inteligencia, por ello he dejado un espacio, respecto al resto para anotar que son anotaciones al margen, respecto a la vertiente central.

En relación con lo anterior, cabe plantear una lectura del “mapa” que se puede

construir con tales categorías, al modo de un *sistema de razón* (Popkewitz, 2002), como lo hice en la sección 7.6, ya que varias de las categorías poco abordadas incluso son desestimadas, y con ello, se infieren otras que ni siquiera aparecen en el mapa. Como lo ilustra Eichelbaum respecto a la categoría étnica, pues según ella podría ser importante en “muchas sociedades”, pero no en el caso argentino (1972:24).

Si bien no había datos oficiales precisos en relación a los grupos étnicos argentinos, lo cual ya es un síntoma de su invisibilización, lo interesante es que en ningún documento se habla de los *no-indígenas*, y dentro de ese grupo menos aún se alude a los “extranjeros”, que representaban, según datos oficiales, un porcentaje en la población nacional argentina de casi un 10% en 1970. Según datos de la Dirección Nacional de Población, en 1970 todavía el 7.2% de la población total era clasificada como extranjera “no limítrofe”, principalmente europeos, que sumados al 2.3% de “extranjeros limítrofes”, sumaban 9.5%, de población no nacida en el país (más de 2 millones de personas de un total de 23.4).<sup>381</sup>

Es evidente que a pesar del reconocimiento de las “diferencias” étnicas, Eichelbaum les resta importancia y prácticamente las desecha, pero más aún, nadie se pregunta si los “extranjeros” son parte de la problemática o sufre de una educación desigual; es decir no aparecen en la configuración discursiva. Esto en buena medida es un efecto de la conceptualización de las categorías dominantes de la época, las cuales estaban asentadas, entre otras cosas, en un imaginario nacional basado en la creencia de que “todos” los argentinos eran hijos de inmigrantes europeos. Dicha creencia formaba parte de una configuración científica y cultural que legitimaba unas dimensiones por encima de otras.

Sugiero la hipótesis que de haber dado en esa época un mayor peso a lo “étnico” (ya sea para los “aborígenes” nativos, como para los “extranjeros limítrofes” y “no-limítrofes”), la única opción parecía el uso de la categoría de “raza”, a la manera del trabajo de Coleman (1968), que en el contexto latinoamericano no tuvo ni ha tenido aceptación por sus connotaciones xenófobas; o bien específicamente para la vertiente aborigen, los planteamientos del indigenismo latinoamericano, el cual fue duramente criticado desde principios de la década del setenta por su asimilacionismo y por las relaciones colonialistas que se le atribuían (Muñoz, H. *et al*, 2002).

---

<sup>381</sup> Véase la excelente gráfica elaborada con motivo del Bicentenario: “Hitos demográficos del primero al segundo centenario argentino”. 11 de Julio Día Mundial de la Población. Dirección Nacional de Población-Secretaría de Interior.  
[http://www.migraciones.gov.ar/lib/consultas\\_infomig/verPdf.php?pk=AAA14LAAXAAAAP4AAAd&o=infomig&n=Publicaci%F3n&f=08/07/2010](http://www.migraciones.gov.ar/lib/consultas_infomig/verPdf.php?pk=AAA14LAAXAAAAP4AAAd&o=infomig&n=Publicaci%F3n&f=08/07/2010)

## **11.2 Las poblaciones *fabricadas* durante la transición democrática (1984-1988)**

En aras de no hacer más repetitiva la ilustración de las poblaciones *fabricadas* con las muestras de los siguientes períodos, procederé a realizar una síntesis mediante un cuadro semejante al del final de la sección anterior. El ejemplo de cómo procedí a sintetizar la información es semejante al que realizaré en este y en el siguiente apartado –con la muestra de la década del noventa- con el fin de agilizar la lectura. Sólo comentaré algunos rasgos que resalten en cada caso, según las tendencias principales o las disputas implicadas.

En primer lugar, cabe destacar que la muestra seleccionada para los años ochenta (1984-1988), contempla el desarrollo de algunas categorías de población surgidas previamente, esto es, desde fines de los años sesenta y otras que se fraguaron durante el periodo de la dictadura, y en especial durante el periodo llamado de “transición a la democracia”, donde se concretaron algunos movimientos de renovación del debate educativo que emergieron durante la década del setenta, mediante disputas entre diversas propuestas político educativas, que ya se han descrito a grandes trazos en otro apartado (sección 8.3): las del proyecto DEALC, las vertientes marxistas, las inspiradas en Freire, las de Ilich, las nacionalistas, etc.

Asimismo, como he señalado en otras secciones (7.4, 8.2), los años ochenta se caracterizan en el ámbito de los discursos educativos en el espacio nacional argentino, por la centralidad de los reclamos de “democratización del sistema escolar”, así como por una fuerte producción e intervención especialmente de los “analistas simbólicos” de la FLACSO.

En relación con la muestra analizada, lo primero a subrayar es que el esquema propuesto entre categorías generales y particulares se mantiene, más aún, se desarrolla y gana en precisión. Aunque es difícil decir, en contraste con la muestra previa, cuál conjunto de categorías es dominante en la fabricación de poblaciones desiguales, tal vez sólo diría que aumentaron de modo significativo las categorías específicas, que en general son desprendidas de las generales. Por ejemplo, las relacionadas con las mujeres, ahora se alude a las “mujeres rurales”, a las mujeres de generaciones adultas. Algo semejante ocurre con la ubicación espacial o geográfica: los grupos “populares de bajos ingresos rurales y urbanos”, hasta los habitantes de “villas de emergencia”. Una tendencia semejante se observa en las categorías generales, pues se empiezan a desagregar temas como el analfabetismo, al que se le añade “analfabetismo funcional”, o la identificación de tipos de escuela por “circuitos de escolarización”. Finalmente, agrego que algunas categorías generales y particulares se mencionan de paso, es decir se citan sólo como propuestas que deberían estudiarse,

pero no se abordan, por ello las he ubicado al final y dejando un hueco respecto al resto, que generalmente sí se abordan mediante un tratamiento estadístico o a partir de datos oficiales o propios.

<b>Cuadro 25. Poblaciones desiguales durante la transición democrática, Argentina.</b>	
<b>Generales</b>	<b>Particulares</b>
Áreas urbanas vs rurales (Braslavsky, 1983)	Adolescentes que no concluyen la primaria o no ingresan al secundario. (Braslavsky, 1985)
Analfabetismo (Braslavsky, 1984) Analfabetismo funcional (Tedesco, 1988, Braslavsky, 1988a)	Niños en sobreedad en escuelas con peores condiciones para el aprendizaje (Braslavsky, 1985)
Segmentos (mejores, peores) o circuitos de escolarización (Braslavsky, 1985; Filmus, 1988)	Población infantil; jardines de infantes privados/oficiales (Paviglianiti, 1984; Braslavsky y Riquelme, 1984)
Desgranamiento por grupos de edad (Paviglianiti, 1984)	Población analfabeta o sin instrucción (Braslavsky, 1984, 1988a)
Desigualdades regionales, entre provincias (Paviglianiti, 1984; Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1987)	Repetidores (Paviglianiti, 1984)
Grupos o poblaciones menos favorecidos (Braslavsky, 1988) (Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1987)	Grupos populares de bajos ingresos rurales y urbanos (Paviglianiti, 1984 Tedesco, 1988)
Sectores proletarios, capas medias, la burguesía y los sectores marginados (Braslavsky, 1984, 1985)	Desocupados, rezagados educativos, (Braslavsky y Riquelme, 1984)
Escuelas o sectores público/ privado (Braslavsky, 1984, 1985 Filmus, 1988)	Adultos y jóvenes analfabetos y semianalfabetos (Braslavsky, 1988a)
Educación de adultos (Braslavsky, 1984; Braslavsky y Riquelme, 1984)	Escuelas-rancho (Braslavsky y Riquelme, 1984)
Escuelas de enseñanza media técnica, comercial y bachillerato (Braslavsky y Riquelme, 1984; Filmus, 1988)	Las mujeres indígenas, las mujeres urbanas de los estratos inferiores y las mujeres rurales o las analfabetas de áreas urbano-marginales (Braslavsky, 1984; Maglie y García, 1988)
Clase social (Donolo, 1987)  (Congreso Pedagógico Nacional, 1988): Educación especial, de adultos, artística, en institutos militares, de colectividades extranjeras. Las áreas rurales, las marginales urbanas, las de frontera	Población indígena, grupos aborígenes (Braslavsky, 1988a) Campesinos (Braslavsky, 1988a)  Habitantes de villas de emergencia (Braslavsky, 1988a)

Fuente: Elaboración propia

### **11.3 Poblaciones *fabricadas* en los años noventa**

Como se apuntó en el capítulo 7 (sección 7.5) los años noventa en Argentina estuvieron signados por cambios vertiginosos a nivel social, económico y político, que se conjugaron para dejar huellas en el campo educativo muy significativas. La Ley Federal de Educación –LFE (1993)- fue parte de un ciclo de “reconversión educativa” (Braslavsky, 1996) que marcó un nuevo rumbo al sistema educativo, en consonancia

con los discursos internacionales en boga. Conceptos como pobreza, equidad, descentralización, competitividad, calidad, gestión, rendimiento de cuentas, etc., fueron centrales en la emergente configuración discursiva para entender e intervenir en el campo educativo, que en cierto modo reemplazaron la versión “Estadocéntrica” que había primado en décadas anteriores, no sólo en la conducción del sistema educativo, sino de gran parte de las demás dimensiones de la nación argentina y del resto de la región latinoamericana.

En ese sentido, luego de decretada la nueva legislación que normaba al sistema educativo, que entre otros cambios amplió la obligatoriedad de 7 a 10 años, descentralizó a las provincias todos los servicios educativos –excepto los universitarios–, cambió la estructura de la educación primaria y media (desde este momento denominada educación general básica), promovió nuevos “contenidos básicos comunes”, etc., se dio gran impulso a la “transformación”, no sin fricciones, retrasos y problemas financieros y otros “nudos problemáticos” (Decibe, 2001). De hecho, para la segunda mitad de la década del noventa, vino una oleada de estudios e investigaciones relacionadas con evaluar y valorar los efectos derivados de la aplicación del nuevo cuerpo legislativo y de las políticas “neoliberales”.

En cuanto a la *fabricación* de poblaciones desiguales en la década del noventa, se acentúa la doble tendencia identificada. Por una parte, una mayor precisión de grupos, al mismo tiempo que proliferación de categorías generales, tales como “pobres”, “más pobres”, “más desfavorecidos”, etc. (Aguerrondo, 1993, 1995; Fernández, Lemos y Wiñar, 1997, entre otros). En ambos casos, en correspondencia con los discursos normativos nacionales, así como con los discursos educativos internacionales, en especial la hegemonía registrada en torno al Banco Mundial (Coraggio, 1995).

Ambas tendencias se vieron beneficiadas con la utilización de nuevas herramientas y datos. El uso de encuestas de carácter nacional (aunque a menudo sesgadas hacia los “aglomerados urbanos”) y la institucionalización de pruebas estandarizadas también de alcance nacional, o de parte de organismos internacionales fortalecieron el desarrollo de categorías generales por su poder de aglutinamiento. Por su parte, la tendencia a tomar en consideración el punto de vista de “los protagonistas: los pobres” Aguerrondo (1993:6), así como de estudios en las escuelas con énfasis en los procesos; es decir, las perspectivas microsociales, los estudios de caso y los enfoques etnográficos, fortalecieron el despliegue de categorías particulares, que matizaban o profundizaban las generales.

Resumo sin pretensiones de exhaustividad el panorama de la muestra de

documentos revisada de los años noventa, como sigue.

<b>Cuadro 26. Poblaciones desiguales durante los años noventa, Argentina.</b>	
<b>Generales</b>	<b>Particulares</b>
Ley Federal de Educación (LFE, 1993): analfabetismo; los sistemas abiertos y a distancia.	LFE: personas con necesidades especiales; Los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria. Comunidades aborígenes
Aguerrondo (1993): los pobres/ no-pobres; los más pobres, los pobres estructurales; sectores medios o altos. Grupos de pobreza: no pobres/pauperizados o nuevos pobres/estructurales. Analfabetismo funcional o semianalfabetismo.	Aguerrondo (1993): los chicos más pobres, chicos de clase media o media alta. Población que no aprobó ningún grado. Los marginados por exclusión temprana. Las mujeres no pobres, los pobres estructurales de extrema pobreza. Los chicos que abandonaron. Los pobres con NBI, con ingresos insuficientes y transicionales NBI, con ingresos suficientes
(MCyT, 2000:22): Sectores socialmente desfavorecidos, grupos menos favorecidos, sectores más desfavorecidos; sectores de menores recursos, grupos más vulnerables, grupos marginados. Clases sociales: dominante y subalterna. Nuevos pobres, los pobres estructurales, Los ricos / los pobres; integrados y excluidos; estrato inferior, y el estrato superior. Escuelas públicas /escuelas privadas Sobreedad escolar	(MCyT, 2000:22): los alumnos que manifiestan falta de alimento. Jóvenes de las zonas urbanas/ jóvenes de áreas rurales. Alumnos pertenecientes a grupos sociales de bajos recursos, estudiantes de sectores medios o altos. Mujeres, personas de edad, discapacitados y extranjeros pobres Alumnos derivados a las llamadas "escuelas especiales"
Riquelme y Razquin (1996): sector público/ privado Sectores populares subocupados y desocupados	Riquelme y Razquin (1996): Las mujeres pobres y excluidas. Las trabajadoras de villas de emergencia. Los excluidos, las excluidas de la educación. Poblaciones de riesgo infantil
Fernández, Lemos y Wiñar (1997): sectores sociales rezagados, los grupos sociales en desventaja, las mayorías perjudicadas. Desigualdades entre las jurisdicciones	Fernández M. A., Lemos M. L., Wiñar D. (1997): jurisdicciones más desfavorecidas desde el punto de vista sociohabitacional vs las zonas y sectores de privilegio en las capitales o las grandes ciudades
Donolo (1997): Los hogares con Necesidades Básica Insatisfechas (NBI), los desfavorecidos, grupos sociales más desprotegidos, los desposeídos. Residencia urbana o rural, escuela rural o de zonas periféricas vs escuela céntrica. Clase social; la inteligencia; grupos de edad	Donolo (1997): grupos de riesgo. Las mujeres y los niños más carenciados
Thisted (2000): pobres estructurales y nuevos pobres. Escuelas ubicadas en zonas signadas por la pobreza extrema, escuelas con menos recursos, las escuelas más alejadas y/o precarias. Circuitos de escolarización: 1) el circuito primario asistencial -público y en menor medida privado, 2) el público de Educación General Básica (EGB) con escasa continuidad en la polimodal, 3) el público de EGB II: con continuidad en la polimodal, 4) el privado de EGB, 5) privado de elite de EGB.	Thisted (2000): niños en condiciones críticas de reproducción. Escuelas de alto riesgo y escuelas modelo, de sectores populares. Escuelas del centro, suburbanas y rurales. Escuelas ubicadas en zonas signadas por la pobreza extrema Hogares monoparentales. Familias carentes o desorganizadas. Escuelas para villeros (públicas o privadas). Hijos de cazadores y pescadores. Grupos domésticos encabezados por abuelas.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para cerrar este capítulo comento que el proceso de *fabricación* de

poblaciones desiguales, tal como he mostrado en este itinerario, ha estado marcado por la progresiva complejidad y por una paradoja: la construcción y ficción de poblaciones al mismo tiempo que ha venido *incluyendo* más sujetos a las escuelas, ha estado marcada por nuevas formas de desigualdad. En otras palabras, no obstante la fabricación de poblaciones se guía por una idea de igualdad o de equidad, hay un “doble gesto” que ha tendido a vislumbrar a las poblaciones desiguales como “anormales”, establecidas mediante un (silente) estándar que, de hecho, establece nuevas desigualdades, como lo ha subrayado Popkewitz en diversos trabajos (2002, 2009; también Popkewitz y Lindblad, 2001).

## **12. Cambios metodológicos para dar cuenta de las desigualdades en la educación Argentina entre los años sesenta y noventa**

En tanto que en capítulos previos he dado cuenta de los sentidos en las definiciones de las desigualdades en el campo educativo argentino, de sus componentes y de los sujetos que se han *fabricado* en tal tejido discursivo; en el presente capítulo describo los caminos para construir el conocimiento sobre dicha trama discursiva, esto es, cómo se han modificado los ejes metodológicos para llegar a ser lo que son en la primera década del siglo XXI, según se describió en el capítulo siete (sección 7.7).

El itinerario de los cambios metodológicos es significativo en el estudio de las desigualdades educativas, debido a que algunos de ellos impulsaron cambios a nivel conceptual, así como cambios teóricos para desestabilizar ciertas explicaciones vigentes, sobre todo entre las décadas del setenta y del noventa, pero también para establecer la dominancia de ciertas formas de producción del conocimiento y desalentar otras, como hemos visto para la primera del dos mil. La potencia sobre los cambios en la configuración de las desigualdades educativas que ha tenido este hilo de la trama, contribuye al proceso de entender, explicar e incluso intervenir sobre el curso de las desigualdades educativas. De este modo, en este capítulo muestro algunos de los cambios más importantes en las investigaciones sobre desigualdades en la educación de Argentina en las muestras documentales seleccionadas.

### **12.1 Metodología para abordar las desigualdades en el momento emergente**

A fines de los años sesenta, durante la emergencia de la trama acerca de las desigualdades en la educación en Argentina, la tendencia era una conceptualización de las desigualdades en términos económicos, y ligado a ello, su medición. En otras palabras, el estudio de este fenómeno implicó uno de los cambios metodológicos más

significativos de ese momento, que estaba circulando algunos años antes en el conjunto de las ciencias sociales: el tipo de acercamiento *contable*, ligado a la planificación estatal; es decir, para la década del sesenta se observaban los asuntos educativos como una cuestión de entradas y salidas (insumos y productos), así como de distribución de matrícula por niveles, grados y grupos de edad; por ubicación geográfica o de recursos materiales y humanos (edificios, profesores, etc.); esto en contraste con la tradición filosófica que había sido dominante hasta entonces.

De este modo, la metodología del estudio pionero del CONADE (1968a) se inclinó hacia la estadística y los modelos matemáticos (administrativos y económicos), para el diagnóstico y la solución de los problemas educativos, en especial el de las desigualdades, enfoque que estaba siendo dominante en el resto del mundo como lo muestra la colaboración de la OCDE en Argentina (OCDE, 1967). En ese sentido, podemos entender el paso de utilizar nuevas teorías, conceptos y herramientas (especialmente matemáticas), relacionadas con la desigualdad, pues surgieron como un nuevo paradigma de legitimidad científica, que rechazaba el “espiritualismo pedagógico” imperante (Souhtwell, 1997).

Eichelbaum (1972:21), es ilustrativa de lo antedicho, ya que se interesó en “poner el acento en los aspectos formales y más fácilmente cuantificables de la instrucción,” como los años de escolaridad y el número de titulados. Esta nueva legitimidad científica vino acompañada de una ola de expertos en las nuevas formas de producción científica más interdisciplinaria, que favorecía los enfoques económicos y sociológicos de carácter macro social, así como de las herramientas metodológicas adecuadas, que en cierto modo surgieron al amparo de nuevas carreras universitarias, en especial la de “ciencias de la educación” (Suasnábar y Palamidessi, 2007:49). Kaplan y Llomovate (2005:13) han calificado como algo “obsesivo” la metodología de medición de las desigualdades de esa época, en un “intento por mostrar que el «ascenso social» es posible dadas ciertas condiciones”.

En correspondencia con la definición de las desigualdades educativas como un problema de distribución (CONADE, 1968a; De Romero Brest, 1971; Eichelbaum, 1972; Echart de Bianchi, *et al*, 1976), la descripción se impuso como modo privilegiado de conocerlas, y desde tal perspectiva, se desprendieron las “soluciones”. De este modo, los datos de los censos (p.e. Eichelbaum),<sup>382</sup> pero especialmente a través de encuestas de gran escala, representativas del conjunto del sistema escolar, buscaron describir las

---

<sup>382</sup> Eichelbaum echa mano de datos censales, preferentemente, así como de algunas fuentes secundarias. En algún momento reconoce el sesgo de que los datos correspondan mayormente al Gran Buenos Aires, que a pesar de ser el mayor distrito educativo del país, también es la zona la donde desigualdad “probablemente sea menos acentuada” (1972:29).

“fallas” en la distribución de la escolaridad, desprendiendo de ello que era una cuestión “técnica” resolverla.

El trabajo del CONADE (1968a, b) es ilustrativo, ya que se realizó una encuesta con una muestra representativa a nivel nacional, de ahí se precisó el “diagnóstico del sistema” en relación a su “eficacia” interna y externa, así como de la “distribución de oportunidades educacionales”, y con ello, se ofreció como un insumo para elaborar un “esquema” para su “planificación”, la cual se invocaba como una suerte de alquimia, que se suponía resolvería los problemas a “largo plazo”, considerando “objetivos económicos y sociales deseables” (CONADE, 1968a:1). Los resultados del estudio del CONADE mostraron las barreras de orden socioeconómico que incidían en la baja matrícula de sectores rurales y estratos bajos de zonas urbanas, especialmente en la enseñanza media (reconociendo factores internos e externos), así como la necesidad de una política educativa enfocada a mejorar el “rendimiento escolar”, ante todo, en el nivel primario (1968a:468).

También subrayo que las herramientas metodológicas en la muestra analizada en la etapa emergente del tejido discursivo sobre las desigualdades educativas estuvieron orientadas a conseguir la gobernación del sistema y de las poblaciones *fabricadas* como tales, siendo de este modo instrumentos pensados para uso del Estado y de gobierno, antes que una preocupación solamente científica. De hecho, la nueva legitimidad científica en que se enmarcaron los saberes estadísticos y contables, aparentemente dejando de lado todo juicio de valor, llevó los términos de la discusión hacia un horizonte “técnico”, arropado en un cientificismo aparentemente “neutro”.

Esta situación donde los estudios se realizaron siguiendo una estrategia de tipo “caja negra” como se les conocería en los años ochenta (Martínez Rizo, 1983) no cambió durante los años setenta, a pesar del advenimiento de muchos cuestionamientos a la institución escolar con planteamientos como los de Ilich, del “peronismo” e incluso de las vertientes marxistas o de la teología de la liberación. En este sentido, ubico el trabajo de la Fundación FIEL (1976), que en la misma línea del CONADE, contaron con el apoyo financiero del BID para su investigación, pues profundizaron en medir las desigualdades de “rendimiento” entre los estudiantes, cosa que no hizo el CONADE, pero lo sugería. El trabajo de la FIEL estaba relacionado con la “eficiencia interna”, considerada como el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en el sistema educacional, aunque “exclusivamente en los aspectos cognoscitivos” (Echart de Bianchi *et al*, 1976:1). En ese sentido, siguiendo la tendencia internacional y nacional cuantifican “los rendimientos y su desigualdad entre los individuos que están incorporados y permanecen dentro del proceso educativo”

(1976:2).

El estudio se apoya en una encuesta de 1975 en la capital federal y el Gran Buenos Aires, en escuelas de nivel primario y medio, que entre otras cosas tiene como novedad la aplicación de pruebas estandarizadas de ciencia y lectura, utilizando principalmente un análisis de varianza. Planteaban que “el producto educacional es función de las características de la familia, del alumno, las de la escuela y las del profesor”. De este modo, buscaban la posibilidad de “sustitución de insumos entre los dos bloques que los originan: familia-alumno y escuela-profesor”; en especial buscaban analizar si las carencias del primer bloque, (familia-alumno) podían ser compensadas por características del bloque escuela-profesor (Echart de Bianchi *et al*, 1976: 51).

Como ya era común en este tipo de acercamientos, la conclusión del equipo de FIEL era que la deserción escapaba a las funciones del área educativa, pues generalmente eran “determinadas” por las condiciones económicas del alumnado. Algo análogo puede decirse de las pruebas estandarizadas aplicadas en la citada investigación. De lo anterior, Echart de Bianchi y su equipo concluían que el sistema educativo argentino: “no sólo no iguala ni se comporta como neutral sino que profundiza las diferencias de rendimiento entre niños provenientes de niveles socioeconómicos distintos” (1976: 206). Asimismo, desprendían la necesidad de plantear “alternativas” (sin mencionarlas), reiterando el peso de los factores socioeconómicos de origen de los estudiantes sobre “el rendimiento”, y que el “equipamiento como factor de desigualdad”, estaba ligado al contexto socioeconómico de la clientela de cada escuela, esto es, a mayor nivel socioeconómico, escuelas mejor equipadas (Echart de Bianchi *et al*, 1976:210).

Finalmente, apunto que en la segunda mitad de la década del setenta se enfatizó más en la explicación del “rendimiento” (o la deserción, etc.) de los alumnos, al modo del equipo encabezado por Echart de Bianchi, que en la mera descripción de la distribución de escolaridad o de recursos como el trabajo del CONADE o Eichelabaum. Desde esta perspectiva macro se dejaron de lado los procesos, los contextos y las mediaciones políticas y culturales cotidianas del sistema escolar, pues las propias limitaciones de dicha perspectiva no permitían acercamientos al interior de las escuelas. Se buscó cubrir estos vacíos en la década de los ochenta, luego de concluido el “apagón cultural” propiciado por la dictadura de 1976-1982.

## **12.2 Cambios metodológicos durante la transición democrática de los años ochenta**

Los años ochenta estuvieron signados por la transición democrática, pero al mismo

tiempo constituyeron un momento de renovación teórica del campo educativo que se caracterizó por el esfuerzo de articular los debates educacionales con la producción reciente de la sociología política, la ciencia política, la “nueva sociología de la educación”, los enfoques etnográficos y los llamados a la síntesis entre cuantitativos y cualitativos (Suasnábar, 2009 cap. 6; Causa, 2009; Llomovate, 1988; Martínez Rizo, 1983).

De acuerdo con Suasnábar (2009), desde principios de la década del ochenta en el campo de las ciencias sociales en general, y de las ciencias de la educación en particular, algunos autores latinoamericanos advirtieron la emergencia de un “nuevo modo de producción de conocimientos” que se alejaba de las simplificaciones contrapuestas de las teorías desarrollistas de la década de los sesenta (optimistas), así como de su versión pesimista, el “paradigma reproductivista”.

Sin embargo, debe reconocerse que hubo algunos trabajos en continuidad con la vertiente metodológica dominante en la muestra emergente. Ilustro lo antedicho con el trabajo de Donolo (1987), cuyo análisis, desde la psicología social, aporta una mirada descriptiva sobre la influencia de la familia, más precisamente un aspecto psicológico, “el de la ACTITUD familiar hacia la educación, como elemento condicionante del rendimiento escolar” (p.176, mayúsculas en el original). De este modo, el citado trabajo es uno de tipo correlación de variable independiente (la actitud de las familias) y variables dependientes principales (rendimiento académico y asistencia).<sup>383</sup>

Considero pertinente detenerme en trazar algunos de los planteamientos teórico-metodológicos forjados o impulsados en el proyecto DEALC (1976-1981), ya que tuvieron gran repercusión en los trabajos de la FLACSO Argentina, el organismo líder de la producción académica de los años ochenta, ya que en ese tejido observo algunos de los cambios en las metodologías para conocer las desigualdades educativas. El trabajo y las propuestas del DEALC fueron centrales porque dejaron huella en el debate educativo de las décadas siguientes. Se trató de un esfuerzo llevado a cabo por algunos organismos internacionales, en ese momento colonizados por algunos de los exiliados de las dictaduras del Cono Sur, que renovaron buena parte del debate educativo en clave política, pero además movilizaron sus baterías para diagnosticar la realidad socioeducativa de Latinoamérica y el Caribe, asimismo

---

<sup>383</sup> Según sus propios resultados del autor, éstos son ambiguos: “marcan para algunas variables una tendencia hacia una mayor igualdad educacional en relación con las conclusiones de otros trabajos; para otras, los resultados no muestran diferencias significativas y para un tercer grupo las relaciones no se presentan muy claras” (p.186). Ante esta perplejidad, metodológicamente sugiere “aumentar las especificaciones conceptuales y definición de variables, mejorar los instrumentos de medición; comprobar los resultados en otras muestras (...); corroborar la correspondencia entre los métodos estadísticos y descriptivos, estudiar los aspectos sociolingüísticos en preguntas y respuestas” (Donolo, 1987:186).

trabajaron en proponer alternativas adecuadas para la definición de políticas futuras (Suasnábar, 2009:372; Causa, 2009: 9).

El proyecto DEALC se estableció en el marco de una doble crítica general, por un lado, a la postura desarrollista cuya función había estado orientada hacia el sostenimiento del *statu quo*; por otro lado, una crítica hacia las teorías de la reproducción, en tanto no eran capaces de dar cuenta de la situación de los países latinoamericanos, ya que no bastaba con que revelaran los mecanismos “discriminatorios” del sistema escolar, sino que tampoco reconocían elementos de transformación ni promovían alternativas específicas en cada contexto nacional y local (Braslavsky y Filmus, 1988:205; Causa, 2009:10).

