

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.**

**Departamento de Investigaciones Educativas.**

**Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas.**

**Título de la tesis:**

Configuración de la noción de programas compensatorios en México  
en el ámbito oficial y académico a lo largo de dos décadas (1970-1990).

**Alumna:**

María Eugenia Rodríguez Paz.

**Directora de tesis:**

Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos.

Noviembre, 2012.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt.

## **Agradecimientos.**

A la Dra. Josefina Granja Castro (†) le agradezco profundamente la oportunidad de haber trabajado a lado suyo; la paciencia y dedicación que tuvo al señalarme cada uno de los errores y aciertos en los primeros borradores de esta tesis; todo lo que pude vislumbrar con su ayuda en los seminarios; y de manera especial, le doy gracias por la experiencia compartida y por las huellas que dejó tanto en mi formación como en la presente investigación.

A la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos le agradezco su gran compromiso, sensibilidad y entrega que hizo posible continuar el proyecto cuando el deber lo exigía. Muchas gracias por su calidez y amabilidad, por compartirme sus conocimientos, por sus lecturas pacientes, explicaciones amenas, recomendaciones sutiles y por las nuevas habilidades que me fueron necesarias desarrollar para trabajar con usted.

A las lectoras internas y externas de esta investigación, la Dra. Eugenia Roldán Vera del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y la Dra. Ileana Rojas Moreno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), les agradezco el tiempo dedicado para mejorar esta tesis y con ello, la gran disposición que mostraron para esta labor.

Una vez más le digo gracias a la Dra. Roldán junto a la Dra. Ariadna Acevedo y los estudiantes del seminario que ellas coordinaron llamado “Análisis y argumentación histórica” por sus valiosos comentarios para mejorar los borradores finales. Debo agregar que mi esfuerzo constante por hacerlos más inteligibles se derivó de aquel seminario.

Y obviamente quiero agradecerle a mi familia, a quienes nunca está de más ofrecerles todo lo que he logrado con su gran apoyo: A mi mamá María Eugenia Paz, a mi papá Raúl Rodríguez y a mis hermanos Iván, Juan y Sofía, por creer en mí y acompañarme durante los altibajos de este proceso, siempre estaré en deuda con ustedes.

Por último, mi gratitud a todo el personal administrativo y técnico del DIE-CINVESTAV sede sur por hacer amena mi instancia en dicho lugar.

## **Resumen.**

El objetivo principal de esta tesis consiste en estudiar la configuración de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico en México durante 1970-1990. Es así que desde la línea de investigación de análisis conceptual de discurso, que presta singular atención en los procesos de producción de conocimientos sobre la escuela y la educación (Granja, 2002), me interesa estudiar las dinámicas de continuidad y cambio en las categorías empleadas para entender y atender a la población excluida de la educación primaria así como para referirse al problema de la desigualdad educativa en dichos ámbitos a lo largo de las dos décadas. El referente empírico está conformado por una selección de material tanto bibliográfico (informes anuales de labores de la Secretaría de Educación Pública, leyes decretadas, planes nacionales de educación del gobierno federal y capítulos de libros) como hemerográfico (notas periodísticas y artículos de revistas científicas) producido en México durante los años mencionados.

**Palabras claves:** Análisis conceptual, programas compensatorios, educación primaria, desigualdad educativa, educación en México.

## **Abstract.**

The main purpose of this thesis is to study the configuration of the notion of educational “compensatory programs” in the official and academic domains in Mexico during 1970-1990. Thus, from the conceptual analysis of discourse, emphasizing the processes of knowledge production about school and education (Granja, 2002), I have been studying the dynamics of continuity and changes in different educational categories that have been present to understand and serve the excluded population from primary school, and to designate educational inequality in the said fields during those two decades. The empirical reference (corpus and context) includes: annual reports of the Secretaría de Educación Pública (Ministry of Education), education laws, national educational plans from the Federal government, book chapters, newspaper pieces and scientific journal articles made in Mexico during the years mentioned above.

**Keywords:** Conceptual analysis, compensatory programs, elementary education, educational inequality, education in Mexico.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>1. Justificación y estado de la cuestión</b> .....	9
<b>2. Delimitación del problema: Objetivos y preguntas de investigación</b> .....	12
<b>3. Construcción del referente empírico y procedimientos de análisis</b> .....	14
<b>4. Referente teórico-metodológico: Análisis conceptual de discurso (ACD)</b> .....	17
4.1 Herramientas conceptuales retomadas de Foucault y Derrida.....	18
4.1.1 Foucault: <i>Arqueología y Genealogía</i> .....	18
4.1.2 Derrida: <i>Deconstrucción</i> .....	23
4.2 Herramientas analíticas desde la apropiación del ACD.....	28
4.2.1 <i>Configuración</i> .....	29
4.2.2 <i>Texto</i> .....	30
<b>5. Estructura de la tesis</b> .....	31
<b>PRIMER CAPÍTULO. CONFIGURACIÓN DE LA NOCIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL ÁMBITO OFICIAL MEXICANO (1970-1990)</b> .....	33
<b>Parte I. Formación conceptual de programas compensatorios</b> .....	35
<b>1.1 Trayectoria de los planteamientos para atender a la población excluida de la educación primaria</b> .....	35
1.1.1 Educación extraescolar.....	35
1.1.2 Educación para Todos.....	41
1.1.3 Primaria para todos los niños.....	45
1.1.4 Programas de recuperación y prevención.....	49
1.1.5 Programas preventivos y compensatorios.....	53
<b>Cuadro 1. Trayectoria de los planteamientos para atender a la población excluida de la educación primaria</b> .....	58
<b>1.2 Trayectoria de la noción de población excluida de la educación primaria</b> .....	60
1.2.1 Iterabilidad de los “grupos marginados”.....	60
1.2.2 Los “marginados” imbricados con los “desfavorecidos”.....	64

1.2.3 Emergencia híbrida de los “vulnerables” .....	65
<b>Cuadro 2. Trayectoria de la noción de población excluida de la educación primaria...</b>	<b>67</b>
<b>Amarre de la formación conceptual de programas compensatorios.....</b>	<b>69</b>
<b>Parte II. Entramado de nociones paralelas: Suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.....</b>	<b>72</b>
<b>2.1 Igualdad de oportunidades educativas.....</b>	<b>73</b>
2.1.1 Alusión a la noción de igualdad de oportunidades educativas.....	73
2.1.2 Emergencia de la noción de igualdad de oportunidades educativas.....	75
<b>2.2 Desigualdad educativa.....</b>	<b>79</b>
2.2.1 Alusión a la noción de desigualdad educativa.....	79
2.2.2 Explicación de las diferencias/deficiencias en el acceso y la permanencia en la primaria. Re-emergencia del “rezago”.....	80
<b>2.3 Servicios asistenciales.....</b>	<b>84</b>
2.3.1 Emergencia de la noción de servicios asistenciales.....	84
2.3.2 Iterabilidad: De apoyos para garantizar la asistencia del alumnao propiciar su permanencia en la educación primaria.....	87
<b>2.4 Distribución del gasto educativo.....</b>	<b>90</b>
2.4.1 Emergencia de la reorientación del gasto para justificarla descentralización.....	90
2.4.2 Descentralización, atención a las diferencias estatales.....	91
<b>Amarre de los suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.....</b>	<b>94</b>
<b>Anudamientos del primer capítulo.....</b>	<b>97</b>

## **SEGUNDO CAPITULO. CONFIGURACIÓN DE LA NOCIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO MEXICANO (1970-1990).....100**

### **Parte I. Formación conceptual de programas compensatorios.....102**

#### **1.1 Trayectoria de la noción de programas compensatorios vinculada con la de programas remediales y preventivos.....102**

1.1.1 Emergencia de la noción de programas compensatorios.....102

1.1.2 Entrelazamiento de la noción de programas compensatorios.....104

1.1.3 Emergencia de la noción de programas preventivos y del Estado compensador.....106

1.1.4 Separación de la noción de programas compensatorios.....109

1.1.5 Imbricación de la noción de programas compensatorios.....111

**Cuadro 1.** Trayectoria de la noción de programas compensatorios vinculada con la de programas remediales y preventivos.....113

#### **1.2 Trayectoria de la noción de igualdad de oportunidades educativas.....115**

1.2.1 Emergencia de la noción de igualdad de oportunidades educativas.....115

1.2.2 Iterabilidad: Acceso, retención, aprovechamiento y distribución.....119

1.2.3 Distribución equitativa de las oportunidades educativas.....122

1.2.4 Re-emergencia del énfasis en igualar los resultados internos y externos al sistema educativo.....122

1.2.5 Igualar el acceso y la permanencia del alumno en el sistema educativo.....125

**Cuadro 2.** Trayectoria de la noción de igualdad de oportunidades educativas.....127

#### **1.3 Trayectoria de la noción de población excluida de las oportunidades educativas.....128**

1.3.1 Población en edad escolar que no accede, no obtiene los mismos resultados escolares y sociales ni permanece hasta concluir el nivel educativo.....128

1.3.2 Población que no accede, no obtiene los mismos resultados escolares ni permanece en el sistema educativo. Énfasis en el interior del sistema.....129

1.3.3 Re-emergencia: Población en edad escolar que no accede, no obtiene los mismos resultados escolares y sociales así como no permanece.....132

1.3.4 Población en edad escolar que no accede ni permanece.....132

<b>Cuadro 3. Trayectoria de la noción de población excluida de las oportunidades educativas.....</b>	<b>134</b>
<b>Amarre de la formación conceptual de programas compensatorios.....</b>	<b>135</b>
<b>Parte II. Entramado de nociones paralelas: Suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.....</b>	<b>138</b>
<b>2.1 Desigualdad educativa: Definiciones, explicaciones y soluciones.....</b>	<b>138</b>
2.1.1 Alusión a la noción de desigualdad educativa.....	138
2.1.2 Emergencia de la noción de desigualdad educativa.....	140
2.1.3 Iterabilidad: Desplazamiento.....	141
2.1.4 Iterabilidad: Re-emergencia de la distribución y los resultados escolares.....	146
2.1.5 Iterabilidad: Re-emergencia del diferente acceso y permanencia del alumno...	149
<b>2.2 Críticas a los programas compensatorios.....</b>	<b>151</b>
2.2.1 Crítica a los programas compensatorios y remediales estadounidenses.....	151
2.2.2 Críticas a los programas compensatorios desarrollados en América Latina.....	155
<b>Amarre de los suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.....</b>	<b>157</b>
<b>Anudamientos del segundo capítulo.....</b>	<b>160</b>
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>165</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>179</b>
1a. Ejemplo de fichas técnicas (material académico).....	179
1b. Ejemplo de fichas técnicas (material oficial).....	182
2a. Ejemplo de matrices analíticas (fragmento): Material académico.....	185
2b. Ejemplo de matrices analíticas (fragmento): Material oficial.....	190



## **INTRODUCCIÓN.**

“La historia de las formaciones conceptuales sobre la escuela y la educación es una historia que interesa no solamente por su lugar en el pasado, sino por su condición de procesos que han hecho posibles las configuraciones con las que hoy pensamos lo educativo” Granja J. (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, México.

### **1. Justificación y estado de la cuestión.**

Mi interés por los programas compensatorios surgió al cursar la carrera de Sociología, especialmente al conocer el área de Sociología de la Educación. Me intrigó la paradoja de la educación formal pues si bien representa una vía para lograr la igualdad social, al mismo tiempo es un medio que posibilita la reproducción de las desigualdades. En los años en que era estudiante de licenciatura, los programas compensatorios me parecían una manera de enfrentar tal paradoja al articular lo educativo con lo social, ya que la propia escuela pone en marcha acciones con el propósito de abatir las diferencias que provienen de condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los alumnos y con ello, no se limita a reproducir pasivamente las desigualdades.

Fue así que en mi tesina (2009) me concentré en analizar la implementación del “Programa Escuela de Tiempo Completo” (PECT) en una primaria del Distrito Federal con la finalidad de conocer el papel de la escuela para contrarrestar las desigualdades socioeconómicas y culturales del alumnado. Los resultados de dicho estudio evidenciaron que las “Líneas de Trabajo”, esto es las actividades adicionales del PECT, no lograron compensar tales desigualdades entre los alumnos. Un año después, al ingresar a la maestría del DIE, la Dra. Josefina Granja Castro (†) me brindó la oportunidad de seguir reflexionado, ahora bajo la línea de análisis conceptual de discurso, sobre los programas compensatorios y la desigualdad educativa. La relevancia del presente estudio se deriva de reconocer que las categorías para caracterizar los procesos de la escolarización se construyen a lo largo del tiempo y por ello, resulta interesante analizar cómo se forman y cambian. El caso de la noción de desigualdad educativa me parece particularmente interesante pues se refiere a un problema que no ha perdido su vigencia a pesar de los esfuerzos por atenderlo y darle solución, destacando los programas compensatorios entre las alternativas para lograrlo.

En México existe una bibliografía amplísima sobre los temas mencionados (programas compensatorios y desigualdad educativa), por lo que para conocer el

estado de la cuestión sólo revisé una selección de ésta producida en las últimas cuatro décadas del siglo veinte. Los materiales consultados los clasifiqué en tres grupos: el primero comprende las investigaciones que abordaron de manera crítica los resultados del “Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria” conocido como el Plan de Once Años (1959-1970) y por ende, se refirieron a las desigualdades educativas; el segundo engloba las investigaciones que elaboraron conceptualizaciones sobre dicha desigualdad; y el tercero, incluye las investigaciones que analizaron el cumplimiento de los propósitos del primer programa compensatorio llamado “Programa para Abatir el Rezago Educativo” (PARE).

En lo que concierne al primer tipo de investigaciones identifiqué que durante la década de los sesenta y setenta se produjeron diversos estudios que aludieron a la desigualdad educativa, principalmente provenientes del Centro de Estudios Educativos (CEE). Pablo Latapí Sarre, pionero en abordar el tema de la desigualdad, publicó “Diagnóstico Educativo Nacional” (1964) y “El sexenio educativo 1964-1970” (1965). En ambos, ante la puesta en marcha del Plan de Once Años (1959), reconoció la considerable expansión de la matrícula en la educación primaria pero enfatizó que ésta, al no acompañarse de una mejoría en la eficiencia terminal, dio lugar a la conformación de una estructura extremadamente piramidal del sistema educativo. Además, señaló que dicha expansión había sido desigual al distribirse mayores oportunidades en el medio urbano que en el rural.

En la década de los setenta, Carlos Muñoz Izquierdo mencionó conclusiones similares en la “Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado” (1973). Indicó que la impresionante expansión de la matrícula en el nivel primario fue insuficiente para absorber a toda la población escolar que había permanecido fuera del servicio educativo, población que aumentó en el periodo de 1958-1970. También señaló que dicha expansión fue desigual entre el medio rural y urbano y se refirió a la estructura marcadamente piramidal del sistema escolar. Considero relevantes estas investigaciones porque, al conformarse como una crítica frente a las acciones realizadas por el gobierno federal en su afán de ampliar el ingreso a la primaria, evidenciaron la desigualdad presente en el sistema educativo y prestaron atención en la población excluida del mismo.

En lo que se refiere al segundo tipo de investigaciones, tanto Latapí como Muñoz Izquierdo elaboraron conceptualizaciones sobre la igualdad y desigualdad

educativa. En torno a la primera, Latapí en “Problemas de la igualdad educativa” (1972) analizó dicho concepto en términos históricos y filosóficos, lo cual lo llevó a concluir que no existe un significado unívoco. Asimismo cuestionó el postulado de “igualdad de oportunidades educativas” promovido por el gobierno federal, señaló que su definición resultaba ambigua lo que traía consigo inadecuadas políticas para lograrla. Respecto a la concepción de desigualdad educativa, dicho autor la explicó principalmente como resultado de factores externos a la escuela, tales como el origen socio-económico del alumno. Décadas después, Latapí en “Reflexiones sobre la justicia en la educación” (1993) reiteró la naturaleza ambigua del concepto de igualdad educativa pues señaló que puede ser de acceso, insumos, procesos, resultados con iguales puntos de partida, así como resultados con diferentes puntos de partida; y agregó que “cada una de ellas daría pie a estrategias de desarrollo de compensación educativa enteramente diferentes” (Latapí, 1993: 27). Es así que el autor justifica el análisis de dicho concepto pues su falta de claridad ha traído consigo imprecisas políticas compensatorias.

En esos años, Muñoz Izquierdo en “Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema” (1996) se apoyó en los planteamientos de Coleman (1968) para definir la igualdad educativa como mismo acceso, mismos resultados educativos con iguales y diferentes habilidades, así como mismas habilidades para el aprendizaje. De esta manera, concibió la desigualdad educativa como una desigual distribución de las oportunidades escolares, esto es de ingreso, permanencia, egreso y logro de aprendizajes en la población en edad escolar proveniente de estratos sociales y regiones desfavorecidas.

Para terminar, en el tercer tipo de investigaciones incluí aquellas que analizaron el cumplimiento de los propósitos establecidos en el primer programa compensatorio (PARE). Dentro de dichas investigaciones, sin ser exhaustiva, se encuentran las siguientes: Carlos Muñoz (coord.) (1995) “Impacto y eficiencia del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)”; Justa Ezpeleta et al. (2000) “Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo”; Emilio Tenti y Rosa María Torres (2000) “Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios” y Silvia Conde (2001) “Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos.

Caso México”. De este modo si bien los programas compensatorios han sido objeto de estudio de diversos académicos en las últimas décadas, no obstante predomina un enfoque evaluativo de éstos, siendo inexistentes investigaciones como la que se pretende realizar.

## **2. Delimitación del problema: Objetivos y preguntas de investigación.**

En esta tesis, planteada desde la línea de análisis conceptual de discurso que permite analizar los procesos de producción de conocimientos en educación (Granja 1998, 2001, 2002, 2003a, 2011), me interesa estudiar la configuración de la noción de programas compensatorios en México en el ámbito oficial y académico durante 1970-1990. Es así que me centro en conocer las dinámicas de continuidad y cambio en las categorías empleadas para entender y atender a la población excluida de la educación primaria, así como para referirse al problema de la desigualdad educativa. Debo aclarar que hablo de población excluida porque presto atención en la que es rechazada de la educación formal y no sólo en aquella que carece de ésta, es así que englobo a la población que no tiene ingreso a la primaria y a la que de tenerlo reprueba, repite y/o deserta dicho nivel educativo.

Dado que desde la perspectiva de análisis conceptual se consideran fundamentales las condiciones sociales e históricas en las que se arraigan los conceptos, enseguida reseñaré brevemente tales condiciones presentes en el periodo que será estudiado. En la década de los setenta terminó el Plan de Once Años (1959), el cual constituye el primer esfuerzo del Estado mexicano para ampliar el acceso a la primaria con una visión a largo plazo (Ibarrola y Graeves citado en Granja, 2011: 21). Si bien éste logró un importante avance cuantitativo, no obstante diversos académicos evidenciaron que la distribución de las oportunidades para ingresar, permanecer y egresar del ciclo primario fue desigual entre el medio rural y urbano.<sup>1</sup> De esta manera, durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se emprendió la educación

---

<sup>1</sup> En lo que concierne al ingreso, Muñoz (1971) señaló que “si bien es cierto que la demanda de educación primaria en el medio urbano se va acercando ya hacia su plena satisfacción, esto ocurre a costa de una lamentable desatención del medio rural” (Muñoz, 1971: 122) Referente a la permanencia, “las escuelas rurales con menos de 4 grados de primaria representaban todavía en 1970 el 56 % de las ubicadas en ese medio; en tanto que sólo el 4.9 % de las correspondientes al medio urbano estaban en esas condiciones” (Muñoz, 1973: 30) Esto muestra una desigualdad en la estructura de las escuelas rurales, limitando con ello la oportunidad para que los alumnos continúen su trayectoria escolar. En términos de egreso, según Muñoz (1973: 30) en 1970 en el medio urbano egresaba el 55 por ciento de la población escolar, mientras que en el medio rural sólo lo hacían el 10 por ciento de los alumnos.

extraescolar para atender a los “grupos marginados”. Más tarde, en el sexenio de José López Portillo (1976-1982) se puso en marcha el Programa Educación para Todos con el objetivo principal de ofrecer la primaria a todo aquél que lo demandara, esto fue posible mediante la diversificación de la oferta educativa. Hacia los primeros años de los ochenta, México vivió una crisis económica que trajo consigo un “franco retroceso educativo” (Meneses, 1997: 480), a pesar de que continuaron las estrategias para “ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 38); esto demostró, entre otras cosas, la incapacidad del sistema educativo para atraer y retener a los alumnos hasta su egreso de la primaria (Meneses, 1997: 480).

De manera paralela, siguiendo a Álvarez (1994), en ese periodo se pueden caracterizar dos tendencias en el comportamiento de la matrícula en la educación primaria: la primera comprende entre 1950-1980, en la que la matrícula presentó una gran expansión hasta llegar a cubrir el 100 por ciento de la demanda en edad escolar; y la segunda abarca a partir de 1982, cuando experimentó ritmos de decrecimiento (1994: 9). Bajo este auge y descenso de la matrícula escolar inscribo la importancia de conocer en el ámbito oficial y académico cómo fueron los cambios en la forma de concebir y atender a la población excluida de la primaria a lo largo de dos décadas.

En la presente investigación sitúo el acento en la primaria dada su obligatoriedad y gratuidad establecida constitucionalmente desde las primeras décadas del siglo veinte, así como por el interés del gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de ofrecer su acceso a toda la población durante la segunda mitad de dicho siglo. El análisis iniciará en la década de los setenta, pues como ya mencioné, al culminar el Plan de Once Años (1959) esto dio lugar a diagnósticos sobre sus resultados y con ello, desde el ámbito académico se cuestionó la igualdad de oportunidades educativas, se evidenció la desigualdad en el sistema educativo e incluso, se plantearon los programas compensatorios como una alternativa para superar tal desigualdad (Latapí 1973 e.o. 1971). En lo que concierne a concluir el estudio en 1990, esto se debe a que identifiqué que la noción de programas compensatorios adquiere centralidad en el ámbito oficial hasta finales de los años ochenta en el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” (1989).

Lo anterior deja ver las distintas dinámicas de producción de conocimientos en cada ámbito, suscitando la siguiente pregunta: En el ámbito oficial y académico ¿qué

elementos conceptuales se involucraron en la configuración de la noción de programas compensatorios a lo largo de 1970-1990? Esto deriva en dos preguntas generales y sus respectivas preguntas específicas.

Primera pregunta general: En el ámbito oficial y académico ¿cómo fueron los cambios y continuidades en las formas de entender y atender a la población excluida de la educación primaria entre 1970-1990? Preguntas específicas: ¿Cuáles fueron los grupos que se concibieron como excluidos de la educación primaria en los años setenta?, ¿cuáles fueron las estrategias planteadas para atenderlos en aquellos años? y ¿cómo fueron los cambios y continuidades en las formas de entender y atender a tales grupos a lo largo del periodo estudiado?

Segunda pregunta general: En el ámbito oficial y académico ¿cómo fueron los cambios y continuidades en las maneras de concebir y pretender resolver el problema de la desigualdad educativa durante 1970-1990? Preguntas específicas: ¿Cómo concibieron y pretendieron lograr la igualdad de oportunidades educativas así como enfrentar la desigualdad educativa en los años setenta? y ¿cómo fueron los procesos de cambio en la manera de entender y atender tal igualdad y desigualdad a lo largo del periodo estudiado?

### **3. Construcción del referente empírico y procedimientos de análisis.**

El presente estudio es de corte documental por lo que el referente empírico está constituido por una selección de material bibliográfico y hemerográfico producido en México entre 1970-1990. Dado que me interesa analizar la configuración de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico a lo largo de dichas décadas, consideré adecuado estudiar solamente el material producido en aquél periodo. Para la búsqueda y selección de dicho material, teniendo como guía las dos preguntas generales de investigación, acudí principalmente a tres bibliotecas: del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), del CEE y del DIE “Juan Manuel Gutiérrez Vázquez”.

La producción oficial se identificó principalmente en la biblioteca del DIE, ésta se encontró dividida por sexenios por lo que su revisión obedeció ese orden. Para abordar el sexenio de Luis Echeverría, ante la ausencia de un Plan Nacional de Educación, seleccioné los informes anuales de labores de la SEP (1970-1976),

recopilaciones de éstos (1970-1974 y 1970-1976), así como leyes decretadas en aquellos años: Ley Federal de Educación (1973) y Ley de Educación de Adultos (1975). Respecto al gobierno de López Portillo, revisé el primer Plan Nacional de Educación llamado “Programas y metas del sector educativo 1979-1982” (1979), así como otros documentos emitidos por la SEP (1978, 1979 y 1982). En lo que concierne al sexenio de Miguel de la Madrid recurrí principalmente al “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988” (1984), editado por el Poder Ejecutivo Federal. Por último, para conocer lo planteado durante el gobierno de Carlos Salinas consulté el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” (1989). Tales documentos nacionales se complementaron con la consulta de un material que ofreció una mirada del contexto internacional de aquel periodo, este fue el “Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe” (2001) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) así como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Cabe destacar que si bien su publicación data del 2001, no obstante hace referencia al periodo que se estudia, razón que justifica su selección.

En el caso de la producción académica, ésta se identificó principalmente en la biblioteca del CEE y del IISUE. Seleccioné documentos internos de dicho Centro, compilaciones de notas periodísticas (*Excelsior* y *El Universal*), capítulos de libros y artículos de revistas científicas de autoría de Pablo Latapí, María de Ibarrola, Adolfo Mir, José Teódulo Guzmán, Sylvia Schmelkes, Carlos Muñoz Izquierdo, Pedro Gerardo Rodríguez, Patricia Restrepo, Carlos Borrani, Felipe Martínez Rizo y Sonia Lavín. También se consultó “*The Concept of Equality of Educational Opportunity*” (1968) y “*Equality of Educational Opportunity*” (1966) ambos de James S. Coleman. Este último es conocido como el “Informe Coleman” y constituye una referencia internacional obligada para abordar el tema de igualdad/desigualdad educativa; además, fue insumo para la discusión mexicana sobre el tema en los años setenta (Latapí, 1972 y Muñoz Izquierdo, 1972). Cabe aclarar que para fines analíticos, la referencia a los materiales internacionales se hizo al pie de página.

Una vez realizada tal selección de materiales, procedí a construir los ejes de análisis para lo cual se elaboraron “ficha técnicas” para cada documento. En éstas, se comenzaron a rastrear trayectorias conceptuales y desedimentar los significados entramados a la noción que interesa (véase Anexo 1 a y b. Ejemplo de fichas técnicas).

Lo anterior, permitió que en el material oficial se reconocieran dos “nociones principales” entendidas como estrechamente relacionadas en la configuración de la noción de programas compensatorios, éstas son: población excluida de la educación primaria y atención a dicha población; así como, cuatro “nociones paralelas” que interesan porque otorgan sustento a tal configuración, las cuales son: igualdad de oportunidades educativas; explicaciones y soluciones a la desigualdad educativa; servicios asistenciales; y distribución del gasto educativo. En lo que concierne al material académico se identificaron tres “nociones principales”: programas compensatorios vinculados con los programas remediales y preventivos; igualdad de oportunidades educativas; y población excluida de dichas oportunidades; así como, dos “nociones paralelas”: explicaciones y soluciones a la desigualdad educativa; y críticas a los programas compensatorios.

Con el propósito de realizar el análisis guiado por dichos ejes, se prosiguió a construir “matrices analíticas” en las que se articularon los planteamientos que giraban en torno a una determinada noción principal o paralela (véase Anexo 2 a y b. Ejemplo de matrices analíticas). Una vez elaboradas dichas matrices para cada noción, se realizó una inmersión en la teoría para después regresar a las matrices, precisarlas y elaborar los primeros borradores de capítulos. Durante la redacción de éstos continuamente se estuvo yendo a los materiales y consultando la teoría, por lo que la linealidad que se describe es sólo con fines expositivos pues en la práctica tal proceso fue más imbricado, accidentado y en espiral, ya que tal regreso implicaba ver el mismo punto pero desde otra perspectiva.