De este modo, en el DEALC se asumió como postulado central que los procesos educativos implicaban una función reproductora y otra productora de lo social, como mostraron la mayoría de trabajos de la FLACSO en esa época (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987, e.o. 1983; Braslavsky, 1985, entre otros). Este postulado se vinculaba con otro que sostuvo que las estructuras sociales, aún las más rígidas, dejaban siempre margen a actividades educativas renovadoras, destacando el papel activo de los agentes sociales.

En un documento relacionado con el proyecto DEALC, Rama (1978), hace un resumen programático del mismo, donde registra algunos detalles metodológicos, que luego se verán plasmados en los trabajos de FLACSO. La primera etapa consistía en realizar “un diagnóstico general sobre las relaciones entre desarrollo y educación en América Latina” con base en estudios de caso nacionales o de problemas específicos (p.338). Una segunda etapa, pondría énfasis en los aspectos internos de los sistemas educativos, principalmente, la organización educativa y sus actores relevantes. (p.339-340). Finalmente, a partir de las dos etapas previas, se buscaría integrar una perspectiva global de distintas dimensiones, temas y conceptualizaciones que apuntaran a la proposición de alternativas de solución o una “base para las políticas de desarrollo educativo” (Rama, 1978: 341).

En este sentido, podemos citar un texto de Braslavsky (1985), donde se observa la operacionalización del planteamiento esbozado. En su estudio sobre el pasaje del nivel primario al secundario, Braslavsky anotaba la necesidad de realizar estudios “empíricos”, pues el debate teórico entre reproducciónistas y desarrollistas había derivado en un nivel de abstracción que no permitía una comprensión cabal de cómo funcionaba en particular el sistema educativo argentino en ese momento (p.10). En relación con su metodología, apunta que utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas. En el marco del “estilo de desarrollo” heredado de la dictadura, su estudio recurrió a

encuestas de alumnos y familias, así como a entrevistas a directivos y docentes de escuelas primarias (1985:23). Las primeras se usaron para “establecer las redes de factores que inciden en el proceso de pasaje del nivel primario al secundario”. Las segundas “permitieron realizar algunas formulaciones acerca de los procesos a lo largo de los cuales se articulan dichos factores y de cómo participan los agentes educativos en esos procesos” (p.23). En suma, en el estudio encuestaron alumnos y familias, mientras para el personal de las escuelas realizaron entrevistas semiestructuradas, asimismo, realizaron algunas observaciones en las escuelas. En su sección de conclusiones, la investigadora plantea algunas alternativas generales y particulares, especialmente entre las últimas abunda sobre la supresión de la prueba de ingreso al primer año del nivel medio. Pero antes presenta una visión pretendidamente integral del sistema educativo: “desde la perspectiva de algunas características y tendencias de largo y mediano plazo del Estado y de la sociedad argentinos” (1985:139).

Como puede verse, el texto de Braslavsky fue un trabajo que sigue puntualmente lo planteado por el proyecto DEALC. De tal modo, en contraste con décadas previas, durante los años ochenta se desarrollaron esfuerzos por desarrollar aproximaciones de corte más específico, mediante herramientas cuantitativas y cualitativas, que combinaban fuentes secundarias con primarias, así como observaciones y estudios de caso; es decir, trataron de sintetizar lo que antes se mantuvo separado.

Otro rasgo que vale la pena destacar es el apunte del tono “ensayístico” de ciertos trabajos, que hacen Braslavsky y Filmus (1988:11), cuando comentan la emergencia del “nuevo modo de producción de conocimientos” educativos de la primera mitad de los años ochenta, impulsado por organismos como CLACSO y FLACSO. Dicen los autores que muchos de los estudios de la época, y de su compilación, se apoyan en fuentes secundarias, así como en encuestas y entrevistas; es decir, “no desechan la investigación empírica ni una creación de conocimientos fundada en información, *pero presentada ensayísticamente o con reminiscencias al método hermenéutico*” (énfasis: JAN).

Finalmente, cito el comentario de Miranda (2006:97), respecto a la metodología que utilizaron las investigaciones del área de Educación de la FLACSO: si bien éstas tuvieron un significativo impacto nacional, “en dichas investigaciones trabajaron con muestras no representativas e intencionales (...), no fueron confeccionadas con el

objetivo de medir los factores exógenos relativos el ingreso y permanencia en la educación secundaria como lo había hecho el estudio del CONADE.”<sup>384</sup>

### 12.3 Cambios metodológicos en los noventa

En la década del noventa, signada por el ajuste estructural, el retraimiento de la matriz “Estadocéntrica” de la sociedad, así como por la emergencia de una nueva configuración sobre la educación con conceptos como competitividad, equidad, evaluación, descentralización, rendición de cuentas, etc., y una nueva legislación que en cierto modo concretó el proceso de “transformación educativa” argentina, es donde se enmarcan los cambios metodológicos sobre las desigualdades en el campo educativo, de los cuales registro dos de los más importantes.

El primero relacionado con los intentos de combinar diferentes escalas, enfoques y herramientas, propiciados en parte por los desarrollos computacionales y la institucionalización de la aplicación de pruebas nacionales para medir los “resultados” del sistema escolar. El segundo enfocado sobre los cambios derivados de la nueva legislación educativa de 1993; es decir, la instrumentación de metodologías que buscaban una “aplicación” inmediata a través de programas, proyectos, o bien de evaluaciones de programas en marcha o para sugerir nuevas alternativas.

Empiezo señalando que la mayoría de documentos de la muestra analizada corresponde con la tendencia de estudios descriptivos de corte cuantitativo a nivel macro social. Aquí ubico los trabajos de Aguerrondo (1993), Riquelme y Razquin (1996), Fernández, Lemos y Wiñar (1997) y Donolo, (1997). En los primeros tres estudios se utilizan como fuentes principales los datos oficiales, ya sea de los censos nacionales, del Ministerio de Educación o los que realiza periódicamente el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) a través de la Encuesta Permanente de Hogares.<sup>385</sup> El trabajo de Donolo es de escala más reducida, lo realiza en la ciudad Río Cuarto y sólo en 4 escuelas mediante un cuestionario y una entrevista a padres de familia, donde se aplicó una escala actitudinal tipo *Likert*, y realizó varios análisis estadísticos: de correlación, de varianza y de *chi-cuadrado*.

Si bien en la muestra se destaca la tendencia de los estudios cuantitativos, por algunos estudios más generales sobre la investigación educativa argentina en los años

---

<sup>384</sup> Por tal razón, afirma Miranda, “resulta difícil delimitar cuáles eran las barreras de ingreso o qué grupos sociales eran perjudicados por la selectividad del nivel medio durante los años ochenta” (2006:97). Sin embargo, esto no es del todo preciso pues los estudios de la FLACSO sí identificaron barreras, tales como el examen de ingreso a la educación medio, así como las barreras económicas, así como parte del funcionamiento y la organización del sistema escolar como mecanismo de selectividad y de ingreso.

<sup>385</sup> En el caso de Aguerrondo (1993:2), analiza la información de una encuesta especial sobre Condiciones de Vida que realizó el (INDEC). El “relevamiento” se hizo utilizando el marco muestral de la Encuesta Permanente de Hogares entre los meses de abril y julio de 1988. El estudio abarcó distintos partidos y provincias, pero no se dice que fuesen representativos a nivel nacional.

noventa se sabe que los trabajos centrados en las instituciones escolares y de corte cualitativo, eran la tendencia principal (Llomovate, 1992; Achilli, 1996:20; IIPEE; 2002). De hecho, Llomovate afirmaba que la distribución temática de la investigación educativa nacional que realizó estuvo concentrada en “prácticas escolares y pedagógicas – aprendizaje, conocimiento y docentes-” con casi el 40% del total (p.96). Algo más cercano a mi tema, el estudio del IIPE sobre “deserción, repitencia y sobriedad” en los años noventa, apuntaba que la mayoría de los

estudios recopilados son predominantemente de índole cualitativa (estudios de caso, análisis de representaciones sociales, etc.) Son pocos los trabajos que realizan análisis de índole cuantitativa (relación entre variables exógenas y probabilidades de fracaso escolar; correlación estadística entre variables endógenas y exógenas en la explicación del fracaso, etc.) (IIPE, 2002:30, nota 4).<sup>386</sup>

De cualquier modo, llamo la atención sobre la continuidad del entramado discursivo de los estudios cuantitativos, macro sociales, sobre las desigualdades en el campo educativo argentino en la década del noventa, que se verá también en la primera del dos mil, como apunté en el capítulo siete (sección 7.7). Aunque también deben subrayarse los cambios y refinamientos en metodologías, posiciones teóricas, combinaciones de escalas etc., respecto a los estudios de décadas previas; es decir, su creciente complejidad y heterogeneidad.

Respecto a la complejidad que adquirieron los estudios cuantitativos vale la pena comentar varios detalles. En primer lugar, la observación de Miranda (2006:98, nota 3), respecto a la utilización de medidas relativas al nivel ocupacional del jefe de familia como eje para elaborar la estratificación social, la cual resultaba pertinente incluso hasta mediados de los ochenta, pero no así después, cuando fue más alta la influencia de la desocupación y de la población en condición de pobreza, así como también la percepción y conceptualización de los fenómenos distributivos y sociales. En segundo lugar, los cambios de escala, sumados a los desarrollos computacionales, permitieron una mayor manipulación de datos en poco tiempo y se recogieron éstos desde el nivel de las escuelas hasta a nivel nacional, sobre todo me refiero a los resultados de los *Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad*, desarrollados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC) a partir de 1993, esto en el marco de la nueva Ley Federal de Educación (LFE), además de la

---

<sup>386</sup> El texto del IIPE afirma que un antecedente claro de las investigaciones de los años noventa “fue el consenso producido en los años ‘80, especialmente en el ámbito académico de raigambre crítica, de que la sobrerrepresentación de los sectores populares en los tradicionales parámetros de fracaso escolar residía no tanto en las desigualdades materiales y culturales de origen, sino en su combinación con la cultura de la institución escolar, factor clave para comprender los modos de producción de la desigualdad educativa a partir de la desigualdad social, tal como lo había mostrado la investigación que combinaba el análisis de factores endógenos y exógenos. Esto explica en gran medida por qué los principales hallazgos de la década de los años ‘90 remiten a los factores endógenos.” (IIPE, 2002:29).

redefinición general en materia de producción de conocimientos, estadísticas y datos oficiales (Galarza, 2007:85).<sup>387</sup> El SINEC produjo información acerca de los logros educativos de los alumnos de las escuelas de todo el país a través de pruebas estandarizadas tomadas en forma muestral o censal, para el nivel primario y el nivel medio, tanto de gestión pública como privada, especialmente en las áreas de lengua y matemática (Galarza, 2007:86; Poggi y Tiramonti, 1995).<sup>388</sup>

Otro rasgo que me interesa enfatizar respecto a la trama de las desigualdades en educación, es que con la LFE de 1993, se amplió la obligatoriedad de 7 a 10 años, y con ello, la idea de distribución de escolaridad tuvo un nuevo patrón de medición de la distancia o la magnitud entre individuos, grupos, regiones, etc. Destaco el uso metodológico de este nuevo patrón, ya que sirvió para medir la distribución de la escolaridad y la desigualdad, pues la normatividad establecía precisiones que debían observarse en toda la nación. Así se observa, por ejemplo, en el texto de Fernández, Lemos y Wiñar (1997:7), cuando señalan que a pesar del aumento de la obligatoriedad, la cual consideraban una meta mínima, ésta era “ya desfasada del contexto económico y tecnológico contemporáneo”; de todos modos debía asegurarse el total cumplimiento de la Ley, porque en algunas provincias no se había cumplido con ella.

A medida que fue avanzando la producción de conocimientos, la interrelación de los “factores” endógenos y exógenos en que comúnmente se dividían los elementos explicativos de las desigualdades educacionales, se dio lugar a cierta tendencia (no exenta de fricciones y contradicciones) a la profundización en algunos aspectos, en especial en aquellas instancias sobre las cuales se consideraba posible actuar para modificar las condiciones institucionales, así como las concepciones de los actores escolares.

Poggi y Tiramonti (1995) registran algunas de las tendencias centrales de las investigaciones educativas de la primera mitad de los años noventa, que ilustran en parte el itinerario que voy describiendo, aunque su trabajo es en relación con la “eficiencia, eficacia y calidad” de la educación argentina. Las autoras mencionan la

---

<sup>387</sup> Galarza anota tres vertientes donde se introdujeron cambios en la primera mitad de los años noventa, en relación con la información estadística oficial: a) la producción periódica de información, b) la producción de información sobre el sistema educativo a partir de los mecanismos de evaluación de la calidad, y c) la producción de estudios e investigaciones específicas en forma directa o a través de agencias externas (2007:85).

<sup>388</sup> El SINEC se ubicó en la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad, en el marco de la Secretaría de Programación y Evaluación de la Calidad Educativa. Esta iniciativa fue resultado de una de las nuevas funciones asignadas por la Ley Federal de Educación al Ministerio, pero también uno de los ejes centrales de la política educativa durante la segunda mitad de la década, esto es, la centralidad de la evaluación y la rendición de cuentas (Galarza, 2007:86). Poggi y Tiramonti (1995:143), anotan un antecedente de dicho organismo en 1988, en el marco del Programa Nacional de Asistencia Técnica a los Sectores Sociales, financiado por un crédito del BM, mediante el cual se sentaron las bases del Sistema Nacional de Evaluación de los niveles preuniversitarios, así como otro para el universitario.

doble tendencia en disputa: entre los estudios cuantitativos, y “otros enfoques”, tales como ciertos “estudios cuali-cuantitativos”, que se posicionaron para “contrarrestar algunas de las desventajas que presentan los estudios e investigaciones que dan base a los sistemas de medición”. En general, dichos estudios buscaban “aprehender e interpretar las realidades complejas de los sistemas educativos y de las instituciones que las integran” (pp.149-150). Más adelante aluden a “estudios cuali-cuantitativos de casos”, los cuales describen como “investigaciones puntuales que trabajan con universos acotados y utilizan metodologías cauli-cuantitativas que proporcionan una base de datos muy amplios”. (p.154) Finalmente, aluden a trabajos enfocados sobre las percepciones sociales de diversos actores tales como padres de familia, agentes educativos, empresarios, entre otros (p.169).

En el mismo sentido, es decir, marcado la doble tendencia antedicha, pueden ubicarse los trabajos de Thisted (2000), de Duschatzky (2000) y parte de Aguerrondo (1993), unos destacando la parte cuantitativa con la pretensión de generalizar y otros enfocados en profundizar en los procesos. Por ejemplo, Aguerrondo (1993) observa mediante una encuesta el problema desde el punto de vista de “los pobres” ¿Qué opinan los pobres sobre la escuela? ¿Con qué derechos se sienten frente a ella? ¿Cómo explican el fracaso masivo de sus chicos? Estas cuestiones son importantes, consideraba la investigadora y consultora, dado que los necesarios cambios no serán posibles si no se apoyan en transformaciones de las representaciones sociales sobre estos fenómenos (p.6). Por su parte, Thisted (2000), registra que su “enfoque teórico-metodológico es tributario de los aportes de la sociología crítica de la educación y la etnografía escolar por lo que se ha llevado a cabo un proceso de indagación en profundidad en dos instituciones escolares del Conurbano Bonaerense.” Aborda la articulación entre la escuela y las familias, para construir “una mirada abonada por las múltiples perspectivas de los sujetos que habitan estos contextos y que transitan estas instituciones.” (p.2).<sup>389</sup>

Finalmente, cito el estudio de Llach, Montoya y Roldán (2000), como ilustrativo del proceso de sofisticación de la metodología en el estudio de las desigualdades educativas a fines de la década del siglo XX, ya que utilizan diversas herramientas tales como el análisis de correlaciones, estudio de casos, análisis de encuestas y de pruebas

---

<sup>389</sup> En el mismo sentido cualitativo, ubico el trabajo compilado por Duschatzky (2000), donde se abordan los programas sociales, en especial el Plan Social Educativo para analizar sus implicaciones subjetivas, más precisamente, “los efectos subjetivos de sus operaciones discursivas”. (p.15). Generalmente analizan el discurso gubernamental y las opiniones de los “beneficiarios”. También podemos citar aquí los estudios de Achilli y otros investigadores que ella cita, desde los “enfoques etnográficos”, asociados a la disciplina antropológica, en el campo educativo desarrollados en Argentina a fines de los años ochenta y durante los noventa (1996:20-21).

estandarizadas nacionales; además, introducen dos novedades: por una parte, análisis econométricos, por otro lado, los análisis multinivel, estos últimos serán popularizados en la primera década del dos mil por autores como Cervini (2002) y Fernández (2002). El modelo econométrico busca “determinar el impacto marginal de las distintas variables sobre los rendimientos de los alumnos.” Para ello se utiliza un “análisis de corte transversal (*cross section*) comprendiendo observaciones de las características de un gran número de estudiantes en el mismo punto del tiempo, y se supone una relación lineal entre las variables independientes y la variable dependiente”. Los autores también reconocen sus limitaciones: por un lado “*no consideran la naturaleza dinámica del proceso educativo*” por otro lado aluden a las “variables omitidas”; es decir que pueden sesgarse los resultados en caso de omitir una o más variables “determinantes”, en este caso citan tres: “la habilidad innata, la motivación y el background familiar” (p.144, énfasis en el original).

En resumen, puede decirse que en los años noventa se modificó la arena de disputa entre diversas metodologías, más precisamente entre diversos investigadores, instituciones y agencias gubernamentales, que si bien parece tender hacia la hibridación y la mezcla de enfoques (cualitativos, cuantitativos) y niveles (macro, micro), esto no es del todo claro a partir de la muestra utilizada. Tal vez lo más adecuado sea mencionar que para fines de la década del noventa apreciamos tres tendencias metodológicas en disputa: 1) trabajos de corte cuantitativo, macro social; 2) estudios de corte más cualitativo a nivel micro social; 3) estudios centrados en las representaciones y la subjetividad de los sujetos: alumnos, docentes, directivos, entre otros agentes educativos. Además, se observó la emergencia de una tendencia hacia la combinación de escalas, niveles y enfoques que buscaba, por una parte, ofrecer un “diagnóstico integral” mediante diversas herramientas y niveles de profundidad. Por otra parte se pretende una visión compleja de los problemas diagnosticados, para cerrar con una serie de conclusiones y/o recomendaciones de políticas o estrategias para enfrentar los problemas, o para mejorar los programas o proyectos cuando se trataba de una evaluación de los mismos.

*Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. (Foucault, 2002:12)*

## Cuarta parte

Consideraciones de cierre del itinerario recorrido

## I. Reflexiones finales sobre la investigación

El estudio del itinerario de la trama conceptual sobre las desigualdades en el campo educativo argentino y mexicano se articuló mediante una pregunta de investigación teóricamente informada, la cual se perfiló aproximadamente a la mitad de la investigación, a saber, cómo llegó a formarse la configuración conceptual más reciente; es decir, cuál fue su itinerario en poco más de cuatro décadas. El paso siguiente fue realizar una exploración para obtener más información sobre el objeto y las unidades de análisis apropiadas (básicamente documentos académicos y oficiales). Más tarde, se seleccionaron muestras clasificadas en dos conjuntos: a) de documentos principales, y b) documentos suplementarios; ambos en cada país. Algunos de estos pasos, ahora ordenados de modo secuencial, estuvieron de hecho más o menos entrelazados conforme se fueron realizando, implicando altas dosis de dudas, desvíos y extravíos.

La idea general fue emplazarse en el interior de las formaciones discursivas, allí donde tiene lugar la configuración conceptual. Desde este ángulo se trató de observar tanto las dinámicas histórico-epistémicas, como las condiciones económico-sociales, vistas como condiciones de posibilidad o marcas de significación, ya que todo campo de saber emerge como producto del intersticio de una serie de condiciones que se imbrican en un haz complejo de relaciones, cruzadas por flujos y reflujos, avances y retrocesos, según las propias comunidades epistémicas y el “sentido común científico” (Popkewitz, 2009). Siguiendo a Granja, este emplazamiento permite una tensión productiva en las formas de enfocar los procesos de configuración: ni totalmente determinados por lo social y lo político, ni exclusivamente posibilitados a partir de una legalidad epistémica; sino como juegos complejos y cambiantes de convergencias y divergencias entre lo social y lo epistémico, que no siguen reglas determinadas (1999-2000:64).

Conforme iba avanzando en la lectura de los materiales fui echando mano de herramientas analíticas diversas, que se fueron requiriendo a lo largo del proceso de revisión de los materiales, por lo que se dejó al margen la idea de construir un marco teórico acabado desde el inicio. De este modo, se fueron empleando recursos conceptuales y teóricos a manera de andamios durante la tesis (una “caja de herramientas” –Cfr. Deleuze-).

La selección de las muestras fue una parte importante también en este proceso de construir el objeto de estudio, la cual giró en torno a dos dimensiones: una interna y otra externa a la trama conceptual. La observación de la dimensión interna implicó tomar la decisión de atender más o menos estrictamente el uso explícito del significante

desigualdad educativa o escolar, lo cual en buena medida llevó a diferenciarlo de otros significantes asociados como disparidades, inequidades, rezagos e injusticias, etc., así como a observar sus movimientos a lo largo del arco temporal que abarcaron las muestras: en el caso de México entre 1964-2008, divididos en cinco momentos y en el de Argentina entre 1968-2008, dividido a su vez en cuatro periodos, según los datos de publicación, tratando de destacar en tales divisiones los cambios, las continuidades, la heterogeneidad, las rupturas y la contingencia.

En ese sentido, fui perfilando un tipo de análisis conceptual acerca de las desigualdades educativas, más o menos original en cuanto al conjunto de anudamientos para observar los movimientos de construcción del conocimiento al respecto, a saber, dar cuenta de los conceptos que se disputan la denominación de las desigualdades educativas, sus sentidos, las dimensiones y los sujetos que las han constituido, así como las metodologías para abordarlas. Esto enfocado particularmente a partir de las descripciones elaboradas por observadores especializados, tales como la investigación educativa y la producción gubernamental, pues se consideraron puertas de entrada para comprender cómo se ha ido configurando la desigualdad en educación en momentos específicos, explorar cómo han cambiado los itinerarios conceptuales y para pensar ésta compleja trama en dos contextos nacionales semejantes, pero al mismo tiempo diferentes, como son el mexicano y el argentino. Parafraseando a Luhmann, trataba de observar la producción de la semántica que ha configurado la conceptualización de las desigualdades en el campo educacional, entendido como un *sistema de reflexión*.

Por otra parte, la dimensión externa de los discursos sobre las desigualdades en la educación, me llevó a observar las condiciones de posibilidad, particularmente los contextos socioeconómicos, políticos nacionales e internacionales, así como a los actores clave o líderes, su posición y su papel en la arena del discurso, así como subrayar algunas relaciones entre ellos (las momentáneas coaliciones y disputas), etc., así como abordar ciertas prácticas y estrategias de producción académica y sus dispositivos (la producción institucionalizada de datos, las redes de distribución e intercambio, a través de eventos o foros de discusión), tales elementos dieron pauta para inferir ciertos efectos institucionales de los discursos, en especial de los oficiales, pero esto fue tratado de modo poco exhaustivo y sistemático. En este caso, sólo se apuntó la hibridación de los discursos gubernamentales y los académicos o científicos, así como entre los nacionales e internacionales, pero no se siguió sistemáticamente alguna política educativa en particular o programa, desde su construcción social hasta su instrumentación, pasando por el friccionado espacio de la agenda gubernamental,

por lo que es una vertiente pendiente que deja esta investigación.

De tal modo que a la pregunta de cómo llegamos a la situación actual respecto a la configuración conceptual de las desigualdades educativas en México y en Argentina, presentada como capítulo inicial en ambos casos, tal vez la respuesta más general es que fue a partir de procesos crecientemente complejos, friccionados y heterogéneos que en cierta medida fueron descritos en el trascurso de los capítulos posteriores de la tesis.

Pero tal respuesta es parcial, precisamente por general, por lo que como se mencionó antes, el dar cuenta de los procesos de cambio, se considera igualmente significativo que describir la configuración más reciente; es decir, el itinerario que más o menos detalladamente se realizó en cada país. En otras palabras, los hallazgos de los procesos de configuración, leídos como una tensión entre cambios y permanencias, es igualmente relevante para, fraseando a Foucault, desentrañar la historia del presente de la conceptualización de las desigualdades educativas.

## **II. Hallazgos y consideraciones de cierre sobre los casos nacionales**

Enseguida trato de puntualizar algunos de los hallazgos que se fueron describiendo en cada país, partiendo del intento de desentrañar una historia del presente de las desigualdades educativas. En un primer momento, presento una narrativa vista desde el conjunto de la configuración construida; es decir, describo los movimientos de la trama del signifiante de interés en cada caso, bordeando desde su emergencia hasta el presente, para devolver una imagen más o menos cronológica que facilite su comprensión y atendiendo especialmente a su relación con sus condiciones de posibilidad. En un segundo momento, realizó una síntesis desde cada uno de los anudamientos de la configuración conceptual analizada en cada país, que se fueron tejiendo y desplegando en los capítulos centrales, para dar otra narrativa con énfasis en la heterogeneidad, las rupturas y la complejidad creciente de la misma. En ambos casos, primero abordó el caso de México y luego el de Argentina.

### **A) Dos narrativas de los movimientos de la configuración conceptual de las desigualdades educativas. El caso de México.**

La configuración de las desigualdades educativas en México, vista en conjunto, fue definida desde el momento de la emergencia, a partir de los anudamientos seleccionados (sentidos, dimensiones, poblaciones nombradas y metodologías). Esa trama se observó como parte de una ruptura con una situación previa, que aludía a una situación aparentemente neutra y progresiva de la escolaridad; es decir a un discurso

gubernamental que enfatizaba la escolaridad de la población como creciente y progresiva.

La emergencia de la noción de desigualdad(es) educativa(s) estuvo ligada a una institución de investigación emergente no-gubernamental, de orientación confesional jesuita (el CEE), que fue instalando un diagnóstico menos lineal que el del gobierno, enfocando las asimetrías que afectaban a ciertos grupos de población, sobre todo rurales, esto generalmente en combinación con bajos recursos económicos, así como destacando los “desperdicios” financieros del gobierno en pos de una mayor escolarización, con la mira de “rectangularizar” la pirámide escolar e incorporar al país al “desarrollo”.

De otra parte, dicha configuración conserva elementos de configuraciones previas, en especial la mirada positiva, aunque restringida, sobre el sistema escolar; es decir, la educación en general como “inversión productiva”, pero añade nuevos contenidos, sentidos y modos de conocimiento. De tal modo, se describió una apuesta por cierta científicidad que puso el énfasis en la medición de las desigualdades en el sistema escolar, esto en contra de posiciones filosóficas o humanísticas, que primaban por la década de los sesenta del siglo XX; es decir hubo un impulso en ciertos planteamientos de raíz matemática, contable y empírica, que se usaron como criterios para describir una situación asimétrica, que entre otras cosas, se juzgaba como omisión por parte del gobierno, porque implicaba reconocer cierta imagen negativa de su accionar en el conjunto del sistema escolar.

Entonces, el sentido que se le imprimió a la noción de desigualdades educativas fue la de una distribución asimétrica de años de escolaridad o de credenciales educativas entre diversos grupos, así como entre diversos “gastos” gubernamentales y particulares de los diferentes niveles del sistema escolar, que no se reconocía del todo y que ponía en duda la apuesta de ver la educación como un enlace lógico para “el desarrollo”. Dicho sentido, generalmente convivió con otro que mezclaba la definición matemática de desigualdad con “diferencia”; en otras palabras, se utilizaba diferencia como sinónimo de desigualdad.

Las herramientas metodológicas privilegiadas para la construcción del conocimiento sobre las desigualdades escolares, en ese momento, fueron los datos censales y las estadísticas oficiales, es decir, técnicas de medición estadística para grandes poblaciones. Derivado de lo anterior, se propusieron soluciones enraizadas en criterios tecnocientíficos, entonces fincados en las tareas de planificación estatal.

Esta primera configuración esbozada experimentó un rápido movimiento en sus sentidos y componentes entrada la década del setenta, pues también cambiaron

algunas de sus condiciones de posibilidad. En este último caso, hubo una ola de críticas a las corrientes funcionalistas dominantes, mediante la irrupción de los vientos marxistas, que soplaron en prácticamente todo el campo de las ciencias sociales y humanas en nuestro país y casi todo el mundo.

Así, donde antes se veía a la educación cumpliendo una “función en *pro* del desarrollo”, ahora se criticaba su función estabilizadora y “reproductora; es decir, se hicieron visibles los límites de la educación como “inversión productiva”, que supuestamente se traducirían en una justa distribución del bienestar. Las vertientes marxistas, entre otros movimientos intelectuales como la “pedagogía liberadora” de Freire, la crítica desescolarizante de Ilich y los desarrollos de la teología de la liberación, mostraban el carácter “estabilizador”, más que transformador del sistema escolar, a pesar de la retórica al respecto, sobre todo de los discursos gubernamentales. Tal narrativa se vio reforzada por una nueva constelación de conceptos y nociones, tales como lucha de clases, estructuras de poder, reproducción económica y cultural, hegemonía, coyuntura, dependencia, dialéctica, conflicto, etc., que irán formando enlaces diversos y tramas teórico-metodológicas que configuraron distintas vertientes, que compartieron ciertas premisas, por ejemplo, sobre el cambio social relacionado con el conflicto entre clases sociales (en obvio contraste con la postura funcionalista), pero también hubo muchos matices y desarrollos que suelen ligarse a figuras representativas de cada vertiente: althusserianos, gramscianos, reproductivistas, teóricos de la resistencia, etc.

De tal modo que las desigualdades educativas tuvieron un desplazamiento de sentido, de una visión que diagnosticaba las asimetrías en el sistema escolar, hacia una que no sólo *describía* su funcionamiento, sino lo *explicaba* como un mero “reflejo” de la desigualdad social, incluso como un rasgo inherente a los sistemas sociales y escolares. Esto tuvo dos consecuencias más o menos opuestas. Por una parte, al ligar de modo determinista la igualdad social a la escolar o educativa, la comprensión de las desigualdades dejó ser vista como un problema de las escuelas. De hecho, no se trataba de un problema, sino de un rasgo que no se podía cambiar, al menos desde el propio sistema escolar. Por otra parte, debido al callejón sin salida del planteamiento anterior, se derivó una alternativa que requería de un cambio radical en el sistema social, pues debido al peso desmesurado del sistema social sobre el educativo o escolar, sólo cambiando el sistema social cambiaría el sistema escolar; más precisamente, para acabar con las desigualdades educativas era necesario acabar con las desigualdades sociales.

Otros cambios que se observaron en la configuración de los años setenta, que

denominé de ruptura con del momento de la emergencia, estuvieron relacionados con la emergencia de nuevas dimensiones y acomodados de los contenidos, pues se privilegiaron las “clases sociales” por encima de los individuos, así como aparecieron referencias a los obreros, los indígenas, las mujeres, etc. También cabe mencionar los cambios a la legislación educativa (1973), la cual paradójicamente excluyó toda referencia explícita a la desigualdad, para hablar de una “función distributiva” de la escolaridad. La emergencia del índice de Gini, una valiosa herramienta estadística, también se incorporó por estas fechas, con lo que aunado al intento de operacionalizar a las distintas clases o estratos sociales, se condujeron estudios no sólo basados en las estadísticas oficiales, sino en diversas muestras, ninguna de ellas de carácter nacional debido a la extensión del país y los bajos recursos económicos para la investigación, ésta siguió concentrada en el Distrito Federal y encabezada por el CEE.

A finales de la década del setenta y principios de la década del ochenta, encontramos los primeros esfuerzos de síntesis de los debates sobre las desigualdades en el ámbito escolar en México, síntoma inequívoco de la maduración de la problemática y de su desenvolvimiento. En este punto inferimos la “reflexividad” del campo de las desigualdades en el campo educativo, en términos de Luhmann, y es cuando se inicia la discusión interna para ubicar sus sedimentaciones, sus límites, sus herramientas de intelección, sus finalidades y sus estrategias de intervención. Aquí revisamos los primeros “estados del arte” y se describió un esquema que se fue perfilando para los años venideros, partiendo de dar un diagnóstico de las desigualdades, luego un apartado de explicaciones y un cierre con algunas alternativas o propuestas.

Entre los años setenta y ochenta, pudimos apreciar también la reducción de los estudios, pues para entonces los recursos para la investigación se vieron severamente reducidos, por el efecto de la severa crisis económica que tuvo una de sus cotas más altas en 1982 y que abarcaría la así llamada “década perdida”. La investigación educativa nacional, hasta mediados de los años ochenta, seguía enfrascada en las discusiones y revisiones del marxismo, del estructuralismo e incluso del funcionalismo.

En general, los análisis macrosociales dominaban la escena, mediante aproximaciones de tipo “caja negra”, donde el interior de las escuelas era inaccesible. Las respuestas de tales estudios, una y otra vez, parecían desesperanzadoras, un pesimismo campeaba en el imaginario académico, e incluso social; los datos parecían confirmar las visiones más deterministas, pero también las más simplificadas o reduccionistas, y con ello, cierta dosis de fatalismo mantuvo entrampada la investigación y las acciones gubernamentales (Bertolucci, 2000:40; Martínez Rizo,

1992:109). Aunque cabe destacar que también por esos años, un tanto en reacción al desgaste de la investigación vigente, emergió una corriente de estudios enfocados al análisis de procesos al interior de la escuela, los cuales hundieron sus raíces en enfoques antropológicos y/o interpretativos. La mayoría se propuso la búsqueda y la comprensión de los mecanismos y procesos cualitativos involucrados en la actividad escolar, entre ellos, aunque no de modo singular, los relacionados con las desigualdades. Así, se derivaron algunos estudios que privilegiaron la intervención a pequeña escala mediante el desarrollo de la “investigación-acción” (principalmente en el campo de la educación de adultos y “educación popular”), contribuyendo a mantener la división entre los elementos explicativos de las desigualdades debidos a “factores” externos e internos a las escuelas.

La configuración de las desigualdades en el campo educativo vio un nuevo movimiento entrada la década de 1990. Hubo cambios vertiginosos en todos los ámbitos sociales y académicos, tales como el advenimiento de las políticas neoliberales con el consecuente desplazamiento del Estado, especialmente en América Latina, como motor de la vida económica de las naciones. Empezaron a ser centrales nuevas formas de entender el papel de la educación en general, destacando argumentos que hablaban de la expansión del conocimiento, asociado al progreso de las tecnologías de información y comunicación, así como de “aprender a aprender”, de la competitividad y de la equidad, en un marco de adecuación institucional permanente, muchas de estas ideas se sintetizaron en el título del famoso libro de la CEPAL: “la educación y el conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad”. (CEPAL-UNESCO, 1992), que junto con planteamientos de la conferencia de Jomtien y del Banco Mundial, hicieron circular nuevos planteamientos, que en cierta medida hablan de una coalición de discursos educativos a nivel global.

La circulación de tales discursos internacionales calaron en el ámbito nacional y en cierto modo nutrieron los vientos de cambio que ya venían soplando desde diversos sitios del sistema educativo mexicano, tales como el ANMEB firmado en 1992, elemento transformador que instaló varias “políticas de Estado” (Latapí, 2004:48), la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con EEUU y Canadá, el movimiento indígena “zapatista” de 1994, así como la sanción de la Ley General de Educación (1993). En este último registro el Estado abrió un apartado que atendía directamente cuestiones de “equidad”, asumiendo un compromiso explícito con la reducción de desigualdades educativas encauzándolas por medio de programas compensatorios, un gesto de reconocimiento de un incumplimiento histórico y asumiendo el deterioro de la mayoría de la población por las severas crisis económicas. También hubo una vuelta de

tuerca al incrementar los años de escolaridad en dicha Ley, punto que sirvió como parámetro para volver a reconocer las desigualdades respecto a la entonces llamada educación básica de 9 años.

En el marco contextual burdamente esbozado ubiqué el resurgimiento del estudio de las desigualdades. La configuración vio cristalizados algunos movimientos de dispersión que experimentó durante los años ochenta. Hubo un nuevo desplazamiento del sentido del significante, entonces se enfatizó como dispositivo para describir las asimetrías en términos de conocimientos socialmente significativos, o de otros bienes culturales, incluso en términos de justicia. Con ello se dio prioridad a elementos éticos y políticos, por encima de argumentos técnicos, como en los años sesenta y setenta especialmente.

Asimismo, se apuntó el aumento de dimensiones y componentes para describir las desigualdades, en especial adquieren relevancia categorías como las de género y las étnicas, que se unen a las socioeconómicas y las residenciales como las principales. Por su parte, vuelven a resurgir los estudios cuantitativos de corte macro social, impulsados por nuevas herramientas estadísticas y datos, especialmente que miden los resultados de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas. Pero también hay ejercicios de integración de vertientes metodológicas antes vistas como opuestas, éstos los podemos apreciar desde la segunda mitad de los noventa, en especial con el advenimiento de las evaluaciones de los programas compensatorios (Muñoz Izquierdo, 1995; Torres y Tenti, 2000; López, 2008; entre otros).

La configuración de las desigualdades educativas en los primeros años del nuevo siglo XXI guarda pequeñas diferencias respecto a la de los años noventa. En especial hay cambios en las condiciones de posibilidad, ya que continúan los cambios vertiginosos en todas las esferas sociales, de hecho, se aceleran y acentúan los de la década previa, uno de los principales es la transición partidista del PRI al PAN en el gobierno federal en el año 2000, así como la creación, en 2002, del INEE. Así, entre los cambios que destaqué están la heterogeneidad y la proliferación de denominaciones, así como los sentidos que conviven de modo más o menos friccionado en el significante desigualdad(es) educativa(s). También se anotó la complejidad que experimentaron los contenidos del significante en relación con las dimensiones, sus componentes y las poblaciones a las que aluden, en especial destaqué la tendencia a identificar poblaciones cada vez más específicas, que ha traído cierto sesgo patológico sobre dichos grupos, pues existe un doble gesto, pocas veces reconocido, al identificar nuevos grupos para “incluir”, que al mismo tiempo abren paso a nuevas formas de exclusión. Estos movimientos también tienen correspondencia con nuevos desarrollos

computacionales, nuevos datos y sofisticadas herramientas de análisis estadístico para grandes poblaciones, que en parte son producto de la aplicación de exámenes estandarizados en la educación básica, realizados por el INEE, organismo cuya producción fue destacada como la virtual dominante en el tema en la primera década del nuevo siglo. También cabe reconocer los cambios en la Ley General de Educación, que incluyó 3 años de preescolar como obligatorios, sumando 12, aunque diferidos para cumplirse en 2009.

De este modo, podemos decir que han cambiado las maneras de entender las desigualdades hacia modos más complejos y heterogéneos, sugiriendo intervenciones cada vez más integrales para hacerles frente, considerando nuevas relaciones y tensiones, incluso construyendo nuevas estrategias para resistirlas o atenuarlas.

Luego de esta apretada síntesis del desarrollo de la configuración sobre las desigualdades educativas en México, vista en conjunto y de modo cronológico, para rehacer la mirada disruptiva que introduje con la narrativa analítica elegida, que busco partir de una imagen reciente y su posterior reconstrucción de cómo llegamos a ella. Me dirijo ahora a plantear una lectura desde cada uno de los ángulos o ejes en que se desplegó la trama de las desigualdades educativas, para observar con algo más detalle el itinerario de los vaivenes de cada uno de ellos, una narrativa que intenta visualizar algunos de los movimientos principales, donde se destacan las continuidades, pero sobre todo la complejización, la heterogeneidad y algunas de las rupturas principales. Subrayo que el entramado propuesto para dar cuenta de la configuración de cada país adquiere fuerza del cruce de cada anudamiento; es decir, cada uno de los ejes analíticos es como un hilo que presenté por separado, para facilitar la lectura, pero es en el cruce del conjunto de cada anudamiento lo que da fuerza al entramado, tal esquema narrativo de hecho, se convierte en una propuesta para realizar lecturas sobre la configuración de otros conceptos y para dar cuenta de sus movimientos en el tiempo.

En primer lugar, cabe reiterar que el análisis realizado en la tesis se decantó en reconocer los vaivenes, en las últimas cuatro décadas, del significante desigualdad(es) educativa(s), el cual se observó como una *función-centro* (Derrida, 1989), mediante una deconstrucción del mismo. De este modo, a mediados de los años sesenta (momento emergente), reconozco el surgimiento del concepto de desigualdad en el campo educativo en México, pero sin explicitar la referencia al ámbito escolar, siendo dominantes significantes más neutros, como desequilibrios o diferencias. Luego, se fue decantando la desigualdad educativa, a la luz de la discusión internacional; entonces hubo cierto desplazamiento de un sentido más neutro y/o técnico hacia un sentido crítico. Durante la década del setenta y del ochenta adquirió mayor protagonismo el

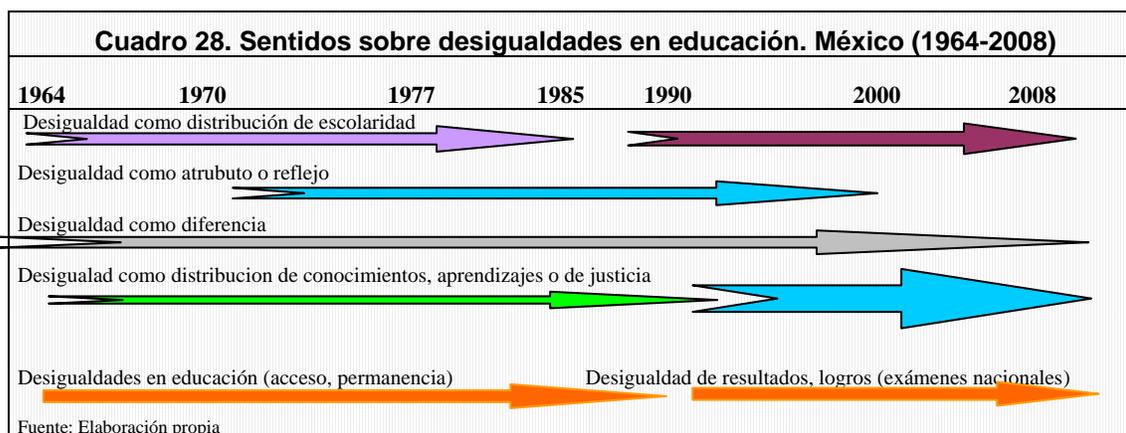
significante antedicho, no sin tener cierta rispidez con términos como desigualdad escolar y, sobre todo, con rezago educativo. En la década del noventa, luego de una ligera caída en los años ochenta, asistimos a un momento de re-emergencia de la trama discursiva; en este ascenso fue disputando el escenario discursivo principal con rezago educativo. Durante la primera década del dos mil hay una batalla (más o menos latente) de nomenclaturas y un matiz diferente en el escenario principal, respecto de la década previa: se mantiene como dominante el significativo desigualdades educativas en el ámbito académico, mientras en el lado oficial es dominante el de rezago educativo. El itinerario reseñado se resume en el cuadro siguiente.

**Cuadro 27. Trayectoria del concepto desigualdad(es) educativa(s) en México**

<b>Emergencia</b>	<b>Ruptura con el momento emergente</b>	<b>Momento de autorreflexión</b>	<b>Momento de reemergencia</b>	<b>Configuración reciente</b>
1964-1966	1970-1973	1977-1985	1990-1998	2002-2008
Desequilibrios	Disparidades	<b>Desigualdad educativa</b>	Rezago educativo/ <b>Desigualdades educativas</b>	<b>Desigualdades educativas/</b> Rezagos educativos
Diferencias	Desequilibrios	<b>Desigualdades escolares</b>	Inequidades	Diferencias
<b>Desigualdades</b>	<b>Desigualdades</b>	Rezago	Diferencias	Inequidades o falta de equidad
	Desajustes	Diferencias	Desigualdades escolares	Injusticia educativa
	Déficit	Distribución desfavorable	Marginación educativa	Disparidades
	Brechas	Discriminación	Asimetrías	Brechas
	Discriminación	distanciamiento		Pobreza educativa
	Inequidad			Marginación educativa
				Exclusión educativa/escolar
				Desigual distribución de oportunidades

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, presento una reconstrucción de los sentidos de las nociones sobre las desigualdades que han dominado el horizonte discursivo entre mediados de la década de los sesenta y la primera década del dos mil, rescatando la emergencia y la sedimentación de cada uno de los cuatro sentidos que prevalecen en la primera década del siglo XXI. Lo interesante es reconocer las continuidades que han dado como resultado la emergencia, el traslape y el desplazamiento de tales sentidos: a) como distribución de escolaridad (el hegemónico actualmente), b) como un reflejo social (parcial luego de los años setenta), c) como un equivalente de diferencia y d) como distribución asimétrica de conocimientos y de justicia, subrayando la hegemonía que ha mantenido el primer sentido desde la etapa emergente hasta la época actual, luego de cierto abandono durante la década del ochenta. En este mismo rubro cabe resaltar el paso de enfatizar en el acceso (años sesenta y setenta) hacia los resultados o logros escolares (a partir de los años noventa). La síntesis de lo anotado se plasma en el siguiente cuadro.



En tercer lugar, observemos una apretada síntesis de las categorías o dimensiones principales que se mencionan al abordar las desigualdades educativas en la temporalidad que abarca el corpus documental analizado. Como se anota en el cuadro siguiente, se ha dado un paulatino incremento de categorías y más aún el desglose de algunas de ellas, como se vio en los cuadros correspondientes en el capítulo 4. Los acomodos de algunos de los elementos que durante la emergencia se dividían entre “factores” externos e internos se hicieron más complejos entrados los años ochenta, cuando se empezaron a realizar estudios de tipo “caja transparente”, abandonando los de tipo “caja negra”, llegando a los estudios que mezclan elementos tanto internos como externos a la escuela, o como en los años noventa les llamaron, reintroduciendo en parte el lenguaje económico de los sesenta, “oferta” y “demanda” educativa. Más recientemente los estudios que se declaran multinivel, observan un acomodo que va desde las aulas, donde recuperan datos de los alumnos y los profesores, hasta del sistema en su conjunto, pasando por temas de contexto institucional, el sistema jurisdiccional o del contexto sociofamiliar de las escuelas, esto particularmente en el nivel básico.

**Cuadro 29. Dimensiones sobre desigualdades educativas, México 1964-2008**

Muestra de 1964-1965	Muestra de 1970-1973	Muestra de 1977-1985	Muestra de 1990-1998	Muestra de 2002-2008
Geográfica o residencial	Residencial	Geográfica o residencial	Geográfica o residencial	Geográfica o residencial
Tipo de escuela	Tipo de escuela	Tipo de escuela	Tipos de escuelas	Tipos de escuelas
Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar
Socioeconómica	Económica	Económica	Económica	Económica
	Sociales	Sociales/individuales	Sociocultural (demanda edu.)	Sociocultural
			Oferta educativa	Oferta educativa
				Individuales
				Institucionales
				Sistema

Fuente: Elaboración propia

En cuarto lugar, en estrecha relación con el conjunto previo, reconstruí un itinerario de los *sujetos desiguales*, donde consideré que la *fabricación* de tales poblaciones es un indicador de los movimientos más importantes en el tejido conceptual. En esta ruta destacué el incremento y el desglose de poblaciones, cuya tendencia ha sido constante en poco más de cuatro décadas y parece continuar en el nuevo milenio. En el cuadro siguiente resumo las vertientes general y particular en la fabricación de los desiguales, que fueron los modos en que identifiqué el proceso de construcción del conocimiento al respecto, en distintos momentos del corpus revisado, para dar una panorámica de cómo han venido ganando en diferenciación y en heterogeneidad, sobre todo en la configuración del siglo XXI.

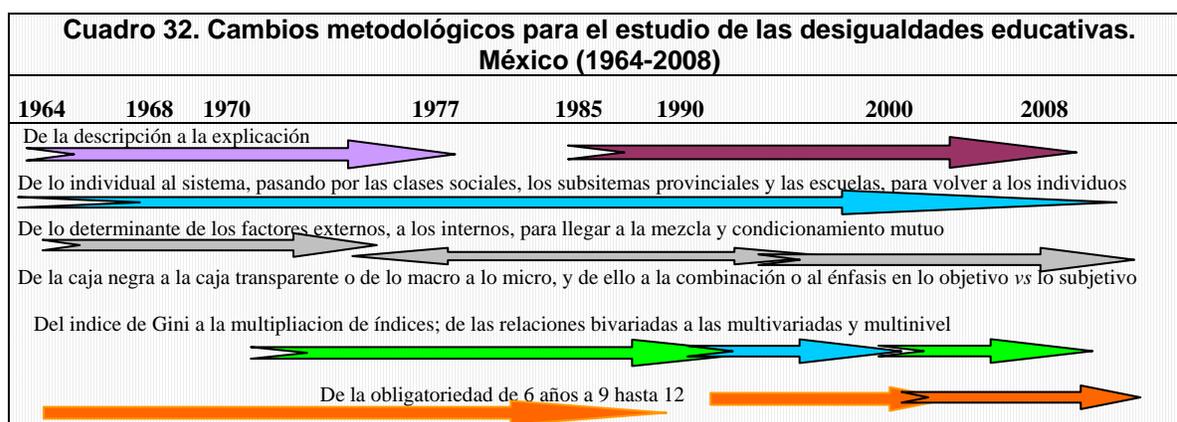
<b>Cuadro 30. Poblaciones desiguales –generales- en distintos momentos del discurso educativo en México</b>		
<b>(1964-1965)</b>	<b>(1970-1973)</b>	<b>(2002-2008)</b>
<b>Campo vs ciudad o rural vs urbano</b>	<b>Campo vs ciudad</b>	Urbano vs rural
Regiones o estados desarrollados vs rezagados	Regiones o estados desarrollados vs rezagados	Grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja
	<b>Estratos</b>	<b>Los de mayor pobreza, los más vulnerables, los más rezagados (estados, grupos, regiones), los excluidos</b>
	<b>Clases sociales</b>	Clases sociales
	Ricos vs pobres	<b>Grupos sociales definidos como en situación de pobreza, exclusión social, vulnerabilidad y de rezago educativo</b>
	Zonas o estados avanzados vs atrasados	Localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas
Fuente: elaboración propia		Grupos marginales, en rezago educativo

<b>Cuadro 31. Poblaciones desiguales –particulares- en distintos momentos del discurso educativo en México</b>		
<b>(1964-1965)</b>	<b>(1970-1973)</b>	<b>(2002-2008)</b>
Desatendidos o sin escuela	Sin instrucción, sin escuela	Sin escuela
Analfabetos, analfabetos funcionales	Analfabetos, analfabetos funcionales	Analfabetos, analfabetos digitales
Reprobados, desertores	Reprobados, desertores	Reprobados, los que abandonan
Escuelas incompletas	Pobres, necesitados, marginados	Las escuelas indígenas, los cursos comunitarios, las telesecundarias
	Inmigrantes	Los migrantes
	Grupos étnicos, indígenas	Indígenas del campo y la ciudad, los de zonas dispersas
	Mujeres, hombres	Mujeres
	Obreros, campesinos	Madres solteras
		Adolescentes embarazadas
		Personas con necesidades educativas especiales (n.e.e.)
		Tercera edad
		Niños en situación de calle
Fuente: elaboración propia		

Finalmente, describí los caminos para construir el conocimiento sobre las

desigualdades educativas, esto es, cómo se han modificado los ejes metodológicos para llegar a ser lo que son en la primera década del siglo XXI. Describí la tendencia a la sofisticación y la complejidad de modelos y herramientas descriptivas que se han desarrollado en relativamente poco tiempo para dar diversos impulsos al campo de investigaciones, tanto a nivel teórico como a nivel de creación de datos. Asimismo, reconstruí parte de la heterogeneidad de medidas descriptivas existentes que, pese a su sofisticación y refinamiento, remite a conclusiones semejantes al período de emergencia, a saber, que las desigualdades se correlacionan con los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes, aunque también hay que decir que los estudios más recientes han integrado los componentes culturales y de los contextos escolares, por lo que se ha disipado, en parte, el determinismo que a menudo se ha denunciado de esta postura, la cual ha vuelto a ser hegemónica en las investigaciones de la primera década del siglo XXI. Si bien los estudios descriptivos han vuelto a ser dominantes, también reconozco que disputan el espacio con una variada serie de estudios que ofrecen explicaciones, propuestas o análisis de propuestas, mucho más que en décadas anteriores, así como un empeño más notorio acerca de integrar metodologías y llamados a realizar estudios e intervenciones más integrales. Cabe también destacar la escasez de estudios relacionados con atender la subjetividad de los “desiguales”, así como de la atención a los procesos y las experiencias de quienes padecen dichas asimetrías, e incluso las perspectivas de quienes luchan por combatir las desigualdades escolares y/o educativas.

El cuadro siguiente intenta resumir algunos de los movimientos metodológicos principales que narré en el transcurso del itinerario de este hilo de la trama.



## **B) Dos narrativas de los movimientos de la configuración conceptual de las desigualdades educativas. El caso de Argentina.**

Como en caso de México, procedo a presentar en primer lugar, una narrativa desde el conjunto de la configuración conceptual de las desigualdades educativas en el país, desde su emergencia hasta el presente, perfilando una imagen más o menos cronológica. En segundo lugar, describo una síntesis más o menos visual de cada uno de los anudamientos de la configuración conceptual analizada correspondiente con los principales movimientos en el itinerario recorrido en la tesis.

Enseguida describo algunos de los principales movimientos de la configuración de las desigualdades educativas en Argentina, definida a partir de los anudamientos seleccionados (sentidos, dimensiones, poblaciones nombradas y metodologías), vistos en conjunto y especialmente respecto a ciertas condiciones de posibilidad. Al respecto, cabe recordar el contexto sociopolítico de dicha emergencia, tan característico de Argentina y de otros países del Cono Sur, en esa época, signada entonces –el último tercio de la década del sesenta- por el azote de un nuevo golpe de Estado, encabezado por los militares, y con ello, hubo cierta desestabilización del orden civil y en especial ciertos sobresaltos y rupturas en el campo intelectual y académico.

De este modo, la trama sobre las desigualdades se observó como parte de una ruptura con una situación intelectual y social previa, que aludía a la necesidad de “modernización”, de desarrollar al país mediante la conducción gubernamental; es decir, la emergencia del discurso sobre las desigualdades educativas se ubicó dentro de la esfera gubernamental donde se fue instalando un diagnóstico que enfocaba las “disparidades” que afectaban a ciertos grupos de población, sobre todo rurales, esto generalmente en combinación con bajos recursos económicos, con la mira de “desarrollar” al país.

Dicha configuración se integró con elementos de configuraciones previas, en especial la creencia positiva, aunque restringida, sobre el sistema escolar; es decir, la educación en general se pensaba como “inversión productiva”. De tal modo, se enfatizó el carácter técnico y científico del diagnóstico y se puso el énfasis en la medición de las desigualdades en el sistema escolar, esto en contra de posiciones filosóficas o “espiritualistas”, que primaban por la década de los sesenta del siglo XX. Hubo entonces un impulso de ciertos planteos de raíz matemática, contable y empírica, que se usaron como criterios para describir una situación dispar, que entre otras cosas, requería una planificación gubernamental para gobernar las poblaciones con el fin de conducir el “desarrollo nacional”.

En breve, el sentido que se le imprimió a la noción de desigualdades educativas

fue la de una distribución diferenciada e incluso asimétrica de los años de escolaridad o de credenciales educativas entre diversos grupos, así como entre diversos “gastos” gubernamentales y particulares de los diferentes niveles del sistema escolar, que no se reconocía del todo y que en cierto modo ponía en duda la apuesta de ver la educación como un enlace lógico para “el desarrollo”. Dicho sentido, generalmente convivió con otro que mezclaba la definición matemática de desigualdad con “diferencia”; en otras palabras, se utilizaba diferencia como sinónimo de desigualdad.

Las herramientas metodológicas privilegiadas para la construcción del conocimiento sobre las desigualdades escolares fueron los datos censales y las estadísticas oficiales derivadas del estudio del CONADE que contó con la asesoría y el apoyo de la OCDE; es decir, técnicas de medición estadística para grandes poblaciones. Derivado de lo anterior, se propusieron soluciones reconocidas como “tecnocráticas”, entonces fincadas en tareas de planificación estatal.

Tal configuración experimentó un rápido desarrollo, sumándose algunos (aunque pocos) investigadores que oscilaban entre el campo académico y el gubernamental, en medio de un enrarecido clima político e institucional, mediado por constantes transiciones gubernamentales, la renovación de formas de construcción y legitimación del conocimiento y de incertidumbre sociales. Entrada la década del setenta se apuntaron algunos matices en el desarrollo de la trama, en especial los relacionados con la búsqueda de explicaciones de los “factores determinantes” de las desigualdades educativas, sobre todo de los “logros” educativos o de los “productos”, así como las dimensiones más relevantes: las socioeconómicas, las geográficas o residenciales y el “sexo”. Estos elementos también sirvieron para señalar, aunque con bajo perfil, la “persistencia” de las desigualdades, así como su enlace con la “democratización” (De Romero Brest, 1971), y con ello, contribuyeron hacia un desplazamiento de sentido, que concebía a las desigualdades en el campo educativo como mero reflejo de las desigualdades sociales.