Debo destacar que para la búsqueda, consulta, revisión, selección y análisis de los documentos, fue imprescindible reconocer las diferentes dinámicas de producción de conocimientos en cada ámbito (oficial y académico). Si bien en un principio la falta de tal reconocimiento trajo consigo problemas en la interpretación de los materiales e incluso, eliminaba la riqueza y complejidad del trabajo realizado; no obstante, dicha dificultad se fue afrontando durante el estudio constante de los materiales. Tal estudio hizo posible dejar de homologar las lógicas y condiciones de producción presentes en el ámbito oficial y académico, pues por ejemplo se evidenció que el contexto, el cual no determina pero sí influye en tal producción, era diferente entre dichos ámbitos: en el oficial, radicó principalmente en la función del gobierno federal de atender a determinadas poblaciones en cada sexenio; mientras que, en el académico consistió



en las discusiones nacionales e internacionales vigentes en la época para explicar la problemática educativa.

#### **4. Referente teórico-metodológico: Análisis conceptual de discurso (ACD).<sup>2</sup>**

Como ya se mencionó, esta investigación se inscribe en la línea de análisis conceptual de discurso que presta singular atención en los procesos de producción de “contenidos de conocimientos (conceptos, problemas, temas) desarrollados para describir y explicar los procesos de la escuela y la educación” (Granja, 2002: 237). Se interesa en el estudio de los procesos de formación y desarrollo de los conocimientos, enfatizando en qué cambia y cómo ocurren esos cambios (Granja, 2002: 237). Es así que se pretende estudiar la *configuración* de la noción de programas compensatorios en México en el ámbito oficial y académico durante 1970-1990.

El sustento disciplinario del análisis conceptual está conformado por tres pilares: el sociológico, el epistemológico y el histórico. Granja (2003a: 233) sostiene que el sociológico da lugar a una comprensión centrada en la sociogénesis de los conocimientos; el epistemológico permite prestar atención en las dinámicas internas que intervienen en la producción de conocimientos; y el histórico hace posible rastrear a lo largo del tiempo los procesos de cambio, transformación y ruptura. Tal sustento admite que el análisis de los procesos de formación y cambio de los conocimientos no está determinado exclusivamente por circunstancias internas -epistémicas- ni externas -sociológicas e históricas- (Granja, 1998: 9).

Las disciplinas aludidas encuentran su articulación en los postulados teóricos de Michel Foucault y Jacques Derrida. Del primero se retoma la *analítica arqueológica* que “se mueve a nivel de las condiciones de posibilidad para la emergencia y la transformación de las regularidades discursivas” (Granja, 2003a: 238);<sup>3</sup> mientras que, del segundo se recupera la *analítica deconstructiva* que “se mueve en el nivel de las estructuras de significación en que se condensan los discursos” (Granja, 2003a: 238). A continuación expongo los planteamientos de Foucault y Derrida que resultaron

---

<sup>2</sup> A partir de este subapartado y en los capítulos siguientes usaré itálicas para hacer referencia a categorías analíticas.

<sup>3</sup> Foucault (1973: 64) plantea que el conjunto *arqueológico* y *genealógico* se complementan, por lo que si bien siguiendo la línea de análisis conceptual se enfatiza en la *arqueología*; no obstante, en esta tesis también se presta atención en los objetos propios de la *genealogía*, los cuales son la *emergencia* y la *procedencia*.

fundamentales para el análisis realizado en esta investigación y al finalizar, menciono los instrumentos analíticos, propuestos por Granja (1998), propios del análisis conceptual de discurso.

#### 4.1 Herramientas conceptuales retomadas de Foucault y Derrida.

##### 4.1.1 Foucault: *Arqueología y Genealogía*.

El trabajo intelectual desarrollado por Foucault comprende tres campos: saber, poder así como ética y estética de la existencia (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 9). Debo aclarar que el material revisado corresponde a la transición de su preocupación del saber al poder, por lo que estudié principalmente: “Arqueología del saber” (1969), “Nietzsche, la genealogía, la historia” (1971) y “El orden del discurso” (1973). En dichas obras presté singular atención en la *analítica arqueológica y genealógica*.

De acuerdo con Dreyfus y Rabinow (1988: 20), Foucault se sirve de la *arqueología del saber* como un modelo teórico que le permite rastrear las condiciones de posibilidad de un discurso; mientras que, para evidenciar las prácticas sociales y relaciones de poder que conllevan tales formas de enunciación emplea la *genealogía del poder* (Véase también Granja, 2003b: 244). Foucault (1973) plantea que “estas dos tareas no son nunca separables (...) La diferencia no es tanto de objeto o de dominio como de punto de ataque, de perspectiva y de delimitación” (1973: 64-65).

En palabras de Foucault, la *arqueología* se interesa en mostrar los procesos de rarefacción de los discursos: “cómo se han formado, para responder a qué necesidades, cómo se han modificado y desplazado” (1973: 59); mientras que, la *genealogía* se centra en estudiar la formación del discurso en su dispersión y regularidad para responder: “cómo se han formado, por medio de, a pesar de o con el apoyo de esos sistemas de coacción” (1973: 60). Por lo anterior, Varela y Álvarez-Uría (1991: 25) sostienen que la relación de la *arqueología* y la *genealogía* comprende la correspondencia entre las condiciones internas que dan “estructura” al discurso (objetos, problemas, nociones) y las condiciones externas que influyen sobre éste (instituciones, normas, prácticas).

Para la presente investigación si bien la *analítica arqueológica y genealógica* se entienden como complementarias, no obstante sitúo el acento en la primera. De la *genealogía* retomo la perspectiva de historia y el planteamiento de *procedencia* y

*emergencia*; mientras que, de la *arqueología* retomo la unidad del discurso, las *regularidades discursivas*, la *formación discursiva*, la *formación conceptual* y la manera de entender el análisis del discurso. A continuación, lo expongo.

En relación a la *analítica genealógica*, Foucault recupera de Nietzsche situarse en contra de la historia tradicional entendida como universal, verdadera y absoluta con la función de “invocar la objetividad, la exactitud de los hechos, el pasado inamovible” (Foucault, 1971: 23). Es así que aboga por una historia efectiva que se caracteriza por ser discontinua y azarosa, pues argumenta que “las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de su lucha. No se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial [sino] aparecen siempre en el conjunto aleatorio y singular del suceso” (Foucault, 1971: 20). Esta perspectiva histórica resultó crucial para el análisis del material oficial y académico, pues al poner el acento en el azar y negar un orden establecido, se rastrearon las *trayectorias conceptuales* involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios sin la intención de encontrar sus reglas sino comprenderlas en su contingencia.

Haciendo propio que la historia efectiva “no busca reconstruir el centro único del que provenimos [sino] aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 1971: 27). En la presente investigación no me interesa hallar el origen de la noción de programas compensatorios sino rastrear las *trayectorias conceptuales* que la hicieron posible y con ello, hacer evidente la regularidad y dispersión propia de toda *formación conceptual*. Dado el énfasis que presto en tales *trayectorias*, considero imprescindible hacer referencia a la *procedencia* y *emergencia* del discurso, objetos propios de la *genealogía* ante el rechazo de la búsqueda del origen como lugar de verdad, “esencia exacta de la cosa, su más pura posibilidad” (Foucault, 1971: 9).

Foucault define la *procedencia* como “la vieja pertenencia a un grupo” (1971: 12), la cual no entiende simplemente como identificar las características que lo unen a éste sino distinguir “las marcas sutiles (...) que pueden entrecruzarse [y] formar una raíz difícil de desenredar” (Foucault, 1971: 12). Ésta hace posible encontrar en un concepto la dispersión de elementos (en contra o a favor) que lo han formado. Es así que la *procedencia* no remite a la búsqueda de la continuidad sino de la dispersión que le es propia:

Percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros: es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser sino la exterioridad del accidente (Foucault, 1971: 13).

Lo mencionado me lleva a pensar en la discontinuidad y el accidente como características de las *nociones paralelas* que al cambiar y permanecer, cruzarse y separarse conforman la *procedencia* de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico. Se advierte que la búsqueda de tal *procedencia* produce inestabilidad pues "remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo" (Foucault, 1971: 13).

En lo que concierne a la *emergencia*, Foucault la concibe como punto de surgimiento en el que se desenvuelve una lucha. La *emergencia* es irrupción, por lo que el significado que se construye en un momento determinado no se entiende como permanente y continuo sino "más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos" (Foucault, 1971: 18). En esta tesis, la *emergencia* de la noción de programas compensatorios se entiende como resultado de una lucha de fuerzas entre las concepciones en torno a las alternativas para ofrecer el acceso a la educación primaria a toda la población y posteriormente, las concepciones sobre las estrategias para lograr su permanencia en dicho nivel educativo, basadas en atender los problemas de reprobación y deserción escolar, así como fomentar su asistencia previa al preescolar. Dicho lo anterior, si bien la *emergencia* debe pensarse como lugar de enfrentamiento en el que los adversarios no tienen las mismas posibilidades, no obstante se aclara que "nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse, ésta se produce siempre en el intersticio" (Foucault, 1971: 16).

En relación a la *analítica arqueológica*, Foucault (1970) critica la unidad del discurso entendida como aquella que procura la continuidad del mismo y donde el sujeto es el dador del significado. Como un ejemplo, cuestiona la unidad del libro en la que éste establece en sí mismo su principio y fin, pues argumenta que sus límites "no están jamás neta ni rigurosamente cortados (...) más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nudo en una red" (Foucault, 1970: 37). De modo que al no ser idéntico tal reenvío de citas, frases, etc. la unidad del libro es relativa.

Como se verá más adelante, la metáfora de la red para explicar la relación abierta, imbricada e infinita entre “discursos” tiene similitudes con la comparación del *texto* con un tejido señalada por Derrida (1968), cuya estructura de haz permite un constante reenvío de significados, por lo que niega que existan conceptos fijos y con ello, resalta la multiplicidad de lecturas posibles (Granja, 2003b: 242).

Retomando a Foucault, se observa el rechazo de la continuidad del discurso ya que lo entiende como disperso por lo que plantea que su unidad está conformada por “una matriz relacional que permite hacer entrar en juego un espectro diverso de elementos (tanto discursivos como no discursivos), estableciendo que la forma en que todos ellos entran en relación, se organizan y generan productos, está dada por las *regularidades discursivas*” (Granja, 2003b: 241). Tales *regularidades* se entienden como aquellas conexiones presentes en la dispersión y discontinuidad del discurso, esto es: “un orden en su aparición sucesiva, correlaciones en su simultaneidad, posiciones asignables en un espacio común, un funcionamiento recíproco, transformaciones ligadas y jerarquizadas” (Foucault, 1969: 61-62).

Dicho lo anterior, sostiene que al constituirse un haz complejo de relaciones entre la formación de “los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, [si entre éstos] se pudieran definir una regularidad se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva*” (Foucault, 1969: 62). Granja (2003b: 241) afirma que existe una relación de sobredeterminación entre las *regularidades discursivas* y la *formación discursiva*, dado que la *formación discursiva* que se produce en un momento histórico, social y cultural específico se articula en cierto tipo de *regularidades discursivas*; a su vez, tales regularidades no cobran singularidad en un espacio abstracto sino sólo en dicho espacio histórico, social y cultural en el que se dispersan y articulan.

Para esta investigación, de tales elementos que intervienen en el haz de relaciones que dan lugar a una *formación discursiva*, enfatizo únicamente en la formación de conceptos. El rastreo de la *formación conceptual* de programas compensatorios hará posible estudiar el juego de su aparición y dispersión, sus cambios y coexistencias, en palabras de Foucault: describir “la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan” (1969: 92).

Tal organización comprende: formas de sucesión, formas de coexistencia y procedimientos de intervención; de éstas, sólo las dos primeras cobran singular

relevancia para el presente trabajo. Las formas de sucesión plantean que la utilidad e importancia de los conceptos no es la misma de una época a otra, esto lo dejan ver algunas *nociones principales y paralelas* involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios a lo largo de dos décadas, por ejemplo en el ámbito académico la noción de programas remediales englobó acciones para atender la reprobación y deserción de los alumnos en la primaria durante los últimos años de los setenta, para después desaparecer al imbricarse con los programas compensatorios a finales de los años ochenta; mientras que, en el ámbito oficial la noción de servicios asistenciales reunió diversas estrategias para apoyar el acceso de los infantes a la primaria a mediados de los años setenta y una década más tarde, enfatizó en acciones para propiciar su permanencia en dicho nivel educativo.

Respecto a las formas de coexistencia, estas se dividen en tres: campo de presencia conformado por enunciados que se repiten como verdades admitidas, esto lo ilustra la noción de igualdad de oportunidades educativas que se anhela lograr en ambos ámbitos aunque respondiendo a distintas concepciones; campo de concomitancia integrado por enunciados que pertenecen a discursos totalmente diferentes pero tienen relación con los enunciados que son estudiados, lo cual se presenta con el tema de distribución del gasto educativo que en el ámbito oficial propició la discusión sobre su reorientación como justificación para llevar a cabo la descentralización educativa, mientras que en el ámbito académico se relacionó con la ausencia de un “Estado compensatorio”; y, dominio de memoria entendido como enunciados que no son verdades admitidas pero pueden establecer “relaciones de filiación, de génesis, de transformación, de continuidad y de discontinuidad histórica” (Foucault, 1969: 95), lo anterior se presenta con la noción de desigualdad educativa que si bien no se admitió en el ámbito oficial durante los años setenta, no obstante dio lugar a discusiones sobre estrategias para lograr aminorarla.

Se sostiene que el haz complejo de relaciones entre los elementos mencionados (*nociones principales y paralelas* con formas de sucesión y coexistencia) constituye una *formación conceptual*, en este caso de los programas compensatorios. De este modo Foucault niega la centralidad del sujeto pues las reglas de dicha *formación* no se encuentran “en la conciencia de los individuos, sino en el discurso mismo” (Foucault, 1969: 102) y con ello, Granja enfatiza en su “autonomía relativa” entendida como un “proceso dotado de dinámicas propias” (1998: 3).