Lo antedicho se dio en parte, debido que para inicios de los años setenta hubo una amplia, aunque a menudo clandestina, difusión de los trabajos sociológicos marxistas, en especial de los llamados *críticos reproductivistas*, que erosionaron fuertemente los enfoques funcionalistas y desarrollistas, así como por la difusión de otras corrientes emergentes que generalmente se presentaron como “críticas” y alineadas a la “izquierda”, que fueron encarnadas en la figura de un intelectual denominado como “pedagogo crítico” (Suasnábar, 2004), generando una creciente “radicalización del discurso pedagógico” y político que marcó la década del setenta no sólo en Argentina, sino gran parte de la región latinoamericana.

El itinerario hacia un debate cabal, e incluso hacia cierta sedimentación del campo de estudio sobre las desigualdades en el campo educativo argentino, sufrió una ruptura y cierta parálisis con el advenimiento de un nuevo golpe de Estado en 1976. Tan es así que no hubo producciones ni académicas ni gubernamentales que desplegaran en sus títulos el significativo aludido. En esta interrupción y sobresalto del campo intelectual argentino, durante el autodenominado “proceso de reorganización nacional” entre 1976 y 1983, la mayoría de especialistas coincide en que dejó una sociedad argentina más convulsa, donde se hicieron patentes serios desequilibrios sociales y económicos, así como enormes divisiones políticas, asimismo hubo un retraimiento en la producción intelectual y cultural, pues se impuso un régimen que rompió mucho del tejido social, como en ninguna otra época histórica previa.

Los saldos de la dictadura han sido generalmente descritos como retrocesos, pues se destaca que hubo cierto auge del elitismo, se dio paso al “oscurantismo” y se sentaron las bases para el neoliberalismo en lo económico y también en lo educativo, asimismo se privilegió el tecnocratismo (en el sentido eficientista de ver a la educación como gasto) y se enraizó el autoritarismo en las relaciones cotidianas (Braslavsky, 1986:23). Sin embargo, si bien hubo cierto desmantelamiento de la producción académica nacional, también se ha reconocido que no fue completamente clausurado. Por el contrario, de acuerdo con Suasnábar (2009:25), hubo durante el periodo dictatorial cierta producción, sobre todo de exiliados en México, que en cierto modo renovarían los debates; primero, en torno a los sentidos de la dictadura, así como a la idea de “revolución”, para luego asentarse en las cuestiones de la “transición a la democracia”.

La idea de democracia fue un eje que sintetizó muchas de las esperanzas personales y sociales tras la caída de la dictadura en 1983, y eclipsó el escenario discursivo en casi todos los ámbitos de la vida argentina. La producción de prácticamente toda la investigación educativa nacional se vio colmada por dicho significativo, como aspiración y búsqueda de concreción, así como con la mira en construir una “hegemonía popular”. Esto mediante el análisis de las dinámicas internas de las escuelas, sustituyendo las miradas estructurales por otras centradas en los actores y las “variables políticas” o culturales.

La FLACSO fue la institución mejor posicionada en el campo educativo argentino, a principios de la década del ochenta, pues contó con los recursos, la experiencia y las expectativas de varios de sus investigadores de convertirse en “intelectuales reformadores” y en cierta medida en “consejeros del príncipe” (Suasnábar, 2009; Braslavsky y Cosse, 1996).

Fue en la FLACSO donde se reactivaron los estudios sobre desigualdades educativas, pero mediante la emergencia de otros significantes, tales como segmentación, discriminación y diferenciación, más precisamente, hubo cierta batalla conceptual por el espacio discursivo, buscando los más idóneos para realizar críticas y elevar la voz de la denuncia. Estos significantes estuvieron enmarcados en nuevas tramas teóricas, que en general estaban asociados con el tratamiento de los “factores internos” del sistema educativo, los distintos actores educativos y en las posibilidades de intervención política en el gobierno de la educación.

Durante la “transición democrática”, hubo un nuevo desplazamiento del sentido para comprender las desigualdades en el campo educativo, a saber, asociarlas a una distribución asimétrica de conocimientos socialmente significativos o de otros recursos culturales; es decir, impregnar un perfil ético-político, antes que uno técnico como en décadas previas. También se apuntó la reactivación de estudios que empleaban tanto fuentes secundarias como primarias, éstos especialmente análisis empíricos de encuestas y/o cuestionarios, pocas veces representativos del país, que buscaban indagar procesos de diferenciación y discriminación educativa, poniendo en el centro de sus análisis el concepto de segmentación, y en menor medida el de desigualdad, pero consistentemente tomando en consideración las opiniones de los sujetos.

También se anotó el incremento de dimensiones de las desigualdades, así como la especificación de poblaciones consideradas “desiguales” por efecto de la asimétrica distribución de conocimientos socialmente significativos, especialmente entre los grupos “marginados” de las ciudades; o bien las mujeres, y entre ellas, las de poblaciones rurales. En otras palabras, hubo un nuevo movimiento de la configuración conceptual de las desigualdades durante el periodo de transición democrática argentina, mismo que volvió a registrar un nuevo impulso en la década del noventa.

Los años noventa registraron cambios vertiginosos en todos los ámbitos sociales y académicos, como el advenimiento de las políticas neoliberales, con el consecuente desplazamiento del Estado como motor de la vida económica nacional. Entonces adquirieron plena fuerza los discursos de “la reforma educativa” orientada hacia el mercado: privatización, desregulación, descentralización, la flexibilización de las leyes de protección laboral, etc. Empezaron a ser centrales nuevas formas de entender el papel de la educación en general, destacando argumentos que hablaban de la expansión del conocimiento, asociado al progreso de las tecnologías de información y comunicación, así como de la competitividad y de la equidad. Hubo una oleada de planteamientos y reuniones internacionales impulsados por organismos como la UNESCO, CEPAL, UNICEF y del Banco Mundial, que hicieron circular nuevos

planteamientos y coaliciones de discursos educativos a nivel global.

Tales discursos internacionales calaron en el ámbito nacional y en cierto modo nutrieron los vientos de cambio que ya venían soplando desde diversos sitios del sistema educativo argentino, que pugnaban por concretar las aspiraciones democráticas en todos los rubros de la vida social. Hubo cierta ola de optimismo (moderado) internacional y nacional sobre el poder de la educación para cambiar los sistemas sociales, para saldar cuentas con la “década perdida”, en especial buscando respuestas a las desigualdades escolares. Este entusiasmo reformista a principios de la década tuvo su concreción friccionada en Argentina con la producción de un nuevo cuerpo legal, que renovó la vieja Ley 1420 de 1884, mediante la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). En dicho registro se introdujo el significante “equidad”, asumiendo un compromiso explícito con una “justa distribución de servicios educacionales”, encauzado por medio de programas compensatorios, un gesto de reconocimiento de un incumplimiento histórico y asumiendo el deterioro de la mayoría de la población por las severas crisis económicas y las dictaduras. También hubo una vuelta de tuerca al incrementar los años de escolaridad en dicha Ley, punto que sirvió como parámetro para volver a reconocer las desigualdades respecto a la entonces llamada educación general básica de 10 años, así como una recomposición de los ciclos de la misma.

En tal marco contextual se anotó el resurgimiento del significante desigualdad(es) educativa(s) en un primer plano. La configuración vio cristalizados algunos movimientos de dispersión que experimentó durante los años ochenta. Hubo un nuevo desplazamiento del sentido del significante, entonces se sedimentó como dispositivo para describir las asimetrías en términos de conocimientos socialmente significativos, o de otros bienes culturales. Con ello se dio prioridad a elementos éticos y políticos, por encima de argumentos técnicos, como en los años sesenta y setenta especialmente, aunque siguieron presentes los otros sentidos anotados previamente.

Asimismo, se apuntó el aumento de dimensiones y componentes para describir las desigualdades, en especial adquirieron relevancia las categorías de género etnia, aunque esta última, de hecho, tuvo pocos estudios específicos, debido a la invisibilización de los grupos étnicos nativos. En este sentido, siguieron destacándose como relevantes las categorías socioeconómicas y las residenciales. Por su parte, resurgieron los estudios cuantitativos de tipo macro, impulsados por nuevas herramientas estadísticas y datos, especialmente para medir los resultados de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas. También hubo ejercicios de integración de vertientes metodológicas antes vistas como opuestas, especialmente entre

acercamientos cuantitativos y cualitativos. Finalmente, destacué la continuidad de la tendencia a tomar en consideración el punto de vista de los protagonistas, en varios estudios denominados como “los pobres” (p. e. Aguerrondo, 1993), así como el advenimiento de las evaluaciones de los programas compensatorios, puestos en marcha a principios de la década del noventa.

La configuración de las desigualdades educativas en los primeros años del nuevo siglo XXI guarda pequeñas diferencias respecto a la de los años noventa. En especial hay cambios en las condiciones de posibilidad, ya que continúan los cambios vertiginosos en todas las esferas sociales, de hecho, se aceleran y acentúan los de la década previa. Así, entre los cambios que destacué están una nueva ola de organismos y agentes que oscilan entre el ámbito gubernamental, el académico e incluso vinculados a organismos internacionales, que abordan el estudio de las desigualdades en el campo educativo argentino. Asimismo, se anotó la proliferación de denominaciones, los diversos sentidos que conviven de modo más o menos friccionado en el significativo desigualdad(es) educativa(s). También se anotó la complejidad que experimentaron los contenidos del significativo en relación con las dimensiones, sus componentes y las poblaciones a las que aluden, en especial destacué la tendencia a identificar poblaciones cada vez más específicas, que ha traído cierto sesgo patológico sobre dichos grupos, pues existe un doble gesto, pocas veces reconocido, al identificar nuevos grupos para “incluir”, que al mismo tiempo abren paso a nuevas formas de exclusión. Estos movimientos también tienen correspondencia con nuevos desarrollos computacionales, nuevos datos y sofisticadas herramientas de análisis estadístico para grandes poblaciones, que en parte son producto de la aplicación de exámenes estandarizados en la educación básica. Igualmente se destacó la tendencia de estudios en las escuelas con énfasis en los procesos y las experiencias de los sujetos; es decir, las perspectivas microsociales, los estudios de caso y los enfoques etnográficos. Además cabe reconocer los cambios normativos, entre otros, en la llamada desde 2006, Ley de Educación Nacional, que incrementó los estudios obligatorios, sumando aproximadamente 13 años.

Derivado de los múltiples planteamientos sobre las desigualdades en el campo educativo en el nuevo siglo, se han planteado soluciones heterogéneas e intervenciones cada vez más integrales para hacerles frente, considerando nuevas relaciones y tensiones, incluso construyendo nuevas estrategias para combatirlas, pero que en general se reconocen como insuficientes o poco efectivas.

Hasta aquí la narrativa centrada en el desarrollo de la configuración sobre las desigualdades educativas en Argentina, vista en conjunto y de modo cronológico. Ahora

me propongo hacer la narrativa desde cada uno de los planos o ejes en que se desplegó dicha trama, para observar con algo más detalle el itinerario de los vaivenes de cada uno de ellos en las últimas cuatro décadas; una narrativa que resume algunos de los movimientos principales, donde se destacan las continuidades, pero sobre todo la complejización, la heterogeneidad y algunas de las rupturas principales.

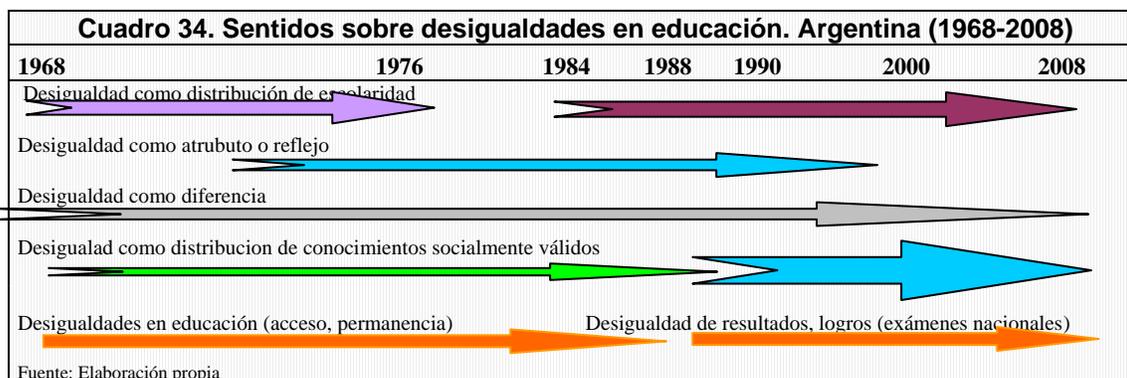
En primer lugar, cabe reiterar que el análisis realizado en la tesis se decantó en reconocer los vaivenes, del significativo desigualdad(es) educativa(s), el cual se observó como una *función-centro* (Derrida, 1989) mediante una deconstrucción del mismo. De este modo, a mediados de los años sesenta (momento emergente), reconozco el surgimiento del concepto de desigualdad en el campo educativo en Argentina, el cual casi de inmediato se sedimentó, pero fue secundario respecto a otros significantes dominantes, considerados como más neutros, como desequilibrios o diferencias. Posteriormente, tuvo un significativo movimiento en su uso, ya que tuvo cierto “apagón” durante la dictadura y resurgió en los años ochenta, pero otra vez fue dejado en segundo plano. Durante los años noventa experimentó de hecho un momento de re-emergencia, ya que estuvo en ascenso y para la transición del nuevo siglo ocupa un lugar central en el escenario del discurso educativo, que disputa con una variedad de significantes. El recorrido presentado ha permitido alumbrar toda una constelación de denominaciones en permanente lucha en el espacio de la educación argentina. El itinerario reseñado se resume en el cuadro siguiente.

**Cuadro 33. Trayectoria del concepto desigualdad(es) educativa(s) en Argentina**

Emergencia	Proliferación postdictadura	Momento de reemergencia	Configuración reciente
1968-1976	1984-1988	1993-2000	2002-2008
Diferencias educativas, escolares, educacionales	Diferenciación escolar o educativa	Diferenciación educativa o escolar	<b>Desigualdades educativas, escolares</b>
<b>Desigualdades educativas, educacionales</b>	Segmentación y desarticulación	Discriminación	Fragmentación educativa
Falta de equidad	Diferencias/ diferenciación	Segmentación	Diferenciación
Disparidades	Discriminación educativa	<b>Desigualdades educativas, escolares</b> <b>Desigual distribución de conocimientos</b>	Exclusión escolar, educativa
Distancia educacional	<b>Desigualdades educativas</b> <b>Desigual distribución de conocimientos</b>	Exclusión educativa, escolar	Segmentación
	Exclusión educativa	Diferencias	Inequidad educativa
	Marginación educativa	Inequidad educativa	Segregación
	Fracaso escolar	Marginación educativa	Marginación
	Fragmentación	Pobreza escolar	Injusticia educativa
	Disparidades en la oferta	Fragmentación	Asimetrías
			Disparidades
			Fracaso escolar
Fuente: Elaboración propia			Brechas educativas

En segundo lugar, aludo a la reconstrucción de los sentidos sobre las desigualdades que han dominado el horizonte discursivo entre mediados de la década de los sesenta y la primera década del dos mil, rescatando la emergencia y la sedimentación de cada uno de los cuatro que prevalecen en la primera década del siglo XXI: a) como distribución de escolaridad, b) como un reflejo social (parcial luego de los años setenta), c) como un equivalente de diferencia y d) como distribución asimétrica de conocimientos y de justicia.

Resumiendo el itinerario de los sentidos acerca de las desigualdades en la educación argentina. El sentido dominante fue, durante la emergencia, entenderlas como un problema de distribución de escolaridad o recursos. Luego, cabe señalar la ruptura que trajo la dictadura. Más tarde, durante la transición democrática de la década del ochenta fue central (por poco) comprenderlas como un problema de distribución de conocimientos socialmente válidos, dicho sentido tendrá mayor calado en la primera década del siglo XXI. Reconstruí también otros dos sentidos. Por un lado, describí el sentido de observar la desigualdad educacional como un reflejo de la desigualdad social, durante el momento de la emergencia, para luego virar hacia una interpretación donde las desigualdades eran producto de múltiples condicionantes, a partir de los años ochenta. Entonces los estudios enfocaron sobre los condicionantes propiamente escolares, por lo que se concluyó que el sistema escolar reflejaba parcialmente las desigualdades sociales. Por otro lado, se observó cierta consistencia en las distintas etapas de nuestro recorrido señalando el traslape entre desigualdad y diferencia, que a menudo ha acarreado confusión debido a la equivalencia con el sentido matemático y técnico de la desigualdad, en aparente sinonimia (o uso coloquial), con el de diferencia; aunque también anoté algunos esfuerzos por mantener ambos conceptos separados. Subrayo, además, el énfasis en el acceso (años sesenta y setenta) hacia los resultados o logros escolares (a partir de los noventa).



En tercer lugar, anoto una apretada síntesis de las categorías o dimensiones principales que se mencionan al abordar las desigualdades educativas en la temporalidad que abarca el corpus documental analizado. Como podemos observar en el cuadro siguiente, se ha dado un paulatino incremento y reacomodo de categorías y más aún el desglose de algunas de ellas, como se vio en los cuadros correspondientes en el capítulo 10. Los acomodos de algunos de los elementos que durante la emergencia se dividían entre “factores” externos e internos se hicieron más complejos entrados los años ochenta, cuando se empezaron a realizar estudios de tipo “caja transparente”, llegando a los años noventa a los estudios que mezclan elementos tanto internos como externos a la escuela, donde se volvió a destacar el peso de la dimensión socioeconómica de los estudiantes como explicación de las desigualdades, aunque no de modo mecánico.

Las dimensiones socioeconómica y geográfica (residencial) e incluso el sexo, hasta fines de los años setenta, se presentaban como determinantes o condicionantes de las desigualdades educativas; en los años ochenta se sumaron elementos de lo que se aludió como dimensión cultural (etnia, clima escolar, organización escolar, etc.). El reacomodo de dimensiones y la suma de otras fue constante en el corpus documental argentino. Algunas categorías se sedimentaron durante las décadas del ochenta y noventa, pero otras tantas se han mantenido en desarrollo o apenas emergen como la etnia o el género, que a pesar de destacarse en la década del noventa, no corresponden del todo con los datos y análisis de nuestra muestra, sobre todo el caso de lo étnico se desestima por su baja representatividad numérica en el país, debido principalmente a su invisibilización. Las dimensiones y componentes generalmente se analizaron mediante un esquema que dividió entre factores externos e internos al sistema escolar hasta los años noventa; mientras a principios del siglo XXI se habla de dimensiones clásicas, y dinámicas, en cruce con el trayecto escolar.

**Cuadro 35. Dimensiones sobre desigualdades educativas, Argentina 1968-2008**

Muestra de 1968-1976	Muestra de 1984-1988	Muestra de 1993-2000	Muestra de 2002-2008
Socioeconómicas	Variables exógenas: a) materiales; b) culturales	Económica	Dimensiones clásicas (económicas, residenciales, género, de recursos, etc.)
Grado de urbanización		Espacial o residencial	
Sexo	Variables endógenas: a) materiales –de tipo organizativo o físico-; b) culturales	Oferta educativa	
		Sociocultural	Dimensiones dinámicas (generacionales, subjetivas, expectativas, tipos de escuelas, discapacitados, etc.)
Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar
		Tipos de escuelas	

Fuente: Elaboración propia

En cuarto lugar, en estrecha relación con el conjunto previo, reconstruí un itinerario de los *sujetos desiguales*, donde consideré que la *fabricación* de tales poblaciones es un indicador de los movimientos más importantes en el tejido conceptual. Destaqué que este itinerario ha estado marcado por la progresiva complejidad y por una paradoja: la construcción y ficción de poblaciones, al mismo tiempo que ha venido *incluyendo* más sujetos a las escuelas, ha estado marcada por nuevas formas de desigualdad.

En el cuadro siguiente contrasto las vertientes general y particular en la *fabricación* de los desiguales, que fueron los modos en que identifiqué el proceso de construcción del conocimiento al respecto, para dar una panorámica de cómo han venido ganando en diferenciación y en heterogeneidad, en dos momentos del corpus revisado, sobre todo la configuración del siglo XXI.

**Cuadro 36. Tendencia generalista de la fabricación de poblaciones en dos momentos de la producción, Argentina (1968-1976 y 2002-2008).**

<b>Emergencia (1968-1976)</b>	<b>Configuración reciente (2002-2008)</b>
Sectores o grupos más o menos favorecidos, de menores ingresos o recursos	Los de mayor pobreza, los más vulnerables, los excluidos, con necesidades básicas insatisfechas, en riesgo, etc. Los nuevos pobres, sectores empobrecidos, pobres estructurales, etc.
Campo vs ciudad o rural vs urbano Litoral vs interior, o provincias o regiones desarrolladas vs rezagadas o subdesarrolladas	Diferencias o desigualdades político-territoriales o entre provincias: zonas más desarrolladas o de altos ingresos, ricas vs las más rezagadas (estados, grupos, regiones), población urbano-marginal, suburbana, rural
Estratos o clases: altas, medias, bajas o populares (clase obrera)	Clases sociales (dominantes/dominadas), clases populares/elites; privilegiados/subordinados, sectores medios pauperizados; clases sociales respecto al empleo; estratos sociales
Grupos de edad	Grupos de edad
Escuelas estatales vs privadas	Sector o centro público/ privado
Analfabetismo	Analfabetismo, población con bajos niveles de escolarización
	Barrios, provincias o escuelas desfavorecidas, rezagadas, etc. vs los más avanzados; las villas de emergencia. Zonas de acción prioritaria
	La repitencia, la sobreedad y el abandono o deserción
	Sectores étnica y culturalmente marginados
Fuente: Elaboración propia	Escuelas de reingreso, escuelas recolectoras

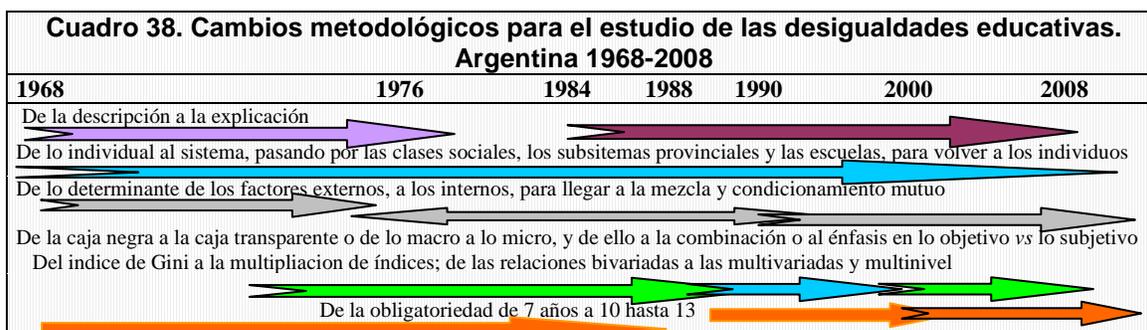
**Cuadro 37. Tendencia particularista de la fabricación de poblaciones en dos momentos de la producción, Argentina (1968-1976 y 2002-2008).**

<b>Emergencia (1968-1976)</b>	<b>Configuración reciente (2002-2008)</b>
Los desertores	Los alumnos/as repitentes, que abandonan, o que presentan sobreedad
Adultos y niños que no asisten o no asistieron	Los jóvenes y/o adultos asistidos, los alumnos con necesidades básicas insatisfechas o desfavorecidos; los indigentes
Analfabetos, semianalfabetos	Los jóvenes sin instrucción, los analfabetos funcionales o "digitales"
Adultos, preescolares, jóvenes	Los jóvenes de la educación media o secundaria con alto riesgo de abandono
Los estudiantes de bajo rendimiento	Adultos analfabetas o que no terminaron la escolaridad básica
Mujeres/ hombres	Madres y padres adolescentes
	Poblaciones aborígenes o indígenas sin instrucción o con los niveles más bajos
	Alumnos de escuelas rurales
	Personas con discapacidad o necesidades educativas especiales
	Los inteligentes/"no inteligentes"
	Niños en situación de calle
	Los extranjeros
Fuente: Elaboración propia	

Finalmente, describí los caminos para construir el conocimiento sobre las desigualdades educativas en Argentina, es decir, cómo se han modificado los ejes metodológicos en las cuatro décadas que abarca el estudio. Describí la tendencia a la sofisticación y la complejidad de modelos y herramientas descriptivas que se han desarrollado para dar diversos impulsos al campo de investigaciones, tanto a nivel teórico como a nivel de creación de datos. Apunté la ruptura que significó el periodo dictatorial de 1976-1982, así como parte de la heterogeneidad de aproximaciones que se han desarrollado desde la emergencia, las cuales pese a su sofisticación y refinamiento, no han variado mucho en sus explicaciones y/o conclusiones centrales desde los inicios, esto es, que las desigualdades se correlacionan con los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes, aunque también hay que decir que los estudios actuales han integrado los componentes culturales y de los contextos escolares, por lo que se ha disipado, en parte, el determinismo que a menudo acecha a la postura descriptiva.

Cabe subrayar la arena de disputa que enmarca las distintas vertientes metodológicas, así como los intentos y llamados a la hibridación; ambos rasgos presentes en las investigaciones y estudios en la primera década del siglo XXI. Al respecto, se apuntó que en el nuevo siglo se observa cierta disputa entre tres tendencias: la cuantitativa, que en cierto modo dio pie a la bifurcación de otras dos tendencias: las que centran su atención en las experiencias y en la subjetividad de los

sujetos o en estudios de caso, y las que combinan lo macro y lo micro, o lo cuantitativo y lo cualitativo, que parecen las más buscadas en el segundo lustro de la primera década del dos mil, tratando de ir más allá de establecer una línea entre factores internos o externos a las escuelas, dominante hasta los años noventa. El cuadro siguiente intenta resumir algunos de los movimientos metodológicos principales que narré en el transcurso del itinerario de este hilo de la trama.



Fuente: elaboración propia

### III. Lecciones comparativas de los casos de Argentina y México

El interés de este estudio fue dilucidar los itinerarios conceptuales y discursivos en torno a las desigualdades educativas en México y Argentina durante aproximadamente cuatro décadas. Se buscó conocer y describir cómo se han modificado tales configuraciones conceptuales presentes en cada uno de los países, debido a que se considera que a través de dicho significativo se construye sentido, se orientan prácticas, procesos políticos, políticas públicas, construcción de conocimiento, etc.

Si bien al inicio de la investigación no tuve claro realizar una comparación entre ambos países, en el transcurso se fue filtrando tal intención, entre otras razones debido a que he empleado los mismos ejes de análisis y realicé semejante estrategia deconstructiva en la lectura de los materiales. Por lo tanto, si bien describí dos historias nacionales (entre otras posibles) del significativo desigualdad(es) educativa(s), es evidente que ambas son parte de una memoria más amplia que está por construirse. De tal modo, la mirada sobre dos tradiciones nacionales permite señalar los contrastes entre ambas, destacando sus semejanzas y sus diferencias, pero también abre paso a algunas lecciones y ciertas hipótesis para investigaciones futuras.

De este modo, siguiendo a Schriewer (2002:33), la comparación que propongo buscaría abonar a los estudios comparativos en educación en “términos de trayectorias de modernización histórico-cultural, como de configuraciones socioculturales y de procesos de transferencia cultural”. Más precisamente, abonaría en torno al estudio de los procesos de transferencia conceptual en Latinoamérica y su trayectoria de

“modernización”, en este caso entendiendo por modernización cierta historicidad y no como progreso.

Abordo ambos países marcando tanto las cosas en común como las diferencias, aprovechando lo anotado en la sección anterior. Debido a la decisión de presentar el primer capítulo con la configuración más reciente de cada país (casi la primera década del siglo XXI), a partir de diversos anudamientos del tejido discursivo que lo constituyen, retomo tal esquema para ir desplegando los contrastes. Tal conjunto de ejes o anudamientos (los diversos significantes, los sentidos, las dimensiones de las desigualdades, las poblaciones desiguales y las metodologías) considero narran dicha formación discursiva, aunque no de modo acabado, sino como huellas para describir tendencias en ambos países.

Vale la pena recordar que la emergencia de la conceptualización sobre las desigualdades educativas se da en México y Argentina en la misma época. Se presentó como parte de un movimiento teórico y discursivo más general, como respuesta a las corrientes de corte filosófico y psicológico de la época. Debido a la irrupción de disciplinas como la economía de la educación y la sociología de corte empirista, se instrumentaron nuevas formas de construir el conocimiento en torno a la educación y nuevas formas de legitimidad académica y de intervención política. Parte de esta reacción se enmarcó en Argentina como ruptura con el llamado “espiritualismo pedagógico” (Puiggrós, 1997), mientras en México se ha ubicado en el paso entre la “pedagogía normalista” y la “pedagogía universitaria” (Rojas Moreno, 2004); o más ampliamente podemos enmarcar dicha reacción, en ambos casos, con la emergencia de las “ciencias de la educación” (Suasnábar, 2004, 2009). Con este antecedente, paso ahora a describir los contrastes de, parafraseando a Foucault, una *memoria conceptual del presente* de las desigualdades educativas en México y Argentina.

En torno al primer anudamiento, ligado a la proliferación de nomenclaturas emparentadas con las desigualdades educativas, se subrayó la lucha conceptual como un rasgo para caracterizar la configuración reciente desde su emergencia en ambos países. Al respecto tracé una cartografía en ambas naciones y di cuenta del recorrido de algunas constelaciones conceptuales, usando como función-centro el significante desigualdades educativas. Al enfocar dicho significante, puedo concluir, siguiendo a Laclau (1996), que está en medio de un tironeo por otros significantes como inequidades educativas, diferencias o exclusiones educativas, etc., así como por cierta lucha interna entre diversos sentidos, que lo hace tender hacia cierto “vaciamiento”.

Al tomar como centro el significante desigualdad(es) educativa(s), se observa cierta consistencia en la red conceptual con otros conceptos como exclusión, injusticia

inequidad, discriminación. Con ellos se ha buscado transmitir, de entrada, un énfasis descriptivo de calificación “negativa”, afincado en *lo que son* las desigualdades (vs lo que debería ser); a menudo dicho énfasis ha venido acompañado, al mismo tiempo, de un reclamo crítico, aunque no necesariamente. En otras palabras, se ha utilizado como un concepto que emite un diagnóstico sobre un problema que se pretende cambiar, aunque también debe recordarse que no siempre se han visto las desigualdades como un problema, sino como un atributo inherente a la sociedad, como se documentó para los años setenta en ambos países. Su uso ha estado generalmente construido en contraste con otros significantes, aparentemente “neutros”, como disparidades, desequilibrios, brechas y en especial diferencias. En este último caso, como se describió para los dos países, se ha prestado a confusión debido a su relación con el uso matemático de desigualdad, pero que también se ha visto tironeado con los más recientes debates en torno a la “otredad”, la “diferencia” y el “reconocimiento”.

Podría decir que la dinámica que los usuarios del concepto desigualdad(es) educativa(s) le han otorgado descansa, paradójicamente, en su ambigüedad y en otro rasgo: su reformulación continua. Tales rasgos han permitido configurar cierta memoria en torno a una definición más bien porosa, que la ha transformado en una noción inestable respecto a las redes en las que se inscribe. Respecto a la cartografía reciente en ambos países, cabe subrayar una diferencia. En el caso de México, el significante desigualdades educativas se mantiene en primer plano adquiriendo una función central en los documentos no gubernamentales, mientras rezago educativo es dominante en los textos oficiales, debido entre otras razones a que son registros separados; en ambos casos regularmente contrapunteado con conceptos como equidad e igualdad. En el caso argentino la centralidad del significante desigualdad se ha edificado en ambos registros (académicos y gubernamentales), debido a la constante circulación de académicos y funcionarios en ambas esferas; asimismo en Argentina se ha debatido la sustitución del concepto de equidad por el de igualdad; ambos contrapuestos a desigualdad.

Cabe también subrayar la circulación de la formación discursiva sobre las desigualdades educativas en ambas naciones, en cruce con los discursos internacionales, más precisamente, suelen mezclarse en cada país discursos académicos y de organismos internacionales, con la producción gubernamental y los discursos académicos nacionales, para brindar a dicho significante un papel central en el escenario discursivo de la primera década del siglo XXI.

Respecto a lo previo, siguiendo los planteamientos sobre la *externalización* de Schriewer (citado por Steiner-Khamsi, 2011), sostengo que los principales movimientos

de los sentidos y componentes del significativo desigualdades educativas en México y Argentina, en parte, se explican debido a las *políticas de transferencia* desde el ámbito internacional. En este sentido, la externalización es entendida “como una estrategia discursiva de construcción de políticas” (p. 248) para “proveer un sentido adicional (...), peso o legitimidad a reformas que despiertan controversias a nivel local” (p. 227).

Siguiendo con la lectura del reconocido comparativista alemán, distingo entre *discursos* y *prácticas* transferidas o adoptadas, por lo que en el caso que me ocupa, la externalización del discurso de las desigualdades es una constante en los casos de México y Argentina, y con ello, se trata de una estrategia metodológica para explicar la “globalización y la convergencia internacional en el terreno educativo” (Steiner-Khamsi, 2011:228).

De tal lectura comparativa, en relación con el itinerario del significativo de interés, a lo largo de las décadas reconozco que es más o menos semejante: fue fluctuante en las cuatro décadas revisadas, y en las últimas dos claramente en ascenso. Durante la emergencia de la trama antedicha (años sesenta) es interesante notar una diferencia entre México y Argentina. En el primero se subrayó el peso del ámbito académico (no gubernamental) a través del trabajo del CEE como un dispositivo de reclamo (técnico y de denuncia) de las acciones gubernamentales, teniendo como referentes externos los desarrollos de las investigaciones estadounidenses y las de la UNESCO; mientras en el segundo se ubicó en el ámbito gubernamental mediante el trabajo del CONADE, con la idea de gobernación del sistema escolar, teniendo como marco externo los desarrollos de la OCDE, que de hecho colaboró con el estudio del CONADE.

A grandes rasgos, luego de la emergencia del significativo, hubo cierto desarrollo y sedimentación en la década del setenta y la primera mitad de la década del ochenta; este proceso estuvo mediado por el impulso de corrientes teóricas diversas como el marxismo, la teología de la liberación, el nacionalismo populista y las propuestas de Freire e Ilich, así como por la crisis y abandono del modelo de sustitución de importaciones hacia un modelo económico de tipo “aperturista”. En las décadas setenta y ochenta se mostraron cambios y movimientos diversos en el itinerario del significativo desigualdades educacionales en ambos países. Del lado mexicano destacué la autoobservación desde la investigación educativa a fines de los años setenta y mediados de los ochenta; es decir, en esa época se realizaron los primeros recuentos y balances como temática particular, especialmente de parte de investigadores asociados con el CEE (Guzmán y Rodríguez, 1977; Martínez Rizo, 1983; Latapí, 1985), que de hecho llevaron a reconocer cierto desgaste con los resultados de las investigaciones.

En Argentina debe recordarse el estancamiento y la crispación social que caracterizó el periodo dictatorial (mediados de los setenta hasta principios de los ochenta), que prácticamente interrumpió los estudios de las desigualdades educativas, y fue hasta la caída de dicho régimen y la instauración de la “transición democrática” que se reactivaron los estudios al respecto, eso sí, cargados de una fuerte dosis de crítica y un aluvión de significantes tales como segmentación, desarticulación, discriminación y diferenciación, entre otros, forjando una constelación de conceptos y nociones de fuerte talante ético-político, y en la ruta de buscar respuestas ligadas a la noción de “democratización.”

En ambos países hubo una reemergencia durante los años noventa –y un ascenso en la primera década del siglo XXI-, forjada al calor de las políticas neoliberales, de los discursos de organismos internacionales mediados por los nuevos “analistas simbólicos” (Braslavsky y Cosse, 1996), relacionados con el “ajuste estructural”, luego de las recurrentes crisis económicas, que tuvieron entre sus consecuencias en el campo educativo, la concreción de nuevas reformas a la leyes educativas de ambos países y toda una serie de políticas en sustitución de la matriz “Estadocéntrica” (Tiramonti, 2004) de ambas sociedades. En ambos casos, hubo producción intensa sobre el tema de las desigualdades educativas, haciendo central dicho signifiante, que es el antecedente de la fuerza que ubicamos en la primera década del siglo XXI.

En ambos casos, vale la pena subrayar la ambigüedad y la disputa en torno al conocimiento que se produce siguiendo una o otra denominación; es decir, la necesidad de instar a que se debata, porque ahí donde se despliega el particular sentido de un concepto y su trama conceptual asociada, hay otros sentidos, tramas y memorias con los que establece una relación tensa, polémica, en el mejor de los casos, que en principio puede echar a andar “ciclos argumentales” (Pereda, 1994) en torno a ir configurando razonablemente eso que llamamos desigualdades educativas o escolares.

En relación con el segundo anudamiento de la configuración de las desigualdades educativas más reciente, esto es, el de los sentidos que se les ha dado en las definiciones del signifiante, lo que destaqué como rasgo principal fue la disputa entre cuatro sentidos: a) la desigualdad entendida como un problema de distribución de escolaridad o de credenciales, con la subyacente preocupación por la gobernación de las poblaciones y su interés por la inclusión; b) desigualdad entendida como un reflejo (parcial o total) de la desigualdad social; c) desigualdad como equivalente de diferencia, es decir, como un sinónimo más de diversidad; y d) desigualdad entendida como un problema de distribución asimétrica de conocimientos significativos e incluso de justicia

más allá de la escuela.

Los cuatro sentidos relacionados con las desigualdades se enlazan de modo complejo, diverso y a veces friccionado, tanto en los discursos propiamente educativos como en las configuraciones discursivas más amplias que circulan en ambos países en la primera década del nuevo milenio. Actualmente, en los dos casos, el sentido dominante en el corpus analizado está en disputa entre entender las desigualdades educativas como un problema de distribución de escolaridad o de credenciales, en sus denominaciones equivalentes, o como una distribución justa de conocimientos u otros elementos culturales asociados. En ambos casos, suele incluirse también los otros sentidos citados, unas veces de modo confuso o mediante traslapes, como cuando se alude en ciertas descripciones a las desigualdades educativas como diferencias.

La lucha conceptual es una característica que nos permitió apuntar cierto conflicto por los modos de ocupar el espacio discursivo, pero esta lucha es más obvia en cuanto se observa los referentes y sentidos que se privilegian en las definiciones sobre las desigualdades educacionales. Aunque dicha lucha ha sido más bien latente, debido a que hay poco debate interno; diría que hay tolerancia y una sutil indiferencia entre autores a pesar de los episódicos encuentros para tratar el tema de las desigualdades; mientras se observa más discusión con autores y textos internacionales que avivan cierto intercambio. En el caso de México, recientemente hay cierta hegemonía del INEE, ya que es el centro de producción más constante y donde se han dado cita investigadores maduros y noveles, pertenecientes o no al Instituto; mientras en Argentina es más difícil precisarlo, ya que intervienen diversas instituciones como la FLACSO, el IPE, el CIPPEC, el gobierno nacional y los provinciales.

Del itinerario descrito en torno a los sentidos me detuve en narrar la emergencia y la sedimentación de cada uno de los cuatro que prevalecen en la primera década del siglo XXI. En términos generales, se trazó un recorrido semejante para México y Argentina, donde el sentido dominante sobre las desigualdades educativas fue, durante la emergencia, entenderlas como un problema de distribución de escolaridad o recursos, mismo que tiene correspondencia con los modos de producción de conocimiento legítimo que se iba imponiendo durante los años sesenta con el advenimiento de los enfoques funcionalistas y cuantitativos. A principios de los años setenta entró en disputa de la centralidad del sentido antedicho, el interpretar las desigualdades como un reflejo que “reproducía” la desigualdad social, bajo las coordenadas de las teorías de la “reproducción”, pero también bajo el empuje de varias corrientes que impugnaron al funcionalismo y el positivismo. Así, las teorías desescolarizantes de Illich y la pedagogía de Freire, los desarrollos de la teoría de la dependencia, la teología de la liberación e

incluso el psicoanálisis contribuyeron a la “radicalización de los discursos pedagógicos” (Suasnábar, 2004), nutriendo una corriente “crítica” que vislumbraba cambios estructurales, aunque a menudo bajo miradas simplificadoras para realizarlos. De hecho, en este escenario emergió el sentido de hablar de la desigualdad como un rasgo social, por lo que no se trataba como un problema, esto trajo varias consecuencias indeseables, como la “naturalización” de las desigualdades educativas, así como la desresponsabilización ante las mismas, sobre todo de parte del Estado.

Durante la década de los ochenta se mantuvo cierta brisa crítica, pero cada vez más moderada, dando paso a una visión sintetizadora de planteamientos vistos antes como opuestos (cualitativos, cuantitativos; macro, micro, etc.), así como algunos planteamientos forjados en la región latinoamericana (p. e. el proyecto DEALC) y la búsqueda o puesta en marcha de algunas alternativas novedosas. Estos desarrollos se conjugaron con la ola de planteamientos internacionales, a principios de la década del noventa, tales como los de Jomtien, la UNICEF, la CEPAL, etc., mediante los discursos de la equidad y la eficiencia, que se utilizaron como fuentes para justificar las “reformas” de corte neoliberal que se instrumentaron en ambos países, más o menos en términos semejantes. Tales vertientes fueron forjando el sentido de comprender las desigualdades como un problema de distribución de conocimientos socialmente válidos, que tendrá mayor calado durante los años noventa y la primera década del siglo XXI, en especial en Argentina y secundariamente en México, según el corpus documental analizado.

Cabe hacer un comentario general respecto a las consecuencias que se derivan de los sentidos que disputan la centralidad. Por un lado, respecto al sentido que trata las desigualdades educativas como una distribución de escolaridad, la respuesta más común ha sido la (re)distribución de recursos o credenciales, ante todo desde una perspectiva técnica, reducida a la planificación gubernamental. Por otro lado, cuando se comprenden las desigualdades educativas como un problema de distribución de conocimientos socialmente válidos o como una distribución más justa de bienes culturales (incluida la educación), se ha antepuesto una postura política y ética, que demanda atender tanto a *la diferencia* como *el reconocimiento* de las necesidades de los “desiguales”, esta posición incluye también una política redistributiva. Aunque a menudo dicha postura se topa con la misma problemática que el sentido previo, a saber, en su realización concreta se enfrenta a la escasez de recursos y una serie de “variables” que rebasan al sistema escolar. Por lo que dicha versión parece quedar entrampada, o más precisamente, implicada en una serie de tensiones y presiones, que a menudo no se reconocen como tales.

Finalmente, a pesar que se vislumbró cierta hegemonía en la comprensión de las desigualdades en fechas recientes, no es posible precisar las consecuencias sociales o los efectos del saber/poder sobre los campos de prácticas sociales en la acción e interpretación cotidianas, salvo que las desigualdades educativas, como cualquiera otras categorías, son al mismo tiempo parte y expresión de un complejo sistema de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales. En cualquier caso, no es definitiva la actual configuración y sus sentidos desplegados, es otro episodio en la lucha eterna sobre el orden simbólico, tanto en el ámbito de las políticas públicas, como del “sentido común” científico. Si bien suscribo como deseable que se generalice el sentido de entender las desigualdades, primeramente, desde una postura ético-política que pugne por la justicia educativa y social, especialmente en relación con los resultados escolares, no es posible saber si esto se mantendrá o prever hacia dónde se desplazará la hegemonía.

En relación con el tercer anudamiento, relacionado con las dimensiones y componentes que se suelen citar en la configuración conceptual de las desigualdades educativas a principios del siglo XXI, destaco las semejanzas entre México y Argentina. Al respecto describí la creciente complejidad, más precisamente, la tendencia a la desagregación de categorías, que parece se agudizará. Tal diferenciación ha venido acompañada de una demanda de atención integral, que en general ha quedado a la zaga de la complejidad que se enfrenta. Las respuestas generadas han sido pocas veces articuladas o permanecen en planteos tradicionales, ya sea anclados en simplificaciones teóricas, pero sobre todo operativas en la realización de programas concretos, los cuales se han reducido generalmente a la idea de “compensación” (de recursos materiales) en ambos países, pero que dista de llegar a las ansiadas modificaciones pedagógicas *in situ*, es decir, a las aulas escolares.

El abordaje de los componentes evocados en el concepto de desigualdades se realizó tratando de destacar, no de modo exhaustivo, los que han resultado centrales y periféricos. En ese sentido, en el caso de México entre los primeros están las relacionadas con el trayecto escolar, las categorías que clasifican a individuos y grupos por estatus socioeconómico (deciles, quintiles, clases, etc.), la ubicación geográfica (rural/urbana, regiones, estados, municipios, etc.), es decir, por lugar de residencia, así como la pertenencia étnica y el género o sexo. Entre los segundos están las categorías etarias, por discapacidad, tipos de escuela (por niveles, modalidades, por tipo de financiamiento, etc.), tipos de familia, etc. Cabe anotar que en la mayoría de estudios de ambos países, hacen alusión a varias de ellas en un mismo documento. Además, ante todo en los estudios cuantitativos hay el interés de cruzar varias escalas: individuo,

escuela y sistema escolar, abordando de modo combinado “factores” endógenos y exógenos mediante índices *ad hoc*, donde resumen variables individuales, institucionales y sus interacciones intra y extra escolares, por ejemplo los estudios asociados con el INEE en México o el DiNIECE en Argentina.

Una dimensión infaltable en los documentos es la concepción del conjunto del trayecto escolar, pero el énfasis en alguna porción o en algunas porciones del trayecto es un punto que ha cambiado, aunque en ambos países es semejante: durante las décadas sesenta, setenta e incluso parte de los años ochenta el énfasis estuvo en el acceso y la permanencia; en las décadas del ochenta, noventa y en la primera del siglo XXI el énfasis ha estado sobre los resultados.

En relación al itinerario seguido por este anudamiento, cabe apuntar algunas diferencias entre los casos de México y Argentina en las aproximadamente cuatro décadas que incluye el corpus revisado. En el primer caso, se anotó el cruce entre categorías escolares con categorías socioeconómicas (construida de modo diverso) y de residencia; ambas dominantes desde la emergencia de la investigación a mediados de los años sesenta, a las que se unieron las de pertenencia étnica y de género, durante los años ochenta y los años noventa, respectivamente, destacadas al calor de las discusiones nacionales, internacionales y la ola “reformista” de corte neoliberal. A ellas se añadieron categorías más recientes como tipos de familia monoparentales o de poblaciones más específicas: personas dependientes, personas en situación de calle, migrantes, etc.

En el caso argentino, el mapa reciente de los componentes del concepto desigualdades educativas es semejante al trazado para el caso mexicano, sobre todo para la configuración más reciente. En este caso las clasifiqué en tres grupos: a) del trayecto escolar, que también ha cambiado de énfasis como en el caso de México; b) las dimensiones clásicas (socioeconómicas, geográficas, de género, y las étnicas, aunque en las últimas dos no se corresponden con la cantidad de estudios o datos aportados, e incluso se desestima su importancia a nivel nacional); c) las dimensiones más recientes o “dinámicas” (financiamiento, la comparación entre escuelas –por tipo de población que atienden o por sector de financiamiento-, por resultados de pruebas de habilitación de docentes, etc.).

En el itinerario descrito de las dimensiones que abarca el concepto de desigualdades educativas en Argentina apunté que entre finales de la década del sesenta e inicio de la del setenta, se destacan cuatro dimensiones: 1) socioeconómica; 2) geográfica (rural/urbano o litoral/interior); 3) del trayecto escolar y 4) sexo (hombre/mujer). Las primeras tres sin duda eran dominantes, la última incluso llegó a

descartarse por considerarse que no era del todo significativa en algunos niveles (Eichelbaum, 1972). En el periodo de la dictadura hay un claro vacío de estudios publicados, así que una vez de vuelta a la vida constitucional, a mediados de los años ochenta, las tendencias de varias dimensiones citadas en las definiciones de las desigualdades educacionales se encaminaron hacia su sedimentación: las socioeconómicas, las geográficas, las del trayecto escolar y las de sexo/género. Por esa época destaqué dos cambios con respecto a la muestra de fines de los sesenta y mediados de los setenta: por una parte se fueron sumando algunas categorías como público/privado, religión, “raza”, etc. Por otra parte, de hecho más importante y significativa, fue la tendencia a desglosar algunas de las dimensiones citadas como estructurales. Misma tendencia que se agudizará en las dos décadas siguientes, al calor de los cambios de las políticas educativas neoliberales y en la normatividad del sistema escolar de los años noventa.

En ambos países, a pesar del reconocimiento del peso de la dimensión decantada como “más determinante” o influyente, a saber, la desigualdad socioeconómica, en el transcurso de arco temporal que abarca el corpus analizado, la articulación de respuestas contra ella ha quedado corta y generalmente expuesta, como “externa” a los sistemas escolares, ante la que poco o nada puede hacerse. Pero también se han venido discutiendo la jerarquía de dimensiones, según los grupos y contextos de cada región o localidad, pues esta diversificación apunta a que ciertos casos, como por ejemplo la educación de los grupos indígenas, pesa tanto o más que la dimensión económica, la dimensión étnica. En ese sentido, los llamados a realizar intervenciones “integrales” sigue siendo común, pero las dificultades se advierten cuando no hay consenso respecto a cómo realizar dicha intervención, otra dificultad a menudo omitida es la insuficiencia de recursos, especialmente económicos, así como el grado de conflicto e intereses precisos a vencer, para llevar a cabo los cambios previstos.

En relación con el anudamiento de las poblaciones fabricadas como desiguales, que es complemento del eje anterior, se observó que la denominación y clasificación de tales poblaciones es un indicador de los movimientos más importantes en el tejido conceptual analizado en el corpus que la tesis revisa. Las categorías para identificar a las poblaciones “desiguales” funcionan como parte del ensamblaje de cualidades sociales y psicológicas que denotan generalmente grupos para ser “rescatados” y “asistidos”. Con la ayuda de planteamientos de Popkewitz y Lindblad, Hacking y Poovey, se subrayó el “doble gesto” implícito en la clasificación de ciertos grupos o clases de personas a partir de su identificación o su enumeración. El potencial de

estructuración de las clasificaciones, pero también su efecto *performativo*, han fabricado no sólo poblaciones, sino han inducido ciertas pautas o perfiles a los que se ajusten éstas. Asimismo, se ha establecido una suerte de estándar y sus “desvíos”, que suelen coincidir con los grupos definidos como desiguales. En este caso, se observó que en ambos países los distintos significantes con que se ha aludido a los grupos desiguales en educación guardan gran equivalencia: la consistencia con que se citan a los mismos sujetos son un dato concluyente de ello, tanto en el lado gubernamental como en el académico, las cuales sin duda son una sedimentación de décadas previas, acumulada de modo complejo. Así, la tendencia hacia el incremento y el desglose de poblaciones ha sido constante en poco más de cuatro décadas y continúa en el nuevo milenio.

Para dar cuenta de este itinerario, propuse una división de dos vertientes por donde discurre la fabricación de los desiguales: una general y otra particular; ambas se encuentran a menudo mezcladas en los documentos revisados. La primera tiene actualmente como categorías constantes las de los más pobres, los más vulnerables, los nuevos pobres, etc. La segunda tiene varias capas de sedimentación empezando con los que no asisten o no asistieron a la escuela, los que abandonan, los que presentan sobreedad; paralelamente se identifican las mujeres en general, las poblaciones indígenas, los discapacitados, y más recientemente se habla de jóvenes (mujeres) embarazadas o con hijos, jóvenes y niños en situación de calle, migrantes, entre otros.

En el proceso de *fabricación* de poblaciones desiguales destacué la asociación entre las categorías, los “datos” y las herramientas para mediarlas. Es decir, en buena medida, la construcción de las poblaciones desiguales ha dependido de la clasificación y el conteo, según los datos disponibles, para identificar a ciertos grupos o clases de personas. Al respecto la evolución de los registros censales y la realización de estudios cada vez más continuos, así como la disponibilidad en el acceso a sus resultados escolares son tan importantes como los desarrollos computacionales, las herramientas estadísticas y algunas novedades en los planteamientos teóricos (por ejemplo, la discusión de los planteamientos clásicos del “reproductivismo” y los de las “escuelas eficaces”, Cfr. Blanco, E., 2007; Cervini, 2002).

Los desarrollos que han propiciado los estudios macro, mediante metodologías cuantitativas han servido a diversos propósitos: en la mayoría de casos, para intentar describir las distribuciones de escolaridad o de aprendizajes, en principio, con la idea de cambiarlas, aunque a través de los años se pueden reconocer cada vez más propósitos de regulación social o nuevas formas de gobernación (no sólo en los registros oficiales), sobre todo a partir de los miedos que se asocian a ciertas poblaciones que se ubican

fuera del “promedio”, según las formulaciones de Popkewitz (2003, 2009). Tal tendencia lleva incluso a poner en tensión patrones de identificación e intervención individualizantes y grupales, así como procesos de fragmentación de los sistemas escolares, en especial en Argentina (Tiramonti, 2004).

En la configuración conceptual de las desigualdades educativas en las dos naciones, desde mediados de los años sesenta hasta principios del siglo XXI, el proceso de *fabricación* de poblaciones desiguales ha sido convergente y ha estado marcado por la progresiva complejidad y por una paradoja: en la construcción (y la ficción) sobre ciertas poblaciones, este proceso al mismo tiempo que ha venido incluyendo más sujetos a las escuelas, ha estado marcada por nuevas formas de desigualdad. En otras palabras, no obstante la fabricación de poblaciones se ha guiado por una idea de igualdad o de equidad, hay un “doble gesto” que de hecho, establece nuevas desigualdades; es decir tiende a vislumbrar a las poblaciones desiguales como “anormales”, establecidas mediante un (silente) estándar, el cual recientemente coincide con el llamado por Popkewitz (2009) “cosmopolita inconcluso” (ver nota 55).

El último eje seguido para describir la producción sobre las desigualdades en la educación mexicana y argentina fue caracterizar los acercamientos metodológicos. El itinerario de tales cambios es significativo debido a que algunos de ellos impulsaron cambios a nivel conceptual (p. e. la adecuación del concepto de capital cultural al contexto mexicano, cfr. Bracho, 1990; Backhoff, *et al*, 2007), así como cambios teóricos para desestabilizar ciertas explicaciones vigentes (p. e. los enfoques etnográficos para desentrañar la “caja negra” de los estudios dominantes en los sesenta y setenta). Seguir los cambios metodológicos, sirvió también para establecer la hegemonía de cierta formas de producción del conocimiento en relación con otras, como se describió para las décadas del sesenta y lo que va del dos mil. La vitalidad que ha tenido este hilo de la trama contribuye al proceso de entender, explicar e incluso intervenir sobre el curso de las desigualdades educativas.

Respecto al itinerario observado en el corpus documental analizado resalté una doble tendencia. Por una parte, la medición cada vez más precisa y la descripción de las desigualdades, mediante perspectivas casi exclusivamente macro, donde se subrayó la continuidad con el momento de la emergencia de la investigación educativa sobre desigualdades en las décadas del sesenta y setenta, encabezada por el CEE en el caso de México, y del CONADE en el caso de Argentina, tendencia ahora abanderada por el INEE y por el CIPPEC, respectivamente.

Respecto a este anudamiento, recientemente, despuntan las investigaciones explicativas-descriptivas de corte macrosocial, ante todo en el escenario mexicano y en

menor medida en el argentino. Sin embargo, el tipo de resultados que desprenden en ambos casos, nos remiten a resultados semejantes a los que ya se había llegado en los años setenta, respecto al peso de las dimensiones económicas y del contexto sociocultural de las escuelas, por lo que si bien no se puede hablar de un retroceso, debido a los refinamientos teórico-metodológicos y su creciente complejidad (entre otros rasgos), es importante destacar que insisten en la necesidad de cambiar la distribución de recursos (humanos y materiales, etc.), pero casi nada se ha avanzado en cómo hacerlo efectivo, por lo que de ello se infiere un énfasis técnico, suponiendo mayormente que sólo mediante la planificación gubernamental se darán, casi por “alquimia”, los resultados deseados.

La mayoría de estudios cuantitativos en ambas naciones abordan varias escalas y numerosas “variables”. De hecho se declaran “multinivel” y son capaces de dar cuenta de escalas que van más allá de la nacional y provincial, que fueron dominantes hasta la década de los noventa, y analizar datos individuales de estudiantes y docentes, así como por escuelas o distritos escolares. Los intentos de combinar diferentes escalas, enfoques y herramientas, han ido de la mano de los desarrollos computacionales y de la institucionalización de pruebas aplicadas a nivel nacional para medir los “resultados” de cada sistema escolar. Con todo, generalmente se trata de una postura descriptiva, pero que también frecuentemente incluye un apartado de explicaciones.

Por otra parte, se ubicaron trabajos de corte micro social, centrados en explicar los procesos y la evaluación de políticas o programas puntuales; o que abordan la subjetividad desplegada por los sujetos individuales y colectivos en torno a las significaciones sociales acerca de las desigualdades educativas y escolares, esta última es una tendencia más marcada en Argentina. En ambos países, la tendencia emergente es realizar acercamientos teórico-metodológicos que combinan enfoques y herramientas cuantitativas y cualitativas.

En México se reconoció un vacío de aproximaciones sobre las subjetividades de los “desiguales”, apuntado también en algunos momentos dentro de la misma vertiente dominante (macro), a partir de señalar la redundancia de los resultados y los pocos avances en el conocimiento de los posibles escenarios para intervenir y conseguir los cambios deseados. En el caso de Argentina la tendencia mayoritaria es la que aborda la dimensión subjetiva e institucional, mediante diversas metodologías, aunque es de destacar el fuerte énfasis en la educación secundaria y la ausencia de estudios sobre otros niveles.