Otro elemento importante para esta tesis retomado del pensamiento de Foucault, consiste en la manera de analizar el discurso a partir de cuatro principios: 1) el principio de trastocamiento, éste plantea que en la fuente del discurso “se hace necesario antes que nada, reconocer el juego negativo” (1973: 52); 2) el principio de discontinuidad, el cual rechaza suponer que existe un discurso continuo por encontrar, en su lugar “deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen” (1973: 53); 3) el principio de especificidad que señala que no hay “significaciones previas, no imaginarse que el mundo vuelve hacia nosotros una cara legible que no tendríamos más que descifrar” (1973: 53); y por último, 4) el de exterioridad que plantea que a partir de la aparición del discurso mismo se tendrá que “ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites” (1973: 53). Tales principios se contraponen a la tendencia dominante de buscar “el punto de la *creación*, la *unidad* de la obra, de una época o de un tema, la marca de *originalidad* individual y el tesoro indefinido de las *significaciones* dispersas” (Foucault, 1973: 54. Énfasis añadido).

Dicho lo anterior, Foucault sostiene que el análisis del discurso no consiste en revelar “la universalidad de un sentido, sino que saca a relucir el juego de la rareza” (1973: 68). Al prestar atención en la “singularidad de su acontecer” (Foucault, 1969: 45), el análisis del discurso se centra en identificar las condiciones que lo hicieron posible: “mostrar por qué no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar” (Foucault, 1969: 45). Apoyado en lo anterior, me interesa conocer qué elementos y cómo éstos se involucran en la *configuración* de la noción de programas compensatorios en dos ámbitos distintos de producción de conocimientos en México entre 1970-1990.

#### 4.1.2 Derrida: *Deconstrucción*.

En lo que concierne a los planteamientos de Derrida, destaco para esta tesis la estrategia de *deconstrucción* y con ello, las nociones de *différance*, *iterabilidad*, *marca* y *suplemento*; enseguida las expongo. La *deconstrucción* es fundamental en el análisis realizado ya que permite desmontar los elementos implicados en la *configuración* de la

noción de programas compensatorios entendidos como *nociones principales y paralelas* así como la reconstrucción de los mismos. Derrida plantea que deconstruir “se trataba de deshacer, de descomponer, de desedimentar [pero] más que destruir era preciso asimismo comprender cómo se había construido un conjunto y, para ello, era preciso reconstruirlo” (1987: 25).

Derrida niega que tal desmontaje y su posterior re-elaboración sea producto de una operación que el sujeto aplica al texto, en su lugar entiende que es “un acontecimiento” (1987: 26). Esto además de evidenciar el rechazo a la centralidad del sujeto, pone de relieve la naturaleza singular de la *deconstrucción* y con ello, la imposibilidad de entenderla como un método repetible para todos los casos. Más bien, se concibe como una estrategia de lectura y escritura: la peculiaridad de la estrategia de lectura radica en sobrepasar la intención del texto o de quien lo produjo, por lo que opera en las zonas marginales “donde la vigilancia sobre el querer-decir parece relajarse: una nota de pie de página, un argumento esbozado y luego desatendido, etc.” (Granja, 2003b: 243); mientras que, la particularidad de la estrategia de escritura consiste en que “quebranta los sentidos lineales y secuenciados del texto (...) es un juego marcado por la diferencia y la diseminación, por los injertos textuales y los reenvíos de significantes” (Granja, 2003b: 243).

Para esta investigación interesa enfatizar en la deconstrucción como estrategia de lectura, mediante la cual no se busca el “sentido oculto” del texto sino dar con el “desliz textual”. Dicho desliz reconoce que “el significado del texto no es justamente el que se está proponiendo” (González, 1989: 10), lo que hace posible negar la existencia de un significado único y revelar la multiplicidad de interpretaciones. De esta manera permite romper con centros y evidenciar la pluralidad de elementos que conforman y da sentido a la noción de programas compensatorios.

Otro elemento retomado de Derrida es el planteamiento de *différance* entendido como parte constitutiva de todo texto. La *différance* alude a dos sentidos: el temporal y el espacial. El primero se refiere al aplazamiento, en donde “la relación con el presente, con la presencia, queda siempre diferida” (De Peretti, 1989: 102). Se entiende como “la acción de dejar para más tarde (...) rodeo que suspende el cumplimiento o la satisfacción del deseo o de la voluntad” (Derrida, 1968: 43). Mientras que, el segundo se refiere a la falla de representación pues ésta nunca es completa, por lo que apunta a “no ser idéntico, ser otro, discernible, distancia, *espaciamiento*” (Derrida, 1968: 44).



La temporización y el espaciamento revelan los desfases entre el significado dado por el emisor y el entendido por el receptor, significado que siempre es diferido, nunca exacto: “todo significado se produce desde lejos, y así, y sólo así, puede interpretarse” (González, 1989: 12). Esto, puede abreviarse en la siguiente cita:

La diferencia [*différance*] es lo que hace que el movimiento de la significación no sea posible más que si cada elemento llamado “presente”, que aparece en la escena de la presencia, se relaciona con otra cosa, guardando en sí la marca del elemento pasado y dejándose ya hundir por la marca de su relación con el elemento futuro (...) no es absolutamente, ni siquiera un pasado o un futuro como *presentes modificados* (Derrida, 1968: 48. Énfasis añadido).

La *différance* pone el acento en la inexistencia de una correspondencia entre el significado de quien escribe/habla y el significado de quien lee/escucha, siendo éste producto de un juego de diferencias. Derrida, apoyado en Saussure, plantea que “los elementos de la significación funcionan no por la fuerza compacta de núcleo, sino por la red de las oposiciones que los distinguen y los relacionan unos a otros” (1968: 46). Es así que las palabras no poseen un significado intrínseco sino se construye en un entrelazamiento: “un sistema en el interior del cual remite al otro, a los otros conceptos, por un juego sistemático de diferencias” (Derrida, 1968: 46). Tales diferencias no están dadas de una vez por todas sino son “totalmente históricas” (Derrida, 1968: 47). De este modo la importancia de la *différance* en esta investigación radica en que permite pensar que los elementos involucrados en la *configuración* de la noción de programas compensatorios no son autorreferentes sino se construyen por oposición y en relación con los otros, históricamente constituidos, que posibilitan su *emergencia* y le dan significado.

Dicho lo anterior, se señala que la *différance* no es propiamente un concepto entendido como una “unidad tranquila y presente [sino] la posibilidad de la conceptualidad” (Derrida, 1968: 47). La *différance* es “memoria del proceso de producción del sentido” (González, 1989: 12); el cual, no tiene principio ni fin. Derrida cuestiona “el requerimiento de un comienzo de derecho, de un punto de partida absoluto” (1968: 42) y en su lugar plantea un “origen tachado”. Argumenta que no hay un comienzo del que surjan los “procesos de retraso y de rodeo, sino que es la repetición, el rodeo, la diferición lo que constituye el origen” (De Peretti, 1989: 100). Es así que rompe con las jerarquías, con la centralidad de un elemento sobre los otros y

vincula el “trazado” de la *différance* con el concepto de juego que anuncia “la unidad del azar y la necesidad en un cálculo sin fin” (Derrida, 1968: 43). Cabe mencionar que relaciono el “no-origen” de Derrida con la crítica a la “experiencia originaria” como una manera de elidir la realidad del discurso planteada por Foucault (1973: 48). Considero que ambos postulados dan coherencia y sustento a la búsqueda de la *procedencia* y *emergencia* de la noción de programas compensatorios, pero sobre todo al rastreo de su *configuración*, pues se hace propio entender la inexistencia de un momento fundacional y por ello, interesa la búsqueda de la *trayectoria* de dicha noción, esto es el proceso de cambio conceptual con las contingencias inherentes que presenta.

Por último, dentro de la explicación de la *différance* se retoma el cuestionamiento a la centralidad del sujeto como dador de sentido. Siguiendo a Saussure, Derrida plantea que la lengua no es una función del sujeto sino “el sujeto está inscrito en la lengua, es ‘función’ de la lengua (...) el sujeto no se hace ‘hablante’ más que comerciando con el sistema de las diferencias lingüísticas” (1968: 50-51). Precisa que tales diferencias si bien son producidas por el sujeto, sin embargo no dependen de su voluntad: “no tienen como causa un sujeto o una sustancia, una cosa en general, un ente presente en alguna parte y que escapa al juego de la diferencia” (Derrida, 1968: 47). Lo anterior, considero que está estrechamente relacionado con lo planteado por Foucault sobre que concebir al sujeto como “fundador” del discurso es una manera de anular la realidad de éste (1973: 47). Es así que Foucault y Derrida proporcionan elementos imprescindibles para el análisis realizado en esta investigación, ya que hacen posible cuestionar la posición del sujeto y con ello, reorientan la mirada para buscar los procesos, identificar las condiciones que posibilitaron la *configuración* de la noción de programas compensatorios a lo largo de dos décadas (1970-1990).

Otro planteamiento de Derrida que retomo para esta tesis es la función y las características de la escritura. En ésta entra el juego presencia / ausencia dado que su propósito es llegar a personas que no están aquí: “se escribe para comunicar algo a los ausentes” (Derrida, 1971b: 354). Tal ausencia se entiende como suplir o reparar la presencia, no obstante Derrida argumenta que implica más que eso ya que “toda escritura debe, pues, para ser lo que es, funcionar en la ausencia radical de todo destinatario [por lo que] esta ausencia no es una modificación continua de la presencia, es una *ruptura de presencia*” (Derrida, 1971b: 357. Énfasis añadido).

De este modo una característica de la comunicación escrita es “la ausencia de destinatario (...) se separa de él y continúa produciendo efectos más allá de su presencia y de la actualidad presente de su querer decir” (Derrida, 1971b: 354). Es así que Derrida plantea que la escritura tiene como características ser legible, repetible e iterable a pesar de la “ruptura” con la presencia (1971b: 356). De tales características enfatizo en la *iterabilidad*, la cual permite concebir en la repetición la producción de cambios: “escribir es producir una marca que constituirá una especie de máquina productora a su vez, que mi futura desaparición no impedirá que siga funcionando y dando, dándose a leer y reescribir” (Derrida, 1971b: 357). Esto me ayuda a entender nociones identificadas como relevantes en la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico, tales como igualdad de oportunidades educativas y población excluida de la primaria, las cuales a pesar de su repetición no aludieron al mismo significado ni éste se agotó a su contexto, sino que continuaron produciendo efectos a lo largo de las dos décadas estudiadas (1970-90).

En relación con la *iterabilidad* destaco la noción de *marca*, la cual se entiende como signo “que permanece, que no se agota en el presente de su inscripción y que puede dar lugar a una repetición en la ausencia y más allá de la presencia del sujeto empíricamente determinado que en un contexto dado la ha emitido o producido” (Derrida, 1971b: 358). En esta tesis la *marca* hace posible entender lo que permanece ante el cambio, esto es la *huella* o cicatriz que deja una “intervención” en la cual algo cambia y algo continúa.<sup>4</sup> En esta investigación se identificaron *marcas* en dos elementos importantes en la *configuración* de la noción de programas compensatorios: la primera consiste en la noción de atención a la población excluida de la primaria en el ámbito oficial, donde las acciones emprendidas cambiaron su denominación pero aludieron a servicios similares, esto es la educación extraescolar (1970-1976) y la Educación para todos (1979-1982) se dirigieron a atender a los niños en edad escolar sin acceso a la primaria, a los niños monolingües y a los adultos sin escolarización; a su vez Educación para todos (1979-1982) y los programas de recuperación y prevención (1984-1989) se dirigieron a atender especialmente los problemas de

---

<sup>4</sup> La *marca* de Derrida (1971b) tiene similitudes con las “huellas” que conceptualiza Ginzburg (1978) dado que se presentan de manera oculta, no declarada: “Huellas tal vez infinitesimales permiten captar una realidad más profunda, de otro modo intangible. Huellas: más precisamente, síntomas (en el caso de Freud), indicios (en el caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (en el caso de Morelli)” (Ginzburg, 1978: 106). Tales “huellas” se identifican al prestar atención en los detalles más “omitibles”, en los indicios que a la mayoría le resultan “imperceptibles”, en los datos “marginales” (Ginzburg, 1978: 95, 97 y 105).

reprobación y deserción en dicho nivel educativo; mientras que, la segunda se trata de las explicaciones y soluciones a la desigualdad educativa en el ámbito oficial y académico, en donde se identificaron diversas maneras de entenderla y nombrarla durante dos décadas (por ejemplo, diferencias, rezago, atraso, etc.).

Por último retomo la noción de *suplemento* planteada por Derrida (1967a), quien niega la existencia de un sentido único del texto y con ello, plantea que “el significado central, originario o trascendental no está nunca absolutamente presente fuera de un sistema de diferencias” (1967a: 385). Ante la ausencia de un significado privilegiado, el “juego” de la significación no tiene límites, lo cual posibilita un peculiar movimiento: el de la *suplementariedad*. Derrida (1967a) sostiene que éste al añadir algo hace “que haya siempre ‘más’, pero esa adición es flotante porque viene a ejercer una función vicaria, a suplir una falta por el lado del significado” (1967a: 397). De este modo, menciona que “no se puede determinar el centro y agotar la totalización puesto que el signo que reemplaza al centro, que lo *suple*, que ocupa su lugar en su ausencia, ese signo se añade, viene por añadidura, como *suplemento*” (1967a: 397). Para dar sustento a la noción de *suplemento*, Derrida (1967a) retoma de Lévi-Strauss el concepto de “sobreabundancia” quien plantea que:

En su esfuerzo por comprender el mundo, el hombre dispone, pues, siempre, de un exceso de significación. Esta distribución de una ración suplementaria es absolutamente necesaria para que, en conjunto, el significante disponible y el significado señalado se mantengan entre ellos en la relación de complementariedad que es la condición misma del pensamiento simbólico (Lévi-Strauss en Derrida, 1967a: 397).

Dicho lo anterior, en la presente investigación las *nociones paralelas* identificadas en el ámbito oficial y académico constituyen un *suplemento*, en sentido derrideano, pues se consideran como elementos “extra”, simples añadidos en la *configuración* de la noción de programas compensatorios pero dado que evidencian una falta en tal *configuración* se convierten en añadidos necesarios para su existencia (Derrida, 1971a: 237-245).