En ambos países observé el uso metodológico dado a las normas nacionales, más precisamente a los cambios en las leyes, sobre todo ligados al aumento de los

años de escolaridad obligatoria en los años noventa y en la primera década del dos mil, pero también en relación con la introducción en las leyes de educación de los “programas compensatorios” como respuesta directa a las desigualdades educativas, articulados generalmente mediante el concepto de equidad.

Respecto a los detalles del itinerario de este anudamiento, sólo señalo algunos cambios significativos, identificados en la revisión del corpus revisado. En este sentido, debemos empezar recordando que como parte de la emergencia de la investigación sobre las desigualdades educativas, ésta implicó el establecimiento de nuevas formas de construir el conocimiento de la mano de disciplinas académicas recién institucionalizadas en la región como la sociología de la educación, la planificación social y las “ciencias de la educación”. De este modo, se impusieron acercamientos de tipo contable (insumos y productos), como medio para dar cuenta de las desigualdades a lo largo del trayecto escolar y de los gastos económicos que representaba la educación en el “desarrollo” de cada país.

Uno de los cambios más significativos en la conceptualización de las desigualdades educativas fue durante la década del setenta, donde emergió una corriente que pugnaba no sólo observar las desigualdades como una cuestión de entradas y salidas de matrícula por niveles, grados y grupos de edad, o por ubicación geográfica, sino que emergió la necesidad de dar explicaciones de los “logros” o el “rendimiento” de los alumnos. En este sentido se anotó el tránsito de pruebas estadísticas basadas en distribuciones bivariadas, que sólo permitían detectar la influencia de una sola variable independiente en otra dependiente, hacia métodos estadísticos como la covarianza y análisis estadísticos basados en distribuciones multivariadas, los cuales se vieron facilitados por el empleo de computadoras y grandes volúmenes de datos. Otra vuelta de tuerca en relación con esta tendencia, a fines del siglo XX, se dio con la emergencia de las técnicas de “análisis jerárquico lineal” o HLM, tales herramientas permiten construir modelos multinivel que a su vez permiten relacionar múltiples variables, en distintos niveles, y estudiar sus interacciones.

Durante la década del ochenta se observó cierto agotamiento del enfoque macrosocial, debido entre otras razones a la redundancia en sus resultados y porque se empezaron a reconocer sus limitaciones sobre los procesos educativos y sobre la “reproducción” de las desigualdades. De hecho, este enfoque había creado una imagen de “caja negra” que requería otro tipo de preguntas y acercamientos, y con ello, entraron en escena los enfoques microsociales que dominaron más o menos los años ochenta, mediante corrientes inspiradas en enfoques hermenéuticos, con algunos ejercicios de investigación que buscaban combinar herramientas cualitativas y

cuantitativas, enfoques participativos o de investigación-acción. Pero también emergieron nuevas herramientas como los diversos “índices”, en especial cabe mencionar el índice de Gini, y otros contruidos de modos cada vez más complejos en las décadas siguientes, que permiten la combinación entre variables externas e internas al sistema escolar.

En los años noventa se modificó la arena de disputa entre diversas metodologías, ligada con las pautas de externalización de las reformas emprendidas en ambos países, más precisamente, hubo un reacomodo entre diversos investigadores, instituciones y agencias (inter)gubernamentales e internacionales, que impulsaron cierto entorno metodológico heterogéneo, que si bien tendió hacia la hibridación y la mezcla de enfoques (cualitativos, cuantitativos) y niveles (macro, micro), en la muestra de México reconocí la fuerza de los estudios macro. Además, como producto de las modificaciones a las leyes nacionales de educación en ambos países, se incrementaron los años de escolaridad obligatoria en 1993, y con ello, se instrumentó un nuevo parámetro que tuvo usos metodológicos en ambos casos.

Para fines de la década del noventa y a la vuelta del milenio, diría que tres tendencias metodológicas se disputan la centralidad en ambos países: 1) trabajos de corte cuantitativo, macro social; 2) estudios de corte más cualitativo a nivel institucional; 3) estudios centrados en las representaciones y la subjetividad de los sujetos: alumnos, docentes, directivos, entre otros agentes educativos.

Además de anotar la subyacente lucha por la hegemonía metodológica en torno al estudio de las desigualdades, a través de las poco más de cuatro décadas que abarca este estudio, cabe mencionar las relaciones que se han planteado en torno a las explicaciones causales de las desigualdades educativas en ambos países, contruidas a partir de los enfoques teórico-metodológicos dominantes. Al respecto, en el itinerario recorrido en el corpus documental puede anotarse que han dejado de verse las desigualdades educativas en términos unicausales, como fue en algunos momentos hasta fines de los años setenta; es decir, como meros reflejos de las desigualdades sociales. A partir de los ochenta pasaron a pensarse dichas relaciones en términos multicausales, haciendo operativas dichas relaciones desde década del noventa en adelante, pero a menudo continuó confundiéndose la idea de correlación con la de causalidad, sobre todo en relación con la dimensión socioeconómica. A la primera década del dos mil se llegó a lo que se puede caracterizar como la emergencia de una causalidad *sobredeterminada*; es decir, una causalidad difusa, móvil y abierta.<sup>390</sup>

---

<sup>390</sup> De acuerdo con Buenfil (2010:4), la sobredeterminación “opera como una estrategia que permite pensar en una cierta «causalidad» móvil e impura, abierta a la interpretación infinita”, por lo que se opone incluso a la idea de “determinación en última instancia”.

Finalmente, de este recorrido por los diversos anudamientos relacionados con la formación conceptual de las desigualdades educativas, en perspectiva comparada, cabe sintetizar algunas hipótesis, pues evidentemente a partir de dos casos no es posible generalizar. En este sentido, adelanté que el significativo desigualdad(es) educativa(s), es parte de un proceso de circulación de ideas y conceptos a nivel transnacional, cuyo uso en los dos casos nacionales, como muy probablemente en el resto del continente americano al menos, se explica en el marco de las *políticas de transferencia educativa* de las que habla Schriewer (en Steiner-Khamsi, 2011), debido a que fue y ha sido utilizado para promover y legitimar ciertas formas de observar y promover localmente modos de entenderlas y sugerir “reformas” educativas. Al respecto, además de la necesidad de realizar un estudio semejante en otros países de la región, se puede plantear la hipótesis de que la convergencia transnacional en torno al uso de dicho significativo ha sido parte de un esquema global para describir los sistemas educativos, aunque también cabe apuntar que tal *convergencia discursiva* a nivel mundial no necesariamente ha implicado uniformidad en relación con las *prácticas educativas* a nivel local. En los casos de México y Argentina se observa recientemente convergencia discursiva, pero la tendencia de los estudios cuantitativos en el primero lleva a sugerir cambios con énfasis en prácticas redistributivas; mientras en el segundo la tendencia parece apuntar a sugerir intervenciones que enfatizan, primero, el reconocimiento de los desiguales, y como consecuencia de ello, se realice la redistribución.

Otra hipótesis que se deriva de los dos casos estudiados está encaminada a indagar las relaciones entre el Estado y los investigadores educativos en el tema de interés. En este sentido, “la autonomía del campo intelectual” (Charle, 2010:254) en esta investigación muestra que ésta se construye de modo tenso y a veces friccionado, asimismo es un campo heterogéneo y cada vez más difusa la línea que separa a funcionarios y académicos. México y Argentina presentan un contraste marcado en torno a dichas relaciones, prácticamente desde la emergencia de los estudios sobre las desigualdades educativas en los años sesenta. En México ha habido una marcada pero ambigua distancia entre los investigadores y el Estado, pues de hecho, fue una instancia externa quien se adjudicó el estudio pionero de dicha temática. Posteriormente ha permeado una mutua desconfianza, no obstante que los fondos públicos han sido mayoritarios para las investigaciones, y los investigadores líderes a menudo han fungido como asesores de los políticos y funcionarios gubernamentales. En cambio, en Argentina, el traslape entre ambas esferas ha sido la constante, haciendo a menudo muy difusa la separación entre ambas, pues algunos autores

líderes incluso han encabezado el ministerio nacional u otros niveles de gobierno; a pesar de ello, a menudo ha habido una manifiesta búsqueda de distancia de la mayoría de investigadores, marcada por la búsqueda de financiamiento no gubernamental, por sus vínculos con organismos internacionales, o derivada de los impactos dictatoriales que sufrió el país entre los años sesenta y setenta. En breve, la construcción de la autonomía del campo intelectual, al menos para el estudio de las desigualdades educativas en Latinoamérica, parece construirse de modo impuro, híbrido, mediante relaciones tensas y abiertas entre diversos dominios: académicos, gubernamentales, institucionales e incluso empresariales, dentro y fuera del país.

Cierro este apartado destacando la heterogeneidad y la complejidad de las tramas conceptuales y discursivas de las desigualdades escolares y/o educativas en México y en Argentina, así como la disputa por definir sus sentidos, contenidos y modos de construir conocimiento científico de ellas. Tales rasgos se suman a otros planos más comúnmente revisados en la literatura especializada para comprender los sistemas escolares: a) la complejidad estructural, propia del sistema por sus modalidades, niveles, y el volumen de población atendida, b) la complejidad histórica que supone la convivencia, traslape y contradicción de orientaciones y proyectos diversos, c) la complejidad y heterogeneidad de las redes de poder político e institucional que implica la distribución de intereses y de autoridad que signan muchas de las acciones entre actores poderosos, tales como los sindicatos docentes (Blanco, E., 2007:15).

#### **IV. Inquietudes y cuestiones que se dejan abiertas**

Del itinerario seguido durante el desarrollo de la investigación, a la vez que quedaron saldadas ciertas cuestiones, otras apenas exploradas, surgen nuevas inquietudes, más o menos dispersas, que creo oportuno sumar a las hipótesis esbozadas en el apartado previo, como posibles líneas de investigación a futuro.

Antes de pasar a las cuestiones que se vislumbran, después del itinerario recorrido en este estudio, me interesa subrayar la relevancia del tipo de aproximación realizada. Se trató de un emplazamiento para observar un entramado conceptual y discursivo específico, un sistema diferenciado dentro de cierta parte de la investigación educativa que se ha constituido como tal durante poco más de cuatro décadas, en dos tradiciones nacionales. Con esta investigación, en parte, se abonó en la línea emergente de historia social de los conceptos educativos o de historia conceptual. El interés que subyace es que el conocimiento de la procedencia de los conceptos, de cómo fueron o están siendo usados, nos posiciona para dar cuenta de ciertas formas de (re)constitución de la “memoria” (incluso de la identidad) de campos de conocimientos a

través de temporalidades reconocidas como tales. Asimismo, siguiendo a Kaplan, destaco el poder estructurador de las palabras, y en especial de los conceptos, ya que “contienen esa capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir así como también la de denunciar bajo el disfraz de enunciar” (2005:80). De acuerdo con Kaplan, es necesario reconstruir la lógica de las denominaciones y de los “actos de clasificación”, ya que con ello se contribuye a su desnaturalización, a su puesta en discusión y a evitar su esencialización o el riesgo de determinismo.

En este sentido, mi trabajo sirve para llamar la atención a que tal o cual conceptualización es un fenómeno cultural, el cual tiene consecuencias en las políticas e incluso en la esfera de las intervenciones concretas en las escuelas o aulas, aunque este rubro no se abordó en este trabajo. Pongo un ejemplo: las formas en que se han conceptualizado las desigualdades en México y Argentina han repercutido en cómo se las ha definido. En la mayor parte de nuestro itinerario se definen como un problema al que hay que enfrentar, pero también en algún momento se ha conceptualizado como un rasgo inherente a las sociedades, por lo que no se pensaba como un problema, y con ello, se desprendió cierta “naturalización” de las desigualdades, asimismo se denunció la evasión de la responsabilidad al respecto, sobre todo, del Estado. Algo semejante se puede observar, en cuanto a las repercusiones políticas o las intervenciones que potencian una u otra definición de las desigualdades educativas. Baste citar la disputa entre quienes han defendido una definición restringida a la distribución de credenciales educativas o de años de escolaridad, respecto a los que han defendido una distribución de conocimientos, aprendizajes significativos y pertinentes culturalmente; es decir, entre respuestas (re)distributivas y las que además de éstas suman “políticas de reconocimiento”.

En breve, la historia o memoria conceptual (o de cualquier discurso), abre el horizonte sobre la historicidad de las formas de construir la realidad de cierta forma (y no de otra), esto es, alude a su contingencia, y abre las posibilidades para deconstruirla/reconstruirla y, tal vez, buscar que sea de otra manera. En este anudamiento, vale la pena destacar, no sólo para los casos estudiados, que si bien la denominación “desigualdades educativas” ha sido más o menos constante en las cuatro décadas y ha ocupado una función central, en sentido estricto es imprecisa, ya que comúnmente en el corpus revisado se alude a las desigualdades casi exclusivamente escolares; es decir, se debería hablar de *desigualdades escolares*, debido a que se dejan fuera otros procesos educativos más allá de la escuela. La hipótesis sobre esta situación es que las discusiones nacionales se han visto condicionadas por la vertiente internacional, donde es dominante la categoría de desigualdad educativa (en singular o

en plural), esto como parte de la inserción de los investigadores nacionales en el ámbito internacional, así como porque las referencias al exterior, sobre todo en los años noventa, se utilizaron para justificar las reformas educativas en ambos países.

En torno a las cuestiones que se vislumbran para seguir indagando, derivadas de este ejercicio de investigación, en primer lugar, sugiero continuar explorando la historia conceptual de algunos de los otros significantes descritos a lo largo de la tesis, tanto a nivel nacional, pero especialmente a otras escalas (internacional, provincial, municipal). Esto para insistir en hacer del debate una forma de desnaturalización de las concepciones aparentemente totalizadoras o sobre conceptos que aparentan acuerdo y consenso; es decir, desbrozar parte de las disputas en torno a ello, no para colocarnos en el espacio de las definiciones precisas, fijas y generales, sino para criticar, discutir, evaluar, sopesar la potencia de nuevos o viejos conceptos, así como de nuevos o viejos problemas. Una inquietud análoga se puede formular en forma de pregunta en relación con los sentidos, es decir: ¿cómo operan los diversos sentidos identificados sobre las desigualdades en las escuelas o en los subsistemas provinciales o por niveles?

En segundo lugar, ligada a la cuestión anterior, también creo pertinente ahondar en un plano que esta tesis apenas tocó superficialmente, a saber, la asociación entre el concepto de desigualdades educativas (u otros equivalentes) y los distintos proyectos o programas puntuales que tejen distintos grupos y agentes institucionales. En otros términos, analizar las disputas puntuales entre las políticas y los programas relacionados con atender las desigualdades, y los sujetos que las mediatizan, así como las prácticas de (auto)regulación y gobernación que construyen. En este punto pienso en otra derivación, para investigar las desigualdades más allá del ámbito escolar, que fue el común denominador de la mayoría de estudios en ambos países y queda, de hecho, como lugar pendiente del campo aquí estudiado. Aquí no sólo sugiero explorar el ámbito escolar “no-formal” (también apenas excepcionalmente tocado en el corpus analizado), sino otros espacios educativos como los sindicatos, las empresas, las iglesias, los *mass media*, por mencionar los ejemplos más típicos.

A las cuestiones previas, creo viene bien agregar otra que, de hecho, incluí en mi propuesta de investigación inicial y quedó al margen durante el recorrido de la investigación por la desmesura que representaba abordarla. Ahora, en una posición diferente a la inicial, pienso que hay ciertos cimientos para abordarla de modo más adecuado: ¿Qué respuestas se han dado a las desigualdades educativas en cada país y cuáles han prevalecido, y derivado de ello, qué rutas se pueden sugerir? De hecho, sobre esta misma cuestión se pueden tejer otras dos cuestiones asociadas con la investigación comparativa que sugiere este estudio, a saber, ¿se puede hablar de un

esquema convergente o de políticas de transferencia educativa, al menos a escala latinoamericana, para analizar y responder a las desigualdades escolares y/o educativas, y qué lecciones se pueden desprender para contextos como el argentino y el mexicano?

En tercer lugar, en relación con el tipo de investigaciones dominantes en ambos países, en México se destaca la tendencia de estudios macro y su apuesta por soluciones técnicas desde el gobierno; en cambio en Argentina, la tendencia es más dispersa, pero hay una buena cantidad de ejercicios o investigaciones, especialmente académicos que abordan el lado “subjetivo” y “subversivo” de los sujetos que enfrentan las desigualdades; tendencia que en México claramente está en suspenso o, por decirlo en términos positivos, está emergiendo en la investigación educativa realizada por investigadores noveles. En esta ruta se sugiere profundizar en la manera en la que los individuos viven las desigualdades y argumentan sobre éstas; es decir, abundar en los *procesos* de construcción de las desigualdades y no pensarlas como situaciones estables. Tales cuestiones marcan la pertinencia de introducir indagaciones sobre las “(in)justicias escolares” en particular y en las sociedades contemporáneas en general, en especial sobre las creencias y los “sentimientos de justicia en y sobre la escuela” (Duru-Bellat y Meuret, 2009).

Finalmente, debido a que la perspectiva general adoptada en el conjunto de la investigación fue una aproximación descriptiva, “diagnóstica”, ahora se abre el camino a una ruta crítica y posiblemente a otro modo de actuar al que hubiese seguido de no recorrer el itinerario que ha registrado este estudio. Como dijo Foucault en su célebre *¿qué es la Ilustración?*, en torno a su crítica genealógica, ésta se “desprenderá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no seguir siendo.”

### **Bibliografía**

- Achilli, Elena (1996) “Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños” en *Práctica docente y diversidad cultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*, Rosario, Homo Sapiens.
- Abratte, Juan Pablo (2007) “Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la provincia de Córdoba (1984- 1999)”, Tesis de doctorado, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, FLACSO.
- Abrile de Vollmer, María I. (2005) “Estrategias para superar las desigualdades y la fragmentación en el sistema educativo” en Tedesco, Juan C. (comp.), *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO, pp. 309-336. <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones>> (27 de septiembre de 2008).
- Aguado, Eduardo (1995) “La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México” en Pieck, Enrique y Aguado,

- Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp.183-236
- Aguado, Eduardo (1991) "La educación básica en el Estado de México, 1970-1990: la desigualdad regional", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21 (4): 47-85.
- Agudo de Córscico, María (s.f.) "Semblanza de Gilda Lamarque de Romero Brest" <<http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/corsico0412.htm>> (2 de mayo de 2010).
- Aguerrondo, Inés (2005) "Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina", en Tedesco, Juan C. (comp.) *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 85-115 <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones>> (27 de septiembre de 2008).
- Aguerrondo, Inés (1995) "Educación y pobreza: nuevas y viejas expresiones de la diferenciación", en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp. 239-270
- Aguerrondo, Inés (1993) *Escuela, fracaso y pobreza: Cómo salir del círculo vicioso*, Washington, Organización de Estados Americanos (OEA). <<http://www.uas.cl/site/temuco/garagedoc/7413.pdf>> (6 de Noviembre de 2008)
- Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer (1990). *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena.
- Aguilar, Luis. A. (2003) *El derecho al desarrollo educativo de la infancia*, <<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2003/DER%20DES%20EDUCATIVO%20-%20LAAguilarSahagun%2024abr03.pdf>> (8 de marzo de 2009).
- Aguilar, Luis. A. (2002) "Pobreza, desigualdad y educación. Más allá del horizonte de la Ilustración", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32 (4): 67-88 <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27032403.pdf>> (3 de octubre de 2008).
- Aguilar Nery, Jesús (2011) "Educación y desigualdad en México a través de eventos académicos 1981-2004. Una aproximación de segundo orden", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13:1-33. <[http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Aguilar\\_Educacion%20y%20desigualdad.pdf](http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Aguilar_Educacion%20y%20desigualdad.pdf)> (31 de mayo de 2012).
- Aguilar Nery, Jesús (2010) "Formaciones discursivas sobre desigualdades en educación en México, 1981-2010. Cruces con trayectorias conceptuales internacionales", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL (3 y 4): 55-104, <[http://www.cee.edu.mx/revista/r2001\\_2010/r\\_texto/t\\_2010\\_3-4\\_03.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r2001_2010/r_texto/t_2010_3-4_03.pdf)> (12 de mayo de 2011).
- Arzaluz, Socorro (2005), "La utilización del estudio de caso en el análisis local", *Región y sociedad*, 17(32):107-144, <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/32/4araluz.pdf>> (9 de junio de 2012).
- Ascolani, Adrián (2008) "Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos", *Educação*, 31 (2): 139-156, <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2765/2112>> (6 de octubre de 2009).
- Backhoff, Eduardo, Bouzas, A., Hernández, E., & García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*, México, INEE, <<http://www.oei.es/evaluacioneducativa/aprendizajeibm076.pdf>> (21 de Noviembre de 2008).
- Balduzzi, Juan (2002) "Desigualdad y exclusión educativa en el 'Tercer Ciclo' de la Provincia de Buenos Aires", *Cuadernos de Informes e Investigaciones* N° 2, Buenos Aires, SUTIBA, <[www.suteba.org.ar/archivonotas/excl-ed-365N0.pdf](http://www.suteba.org.ar/archivonotas/excl-ed-365N0.pdf)> (14 de marzo de 2010).

- Baquero, Ricardo (2003) "La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional", *Cuadernos de trabajo de la Escuela de Educación* no. 9, Universidad de San Andrés, <<http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-Baquero.pdf>> (1 de abril de 2012).
- Barómetro de la deuda social argentina (2011) "Estado de Situación del Desarrollo Humano y Social: Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en primer año del Bicentenario." Año I/ Informe Especial 2004-2010. Resumen de resultados. Observatorio de la Deuda Social Argentina- UCA. <<http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/universidad/investigacion/programa-observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-deuda-social-informe-especial-2004-2010/>> (6 de noviembre de 2011).
- Blanco, Antonio (2008) "Pobreza y educación. Condiciones de estudio en niños de comunidades indígenas de Puebla y Estado de México" Tesis de maestría en sociología, México, FCPyS UNAM, <[http://132.248.9.9:8080/tesdig2/Procesados\\_2008/0628241/Index.htmlTexto\\_completo](http://132.248.9.9:8080/tesdig2/Procesados_2008/0628241/Index.htmlTexto_completo)> (24 de Marzo de 2009).
- Blanco, Emilio (2007) "Eficacia escolar en México. Factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria", Tesis doctoral en ciencias sociales, mención en sociología. México, FLACSO-México, <[http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/DOCCS\\_V\\_promocion\\_2004-2007/Blanco\\_EE.pdf](http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/DOCCS_V_promocion_2004-2007/Blanco_EE.pdf)> (12 de Mayo de 2009).
- Barkin, David (1971) "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México" *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (3): 47-74
- Bartolucci, Jorge (2000) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Bertely, María (coord.) (2003) "Prólogo" a *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Tomo 1, vol. 3 de la colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, México, COMIE.
- Boletín Oficial de la Republica Argentina, BORA (2009) "Una educación de calidad para la construcción de una sociedad justa", en Suplemento Actos de Gobierno. Año CXVII Número 31.570, Buenos Aires, lunes 12 de enero, <<http://www.boletinoficial.gov.ar/DisplayPdf.aspx?s=S&f=20090112&i=1>> (16 de noviembre de 2010).
- Bonal, Xavier (2007) "On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America", *International Journal of Educational Development*, 27: 86–100, <[www.elsevier.com/locate/ijedudev](http://www.elsevier.com/locate/ijedudev)> (25 de octubre de 2008).
- Bonal, Xavier (1998) *Sociología de la Educación. Una aproximación a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- Bonal, Xavier, Tarabini, Aina, & Klickowski, F. (2006) "¿Puede la educación erradicar la pobreza?", *Cuadernos de Pedagogía*, 353: 64-67.
- Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro (2004) "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19: 101-119, <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a07.pdf>> (11 de noviembre de 2011).
- Borsotti, Carlos A. y Cecilia Braslavsky (1983) *Hacia una teoría del fracaso escolar en familias de estratos populares*, Buenos Aires, FLACSO, UNICEF.
- Bourdieu, Pierre y Jean C. Passeron (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bracho, Teresa (2003) "Educación y pobreza en México, 1984-1996", en Reimers, Fernando (ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla, pp. 389-427.
- Bracho, Teresa (2002) "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica", *Educación*, (29): 31-54,

- <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29p31.pdf>> (22 de septiembre de 2008).
- Bracho, Teresa (1995a) "Distribución y desigualdad educativa en México", *Estudios sociológicos*, 13 (37): 25-53.
- Bracho, Teresa (1995b) "Pobreza educativa" en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp.273-307.
- Bracho, Teresa (1990) "Capital cultural: impacto en el rezago educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21 (2): 13-46.
- Brailovsky, Daniel; Herrera, Silvia; Santa Cruz, Elena (2001) "La desigualdad en la educación para varones y mujeres en el Jardín de Infantes", *0 a 5. La educación en los primeros años*, 4 (36): 76-108.
- Braslavsky, Cecilia (1996) "Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995", *Propuesta Educativa*, 7 (14): 6-14.
- Braslavsky, Cecilia (1995) "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino", en Puryear, Jeffrey y Brunner, José J. (eds.) *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano*, Washington, OEA, vol. II, <<http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br40html/PurBraslavsky.htm>> (12 de julio de 2010).
- Braslavsky, Cecilia (1988a) "Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe" en VVAA *Perspectivas de la educación y de la alfabetización en Argentina en el marco de la transición a la democracia*, Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, pp. 19-81, <[http://www.unesco.org/ulis/cgi-in/ulis.pl?catno=80521&set=4F24D5B9\\_2\\_28&gp=1&lin=1&ll=3](http://www.unesco.org/ulis/cgi-in/ulis.pl?catno=80521&set=4F24D5B9_2_28&gp=1&lin=1&ll=3)> (27 de diciembre de 2011).
- Braslavsky, Cecilia (1988b) "La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela" en Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (comps.) *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro, FLACSO, CLACSO.
- Braslavsky, Cecilia (1987, e.o. 1983) "Estado, burocracia y políticas educativas", en Tedesco, Juan C., Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Braslavsky, Cecilia (1986) "La situación educativa heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico", *Temas de Psicopedagogía* no. 2
- Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Gel, FLACSO.
- Braslavsky, Cecilia (comp.) (1984) *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000608/060897SB.pdf>> (27 de septiembre de 2008).
- Braslavsky, Cecilia (1982) "Conceptos centrales de política educativa; unidad y diferenciación", *Revista Argentina de Educación*, 1(2):37-49.
- Braslavsky, Cecilia y Daniel Filmus (comps.) (1988) *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro, FLACSO y CLACSO.
- Braslavsky, Cecilia y Graciela Riquelme (comps.) (1984) *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.
- Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse, (1996) *Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones*. Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) Documento de Trabajo N° 5 <[http://www.oei.es/reformaseducativas/actuales\\_reformas\\_educativas\\_AL\\_braslavsky\\_cosse.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/actuales_reformas_educativas_AL_braslavsky_cosse.pdf)> (30 de mayo de 2010).

- Bravo, Héctor F. (1980) "La igualdad de oportunidades educativas. El caso argentino", *Perspectiva universitaria*, 8: 42-53.
- Bresser, Luis C. (1991) "La crisis de América Latina. ¿Consenso de Washington o crisis fiscal?", *Pensamiento Iberoamericano*, 19: 13-35, <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-CrisisDeAmericaLatinaConsensoWashington.pdf>> (2 de marzo de 2011).
- Brusilovsky, Silvia (1984) "La educación general de adulto: democratización de la cultura o democracia cultural" en Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela (comps.) *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.
- Buenfil, Rosa Nidia (2010) "Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso", *Revista Electrónica Sinéctica*, 35:1-17 <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815165007>> (6 de junio de 2012).
- Buenfil, Rosa Nidia (1993) "Análisis de discurso y educación", en *Cuaderno DIE*, 26. <<http://www.die.cinvestav.mx/die/acad/buenfilRNidia/buenfilArticulos.html>> (3 de agosto de 2011).
- Buenfil, Rosa Nidia y Josefina Granja (2002) "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas", en Rosa Nidia Buenfil (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, Plaza y Valdés/SADE, pp. 17-106. Recuperado de la base de datos DIE-CINVESTAV (2 de octubre de 2008).
- Calero, Jorge; Oriol Escardíbul y Mauro Mediavilla (2006) *Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América latina*, Boletín SITEAL No. 5, <[http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/boletinesV1/upload/11/boletin\\_05.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/boletinesV1/upload/11/boletin_05.pdf)> (10 de octubre de 2008).
- Camacho, Salvador (2007) "Un vistazo a la historia de la educación de México: aciertos y desaciertos", Conferencia presentada en el Congreso Internacional Evaluación: factor de calidad educativa, Querétaro, México, 19 y 20 de octubre.
- Cappellacci, Inés y Ana Miranda (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*, Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), <<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/Serie4FINA L.pdf>> (13 de diciembre de 2011).
- Carli, Sandra (1999) "Escuela Nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la historia cultural argentina" en Ascolani, Adrián (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- Carrasco, Alma (1995) "Diferencias en el desempeño escolar entre alumnos de cuarto a sexto grados: un estudio comparativo en escuelas marginadas de Oaxaca y Puebla" en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF.
- Castrejón, Jaime (1983) "El sistema educativo mexicano", *Perfiles educativos*, 2 (21):58-56, <<http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1983/n2a1983/mx.peredu.1983.n2.p48-56.pdf>> (10 de enero de 2011)
- Causa, Matías (2009) "La dimensión político-intelectual del campo educativo en América Latina: una mirada desde la producción de los Organismos Internacionales (1976 – 1989)", ponencia presentada al Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?", Buenos Aires, 25 al 27 de junio, <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Causa.doc>> (10 de julio de 2010).
- Centro de Estudios Educativos, CEE (2005) *Curriculum vitae 2005*,

- <<http://www.cee.edu.mx/quienes/documentos/curriculum.pdf>> (2 de Marzo de 2010).
- CEE (1984) "Editorial. Veinte años del Centro de Estudios Educativos, A. C. (1963-1983)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2: 5-19.
- CEE (1973a) "Editorial: Investigación para una reforma educativa: proceso y producto", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, III (3): 5-9.
- CEE (1973b) "Editorial", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, III (1): 5-14.
- CEE (1972) "Editorial: Educación y cambio social", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, II (3):5-10.
- CEE (1971a) "Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (1):121-126.
- CEE (1971b) "Editorial" *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (3):5-7.
- CEE (1964) "Problemas del desarrollo escolar", *Folleto de divulgación del Centro de Estudios Educativos*, núm. 3, México, CEE.
- Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE) (2006) *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D. F.*, México, Gobierno del Distrito Federal y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) (2004) *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas. Informe final*, Buenos Aires, PREAL, <[http://www.cippec.org/nuevo/files/bv\\_272.pdf](http://www.cippec.org/nuevo/files/bv_272.pdf)> (28 de Febrero de 2009).
- CEPAL (2010) "La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina" en *Panorama social de América Latina 2010*, <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-II-educacion-preliminar.pdf>> (21 de noviembre de 2011).
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Cervini, Raúl (2002) "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, (16): 445-500. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001604>> (10 de octubre de 2008).
- Cirigliano, Gustavo (1984. e.o. 1969) *Educación y política. El paradójico sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- Coleman, James (1968) "The Concept of Educational Opportunity", *Harvard Educational Review*, 38:7-22.
- Coleman, James et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Comisión Especial de Políticas Públicas para la Ciudadanía Plena (2008) *Desigualdad educativa: aportes hacia una educación democrática*. Informe de la "Mesa de Desigualdad Educativa: aportes hacia una educación democrática", <<http://www.comisionciudadaniaplana.blogspot.com/>> (28 de Febrero de 2009).
- Congreso Pedagógico Nacional (1988) *Informe final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, EUDEBA.
- Consejo de Apostolado Educativo (1968) *Estudio de los colegios de la compañía de Jesús en México*, México, Autor.
- Consejo de Especialistas para la Educación, CEpE (2006) *Los retos de México en el futuro de la educación*, México, Consejo de Especialistas para la Educación, <[http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Los\\_Retos\\_de\\_la\\_Educaci%C3%B3n.pdf](http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/Los_Retos_de_la_Educaci%C3%B3n.pdf)> (6 de abril de 2010).
- Consejo Nacional de Desarrollo, CONADE (1968a) *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social: situación presente y necesidades futuras*, Buenos

- Aires, Secretaria del Consejo Nacional de Desarrollo.
- CONADE (1968b) *Origen socioeconómico y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media*. Serie c #74, Buenos Aires, Secretaria del CONADE.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2008) *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2008. Resumen*, México, CONEVAL, <<http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/prensa/2533.pdf>> (11 de agosto de 2011).
- Coraggio, José Luis (1995) “Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”, ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, Sao Paulo, 28-30 junio, <<http://www.hcdsc.gov.ar/biblioteca/ises/educacion/A%2085%20Las%20propuestas%20del%20bznc%20mundial.PDF>> (27 de marzo de 2010).
- Corti, Ana M. y Mónica del Valle (2008) “La política educativa y la fragmentación social en Argentina”, en Ana María Corti (comp.) *Regulación Social y Políticas Educativas en América Latina*, E-book San Luis, Argentina, Ediciones LAE, UNSL, <[http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/Libro\\_Digital\\_RSyPEAL.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Digital_RSyPEAL.pdf)> (26 de marzo de 2011).
- Cruz, Carolina (2008) “La desigualdad en la educación básica: análisis de un programa compensatorio: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)”, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, México, UNAM-FFyL, <[http://132.248.9.9:8080/tesdig2/Procesados\\_tesis\\_2008/noviembre/0635566/Inde x.html](http://132.248.9.9:8080/tesdig2/Procesados_tesis_2008/noviembre/0635566/Inde x.html)> Texto completo (24 de Marzo de 2009).
- Charle, Christophe (2010) “La historia comparada de los intelectuales en Europa: Algunas cuestiones de método y propuestas de investigación”, en Schriewer, Jürgen y Hartmut Kaelble (comps.) *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB
- Decibe, Susana (2001) “Argentina: Una década sólo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación”, en Martinic, Sergio y Pardo, Marcela (eds.) *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE, PREAL.
- De Ibarrola, María (2009) “El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-deibarrola.html>> (18 de agosto de 2010).
- De Ibarrola, María (1984) “El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía”, *Revista Mexicana de Sociología*, 46 (2):173-243, Consultado de la base de datos JSTOR (27 de Febrero de 2009).
- De Ibarrola, María (1981a) “Las investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases. Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la realidad socioeducativa en México” en *Documentos Base para el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol. 1*, México, Dirección de Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional.
- De Ibarrola, María (1981b) “Sociedad y educación contradictorias. Análisis social de la educación en México”, *Cuadernos de investigaciones educativas No. 2*, México, DIE-CINVESTAV.
- De Ibarrola, María (1977) *El papel de los sistemas escolares en el contexto de dependencia de los países del tercer mundo*. Documento de trabajo, México, Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.

- De Ibarrola, María (1971) "La democratización de la enseñanza al nivel de la educación primaria", *El gallo ilustrado*, suplemento cultural del diario *El Día*, del 5 de dic. pp. 9
- De Ibarrola, María (1970) *Pobreza y aspiraciones escolares*, México, Centro de Estudios Educativos.
- De Ibarrola, María y Elsie Rockwell (comps.) (1985) *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE-CINVESTAV.
- De los Reyes, Yolanda (1983) "La desigualdad educativa de la mujer: el caso de México", trabajo presentado a la Reunión Técnica Regional sobre desigualdades educativas de las jóvenes y mujeres de América Latina y el Caribe, Panamá 11-15, julio.
- De Luca, Romina (2008) "Entre la tortuga y la morsa", *El Aromo*, 44:10, sep-oct. <<http://www.razonyrevolucion.org/textos/elaromo/secciones/Educacion/deluca44.pdf>> (10 de mayo de 2010).
- De Luca, Romina (2007) "La escuela argentina entre la descentralización y la privatización, 1955-2001", *Anuario CEICS 2007*, <<http://www.razonyrevolucion.org/secciones/anuario/A07romina.pdf>> (23 de abril de 2010).
- De Romero Brest, Gilda (1982) "El avance de la ignorancia y de los espacios de una nueva realidad: Y, ahora ¿Qué educación?", *Revista Argentina de Educación*, 1 (2):9-35.
- De Romero Brest, Gilda (1971) "Consideraciones para una política de acrecentamiento de la eficacia del sistema educativo en la Argentina" en *Sistemas escolares. Jornadas Adriano Olivetti de educación*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti.
- Derrida, Jacques (1998) *De la gramatología*, México, Siglo XXI.
- Derrida, Jacques (1989) "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas" en *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona.
- Di Franco, M. Graciela, Di Franco, Norma y Siderac, Silvia. (2007) "Distribución desigual de saberes en los libros de texto", ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, realizado en Cipolletti, Río Negro, Patagonia Argentina, 18-20 de abril. <<http://faceweb.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%203/t103%20-%20di%20franco%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>> (4 de enero de 2011).
- DiNIECE (2005) *Proyecto hemisférico elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*, Documento de la república Argentina, <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Argentina1.pdf>> (4 de noviembre de 2011).
- Donolo, Danilo (1997) "La desigualdad educacional. Hacia nuevos límites...", *La Educación* Núm. (126-128) <[http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_126128/articulo5/index.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_126128/articulo5/index.aspx?culture=es&navid=201)> (11 de Noviembre de 2008).
- Donolo, Danilo (1987) "La desigualdad educacional", *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, 7(2):173-188.
- Duru-Bellat, Marie (2007) "Social inequality in French education: Extent and complexity of the issues" en Teese, Richard; Stephen Lamb y Marie Duru-Bellat (eds.) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy Volume 2: Inequality in Education Systems*, The Netherlands, Springer, e-book. Recuperado de la base de datos Springer (13 de Noviembre de 2008).
- Duru-Bellat, Marie y Denis Meuret (2009) *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Duschatzky, Silvia (comp.) (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

- Duschatzky, Silvia y Patricia Redondo (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Duschatzky, Silvia (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (2008) *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Documento PIIE - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, <[http://www.redligare.org/IMG/pdf/desigualdad\\_social\\_desigualdad\\_educativa\\_dussel.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desigualdad_social_desigualdad_educativa_dussel.pdf)> (26 de noviembre de 2008).
- Dussel, Inés (2006) "Homenaje a Cecilia Braslavsky (1952–2005). Presentación del Monográfico", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4,2e, <<http://www.rinace.net/vol4num2e.htm>> (26 de junio de 2010).
- Dussel, Inés (2005a) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas" en Tedesco, Juan C. (comp.) *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IPE-UNESCO, Buenos Aires, pp. 85-115 <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones>> (27 de septiembre 27, 2008).
- Dussel, Inés (2005b) "La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media", ponencia presentada al Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, realizado en Huerta Grande, Córdoba, Argentina, 5 al 8 de abril. <[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta\\_dussel.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_dussel.pdf)> (26 de noviembre de 2008).
- Dussel, Inés (2003) "Jacotot o el desafío de una escuela de iguales", *Revista Educação e Sociedade*, 82: 213-219, <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a11v24n82.pdf>> (22 de septiembre de 2011).
- Dussel, Inés; Andrea Brito y Pedro Núñez (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, Inés; Guillermina Tiramonti y Alejandra Birgin (2001) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina" en Guillermina Tiramonti *Modernización educativa en los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, TEMAS.
- Echart de Bianchi, María, Meier J. Manuelli R. y Binimelis M. (1976) *Los determinantes de la educación en la Argentina*. Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL).
- Eichelbaum de Babini, Ana María (1995) "La extensión y distribución de la educación latinoamericana. Un marco para delimitar los problemas cualitativos", *La Educación* III (122), <[http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_122/articulo1/index.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_122/articulo1/index.aspx?culture=es&navid=201)> (23 de abril de 2010).
- Eichelbaum, Ana M. (1972) "La desigualdad educacional en Argentina" en Marsal, Juan (comp.) *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*, Buenos Aires, Paidós.
- Elias, Norbert (1982) *La sociedad cortesana*, México, FCE.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss, et al (2002) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, DIE-CINVESTAV.
- Emmerich, Gustavo (1982) "El Plan Maestro de Investigación Educativa: reseña y comentario crítico", *Perfiles educativos*, 17:43-50, <<http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1982/n17a1982/mx.peredu.1982.n17.p43->

- [50.pdf](#)> (5 de abril de 2011).
- Favela, Jesús (1971) "Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: el pensamiento de Bourdieu y Passeron", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (2):49-62.
- Feijóo, María del C. (2002) *Argentina: Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129517s.pdf>> (30 de enero de 2009).
- Feijóo, María del C. y Silvina Corbetta (2004) *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, <[http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/publicaciones/2005\\_Argentina.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/publicaciones/2005_Argentina.pdf)> (31 de octubre de 2008).
- Feldfeber, Myriam (1999) "Estado y educación en la Argentina de los '90" en Ascolani, Adrián (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.
- Fernández Lamarra, Norberto (1999) *Balance de los últimos 20 años de educación en la Argentina y prospectiva hacia el siglo XXI*, Buenos Aires, UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149462so.pdf>> (9 de julio de 2010).
- Fernández, María; María Lemos y David Wiñar (1997) *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fernández, Tabaré (2003) *Determinantes Sociales, Organizacionales e Institucionales de los Aprendizajes en la Educación Primaria de México: Un Análisis de Tres Niveles* (2001), México, INEE, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Resultados\\_Evaluaciones/Estudios/Anteriores\\_2003/04\\_deter\\_sociales\\_organiz\\_inst\\_01.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Estudios/Anteriores_2003/04_deter_sociales_organiz_inst_01.pdf)> (21 de Noviembre de 2008).
- Fernández, Tabaré (2002) "Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística", *Revista mexicana de investigación educativa*, 7 (16): 501-536, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001605.pdf>> (17 de octubre de 2008).
- Filmus, Daniel (1997) "La Educación Latinoamericana: Entre la transformación y el ajuste" en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Filmus, Daniel (comp.) (1994) *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Tesis.
- Filmus, Daniel (1988) "Primer año del colegio secundario y discriminación educativa", en Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (comps.) *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro, FLACSO-CLACSO.
- Filmus, Daniel y Cecilia Braslavsky (1986) *Obstáculos a la democratización del sistema educativo*, Buenos Aires, FLACSO, (Materiales de Difusión, 2).
- Finnegan, Florencia y Ana Pagano (2009) *Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas* (Resumen) Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), <[http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_30/documentos/1.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_30/documentos/1.pdf)> (16 de noviembre de 2011).
- Flores-Crespo, Pedro (2002) "En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre la educación y la desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 7(16): 537-576 <<http://www.comie.org.mx/revista/Abstracts/carpeta%2016/16labsTem4.htm>> (28

- septiembre de 2008).
- Foucault, Michel (2002) *Historia de la Sexualidad: Vol.2. El uso de los Placeres*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1999) *Estética, ética y hermenéutica: Obras esenciales 3*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (1990) "Verdad, individuo y poder. Una entrevista con Foucault el 25 de octubre de 1982" en *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (1979) "Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault- Gilles Deleuze", en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Frigerio, Graciela (2004) "La (no)inexorable desigualdad", *Ciudadanos: Revista de Crítica Política y Propuesta*, 4 (7 y 8), <[http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/desigualdad.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/desigualdad.pdf)> (21 de marzo de 2011).
- Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) (2004) *¿Las políticas compensatorias mejoran la equidad? Argentina: Plan Social Educativo. Educación primaria*. Informe final Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, PREAL y Fondo de Investigaciones Educativas, <<http://www.preal.org/>> (27 de febrero de 2009)-
- Galarza, Daniel (2007) "Los organismos estatales de gobierno y planificación", en Palamidessi, Mariano, Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel (comps.) *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Gallo, María (1987) *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, Cuadernos del Casa Chata 155.
- García, Adán M. (2006) *Promedio de Escolaridad y Nivel de Desigualdad de Años de Escolaridad en las entidades y municipios de la Republica Mexicana*, cuaderno 22, México, INEE, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Cuadernos\\_tecnicos/ct22\\_promedio\\_escolar\\_entymunic.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Cuadernos_tecnicos/ct22_promedio_escolar_entymunic.pdf)> (20 de octubre de 2008).
- García Huidobro, Juan E. (ed.) (2004) *Políticas educativas y equidad*, Santiago de Chile, Ford Foundation, UNESCO, UNICEF y UAH, <<http://www.unicef.cl>> (13 de enero de 2009).
- García, Javier; Antolín Granados y Rafael A. Pulido (1999), "reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia" en García, Francisco J. y Granados, Antolín (eds.) *Lecturas para Educación Intercultural*, Madrid, Trotta.
- Garza, Tomás (2004) "Las diferencias entre géneros: un problema abierto", *Boletín CENEVAL*, 4:9-11, <<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/0/boletin4.pdf>> (16 de febrero de 2009).
- Gasparini, Leonardo y Nora Lustig (2011) "The Rise and Fall of Income Inequality in Latin America", *Documento de trabajo*. Nro. 118 <<http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/documentos-de-trabajo.php?page=1>> (29 de noviembre de 2011).
- Gentili, Pablo (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)", *Revista Iberoamericana de Educación*, 49:19-57, <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80011142002>> (1 de mayo de 2011).
- Gentili, Pablo (1998) *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*, Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, Víctor M. (1981) "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México" en *Documentos Base para el Primer Congreso*

- Nacional de Investigación Educativa, Vol. 1.* México: IPN.
- Gordillo, Elba Esther (2006) "La educación nacional frente a la globalización y la era del conocimiento" en *Documento de discusión del IV Congreso Nacional de Educación. Tomo 1*, México, SNTE Fundación para la Cultura del Maestro, A. C. e Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América
- Granja, Josefina (2009) "El pensar histórico como dimensión del conocimiento", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en la Ciudad de Veracruz, 21 al 25 de septiembre. Memoria CD.
- Granja, Josefina (2003) "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente" en Granja, Josefina (comp.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés/SADE.
- Granja, Josefina (2002) "Explorando al campo del conocimiento educativo a través de una teoría de la observación", en Marcela, Gómez y Zemelman, Hugo (coords.) *Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos*, México, Centro Interdisciplinario en Ciencias y Humanidades UNAM, Plaza y Valdés.
- Granja, Josefina (2001) "Análisis conceptual de discurso: un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en Gómez, Marcela y Berta Orozco (coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Plaza y Valdés y Seminario de Análisis de Discurso Educativo.
- Granja, Josefina (1999-2000) "Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos", *Colección Pedagógica Universitaria* no. 32-33, Universidad Veracruzana.
- Granja, Josefina (1997) "Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina", *Revista Mexicana de Sociología* 59 (3): 161-188.
- Gutiérrez, Miguel (2008) "La política educativa en el nivel básico durante el gobierno de la alternancia 2000-2006: ¿igualdad de oportunidades o exclusión?" Tesis Maestría en Pedagogía, México, UNAM, FES- Aragón. <[http://132.248.9.9:8080/tesdig2/Procesados\\_tesis\\_2008/noviembre/0636222/Inde x.html](http://132.248.9.9:8080/tesdig2/Procesados_tesis_2008/noviembre/0636222/Inde x.html)> Texto completo> (24 de Marzo 24 de 2009).
- Gutiérrez, Norma (1998) "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México", *Revista mexicana de investigación educativa*, 3 (5): 13-38.
- Guzmán, José y Sylvia Schmelkes (1973) "Proposiciones alternativas para una reforma de la educación", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 3 (3): 173-217.
- Guzmán, José y Pedro G. Rodríguez (1977) *La desigualdad educativa en México*. Mimeo, México, CEE.
- IIPPE-UNESCO (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un Balance de los Años '90 en la Argentina*, Buenos Aires, UNESCO-IIPPE, OEA y MECT, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132270s.pdf>> (17 de octubre de 2009).
- IIPMV-CTERA (2004) *Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial*. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 3, Buenos Aires, <[http://web.wamani.apc.org/aa180/img\\_upload/efdda831483156d55ea631ca8ae76d0f/iipmv\\_nov\\_04.pdf](http://web.wamani.apc.org/aa180/img_upload/efdda831483156d55ea631ca8ae76d0f/iipmv_nov_04.pdf)> (28 de febrero de 2009).
- IIPMV-CTERA (2006) *Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes*. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 4 Buenos Aires, <[http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Coyuntura/iipmv\\_dic.06%20.doc](http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Coyuntura/iipmv_dic.06%20.doc)> (28 de Febrero de 2009).
- INEE (2009) *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2009*, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/4639>> (23 de mayo de 2011).
- INEE (2007) *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual*

- 2007, México, INEE, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Libros\\_Inf\\_ormes\\_Capitulos/Informe2007/informe2007.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Inf_ormes_Capitulos/Informe2007/informe2007.pdf)> (20 de octubre de 2008).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2004) *El rezago educativo en la población mexicana*, México, INEGI, <[http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/EI%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%20F3n%20mexicana\\_1.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/EI%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%20F3n%20mexicana_1.pdf)> (13 de noviembre de 2008).
- ISCHE30 (2008) *Education and equality: Historical approaches to schooling and social stratification*, The 30th Session of International Standing Conference for the History of Education (Abstracts), <<http://ische30.newark.rutgers.edu/ISCHE30.abstractbook.final4.pdf>> (4 de noviembre de 2008).
- Jacinto, Claudia (1999) *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: Enfoques y tendencias en América Latina*, París, IIEP-UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001183/118312so.pdf>> (3 de diciembre de 2011).
- Jacinto, Claudia y Ada Freytes (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136065s.pdf>> (7 de Junio de 2009).
- Jacinto, Claudia y Flavia Terigi (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP y Editorial Santillana.
- Judengloben, Mirta, Esther Arrieta y Julián Falcone (2003) *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*, Argentina, MECyT-DINIECE, <[http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T07\\_Docu2\\_Brechaseducativasysociales\\_Judengloben\\_Arrieta.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T07_Docu2_Brechaseducativasysociales_Judengloben_Arrieta.pdf)> (3 de marzo de 2010).
- Kaplan, Carina (2005) “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (eds.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 9-20.
- Kaplan, Carina y Sebastian García (2006). *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, MECyT, <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>> (7 de marzo de 2011).
- Kaplan, Carina y Silvia Llomovatte (2005) “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico” en Llomovatte Silvia y Kaplan, Carina (eds.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 75-100.
- Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.
- Kovacs, Karen (2005) “Relatoría y conclusiones” en Solana, Fernando (comp.) *Educación y desigualdad*, México, S XXI.
- Laclau, Ernesto (1996) “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- Latapí, Pablo (2009, e.o. 1964) “Educación y justicia social” *Proceso*, 1710, México, 8 de agosto, <[http://www.expresionlibre.org/site2/nacional/noti\\_1940.php](http://www.expresionlibre.org/site2/nacional/noti_1940.php)> (22 de enero de 2011).
- Latapí, Pablo (1994) *Educación y Justicia: Términos de una Paradoja*, <[http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Latapihtml/Lat\\_Cp6.htm](http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Latapihtml/Lat_Cp6.htm)> (19 de septiembre de 2008).

- Latapí, Pablo (1993) "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23 (2): 9-41, <<http://www.cee.edu.mx/inicio/cee.html>> (19 de julio de 2009). También publicado en (1994)
- Latapí, Pablo (1985) "La desigualdad educativa en México" en *VVAA Desigualdad y Equidad en España y México. IV Encuentro Hispano mexicano de científicos sociales*, Madrid, ICI, El Colegio de México, Publicado también en (1994)
- Latapí, Pablo (1980) *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen.
- Latapí, Pablo (1975a) "Desarrollo compartido y educación" en *Excélsior*, México, Septiembre 20. También publicado en (1994).
- Latapí, Pablo (1975b) "La inalcanzable igualdad", Reseña publicada en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3: 187-190, sobre el libro de Raymond Boudon, *Education, Opportunity and Social Inequality* (New York: John Wiley & Sons, 1974). También publicado en (1994).
- Latapí, Pablo (1973a, e.o. 1970) "Balance de un sexenio", en *Mitos y verdades de la Educación mexicana. 1971-1972*, México, CEE, pp. 15-27.
- Latapí, Pablo (1973b, e.o. 1971) "Educación para la estabilidad" en *Mitos y verdades de la Educación mexicana. 1971-1972*, México, CEE, pp. 81-83.
- Latapí, Pablo (1972) *Los problemas de la igualdad educativa*. Mimeo, México, CEE.
- Latapí, Pablo (1970) "Educación y sistemas escolares en América Latina: problemas y tendencias de solución", *Folleto de Divulgación # 8*, México, CEE.
- Latapí, Pablo (1965) "El sexenio educativo 1964-1970", *Folleto de divulgación # 5*, México, CEE.
- Latapí, Pablo (1964) *Diagnóstico educativo nacional*, México, Textos universitarios.
- Llach, Juan José; Montoya, Silvia y Roldán, Flavio (2000) *Educación para todos*, Buenos Aires, Distal.
- Lesgart, Cecilia (2002) "Usos de la transición a la democracia. Ensayo, Ciencia y Política en la década del ochenta", *Estudios Sociales*, (22-23), 163-186, <[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1451/1/ES\\_12\\_2\\_2-23\\_2002\\_pag\\_163\\_185.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1451/1/ES_12_2_2-23_2002_pag_163_185.pdf)> (11 de julio de 2010).
- Ley No 26.206 Ley de Educación Nacional (2006) <[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)> (12 de noviembre de 2008).
- Ley 24.195 Ley Federal de Educación. (1993) <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>> (12 de noviembre de 2008).
- Llomovate, Silvia (1992) "La investigación educativa en Argentina", *Propuesta educativa*, 4 (6):92-102.
- Llomovate, Silvia (1988) "Políticas educativas y exclusión social de los adolescentes: el caso de Argentina en la actualidad", en Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (comps.) *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro, FLACSO-CLACSO.
- López-Acevedo, Gladys (2006) *Mexico: two decades of the evolution of education and inequality*, World Bank Policy Research Working Paper 3919. Consultado de la base de datos SSRN, (10 de octubre de 2008).
- López, Néstor (coord.) (2008) *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, <<http://www.oei.es/pdf2/politicas-equidad-educativa-mexico1.pdf>> y <<http://www.oei.es/pdf2/politicas-equidad-educativa-mexico2.pdf>> (29 de abril de 2009).
- López, Néstor (2006) *Educación y desigualdad social*, Buenos Aires, MECyT, <[http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4\\_Lopez.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4_Lopez.pdf)> (7 de marzo de 2011).
- López, Néstor (2005) *Equidad educativa y desigualdad social*, Buenos Aires, IPE-

- UNESCO, <[http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/publicaciones/Equidad\\_educ\\_Nlopez.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/publicaciones/Equidad_educ_Nlopez.pdf)> (22 de septiembre de 2008).
- López, Néstor (2004) *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*, Buenos Aires, IPE, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf>> (27 de noviembre de 2008).
- López Ruiz, Juan (2000) *Aprendizaje docente e innovación curricular*, Málaga, Aljibe.
- Lugo, María A. (s.f.) "Medidas de desigualdad para variables educativas", *Boletín SITEAL* No. 4, <[http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/boletinesV1/upload/9/boletin\\_04.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/boletinesV1/upload/9/boletin_04.pdf)> (29 de octubre de 2008).
- Luhmann, Niklas (1998) *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos, UIA, CEJA.
- Luhmann, Niklas (1996a) *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrete*, México, UIA, ITESO, Athropos.
- Luhmann, Niklas (1996b) *La ciencia de la sociedad*. México: UIA, ITESO, Athropos.
- Maglie, Graciela y Mónica García (1988) *Situación educativa de las mujeres en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF, Subsecretaría de la Mujer.
- Marchesi, Álvaro (2000) "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, <<http://www.rieoei.org/rie23.htm>> (29 de septiembre de 2008).
- Martín, Christopher y Cristian Solórzano (2004) "Educación universal, compensación y diversificación: los temas del futuro de la educación pública en México", *Sociológica*, 19 (56): 111-137.
- Martínez, María L. (2005) "El realismo científico de Ian Hacking: de los electrones a las enfermedades mentales transitorias", *Redes*, 11 (22): 153-176, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90702205>> (4 de enero de 2011).
- Martínez Rizo, Felipe (2003). *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*, México, AULA XXI Santillana, <[http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/libros/L%2030%202003%20Calidad%20y%20e%20guidad%20Santillana.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/libros/L%2030%202003%20Calidad%20y%20e%20guidad%20Santillana.pdf)> (19 de septiembre de 2009).
- Martínez Rizo, Felipe (2002) "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", *Revista mexicana de investigación educativa*, 7 (16): 415-443, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001603&iCveNum=263>> (9 de octubre de 2008).
- Martínez Rizo, Felipe (2001) "Hacia la equidad en educación: educación y justicia en la obra de Pablo Latapí (1963-1997)" en Ornelas, Carlos (comp.) *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana.
- Martínez Rizo, Felipe (1993) "Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa. Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2):55-70.
- Martínez Rizo, Felipe (1992) "La desigualdad educativa en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII (2): 59-120.
- Martínez Rizo, Felipe (1983) "Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIII (4): 55-86.
- Massé, Gladys (2003) "La Argentina censal y el reconocimiento de la heterogeneidad", en *VII Jornadas de la Asociación de Estudios de Población de la Argentina*, Tafí del Valle-Tucumán, <[http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ARGEN022\\_Masse.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ARGEN022_Masse.pdf)> (7 de agosto de 2010).