#### 4.2 Herramientas analíticas desde la apropiación del ACD.

Además de las herramientas mencionadas, el análisis conceptual de discurso dispone de sus propias herramientas analíticas: la noción de *configuración* y *texto* (Granja,

2003a: 238). Si bien las dos son herederas de perspectivas teóricas y metodológicas diversas: la noción de *configuración*, por mencionar algunas, de la epistemología histórica (Bachelard, 1973), la sociología histórica (Elias, 1987 y Bourdieu, 1977), la historia cultural (Chartier, 1992), el análisis político de discurso (Laclau, 1987 y Buenfil, 1994) y por supuesto, la analítica arqueológica (Foucault, 1979) y deconstructiva (Derrida, 1988); mientras que, la noción de *texto* lo es principalmente de esta última. No obstante, dichas nociones cobran sentidos específicos articulados a las finalidades del análisis conceptual de discurso (Granja 1998 y 2002).

Ambas permiten pensar el proceso de formación y cambio de los conocimientos como no progresivo sino contingente. La noción de *configuración* ocupa una gran importancia en este estudio pues hace posible apreciar los movimientos involucrados en la producción de la noción de programas compensatorios, al encontrar sustento en las nociones de *emergencia*, *desarrollo*, *desplazamiento* y *sedimentación* (Granja, 1998: 15). Mientras que la noción de *texto* se compara con un tejido (Derrida, 1967b: 199) que se reconstruye de manera infinita, lo que trae consigo la noción de *imbricación*. Enseguida describo con mayor detalle la importancia de las herramientas analíticas mencionadas, así como los elementos que le dan soporte.

#### 4.2.1 Configuración.

Desde una lógica procesual que implica una idea de movimiento en la producción de conocimientos, la noción de *configuración* “permite atender la difícil tensión de lo que cambia y lo que permanece” (Granja, 1998: 14). Dicha noción desagrega el cambio en “nociones de alcance intermedio para el análisis: *emergencia*, *desarrollo*, *desplazamiento* y *sedimentación*” (Granja, 1998: 15).

La *emergencia* no debe confundirse con el inicio del proceso de producción de conocimientos, más bien hace referencia a la “irrupción, o surgimiento en algo actuante y contacto entre sus componentes” (Granja, 1998: 16). Por ello, es múltiple y revela la dispersión y discontinuidad propia de toda *formación conceptual*.

El *desarrollo* se entiende como “un continuo de avances y retrocesos [que] no se experimentan de manera homogénea en los diferentes puntos del proceso” (Granja, 1998: 16). De este modo se rechaza una concepción lineal de la producción de

conocimientos, donde se pasa de una etapa de menor desarrollo a una etapa más desarrollada.

El *desplazamiento* permite identificar las “dinámicas de recomposición y resignificación que experimentan los elementos implicados en un proceso a lo largo del tiempo” (Granja, 2003a: 239). Éste hace referencia a un “mecanismo generador y regenerador de los significados” (Granja, 1998: 17), en el que los elementos que transitan de una *formación conceptual* a otra no se eliminan en el cambio sino modifican sus características.

Por último, la *sedimentación* muestra “el proceso por el cual diversos componentes (objetos, conceptos, significados) procedentes de ordenes anteriores consiguen asentarse de cierta manera y fijarse temporalmente en una nueva estructuración que tampoco es definitiva” (Granja, 1998: 17). Es así que indica la “estabilización relativa” de una *formación conceptual*, en la cual ante los “trazos” que dejaron los elementos anteriores se presenta la coexistencia, la yuxtaposición y la hibridación de los elementos que le dan significado.

#### 4.2.2 *Texto.*

En lo que concierne a la noción de *texto*, ésta no se entiende como una producción escrita limitada en un libro “sino una red diferencial, esto es, tejido de huellas que remiten indefinidamente a algo distinto que ellas mismas” (Derrida citado por Granja, 1998: 20). Derrida (1967b: 199) compara el *texto* con un tejido y su estructura con haz, “un cruce que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido -o de fuerza- igual que estará lista para anudar otras” (Derrida, 1968: 40). Por lo que no hay conceptos fijos “sino un constante reenvío de significaciones precarias” (Granja, 2003b: 242). En esta tesis concebir el *texto* como un tejido permite pensar la *configuración* de la noción de programas compensatorios no como un proceso lineal sino con múltiples cruces, contingente y en elaboración; así como, las *nociones principales y paralelas* implicadas en tal *configuración* sin un significado único y establecido sino construido y re-construido por un entrelazamiento de significados con una “imposibilidad estructural de cerrar esta red, de interrumpir su tejido” (Derrida citado en Granja, 1998: 21).

Tratar al *texto* como un tejido implica la noción de *imbricación*, la cual reconoce las “remisiones de sentido que de manera ininterrumpida [lo] recorren” (Granja, 1998: 21). De este modo la transición de un conocimiento a otro no es lineal sino intervienen juegos de coexistencia entre sentidos formados en distintos momentos, lo que pone de manifiesto “la fisionomía híbrida de los procesos según la cual no hay entidades tajantemente deslindadas y definidas” (Granja, 1998: 22). Se sostiene que la *imbricación* origina otro tejido “que no es ni totalmente nuevo, ni totalmente reproducción de la anterior” (Granja, 1998: 234), pues recupera elementos de ambos para tomar un sentido propio, formándose por un entrelazamiento de sentidos. En el desarrollo de esta tesis tal *imbricación* se pone de manifiesto, por ejemplo, en el ámbito académico pues identifique entrelazadas las nociones de programas compensatorios y remediales, si bien estas nociones posteriormente adquirieron especificidad, no se eliminaron sus significaciones previas ni se formaron significaciones nuevas más bien se constituyó “otro tejido”.

## **5. Estructura de la tesis.**

A continuación presento el análisis de qué cambia y cómo procede el cambio en la producción de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico en México entre 1970-1990. Dicha exposición se divide en dos capítulos, primero desarrollo lo encontrado en la política educativa oficial y después lo hallado en la investigación educativa.

En esta tesis tiene la misma importancia el estudio de los procesos de producción de conocimientos en ambos ámbitos, por lo que la decisión de presentar primero lo encontrado en el ámbito oficial responde principalmente a las características de las analíticas elegidas, esto es la *analítica arqueológica* que permite rastrear las condiciones de posibilidad de la *formación conceptual* de programas compensatorios (Foucault, 1973 y Granja, 2003a); la *analítica genealógica* que se complementa con la anterior y de la que se retoma el estudio de dicha *formación* en su dispersión y regularidad por lo que se enfatiza en su *emergencia* y *procedencia* (Foucault, 1971 y 1973); y, la *analítica deconstructiva* que hace posible desmontar los elementos implicados en la *configuración* de la noción de programas compensatorios así como la reconstrucción de los mismos (Derrida, 1987 y Granja, 2003a). Coherente con lo

anterior, se propone partir del ámbito oficial donde la noción de programas compensatorios no está presente desde el inicio del periodo estudiado (1970-1990) y con ello, exponer su *procedencia* y condiciones que posibilitaron su *emergencia* hasta los últimos años de los ochenta; para después, pasar al ámbito académico donde dicha noción está presente desde los primeros años de los setenta por lo que se expone tanto sus condiciones de *emergencia* como sus procesos de cambio a los largo de las décadas estudiadas.

Aclarado lo anterior, en ambos capítulos me centro en estudiar la *configuración* de la noción de programas compensatorios, por lo que presento el rastreo de las *trayectorias conceptuales* involucradas así como la desedimentación de sus significados. Las nociones implicadas en dicha *configuración* se dividen en *principales* y *paralelas*, las cuales si bien se encuentran entrelazadas, no obstante aportan elementos diferentes por lo que se subdivide cada capítulo en dos partes: en la primera presento las *nociones principales* que se entienden como estrechamente relacionadas por lo que dan lugar a la *formación conceptual* de programas compensatorios; mientras que, en la segunda expongo las *nociones paralelas* que se conciben como *suplementos*, *procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios. Cabe aclarar que en ambas partes me sirvo de las notas al pie de página para ahondar en detalles sobre el contexto nacional y resaltar relaciones con el contexto internacional. Al finalizar dichos capítulos presento las reflexiones finales, seguida de la bibliografía y los anexos.



## PRIMER CAPÍTULO. CONFIGURACIÓN DE LA NOCIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL ÁMBITO OFICIAL MEXICANO (1970-1990).

"La metáfora de la ciudad explica los complicados procesos en torno a los modos de producir conocimiento, por lo general la formación de una ciudad se desarrolla a partir de un núcleo fundacional que crece y cambia con rapidez y lentitud según las zonas y sus funciones; pero entre tanto, los sectores viejos no dejan de funcionar esperando ser remodelados; por el contrario, van incorporando nuevos usos y significados" Granja J. (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, México.

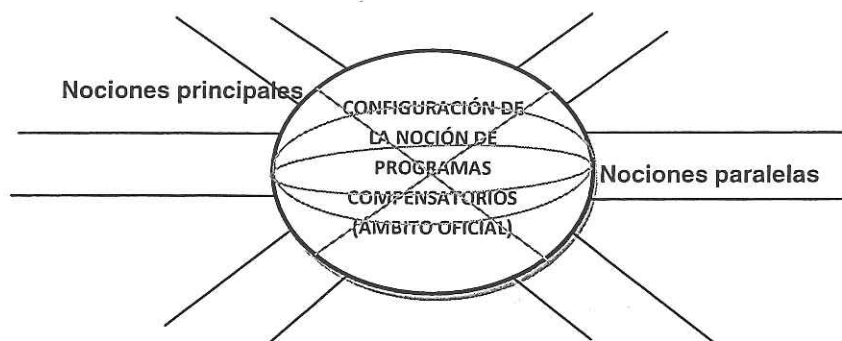
En el presente capítulo se desarrolla un ejercicio arqueológico-deconstructivo en el que se rastrean *trayectorias conceptuales* y se desedimentan significados de categorías involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios; es decir, en el proceso en el que se indaga no sólo qué cambia sino cómo procede el cambio en la producción de conocimientos (Granja, 1998: 15). Es así que me interesa conocer las dinámicas de formación y cambio en las categorías empleadas en el ámbito oficial para entender y atender a la población excluida de la educación primaria, así como para referirse al problema de la desigualdad educativa en México entre 1970-1990.

Si bien sitúo el acento en dicho ejercicio arqueológico-deconstructivo; no obstante, paralelo a éste realizo un acercamiento histórico sobre las condiciones de la educación primaria en aquél periodo. De modo que en cada apartado presento un contexto general y me sirvo de las notas al pie de página para ahondar en detalles así como para resaltar relaciones con el ámbito académico nacional y con organismos internacionales, principalmente con la UNESCO.

Dicho lo anterior me propongo responder lo siguiente: ¿Cuáles fueron los grupos que instancias gubernamentales como la SEP y el Poder Ejecutivo Federal concibieron como fuera de la educación primaria en los años setenta? ¿Cuáles fueron las estrategias que plantearon dichas instancias para atenderlos en aquellos años? ¿Cómo fueron los cambios y continuidades en las formas de entender y atender a tales grupos a lo largo de dos décadas (1970-1990)? ¿Cómo concibieron y pretendieron lograr la igualdad de oportunidades educativas así como enfrentar la desigualdad educativa en los años setenta? Y por último, ¿cómo fueron los procesos de cambio en la manera de entender y atender tal igualdad y desigualdad a lo largo del periodo estudiado?

Para responder dichas preguntas me centré en estudiar una selección del material oficial producido entre 1970-1990, que comprendió: informes anuales de labores de la SEP (1970-76), folletos informativos de programas emprendidos por la

SEP (1978-79) y, a partir de 1979, planes sexenales de educación emitidos por la SEP y posteriormente por el Poder Ejecutivo Federal (1984 y 1989). Cabe destacar que la noción de programas compensatorios no se encuentra de manera explícita en este material desde el inicio del periodo estudiado. Si bien reconozco que existe un vasto conjunto de elementos involucrados en la *configuración* de dicha noción, no obstante en la producción estudiada cobraron especial relevancia: dos *nociones principales*, que consisten en atención a la población excluida de la educación primaria y maneras de concebir a dicha población; y cuatro *nociones paralelas*, éstas son igualdad de oportunidades educativas, desigualdad educativa, servicios asistenciales y distribución del gasto educativo. Tales nociones se encuentran entrelazadas por lo que constituyen un nudo, siguiendo la metáfora derrideana del *texto* como un tejido. Véase el esquema de abajo.<sup>5</sup>



Es así que para dar cuenta por escrito de tal *configuración*, resulta necesario diferenciar analíticamente los hilos que constituyen el nudo y presentar una exposición lineal y fragmentada. Es por ello, que este capítulo se divide en dos apartados: primero expongo las *nociones principales* entendidas como elementos fuertemente relacionados que dan lugar a la *formación conceptual* de programas compensatorios; para después, mostrar las *nociones paralelas* entendidas como *suplementos* necesarios, como la *procedencia* y las condiciones de *emergencia* de la noción de

<sup>5</sup> En la geometría euclidiana, también conocida como geometría plana, se establece que dados dos puntos sólo se puede trazar una línea recta que los une y que dos rectas paralelas no se encontrarán por más que se prolonguen indefinidamente. Euclides hacia el año 300 a.C. presentó cinco postulados fundamentales para la geometría, de los cuales el último "se refiere a la existencia de una línea paralela a otra, es decir, de dos líneas rectas que no se cortan" (XIV. Las geometrías no-euclidianas). Las geometrías no euclidianas derivaron del cuestionamiento a este postulado pero aceptando los otros cuatro (Historia de la geometría no euclidiana). Cabe resaltar que no existe sólo una geometría no euclidiana y de éstas, para esta investigación se enfatiza en la geometría elíptica o de Riemann. En dicha geometría, las líneas geodésicas tienen un papel similar a las líneas rectas de la geometría euclidiana y dados dos puntos se pueden trazar por lo menos dos líneas paralelas de curvatura mínima que llegan a encontrarse, pues no se puede trazar una línea geodésica sin que corte a la primera (3.4 Geometría de Riemann). Dicho planteamiento se hace propio en esta tesis al mencionar las "nociones paralelas", pues se entiende que éstas llegan a cruzarse en varias ocasiones. Lo anterior, es coherente con la metáfora del *texto* como un tejido que se reconstruye de manera infinita (Derrida, 1968) y concebir la regularidad del discurso como un haz complejo de relaciones en la dispersión del mismo (Foucault, 1969).

programas compensatorios. Dichas nociones (principales y paralelas) aportan elementos distintos por lo que no se tratan de la misma manera. Al terminar cada apartado menciono algunos amarres, en donde destaco los principales movimientos de tales nociones; para concluir el capítulo presento los anudamientos.

## **Parte I. Formación conceptual de programas compensatorios.**

### **1.1 Trayectoria de los planteamientos para atender a la población excluida de la educación primaria.**

1.1.1 Educación extraescolar: Emergencia de procedimientos “no tradicionales” para ofrecer el alfabeto, el castellano y el acceso a la educación primaria a los “marginados”.

Al iniciar los años setenta el gobierno federal encabezado por Luis Echeverría (1970-1976), para superar el desprestigio causado por su actuación en la represión del movimiento estudiantil (1968), se vio obligado a invitar a los sectores disidentes (principalmente universitarios, intelectuales y grupos de izquierda) a colaborar con éste y abrir los canales de comunicación para recibir sus críticas. El secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahúja (1970-76), estableció una Comisión Coordinadora para la elaboración de una “Reforma Educativa”, la cual fomentó espacios de diálogo como mesas redondas, conferencias, seminarios, etcétera, con el propósito de recoger las opiniones de diversos sectores de la sociedad, principalmente de los estudiantes, maestros, padres de familia e investigadores (Meneses, 1991: 174).<sup>6</sup>

Lo anterior dio lugar a una “Reforma” en la que se planteó la educación extraescolar como una modalidad “no tradicional” dirigida a los “grupos marginados”, modalidad inseparable de la educación formal entendida como escolarizada (SEP, 1971: 16). En este subapartado me centro en seguir la *trayectoria* de la noción de educación extraescolar, por lo que expongo los dos movimientos principales que identifiqué en el material revisado. Dichos movimientos me permiten suponer que la educación extraescolar *emerge* a lo largo de la primera mitad de los años setenta como una alternativa que aglutina diversos procedimientos no escolares con la finalidad de ofrecer el alfabeto, el castellano y el acceso a la educación primaria a los “marginados”;

---

<sup>6</sup> El pequeño equipo de investigadores del CEE, que se fundó en 1963 bajo la dirección de Pablo Latapí, colaboró activamente en el proyecto de dicha “Reforma” entre 1970-1973. (Editorial, 1984: 6). Es así que a partir de los años setenta “la opinión de los investigadores comienza a influir en la política educativa” (Ornelas, 1998: 113).

por tal *emergencia* no me refiero al momento en el que inicia el proceso de producción de conocimientos sino a su irrupción frente a otros elementos con los que interactúa (Granja, 1998: 16).

En los primeros años de los setenta la educación extraescolar se dirigió a los adultos, concebidos como mayores de 15 años, del medio rural e indígena; esto lo deja ver el "Informe de labores. 1º de septiembre de 1970 a 31 de agosto de 1971" (1971) de la SEP. Según dicho informe, la educación extraescolar en el medio rural comprendió brigadas agropecuarias, misiones culturales, salas populares de lectura, centros de alfabetización, centros de educación para adultos y centros de enseñanza ocupacional (SEP, 1971: 64); mientras que, en el medio indígena englobó brigadas de promoción indígena y procuradurías (SEP, 1971: 65). Esto me permite señalar que la educación extraescolar se dirigió a ofrecer principalmente el alfabeto, la educación primaria y la enseñanza ocupacional al adulto del medio rural sin preocuparse por dirigir servicios de este tipo al medio indígena y urbano, ni por atender a la población en edad escolar (entre seis y 14 años) sin acceso a la primaria. Cabe destacar que en esos años se crean diversas instituciones que muestran otro plano de la *emergencia* de la noción de educación extraescolar.<sup>7</sup>

Al terminar la primera mitad de los años setenta identifiqué el primer movimiento en la manera de concebir a lo extraescolar, movimiento que muestra una operación discursiva frecuente en este análisis, esto es que en su repetición se presentan cambios (o *iterabilidad* como señala Derrida, 1971b: 354); lo anterior lo ilustra el informe "4 años de labor educativa 1970-1974" (1975) de la SEP. Siguiendo ese otro plano de *emergencia* de la noción de educación extraescolar, encuentro el establecimiento de diversas instituciones y leyes.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> En 1971 se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), como un organismo descentralizado de interés público con la finalidad de "fomentar y coordinar la política de educación extraescolar [Buscará] alternativas no tradicionales de acceso a la cultura, que se adapten plenamente a la realidad nacional" (SEP, 1971: 17). También se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como un organismo descentralizado de interés público con la misión de "generar recursos complementarios tanto nacionales como internacionales para aplicarlos a proyectos educativos [que se adapten] a las demandas que le impone la sociedad a la que sirve" (SEP, 1971: 17). Ambos ponen de relieve el interés por adecuar el servicio educativo a las necesidades de la población a la que se dirige, esto es diversificar la oferta educativa y con ello, hacerla llegar a una mayor población principalmente a la que ha quedado "marginada" de la escolarización.

<sup>8</sup> En la primera mitad de los años setenta, en dicha *emergencia* intervino un conjunto institucional integrado por las Direcciones de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, Rural y Urbano creadas en 1972, así como por las Direcciones Generales de Educación Especial y Fundamental creadas en 1971 y 1974 respectivamente (SEP, 1971 y 1975). A su vez, se decretó la Ley Federal de Educación (1973) que permitió "apertura y flexibilidad del sistema" (SEP, 1974: 8); ambas se expresan en la educación extraescolar pues reunió una diversidad de servicios "no tradicionales" dirigidos a poblaciones escolares "marginadas". Dicha ley dio sustento jurídico al interés de atender a los niños y jóvenes sin acceso a la

El informe revisado sugiere que en este primer movimiento la educación extraescolar en el medio indígena comprendió el envío de promotores culturales y maestros bilingües, como parte del Plan Nacional de Castellanización. Dicho plan se emprendió desde noviembre de 1973 con los objetivos:

Que los niños de lengua indígena aprendan la lengua nacional y desenvuelvan su capacidad de expresión en su propio idioma; estimular el proceso de maduración para que inicien con éxito su educación primaria y dar apoyo a los programas de desarrollo que se aplican a las zonas marginales (SEP, 1975: 76).

Tales objetivos permitieron la introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje "bilingües y biculturales", por lo que se planteó impartir a los niños la educación primaria en su lengua, "al mismo tiempo que se les enseña español como segunda lengua" (SEP, 1974: 71 y SEP, 1975: 70). Enfatizo en la pretensión de lograr el bilingüismo de la población infantil indígena y no sólo que aprenda castellano a costa de la anulación de su lengua materna; pero sobre todo, el planteamiento que apunta la necesidad de una preparación previa para evitar el fracaso del niño al ingresar a la primaria, planteamiento que en años posteriores cobrará singular importancia.<sup>9</sup> También en el medio indígena se establecieron centros de integración social dirigidos a jóvenes (entre 14 y 17 años) con el propósito de ofrecer "educación elemental y adiestramiento para el trabajo" (SEP, 1975: 70) y las escuelas albergues concebidas para ofrecer la educación primaria a los niños provenientes de "comunidades dispersas", estos albergues funcionaron de lunes a viernes con "servicios asistenciales" que tendían a asegurar "la asistencia permanente de los escolares" (SEP, 1975: 70).

En el medio rural se mantuvo como educación extraescolar la atención a los adultos mediante brigadas de desarrollo rural, así como su alfabetización y educación primaria a través de las misiones culturales y las salas populares de lectura; a lo que se añadió la atención de la población infantil sin acceso a la escolaridad proveniente de

---

primaria, ya que su artículo 10 plantea que "los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos" (SEP, 1980: 23) y su artículo 48 sostiene que "los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional" (SEP, 1980: 31). Asimismo, otorgó una base legal para impulsar el bilingüismo y no sólo la castellanización de los niños indígenas monolingües, pues su artículo 5 inciso III establece que la educación tendrá por finalidad "alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas" (SEP, 1980: 21-22).

<sup>9</sup> En el ámbito académico, dicho planteamiento se asemeja a la finalidad de los programas preventivos vinculados con los programas compensatorios y remediales desarrollados en Estados Unidos, referidos por Guzmán y Schmelkes (1973), Guzmán y Rodríguez (1977) y Muñoz, Guzmán y Schmelkes (1979).

“comunidades dispersas” mediante aulas rurales móviles en las que un maestro normalista ofrecía los primeros tres grados de primaria (SEP, 1975: 70).

En el medio urbano la educación extraescolar dirigió atención a los infantes a través de “guarderías”, a la población infantil escolarizada mediante “cooperativas” y a los adultos con el establecimiento de centros de acción educativa para “completar o suplir la educación formal, desarrollando actividades educativas, de difusión cultural, recreativas, artísticas y manuales” (SEP, 1975: 71). Cabe señalar que las estrategias dirigidas al medio urbano no se dedicaron a atender a los niños sin acceso a la educación primaria.

En dicho medio, la Dirección General de Educación Especial se encargó de los niños “atípicos” que ingresaban al sistema educativo; su atención se consideraba urgente pues constituían un problema que “había gravitado en su mayor parte en las escuelas regulares, agravando invariablemente los índices de reprobación y deserción” (SEP, 1975: 23). Los “atípicos” se entendían conformados por “deficientes mentales, los que presentan problemas de audición, voz, lenguaje, los lisiados del aparato locomotor, los ciegos y débiles visuales, los inadaptados sociales y menores infractores y los que manifiestan problemas de aprendizaje” (SEP, 1975: 22). Dado que tales problemas eran “propios” del niño se insinuaba que su reprobación y deserción escolar no tenía por causas fallas generadas en el interior del sistema educativo. Es así que en el material revisado identifiqué una primera explicación de los problemas de reprobación y deserción escolar en la que se responsabiliza principalmente al alumno. Más adelante se verá cómo la “atipicidad” adquirirá especificación y la atención de la reprobación y deserción cobrará gran importancia en la *configuración* de la noción de programas compensatorios.

Por último, la Dirección General de Educación Fundamental dirigió atención a los analfabetos así como a los niños en edad escolar, adolescentes (entre 12 y 14 años 11 meses) y adultos sin acceso a la primaria o sin concluirla, provenientes del medio indígena y rural: para el primero se desplegaron albergues escolares, mientras que para el segundo se dirigieron centros de alfabetización, centros de educación básica para adultos y centros regionales de educación fundamental; en éstos se impartió primaria acelerada y enseñanza ocupacional (SEP, 1975: 69).

Dicho lo anterior, hacia la segunda mitad de la década de los setenta la educación extraescolar englobó una diversidad de servicios destinados a los “grupos marginados” del medio indígena, rural y urbano. En el medio indígena *emergió*

castellanizar, ofrecer una educación primaria bilingüe y bicultural a los niños así como primaria y "adiestramiento" para el trabajo a los jóvenes. En el medio rural se mantuvo el interés en ofrecer el alfabeto, la primaria y la enseñanza ocupacional a los adultos, a lo que se incorporó ofrecer la primaria a los niños en edad escolar y adolescentes. Por último, en el medio urbano *emergió* ofrecer la primaria al adulto y atender a la población infantil "atípica".

En los últimos años de gobierno de Luis Echeverría identifico el segundo movimiento en el tipo de estrategias comprendidas en la educación extraescolar, este lo ilustra el "Informe de labores 1970-1976" (1976a) de la SEP. Para esos años, en el medio indígena se mantuvo como extraescolar lo emprendido por el Plan Nacional de Castellанизación; éste cambió de atender solamente a los niños en edad escolar a incluir a la población en edad preescolar y a los adultos (SEP, 1976a: 56), lo cual muestra su *iterabilidad*. También continuaron los albergues escolares y se añadieron los centros coordinadores del Instituto Nacional Indigenista (INI) con el propósito de integrar a las comunidades indígenas a la sociedad "sin que pierdan el idioma y las formas de vida que las caracterizan" (SEP, 1976a: 14 y 20).

En el medio rural se mantuvieron como extraescolares las misiones culturales y los centros de educación básica para adultos, estos últimos impulsados dentro del Plan Nacional de Educación para Adultos.<sup>10</sup> Asimismo se incluyeron por primera vez los cursos comunitarios del CONAFE que iniciaron experimentalmente en el estado de Guerrero en 1973.<sup>11</sup> A mediados de los años setenta para la instalación de dichos cursos era necesario que la localidad contara con un mínimo de 25 alumnos. Tales cursos eran impartidos por "instructores comunitarios", es decir jóvenes residentes de la localidad que al concluir su educación secundaria eran capacitados

---

<sup>10</sup> Dicho plan se emprendió junto con la Ley Nacional de Educación para Adultos decretada en 1975, la cual en su artículo segundo sostiene que "la educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria. La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar" (SEP, 1976a: 57).

<sup>11</sup> En enero de 1973 se reunieron representantes del CONAFE, de la SEP, de la Secretaría de Hacienda y del Departamento de Educación del Estado de Jalisco para analizar la problemática de la escolarización en el medio rural (CONAFE, 1974: 3). En dicha reunión se encargó al CONAFE "el diseño de un sistema que permitiese llevar la educación fundamental a los niños de comunidades que, por su baja densidad demográfica y aislamiento, no habían recibido los beneficios de la educación" (CONAFE, 1974: 3). Para la elaboración de tal sistema se revisaron los antecedentes de la educación rural en México y se emprendió un estudio de campo en Jalisco. Lo anterior sentó las bases para la definición del "Sistema de Cursos Comunitarios", el cual se puso en marcha el 15 de agosto de 1973 en Guerrero ante las "facilidades brindadas por el gobernador", en 100 comunidades de menos de 500 habitantes, con el objetivo principal de ofrecer los primeros dos grados de primaria a los niños que carecían del servicio educativo (CONAFE, 1974: 55).

pedagógicamente con el propósito de ofrecer a los niños “la primaria completa e incluye ahora a los adultos de las comunidades. (SEP, 1976a: 56).<sup>12</sup>

De este modo la educación extraescolar se definió principalmente por los servicios dirigidos a los “grupos marginados” del medio indígena y rural. Durante el sexenio echeverrista la modalidad extraescolar en el medio indígena cambió de incluir sólo brigadas y procuradurías a enfatizar en el establecimiento del Plan Nacional de Castellanización, los albergues escolares y los centros coordinadores del INI. Lo anterior muestra la importancia que adquirió la castellanización y el bilingüismo de la población adulta e infantil (preescolar y escolar), así como el acceso a la primaria a esta última. Respecto a la educación extraescolar en el medio rural, durante dicho sexenio se mantuvieron los servicios dirigidos al adulto, tales como las misiones culturales, las salas populares de lectura, las aulas rurales móviles y los centros de educación básica para adultos con el propósito principal de lograr su alfabetización y conclusión de su primaria; a esto, se articularon los cursos comunitarios reflejo del interés por ofrecer la primaria a los niños de comunidades alejadas y dispersas.