- McKenzie, David, y Hillel Rapoport (2005) *Migration and education inequality in rural Mexico*, World Bank Working paper 258, <[http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/Migration\\_and\\_education\\_inequality\\_in\\_rural\\_Mexico.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/Migration_and_education_inequality_in_rural_Mexico.pdf)> (13 de noviembre de 2008).
- Medellín, Rodrigo y Carlos Muñoz Izquierdo (1973) *La Ley Federal de Educación. Texto y comentario*, México, CEE.
- Melgarejo, María del Rosario (2006) "Capital cultural y rendimiento académico. El caso de los estudiantes de sociología de la FES Aragón: generación 1998-2001". Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, México, UNAM, FCPyS, <[http://132.248.9.9:8080/tesdig/Procesados\\_2007/0610591/Index.html](http://132.248.9.9:8080/tesdig/Procesados_2007/0610591/Index.html)> Texto completo> (24 de Marzo de 2009).
- Meneses, Ernesto, *et al* (1991) *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976*, México, CEE y UIA.
- Merklen, Denis (1997) "Un pobre es un pobre. La sociabilidad en el barrio, entre las condiciones y las practicas", *Revista Sociedad*, 11:21-64, Buenos Aires, <<http://www.margen.org/social/merklen.html>> (7 de diciembre de 2011).
- Meyer, John y Francisco Ramírez (2010) *La educación en la sociedad mundial*, Barcelona, Octaedro-ICE de la UB.
- Mier, Marta y Cecilia Rabell (2002) "Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos", *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3): 63-89, <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3541391.pdf>> (31 de octubre de 2008).
- Miller, Dinorah (2007) "Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM", Tesis doctoral en ciencias sociales, mención en sociología. México, FLACSO-México, <[http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/DOCCS\\_V\\_promocion\\_2004-2007/Miller\\_DG.pdf](http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/DOCCS_V_promocion_2004-2007/Miller_DG.pdf)> (12 de Mayo de 2009).
- Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1994) *Sistema educativo Nacional de Argentina: 1993*, Madrid, OEI, <<http://www.oei.es/quipu/argentina/ARG02.PDF>> (4 de enero de 2012).
- Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (s/f) *Mejor Educación para Todos. Programas compensatorios en educación de la República Argentina 1993-1999*, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, MECyT (2005) *Programa Nacional de Inclusión Educativa "Todos a Estudiar". Lineamientos Generales*, <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001158.pdf>> (16 de noviembre de 2011).
- MECyT (2007) *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Informe de gestión 2003-2007*, Argentina, MECyT, <[http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/principal/informe\\_gestion.html](http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/principal/informe_gestion.html)> (4 de noviembre de 2011).
- Minujin, Alberto (comp.) (1992) *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF, Losada.
- Mir, Adolfo (1971) "Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1 (1): 9-36.
- Miranda, Ana (2006) "Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea", Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, FLACSO Argentina, <[http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Publicaciones/Tesis\\_Ana\\_Miranda.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Tesis_Ana_Miranda.pdf)> (27 de Noviembre de 2008).
- Morgade, Graciela (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Muñoz García, Humberto, *et al*. (1998) "Debate sobre educación y desigualdad social",

- Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3 (6): 317-345, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14000607>> (14 de septiembre de 2008).
- Muñoz, Héctor, *et al.* (2002) "Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?" en *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, México, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y UAM-Iztapalapa.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1995) "Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis e los grupos de menor desarrollo socioeconómico", en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp.157-182.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1979a) "¿Estamos combatiendo la desigualdad?" en *El problema de la educación en México ¿laberinto sin salida?*, México, CEE, pp. 34-37
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1979b) "redefinir la justicia" en *El problema de la educación en México ¿laberinto sin salida?*, México, CEE, pp. 16-18
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1972) "Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 2 (4): 15-44.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1970) *Ensayo de análisis etiológico: explicaciones insuficientes de la injusticia educativa*, Mimeo, México, CEE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Manuel I. Ulloa (1992) "Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII (2), 11-58, <<http://www.cee.edu.mx/inicio/cee.html>> (3 de Marzo de 2010).
- Muñoz Izquierdo, Carlos y José T. Guzmán (1971) "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1(2):7-28.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y José T. Guzmán (1979) "Diagnostico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México" en Morales-Gómez, Daniel (comp.) *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, México, Gernika.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Sonia Lavín (1988) "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria" en Muñoz-Izquierdo, Carlos (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México, CEE.
- Nacimiento, Rosa (1985) "El sistema educativo argentino: breve historia desde 1930", en Hillert, Flora, *et al El sistema educativo argentino. Antecedente, formación y crisis*, Buenos Aires, Cartago.
- Neirotti, N. (2008) *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar.php5-2.websitetestlink.com/publicaciones>> (29 de mayo de 2009).
- Noguera, José (2004) "Sobre el concepto de desigualdad en ciencias sociales", trabajo presentado en el Seminario de Teoría Social Analítica, Barcelona, <[http://selene.uab.es/cs\\_gr\\_saps/publicacions/noguera/Sobre%20el%20concepto%20de%20desigualdad%20en%20ciencias%20sociales.pdf](http://selene.uab.es/cs_gr_saps/publicacions/noguera/Sobre%20el%20concepto%20de%20desigualdad%20en%20ciencias%20sociales.pdf)> (20 de noviembre de 2008).
- Observatorio Ciudadano de la Educación, OCE (2006) *Plataforma educativa ciudadana 2006. Síntesis ejecutiva*, México, OCE, <[http://www.observatorio.org/plataforma/ver\\_ejecutiva.pdf](http://www.observatorio.org/plataforma/ver_ejecutiva.pdf)> (23 de Marzo de

- 2009).
- Oieni, Vicente (2004) "Notas para una historia conceptual de los discursos políticos", *Anales Nueva época*, (7-8): 27-62, <<http://hum.gu.se/institutioner/romanska-sprak/iberoamerikanskainstitutet/publikationer/anales/anales7/oieni.pdf>> (13 de noviembre de 2008).
- Olmos, Liliana (2008) "Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48: 167-185, <<http://www.rieoei.org/rie48a08.pdf>> (28 de junio de 2010).
- Organización de Estados Americanos, OEA, (1967) *Alianza para el Progreso. Documentos oficiales de la Reunión Extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social al Nivel Ministerial*. Punta del Este, Uruguay, agosto, 5-17, 1961, Washington, Unión Panamericana, <<http://www.bvsde.paho.org/bvsadi/fulltext/punta%20del%20este.pdf>> (11 de mayo de 2010).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, (2008) *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento para debate. Primera versión, Madrid, OEI, <<http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>> (1 de septiembre de 2009).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (1967) *Education, Human Resources and Development in Argentina*, París, OECD.
- Pagano, Ana Paula Costas, Ingrid Sverdlück (2007) *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*, Buenos Aires, LPP y FLAPE, <[http://www.lpp-buenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/Pub\\_txtlibro12.htm#publi12bis](http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/Pub_txtlibro12.htm#publi12bis)> (16 de noviembre de 2011).
- Palamidessi, Mariano y Daniel Galarza (2007) "El nuevo contexto: Estado, producción de conocimientos y educación en al Argentina en el contexto de la globalización" en Palamidessi Mariano, Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel (comps.) *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Paradise, Ruth (1979) "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria", Tesis de Maestría en investigaciones educativas, México, DIE-CINVESTAV.
- Paredes, Silvia, y Marcel D. Pochulu (2005) "La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (8) <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1012Paredes.PDF>> (1 de agosto de 2010).
- Paviglianiti, Norma (1984) "Acceso y permanencia de la población infantil en la educación. Diferencias regionales y sociales" en Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela (comps.) *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.
- Paviglianiti, Norma y Guillermina Tiramonti (1987) *Fortalecimiento de los proyectos de planificación y toma de decisiones. Parte A*. Informe del Proyecto PNUD/ARG/87/011, Buenos Aires, PNUD.
- Pavón, Héctor y Silvia Fiore (1997) "La ciencia corrida", *Clarín digital* (segunda sección), Argentina, Domingo 27 de julio, <<http://www.clarin.com/diario/1997/07/27/i-01401j.htm>> (24 de abril de 2010).
- Pereda, Carlos (1994) *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*, México, Siglo XXI.
- Pereyra, Ana (s.f.) "La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas", *Boletín SITEAL* N° 3, <[http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin\\_03.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin_03.pdf)> (28 de octubre de 2008).
- Perisset, Patricia (2006) "Los docentes y las oportunidades educativas: ¿ayuda para

- superar las desigualdades o tendencia al refuerzo de las mismas?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 7, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1513Perisset-Maq.pdf>> (29 de octubre de 2008).
- Pescador, José A. (1995) “Educación y pobreza: reflexiones para el caso de México” en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp.45-57.
- Petty, Miguel y Héctor Mignoli (s.f. 1973 aprox) *Las desigualdades en los gastos nacionales y provinciales para educación primaria*. Cuaderno no. 14, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas.
- Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords.) (1995) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF.
- Pineau, Pablo (2010) *Historia y política de la educación argentina. (Aportes para el desarrollo curricular)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, <[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Historia\\_y\\_politica\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf)> (22 de abril de 2010).
- Pineau, Pablo, et al (2006) *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura*, Buenos Aires, Colihue.
- Pinkasz, Daniel y Guillermina Tiramonti (2006) “Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina” en Provoste, Patricia (ed.) *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*, Santiago de Chile, Hexagrama Consultoras, FLACSO–Buenos Aires, IESCO–Universidad Central de Bogotá.
- Poder Ejecutivo (1973) *Plan trienal para la reconstrucción y liberación nacional 1974-1977*, Argentina. Microformas.
- Poder Ejecutivo Federal, PEF (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, Presidencia de la República.
- PEF (1989) *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994*, México, SEP, <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>> (13 de Julio de 2009).
- PEF (1983) *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, SPP.
- Poggi, Margarita y Guillermina Tiramonti (1995) “(In)eficiencia e (In)eficacia del sistema educativo argentino” en Tiramonti, Guillermina; Filmus, Daniel y Braslavsky, Cecilia (comps.) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires, Tesis Norma.
- Poovey, Mary (1998) *A History of the Modern Fact: Problems of Knowledge in the Sciences of Wealth and Society*, Chicago, University of Chicago Press,
- Popkewitz, Thomas (2009) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, Thomas (2003) “La producción de razón y poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales” en Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry M. y Pereyra, Miguel A. (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, pp. 146-184
- Popkewitz, Thomas (2002) “Imaginario nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada” en Schriewer, Jürgen (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares.
- Popkewitz, Thomas (2000) “El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales”, *Perfiles educativos*, XXII (89-90): 5-33, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13209002.pdf>> (13 de noviembre de 2008).
- Popkewitz, Thomas (1994) “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el

- estudio de las reformas educativas”, *Revista de educación*, 305: 103-137
- Popkewitz, Thomas y Sverker Lindblad (2005) “Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación”, en Luengo, Julián J. (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, México, Pomares.
- Popkewitz, Thomas y Sverker Lindblad. (2001) “Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais”, *Educação & Sociedade*, XXII (75): 111-148, <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>> (2 de marzo de 2011).
- Prawda, Juan (2005) “Educación y desigualdad” en Solana, Fernando (comp.) *Educación y desigualdad*, México, Siglo XXI, pp. 87-109.
- Presidencia de la Nación. República Argentina (1971) *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad. 1971-1975*.
- Prévôt-Schapira, Marie y Rodrigo Cattaneo (2008) “Buenos Aires: la fragmentación en los intersticios de una sociedad polarizada”, *Eure*, XXXIV, 103: 73-92, <[http://www.eure.cl/wp-content/uploads/2008/12/EURE\\_103\\_04\\_PREVOT.pdf](http://www.eure.cl/wp-content/uploads/2008/12/EURE_103_04_PREVOT.pdf)> (24 de octubre de 2011).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010) *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2010. Desarrollo humano en Argentina: trayectos y nuevos desafíos*, Argentina, PNUD, <[http://www.undp.org.ar/publi\\_desarr\\_hum.htm](http://www.undp.org.ar/publi_desarr_hum.htm)> (15 de octubre de 2011).
- Puigrós, Adriana (2005) “In memoriam. Homenaje a Cecilia Braslavsky (1952-2005)”, <<http://www.appealweb.com.ar/spip.php?article33>> (12 de julio de 2010).
- Puigrós, Adriana (1997) “Espiritualismo, normalismo y educación” en *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de la Historia de la Educación en la Argentina, Buenos Aires, Galerna.
- Puigrós, Adriana (1996) *Qué paso en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Puigrós, Adriana, et al (1981) “Las investigaciones educativas referidas a las relaciones entre educación y sociedad. Aspectos teóricos metodológicos” en *Documentos Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa Vol. 1*, México, IPN.
- Rama, Germán (1978) “El proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, *Perspectivas* VIII (3): 337-342, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf#29150>> (14 de julio de 2010).
- Rambla, Xavier (2006) “Globalization, Educational Targeting, and Stable Inequalities: A Comparative Analysis of Argentina, Brazil, and Chile”, *International Review of Education*, 52 (3/4): 353-370. Base de datos, Academic Search Premier, EBSCOhost (20 de October de 2008).
- Rambla, Xavier; Ferran Ferrer, Aina Tarabini y Antoni Verger (2008) “La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas”, *Perspectivas*, XXXVIII, (1): 81-96.
- Rapoport, Mario (2005) *Historia económica, política y social de la Argentina (1890-2003)*, Buenos Aires, Planeta.
- Red Federal de Información Educativa-DiNIECE (2004) “Para entender la desigualdad educativa: el valor de la información”, *El monitor de la educación*, nueva época, no.1, Argentina, <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier3.htm>> (12 de enero de 2012).
- Redondo, Patricia (2006) “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”, en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras*

- entre (dos) orillas, Buenos Aires, Del Estante.
- Reimers, Fernando (ed.) (2003) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla.
- Reimers, Fernando (2000) "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *Revista mexicana de investigación educativa*, 5 (9): 11-69. <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n009/pdf/rmiev05n09scC00n01es.pdf>> (10 de Septiembre de 2008).
- Revel, Jacques (2005) "La institución y lo social" en *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.
- Revista Propuesta Educativa* (1996) "Editorial: La reforma educativa argentina en el marco de las restricciones presupuestarias y la reestructuración social", 7 (14):5.
- Reygadas, Luis (2004) "Las redes de la desigualdad", *Política y Cultura*, 22:7-25, <[http://148.206.107.10/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=6&tipo=ARTICULO&id=2377&archivo=8-153-2377gww.pdf&titulo=Las%20redes%20de%20la%20desigualdad:%20un%20enfoque%20multidimensional](http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=2377&archivo=8-153-2377gww.pdf&titulo=Las%20redes%20de%20la%20desigualdad:%20un%20enfoque%20multidimensional)> (31 de octubre de 2008).
- Ribotta, Bruno (s.f.) *Diagnóstico Sociodemográfico de los Pueblos Indígenas de Argentina*, CELADE-Fundación Ford, <[http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/7/40377/Argentina\\_julio2010.pdf](http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/7/40377/Argentina_julio2010.pdf)> (22 de noviembre de 2011).
- Riquelme, Graciela y Paula Razquin (1996) "Mujer y educación en argentina", *La Educación* I, III: 123-125, <[http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_123125/articulo7/index.aspx](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo7/index.aspx)> (6 de enero de 2012).
- Rivas, Axel; Alejandro Vera y Pablo Bezem (2010) *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC, Fundación Arcor y Fundación Roberto Noble, <[www.fundacionluminis.org.ar/biblio/radiografia\\_edu.pdf](http://www.fundacionluminis.org.ar/biblio/radiografia_edu.pdf)> (10 de enero de 2012).
- Rivas, Axel et al (2007) *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC, <<http://www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=210>> (29 de octubre de 2008).
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", *Revista Colombiana de Educación*, 12:33-50, <[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf)> (18 de mayo de 2011).
- Rodríguez, Darío y Javier Torres Nafarrete (2008) *Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann*, México, Herder, Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, Miguel A. (2007) *La educación básica como derecho social fundamental: estudiantes, recursos y escuelas indígenas 2000-2005. El derecho a la educación en México*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, <[http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion\\_Flape/10Mexico\\_Derecho.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_Flape/10Mexico_Derecho.pdf)> (5 de Junio de 2009).
- Rodríguez, Pedro G. (2002) "Fábulas de pobreza, desigualdad y educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (4): 11-66, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27032402>> (10 de octubre de 2008).
- Rodríguez, Roberto (1998) "Premio Andrés Bello: Educación superior y desigualdad social", *Revista mexicana de investigación educativa*, 3 (5): 139:168, <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000508.pdf>> (21 de mayo de 2011).
- Rojas, Francisco (1995) "Educación y pobreza: un desafío de equidad" en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad*

- social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp. 59-69.
- Rojas Moreno, Ileana (2004) "Trayectorias conceptuales y entramados discursivos: una lectura de la transición en el campo del conocimiento pedagógico", Tesis doctoral en Investigaciones educativas, México, DIE-CINVESTAV.
- Román, Marcela y Cecilia Cardemil (coords.) (s.f.) *Equidad Educativa: Decisión política pedagógica para la acción. Documento marco*, Santiago de Chile, Red PROPONE, Fundación Ford, <<http://www.propone.org/>> (1 de abril de 2011).
- Romero, José Luis (2000) *Breve historia de la Argentina*, Buenos Aires, FCE.
- Romero, José y Pedro Romero (2004) *Los reformadores sin espíritu: ¿quiénes hicieron la reforma educativa argentina en los 90?*, Rosario, Homo Sapiens.
- Sandoval, Andrés (2005) "Oportunidades de acceso a la educación media superior en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I", Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, México, UIA, <<http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014605/014605.pdf>> (2 de octubre de 2009).
- Schmelkes, Sylvia (2005) "La desigualdad en educación básica en México durante la última década" en *Población, desarrollo social y grupos vulnerables*. Consultado de la base de datos producción científica del DIE-CINVESTAV (16 de octubre de 2008).
- Schmelkes, Sylvia (2003) "Educación y poblaciones indias en México: el fracaso de una política" en Reimers, Fernando (ed.) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla.
- Schmelkes, Sylvia (1995) "Prólogo", en Pieck, Enrique y Aguado, Eduardo (coords.) *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, Toluca, El Colegio Mexiquense y UNICEF.
- Schmelkes, Sylvia (1994) "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIV (1 y 2):13-38, <<http://www.cee.edu.mx/inicio/cee.html>> (18 de octubre de 2009).
- Schriewer, Jürgen (2002) "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos", en Schriewer, Jürgen (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Schriewer, Jürgen (1991) "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", en Schriewer, Jürgen y Pedró, Francesc (comps.) *Manual de educación comparada* (vol. II). *Teorías investigaciones, perspectivas*, Barcelona, Pomares-corredor.
- Scott, Joan (1996) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico" en Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG· Miguel Ángel Porrúa, pp. 265-302.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, <[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial)> (18 de Julio de 2009).
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, <[http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan\\_educ\\_2001\\_2006.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf)> (18 de Julio de 2009).
- SEP (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP, <[http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/f\\_archivo\\_gral.html](http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/f_archivo_gral.html)> (14 de Julio de 2009).
- SEP (1995) "Rezago educativo y programas compensatorios", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXV (2): 131-145.
- SEP (1970) *La educación pública en México 1964/1970*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SIEMPRO (2001) *Educación y desigualdad: la distribución de los recursos educativos en hogares y población*. Informe Nro. 7, Abril, Buenos Aires, <[www.siempro.gov.ar/archivos/eds\\_informe\\_tematico\\_7.pdf](http://www.siempro.gov.ar/archivos/eds_informe_tematico_7.pdf)> (12 de abril de

- 2010).
- Simón, Javier José (2006) "Entre la ciencia y la política: los thinks tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina", Tesis de Maestría en ciencias sociales, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE (2007) *Un nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI. Conclusiones y propuestas del IV Congreso Nacional de Educación y del Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros*, México, SNTE, <<http://congresoeducacion.snte.org.mx/documentos/conclusiones.pdf>> (18 de febrero de 2009).
- Sínodo Mundial de Obispos (1971) *La justicia en el mundo. Nuevas responsabilidades de la iglesia en el campo de la justicia*, Roma, <[http://justiciaypaz.dominicos.org/kit\\_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/Justicia\\_en\\_el\\_mundo.pdf](http://justiciaypaz.dominicos.org/kit_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/Justicia_en_el_mundo.pdf)> (4 de mayo de 2011).
- Solana, Fernando (comp.) (2005) *Educación y desigualdad*, México, Siglo XXI.
- Solano, José (s.f.) *Educación y desarrollo: continuidad y cambio en el discurso educativo latinoamericano durante la segunda mitad del siglo XX*, <[www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/opaíses/Costa%20Rica/jose%20solano%20alpizar.doc](http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/opaíses/Costa%20Rica/jose%20solano%20alpizar.doc)> (31 de octubre de 2008).
- Southwell, Myriam (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata" en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante
- Southwell, Myriam (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)" en Puiggrós, Adriana, (dir.) *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. vol. 8, Buenos Aires, Galerna.
- Southwell, Myriam y Alejandro Vassiliades (2009) "Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires", *Pensamento Plural* 3 (4): 117-135, <<http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/pensamento-plural/edicoes/04/05.pdf>> (10 de julio de 2010).
- Steiner-Khamsi, Gita (2011) "La reformulación de la transferencia como estrategia política" en Caruso, Marcelo y Heinz-Elmar Tenorth (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica.
- Suasnábar, Claudio (2009) *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis doctoral en ciencias sociales, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Suasnábar, Claudio (2004) *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial.
- Suasnábar, Claudio y Mariano Palamidessi (2007) "Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la argentina", en Palamidessi, Mariano; Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel (comps.) *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Tarabini, Aina y Xavier Bonal (2011) "Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio", *Revista de Educación*, 355:235-255, <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_10.pdf)> (30 de agosto de 2011).
- Teese, Richard; Stephen Lamb y Marie Duru-Bellat (Eds.) (2007) *International Studies in Educational Inequality*. The Netherlands, Springer, e-book.
- Tedesco, Juan C. (comp.). (2005a) *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 309-336,

- <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones>> (27 de septiembre de 2008).
- Tedesco, Juan C. (2005b) "Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina", ponencia presentada al *III Seminario sobre los usos de las TICs para enfrentar los desafíos del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*, Santiago de Chile, CEDI, OCDE, <[http://www.enlaces.cl/ocde/doc/Conferencias/TICs\\_Desigualdad\(3\).doc](http://www.enlaces.cl/ocde/doc/Conferencias/TICs_Desigualdad(3).doc)> (12 de abril de 2011).
- Tedesco, Juan C. (1988) "Bases para la definición de estrategias de cambio educativo: Aspectos regionales y el caso argentino" en Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (comps.) *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro, FLACSO-CLACSO.
- Tedesco, Juan C. (1987, e.o. 1983). "Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina", en Tedesco, Juan C.; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tedesco, Juan C. (1985) "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino" en De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comps.) *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE-CINVESTAV.
- Tedesco, Juan C. (1983) "Modelo pedagógico y fracaso escolar", *Revista de la CEPAL* N° 21:131-144.
- Tedesco, Juan C. (1981) "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina" en UNESCO-CEPAL-PNUD, *El cambio educativo. Situación y condiciones*, Buenos Aires, CEPAL.
- Terán, Oscar (coord.) (2008) "Ideas e intelectuales en la Argentina 1880-1980", en *Ideas en el Siglo. Intelectuales y cultura en siglo XX latinoamericano*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", Conferencia en la jornada de apertura del ciclo escolar 2010, Santa Rosa-La Pampa, 23 de febrero, <[http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce\\_Flavia\\_Terigi\\_Conferencia\\_Trayectorias\\_Escolares.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf)> (8 de enero de 2012).
- Terigi, Flavia (2005) "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional" en Tedesco, Juan C. (comp.) *¿Como superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 229-290.
- Thisted, Sofía (2000) "Familias y escuela en la trama de la desigualdad" ponencia presentada a la 23ª Reunião Anual de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 24 a 28 de septiembre, Caxambu-MG, <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1419T.PDF>> (23 de abril de 2011).
- Tiramonti, Guillermina, et al, (2007) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final, Buenos Aires, FLACSO, <[http://www.flacso.org.ar/educacion/files/proyectos/pdf/informe\\_formatos\\_escolares.pdf](http://www.flacso.org.ar/educacion/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf)> (21 de septiembre de 2010).
- Tiramonti, Guillermina (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, Guillermina (2003) "20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", ponencia presentada en el Seminario Internacional Veinte Años de Democracia en Argentina, llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, octubre.

- Tiramonti, Guillermina (2001) *Modernización educativa en los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, TEMAS.
- Tiramonti, Guillermina. (1997) "Los imperativos de las políticas educativas de los 90", *Rev. Fac. Educ.*, 23 (1-2), <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005)> (7 de julio de 2010).
- Tiramonti, Guillermina (s.f.) "La nueva configuración fragmentada del sistema educativo", <[http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/ponencia\\_gt.pdf](http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/ponencia_gt.pdf)> (11 de noviembre de 2008).
- Topete, Carlos *et al*, (1993) "Planeación educativa", en *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Cuaderno 21, México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE.
- Torres, Rosa M. y Emilio Tenti (2000) *Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, Informe Final, Buenos Aires, IIFE, <<http://www.oei.es/equidad/pub.PDF>> (18 de febrero de 2009).
- Tosoni, M., Analía Natel, & Vanina Frecentese. (s.f.) "Las desigualdades educativas y la experiencia escolar de los estudiantes de sectores populares", <<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Proyectos%20autogestivos%20-%20educacion%20no%20formal%20-%20ONGs/229%20-%20Tosoni%20y%20Frecentese%20-%20FEEyE.pdf>> (28 de Febrero de 2009).
- Treviño, Ernesto y Germán I. Treviño (2003) *Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México*, México, INEE, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Resultados\\_Evaluaciones/Estudios/Anteriores\\_2003/08\\_factores\\_sociocult\\_asoc\\_rendimiento.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Estudios/Anteriores_2003/08_factores_sociocult_asoc_rendimiento.pdf)> (20 de octubre de 2008).
- Treviño, Ernesto y Germán I. Treviño (2004) *Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes*, México, INEE, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Resultados\\_Evaluaciones/Estudios/Anteriores\\_2003/09\\_estudio\\_sobre\\_desigualdades\\_educat.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Estudios/Anteriores_2003/09_estudio_sobre_desigualdades_educat.pdf)> (20 de octubre de 2008).
- UNESCO (1966) *Informe de la Comisión de Evaluación del Proyecto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina: Conferencia de ministros de educación y ministros encargados del Planeamiento económico en los países de América Latina y el Caribe*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1962a) "Proyecto principal de educación", *Boletín trimestral* 13 (enero-marzo), <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133328so.pdf>> (15 de abril de 2010).
- UNESCO (1962b) "Proyecto principal de educación", *Boletín trimestral* 14 (abril-junio), <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133328so.pdf>> (15 de abril de 2010).
- UNESCO-CEPAL-PNUD (1981a) *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Síntesis General*. Vol. 4, Buenos Aires, CEPAL.
- UNESCO-CEPAL-PNUD (1981b) *El cambio educativo. Situación y condiciones*, Buenos Aires, CEPAL.
- UNESCO-OREALC (1981) *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC, <[unesdoc.unesco.org/images/0004/000467/046761sb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000467/046761sb.pdf)> (2 de junio de 2011).
- Universidad Nacional de Comahue (2007) *Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (Provincia de Neuquén)*.

- Informe Final, Fac. de Ciencias de la Educación. Mimeo
- Vales, Alicia (1984) "La estructura de modalidades de la enseñanza media y su vigencia. Revalorización de la educación general" en Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela (comps.) *Propuestas para el debate educativo de 1984*, Buenos Aires, CEAL.
- Veleda, Cecilia (2008) *Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Serie "Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial" Documento Nro. 3, Buenos Aires, CIPPEC, <<http://cippec.org/nexos/documentos/3.pdf>> (19 de marzo de 2009).
- Veleda, Cecilia (2005) *Los efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbado bonaerense*. Documento de trabajo Nro. 5, Buenos Aires, CIPPEC, <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1458.pdf>> (19 de marzo de 2009).
- Vera, Rodrigo (1984) *El proyecto educacional de la teoría del desarrollo*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas.
- Villacañas, José L. y Faustino Oncina (1997) "Introducción" en Koselleck, Reinhart y Gadamer, Hans-Georg, *Historia y Hermenéutica*, Barcelona, Paidós Ibérica e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Weiss, Eduardo (1981) "Las investigaciones sobre las relaciones entre procesos educativos y estructuras de autoridad e instituciones de poder político de las década de los setentas" en *Documentos Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Vol. 1), México, IPN, pp. 121-145
- Wiñar, David (1974) "Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 4 (4): 9-35.
- Zeitler, Elias (2009) "El campo historiográfico argentino en la democracia. Transición, profesionalización y renovación", *Estudios Históricos* N° 3, <[http://www.estudioshistoricos.org/edicion\\_3/elias-zeitler.pdf](http://www.estudioshistoricos.org/edicion_3/elias-zeitler.pdf)> (28 de mayo de 2010).
- Ziegler, Sandra (2004) "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa", *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, VII (12), <<http://www.neuquen.edu.ar/cuceyt/20090925/ziegler.pdf>> (11 de noviembre de 2008).
- Zubirán, Angélica (2004) "Iniquidad de género", *Boletín CENEVAL*, 4:9-11, <<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/0/boletin4.pdf>> (16 de febrero de 2009).