En suma, el material revisado me permite sostener que durante la primera mitad de los años setenta intervinieron en la *emergencia* de la noción de educación extraescolar una diversidad de estrategias (para ofrecer el alfabeto, la primaria, el preescolar, el castellano, “adiestrar” para el trabajo y atender la “atipicidad”), instituciones (CEMPAE, CONAFE, Direcciones de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, Rural y Urbano, así como de Educación Especial y Fundamental) y legislaciones (1973 y 1975) que posibilitaron que hacia la segunda mitad de dichos años se concibiera como la principal modalidad para atender a los “marginados”: en el medio indígena se dirigió a ofrecer el castellano a los niños y adultos, así como el acceso a la primaria y el bilingüismo a los infantes; mientras que, en el medio rural a dotar del acceso a la primaria a la población en edad escolar de comunidades dispersas, así como atender a los adultos analfabetos y sin concluir su primaria.

---

<sup>12</sup> Los cursos comunitarios se emprendieron con el propósito de ofrecer únicamente los primeros dos grados de primaria a los niños que habitaban en localidades alejadas y dispersas, bajo el supuesto que después se incorporarían al sistema de educación formal. Sin embargo ante la lentitud de dicho sistema por incorporarlos, las mismas localidades presionaron para que tales cursos incluyeran todo el ciclo de la primaria, por lo que se hizo necesario el desarrollo de una nueva modalidad educativa (Moreno et al., 2006: 68). Para el CONAFE, dicha modalidad fue posible hasta 1975 con la elaboración del primer Manual del Instructor Comunitario en el que colaboraron académicos del DIE (Moreno et al., 2006: 68). “El manual” englobó el currículum de los primeros cuatro grados de primaria por lo que permitió al instructor ofrecer varios grados simultáneamente. La originalidad de éste radicó en que para su elaboración se reconocieron las necesidades particulares de las comunidades rurales e indígenas, por lo que “el contenido programático, los métodos, los tiempos y los ritmos del trabajo escolar [eran] diferentes a los de una primaria regular” (Moreno et al, 2006: 70).



### 1.1.2 Educación para Todos: Huellas de la educación extraescolar.

Meses antes de que terminara el gobierno de Luis Echeverría (1970-76) se descubrieron grandes yacimientos de petróleo por lo que su sucesor, José López Portillo (1976-1982), confió en este recurso natural como motor de desarrollo del país. En poco tiempo Petróleos Mexicanos (Pemex) se convirtió “en exportador de crudo de jerarquía mundial [esto sucedió] en el preciso momento en que el mundo sufría su primera crisis energética” (Meneses, 1997: 2). Ante el auge petrolero se concibieron grandes planes de desarrollo para la nación, en el plano educativo se impulsó una política centrada en acabar con los “rezagos” y ofrecer una “Educación para todos” (Ornelas, 1998: 126).<sup>13</sup>

Con la puesta en marcha del programa “Educación para todos” se dejó de mencionar la educación extraescolar como la principal alternativa para atender a los “marginados”; no obstante identifico la *marca* de ésta en las estrategias que le siguieron, es decir lo extraescolar no se agotó al contexto en el que fue pronunciado sino siguió produciendo efectos (Derrida, 1971b: 358). Lo anterior lo sugieren tres documentos editados por la SEP: “Qué es el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados” (1978), “Programas y metas del sector educativo 1979-1982” (1979a) y “Educación para Todos” (1979b).

El primer documento muestra que el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, también conocido como “Educación para Todos”, tuvo el propósito de “asegurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental indispensable para mejorar la calidad de vida” (SEP, 1978: 8). Éste comprendió tres programas prioritarios: 1) Primaria para todos los niños, 2) Castellанизación y 2) Educación para adultos, los cuales se dirigieron respectivamente a ofrecer el acceso a la primaria a la población en edad escolar (entre seis y 14 años); castellanizar al niño y adulto indígena monolingüe; y dotar del alfabeto y la primaria al adulto. Lo anterior revela cierta continuidad con las poblaciones y atenciones que habían sido emprendidas años atrás por la educación extraescolar en el medio rural e indígena.

---

<sup>13</sup> Asimismo creció el interés por apoyar estudios que aportaran elementos para superar los problemas educativos y sociales, “con ello aumentó la oferta de contratos a diversas instituciones de investigación educativa y social, entre las cuales se encontraba obviamente el CEE” (Editorial, 1984: 7). En ese sexenio dicho Centro aceleró y diversificó sus actividades de investigación, lo que hizo posible “una mayor relación del CEE con diferentes instancias gubernamentales” (Editorial, 1984: 7).

Cabe mencionar que en esos mismos años se llevó a cabo una importante reunión internacional en la que México asumió responsabilidades educativas específicas.<sup>14</sup>

El segundo documento titulado "Programas y metas del sector educativo 1979-1982" (1979a) lo considero como el primer plan educativo nacional puesto en marcha en el periodo estudiado. Dado que por un lado, la "Reforma Educativa" emprendida por Echeverría (1970-76) nunca definió sus objetivos, metas ni programas (Meneses, 1991:172); y por el otro, en 1977 Porfirio Muñoz Ledo, entonces secretario de Educación Pública, impulsó la elaboración de un Plan Nacional de Educación (PNE) pero renunció en ese mismo año (Meneses, 1997: 11-21). Su lugar fue sustituido por Fernando Solana, quién no olvidó el PNE y lo consideró en la elaboración de "Programas y metas...". Debido a que éste orientó las acciones desarrolladas en el resto del sexenio, lo considero el primer plan educativo nacional.

Dicho documento pone de manifiesto que los tres programas que integraron "Educación para Todos" respondieron al objetivo principal de: "1. Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar" (SEP, 1979a: 11). Tal objetivo incluye el interés prioritario de atender a los niños en edad escolar, la población indígena monolingüe y la población adulta, así como el interés no prioritario de "ampliar la educación inicial [y] llevar la educación preescolar a todos los niños" (SEP, 1979a: 38). Estas últimas atenciones *emergieron* a lo largo de los años setenta y como se verá más adelante serán cruciales en la *configuración* de la noción de programas compensatorios.

El tercer y último documento llamado "Educación para Todos" (1979b) ilustra a detalle los objetivos y servicios que desplegaron los programas: Primaria para todos los niños, Castellanización y Educación para adultos. Respecto al primero, en su objetivo

---

<sup>14</sup> En 1979 la UNESCO con la colaboración de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) convocó a una reunión a funcionarios del ámbito educativo, económico y político de América Latina y el Caribe. La sede fue la Ciudad de México y tuvo por propósito "identificar los problemas educativos de la región y elaborar un proyecto principal que tuviera como horizonte al año 2000" (UNESCO/OREALC, 2001: 8). De esta reunión emanó la Declaración México (1979), "germen de, prácticamente, todas las agendas educativas de la región durante los años 80 y 90" (UNESCO/OREALC, 2001: 9). En ésta los "Estados Miembros" se comprometieron a cumplir con ocho objetivos, siendo los primeros: "Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años e incorporar a todos los niños en edad escolar al sistema educativo. Eliminar el analfabetismo y ampliar los servicios de educación de adultos [y] Dar la máxima prioridad a los grupos más desfavorecidos, ubicados en sectores rurales y urbanos" (UNESCO/OREALC, 2001: 9). Si bien dichos objetivos guardan estrecha relación con los programas prioritarios propuestos durante el gobierno de López Portillo (1976-82), no obstante se debe reconocer que desde la primera mitad de los años setenta está presente el interés por ofrecer la primaria a todos los niños en edad escolar, alfabetizar a los adultos, así como atender a los grupos "marginados" del medio rural y urbano. Esto es, aunque la Declaración México (1979) estableció propósitos dirigidos a atender a dicha población, el gobierno mexicano previamente había emprendido estrategias relevantes al respecto.

identifico por primera vez el interés en lograr que todos los niños en edad escolar permanezcan hasta concluir la primaria y no sólo que ingresen a ésta; vinculado con lo anterior, identifiqué el énfasis en mejorar la "calidad de la educación" (SEP, 1979b: 43).

Para cumplir tal objetivo, se planteó poner en marcha a partir del ciclo escolar 1978-1979: los albergues escolares; los cursos comunitarios; la compensación comunitaria; el transporte escolar; el envío de maestros estatales, municipales, federales y promotores bilingües; los grupos integrados; así como la construcción, equipamiento y reparación de aulas y/o escuelas (SEP, 1979b: 95-101). En dichos servicios encuentro la *marca* de lo extraescolar, principalmente en las estrategias para atender a los niños sin acceso a la primaria en el medio rural (cursos comunitarios) y a los niños monolingües sin primaria en el medio indígena (albergues escolares y envío de promotores culturales bilingües). Debo destacar que para finales de los años setenta encuentro que se vuelve poco clara la división entre la modalidad escolar y extraescolar pues, por ejemplo, en "Educación para todos" confluyeron acciones como el envío de promotores bilingües y de maestros federales, el primero considerado como extraescolar y el segundo como escolar en los primeros años de los setenta. Por último, de las acciones mencionadas emprendidas por el programa "Primaria para todos los niños" me parece que vale la pena detenerse en los grupos integrados y la compensación comunitaria, ambos preocupados por propiciar la permanencia del alumno en la educación primaria.

Los grupos integrados estaban conformados por niños con "problemas de aprendizaje" susceptibles a ser corregidos. Dichos niños eran atendidos "por maestros especialistas en las escuelas primarias y se consideran periféricos de un centro de diagnóstico que cuenta con personal y equipo especializado" (SEP, 1979b: 99). Si bien en el material oficial revisado no identifiqué previamente este servicio; no obstante desde los primeros años de los setenta sí encuentro la atención dirigida a los niños con "problemas de aprendizaje" englobados dentro de la población "atípica". Tal atención se planteaba como urgente para reducir los índices de reprobación y deserción en las escuelas regulares. Es así que a finales de la década de los setenta encuentro que la atención a los niños con problemas de aprendizaje se mantiene relacionada implícitamente con atacar la reprobación y deserción escolar, pues se impulsa para procurar la permanencia del alumno en la primaria. Lo anterior me permite sostener que el planteamiento de la "atipicidad" presente desde los primeros años de los setenta se especifica a los "problemas de aprendizaje" a finales de dichos años y con ello, se

presentan viejos argumentos sobre la relevancia de su atención (superar los problemas de reprobación y deserción) y nuevas maneras de atenderla (prestar atención sobre todo a los niños con problemas “susceptibles a ser corregidos”), dando lugar a los grupos integrados como un planteamiento *imbricado*, el cual apunta la hibridez de los elementos pues no es nuevo ni copia de lo anterior, más bien recupera elementos de ambos para tomar un sentido propio (Granja, 1998: 22).

La compensación comunitaria estaba destinada a las localidades con “40 a 60 niños en edad escolar atendidos por un sólo maestro federal o estatal” (SEP, 1979b: 96). Esta consistía en un estímulo económico mensual, que era administrado por la comunidad, para que dichos maestros se comprometieran a ofrecer la “primaria completa a todos los niños, trabajando en las tardes si es necesario” (SEP, 1979b: 96). Es así que identifiqué por primera vez en el material revisado que *emerge* la “compensación” relacionada con una gratificación económica para el maestro rural.

En lo que concierne al “Programa de Castellанизación”, en su objetivo encuentro la *marca* de la educación extraescolar ya que se mantiene el interés en castellanizar a la población adulta, pero sobre todo a los niños en edad preescolar (entre 5 y 7 años) y con ello, prepararlos para su ingreso a la primaria bilingüe (SEP, 1979a: 47). Esto último se llevó a cabo mediante dos estrategias, las cuales se mantienen desde mediados de los años setenta: “a) castellanización de preescolares y b) albergues escolares” (SEP, 1979b: 55).<sup>15</sup>

Por último, en el objetivo del “Programa de Educación para Adultos” se plantea reducir “el analfabetismo en el país a 10% de la población adulta [así como] lograr que 3 millones de adultos con primaria incompleta y 2 millones con secundaria incompleta acrediten dichos ciclos” (SEP, 1979a: 48). En las acciones para lograrlo identifiqué la *marca* de la educación extraescolar pues se mantienen los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA).

Es así que para finales de la década de los setenta el programa “Educación para todos” comprendió: Primaria para todos los niños, Castellанизación y Educación

---

<sup>15</sup> En aquellos años también *emerge* el planteamiento de atender a los niños pre-escolares en el medio rural. En 1979, la SEP solicitó al CONAFE elaborar un proyecto de educación preescolar cuyo modelo se basaba en su experiencia al operar los cursos comunitarios de primaria. El CONAFE propuso un programa a cargo de un instructor comunitario, cuya edad oscilaba entre 15 a 20 años, con secundaria concluida. Éste tenía por misión “sensibilizar a los miembros de la comunidad para aceptar el jardín de niños, integrar un comité comunitario y solicitar al mismo tiempo su apoyo para construir el aula, proporcionar alimentos y hospedaje al instructor” (Meneses, 1997: 32). Tal programa inició experimentalmente en el ciclo 1980-1981 en comunidades rurales de entre 500 y 1500 habitantes. Para el ciclo siguiente, dada la aceptación de las comunidades, se inició su expansión a toda la República Mexicana (Meneses, 1997: 33).

para adultos. Éstos desplegaron estrategias que llevaron la *marca* de la desaparecida educación extraescolar, presente en la primera mitad de los años setenta, dirigida a atender a los niños sin acceso a la educación primaria, a la población indígena monolingüe, así como a los adultos analfabetos y sin primaria.

1.1.3 Primaria para todos los niños: Desplazamiento del énfasis en el acceso, a la permanencia de todos los alumnos en la educación primaria.

Durante el gobierno de López Portillo (1976-1982) se siguió la lógica de expandir el servicio educativo, presente por lo menos desde el Plan de Once Años (1959-1970), por lo que adquirió gran importancia el programa "Primaria para Todos los Niños". Considero que dicho programa ilustra el *desplazamiento* del énfasis en que toda la población en edad escolar ingrese a la educación primaria, a que curse los seis grados que la conforman; *desplazamiento* entendido como un movimiento de la significación en el que sus componentes no desaparecen al transitar sino se modifican (Granja, 1998: 17). Lo anterior lo deja ver el "Programa primaria para todos los niños. Memoria 1978-1982" (1982) de la SEP. Cabe resaltar que en esos mismos años se emprendió un importante proyecto educativo internacional.<sup>16</sup>

El programa "Primaria para todos los niños" puso el acento en ofrecer dicho nivel educativo a todas las pequeñas localidades (entre ocho y 30 niños) y microlocalidades (entre siete niños o menos). En las primeras, se presume que fue posible con la modificación de los criterios para asignar maestros federales y estatales, promotores bilingües, instructores comunitarios y establecer albergues escolares (SEP, 1982: 59); mientras que, en las segundas se logró con la creación de "servicios asistenciales" que comprendieron becas, transporte escolar, el envío del instructor comunitario con apoyo alimentario y el establecimiento de casas-escuelas, estas últimas fueron similares a los albergues escolares pues proporcionaron hospedaje y

---

<sup>16</sup> En 1981 la UNESCO reunió lo establecido en la Declaración México (1979) en un proyecto para América Latina y el Caribe llamado "Proyecto Principal de Educación" (PPE). Entre sus objetivos principales destaca: "Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias" (UNESCO/OREALC, 2001: 9). Tal exigencia internacional ya estaba presente en el ámbito oficial mexicano desde años atrás con la puesta en marcha del programa "Primaria para todos los niños" (1978). En dicho programa se situó el acento no sólo en que el niño en edad escolar lograra ingresar a la educación primaria, sino también que permaneciera hasta concluirla. Lo anterior trajo consigo la búsqueda de la calidad de la educación a través del mejoramiento del magisterio; al mismo tiempo, se aludía a elevar la eficiencia escolar al prestar atención en los problemas de reprobación y deserción escolar. Como se verá más adelante, a lo largo de los años ochenta los términos de calidad y eficiencia serán explícitos y cobrarán mayor fuerza en los programas educativos nacionales correspondientes a los gobiernos de Miguel de la Madrid (1982-1988) y Carlos Salinas (1988-1994).

alimentación pero con la diferencia que ofrecieron "educación extraescolar de carácter tecnológico, artístico y físico a niños de 9 a 14 años" (SEP, 1982: 79). Resalto que se menciona la educación extraescolar sin vincularla con ofrecer la primaria, el castellano o el alfabeto, significantes con los que se le relacionó a lo largo de los años setenta.

Ante dicha diversificación de la oferta educativa se sostiene que en 1980 "se cubrió el 100 por ciento del territorio nacional y se brindó la posibilidad de recibir educación primaria al 100 por ciento de los niños del país" (SEP, 1982: 79). El material oficial revisado me permite suponer que tal logro permitió que el interés central se desplazara del acceso a lograr la permanencia del alumno en la educación primaria.

Para cumplirlo, el programa "Primaria para todos los niños" impulsó dos estrategias: 1) Apoyo al medio rural y 2) Opciones de atención diferenciada. La primera se dirigió a las escuelas incompletas concentradas en el medio rural, donde los maestros se ven "obligados a atender, sin apoyos específicos, dos o más grados" (SEP, 1982: 91). En éstas se planteó la asignación de maestros adicionales cuando el número de niños lo hiciera necesario, otorgar la "compensación comunitaria" al maestro que atiende a toda la población en edad escolar de la localidad, así como ofrecerle materiales didácticos y técnicas que lo auxilien en el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante los proyectos: Primaria Rural Completa, Audioprimaria y Material didáctico (SEP, 1982: 93).

Cabe destacar que la noción de "compensación comunitaria" se *iteró* pues si bien continuó como dirigida a fomentar el arraigo del maestro para que ofreciera los seis grados de primaria en el medio rural; no obstante, cambió al englobarse como parte de los "estímulos" que se dividieron en: "los que apoyan la continuación de sus estudios, los que favorecen su logro profesional y los que lo benefician económicamente" (SEP, 1982: 99). Es así que en aquellos años la "compensación" se concibió principalmente como un recurso económico pero no fue su única acepción, ya que para lograr la permanencia del maestro tal estímulo se relacionó con otro tipo de recursos tendientes a mejorar su formación docente.

La segunda estrategia para lograr la permanencia del alumno hasta su egreso respondió a "la necesidad de brindar educación diferenciada a población con características diferentes" (SEP, 1982: 103). De este modo se reconoció la importancia de atender a los niños que han reprobado, repetido, desertado y mayores a la edad promedio del grado que les corresponde; niños con problemas de aprendizaje; niños de nueve a 14 años sin cursar la primaria; e hijos de jornaleros agrícolas. De esta

manera identifico que el interés en la permanencia del alumno dirigió la mirada a “abatir” principalmente los problemas de reprobación y deserción escolar con lo que se dejó de señalar como únicos responsables a los niños (primero “atípicos” y después, con problemas de aprendizaje) y se desarrollaron acciones dentro de la escuela para superar tales problemas.<sup>17</sup>

Los cuatro proyectos destinados a atender a la población con características diferentes fueron: “Recuperación de Niños con Atraso Escolar, Grupos Integrados, Primaria Intensiva para Niños de 9 a 14 Años, y Primaria para Niños Migrantes” (SEP, 1982: 99). El primero tuvo por propósito atender cuatro situaciones:

La primera trata de prevenir la reprobación; la segunda, recuperar a los niños que ya han reprobado; la tercera, nivelar a los que repitan grado; la cuarta, nivelar a los niños que, por su mayor edad con respecto a la edad promedio del grupo, tienen más experiencia y madurez y podrían cursar dos grados en un solo ciclo escolar (SEP, 1982: 100).

Identifico que dicho proyecto atendió a una población que previamente había sido ignorada: los que repiten y los mayores a la edad promedio del grado que les corresponde, pues los que reprueban y desertan de algún modo habían sido atendidos desde la primera mitad de los años setenta.

Los “Grupos Integrados” se dirigieron a ofrecer en el medio urbano y rural una “atención especial e intensiva a niños con problemas leves de aprendizaje, para que habiéndolos superado en corto tiempo se incorporen al grado que les corresponda” (SEP, 1982: 101). Como ya se mencionó, durante la primera mitad de los años setenta se atendió a los niños con problemas de aprendizaje englobados en los “atípicos” para reducir la reprobación y deserción escolar, posteriormente se dejó fuera el término de “atipicidad” y se hizo referencia únicamente a atender a los niños con problemas de

---

<sup>17</sup> A finales de los años setenta en el ámbito académico se plantearon los programas remediales con el propósito de superar los problemas de reprobación y deserción escolar; esto lo ejemplifican Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979). También en esos años la SEP mediante el programa “Primaria para Todos los Niños” brindó apoyo financiero al CEE para la realización de un estudio liderado por Carlos Muñoz Izquierdo, el cual se tituló “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo” (1979). Éste se centró en indagar sobre la deserción y reprobación en la primaria, respondió principalmente a que estudios previos no habían arrojado luz suficiente “sobre el interior del sistema escolar, como para poder observar la forma en que los problemas aludidos son manejados por los maestros, directores y supervisores” (Muñoz et al., 1979: 2). De este modo, abandonó la lógica predominante en aquellos años de considerar los “insumos” y “productos” de manera aislada y prestó atención en el proceso educativo “por el que un alumno comienza por mostrar un rendimiento inferior al prescrito, luego va retrasándose con respecto a su grupo de edad normal, para terminar abandonando la escuela” (Martínez, 1983: 70-71). Considero que esta investigación ilustra en el ámbito académico el *desplazamiento* de responsabilizar al alumno de su “fracaso” a compartirlo con lo que se desarrolla en el interior de la escuela.

aprendizaje. Al iniciar los años ochenta esta última concepción se *itera* pues se deja ver la *marca* de la "atipicidad" de los años setenta, ya que cobra relevancia su atención para lograr la permanencia del alumno e implícitamente reducir la reprobación y deserción escolar.

El proyecto "Primaria Intensiva" se dirigió únicamente a localidades urbanas. Mediante horarios flexibles que "se adaptan al tiempo de que disponen los demandantes; dura como máximo dos años y medio, en los cuales el niño puede cursar los seis grados de la primaria tradicional" (SEP, 1982: 103). Los niños de nueve a 14 años habían sido atendidos en las casas escuelas con el único propósito de procurar su ingreso a la primaria, por lo que previo a la "Primaria Intensiva" no se había prestado atención en que dicha población lograra permanecer hasta concluir la.

Por último, "Primaria para Niños Migrantes" surgió al reconocer que los hijos de jornaleros agrícolas en edad escolar "tienen escasas posibilidades de estudiar la educación primaria" (SEP, 1982: 105). De modo que se diseñó una modalidad educativa que pretendió responder a sus características; por primera vez, en el material revisado, identifico la preocupación por atender a dicha población.

Una vez mencionadas las alternativas para ofrecer a todos los niños en edad escolar el acceso y la permanencia a la educación primaria, la "Memoria" revisada concluye que "la atención diferenciada y los servicios compensatorios no conseguirán su objetivo a favor de todos los niños mexicanos si no se crean e implantan esquemas que acepten, permitan y estimulen la participación y colaboración de la sociedad" (SEP, 1982: 153). Es así que *emerge* el planteamiento explícito de "servicios compensatorios", pero dado que no se especifica qué servicios de todos los mencionados se entienden como tales, sostengo que dicho significativo se encuentra poco problematizado y ocupa un lugar marginal en la agenda educativa oficial.

Los elementos expuestos sugieren que a principios de los años ochenta, el gobierno federal y la SEP al presumir que las acciones desplegadas por el programa "Primaria para todos los niños" permitieron ofrecer a toda la demanda real el acceso al primer grado hizo posible que el interés central se *desplazara* de la búsqueda del acceso a lograr la permanencia del alumno. Esto reactivó la importancia de "abatir" la reprobación y deserción escolar presente de manera incipiente en el material revisado correspondiente a la primera mitad de los años setenta y con ello, que se reconocieran poblaciones que previamente no se habían identificado y se atendieran con alternativas que respondieron a sus características.



#### 1.1.4 Programas de recuperación y prevención: Continuidad de la atención de los problemas de reprobación y la deserción en la educación primaria.

En los últimos años del sexenio de López Portillo (1976-82) se desplomaron las precios internacionales del petróleo, dado que éste “se había convertido en el principal factor de la economía, el país sufrió la peor crisis económica de su historia” (Meneses, 1997: 3). Sus efectos se hicieron sentir principalmente durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), periodo en que el país sufrió “una aguda crisis de devaluación del peso, de \$110 por dólar a cerca de \$2,000; una creciente inflación que afectó profundamente el valor de la moneda y rebajó, casi 40%, el salario de los obreros” (Meneses, 1997: 238).

A lo anterior se sumó el incremento de la deuda externa que repercutió invariablemente en los recursos destinados a la educación: “los salarios de los maestros perdieron valor de compra, la inversión se redujo drásticamente y, por primera vez desde que se fundó la SEP, la matrícula se redujo en la década de los ochenta” (Ornelas, 1998: 126). Si bien la crisis económica se erige como una primera explicación sobre la reducción de la matrícula escolar; no obstante, una segunda explicación más compleja del problema apunta que en esos años la política anclada en la expansión acelerada del sistema educativo, iniciada con el Plan de Once Años (1959-1970), había llegado a su límite y además, los alumnos que habían ingresado a la educación primaria no permanecían hasta concluirla pues los índices de deserción escolar era particularmente altos (Ornelas, 1994: 177).

Relacionado con esto, identifiqué en la producción oficial revisada de aquellos años que se mantiene el énfasis en lograr la permanencia del alumno; esto lo ilustra el “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988” (1984) editado por el Poder Ejecutivo Federal. En dicho “Programa” se impulsó una “Revolución Educativa”, cuyos objetivos rectores muestran por primera vez que la calidad de la educación se antepone a la ampliación de la cobertura. Es de destacar que en esos mismos años el tema de la “calidad” se abordó en una importante reunión internacional en la que México fue sede.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> En 1984 se llevó a cabo en la Ciudad de México la primera reunión del *Project Mayeur dans le Domaine de l'Education en Amerique Latine et les Caribes* (PROMEDLAC), en donde funcionarios del campo educativo se reunieron para evaluar las estrategias y los objetivos implementados por el PPE. En esta reunión se hizo referencia al tema de la calidad de la educación “acotada a los aprendizajes de los

Respecto al primer objetivo de la "Revolución Educativa", esto es elevar la calidad de la educación, ésta se presenta ligada con lograr la permanencia del alumno y elevar la eficiencia escolar en el nivel primario. Lo anterior, lo dejan ver los objetivos y líneas de acción de dos programas principales: "Educación Básica" y "Educación Rural e Indígena".

El primer programa comprende la educación preescolar, primaria y secundaria. Éste tiene por objetivos elevar la calidad de los servicios educativos, mejorar su "eficiencia terminal" y mantener la cobertura de la primaria al mismo tiempo que se pretende ampliar la cobertura de preescolar y secundaria (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 71). En relación a la "eficiencia" se reconoce que "es particularmente grave el caso de las matemáticas, que son una de las causas fundamentales de reprobación y deserción" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 18). Dicho lo anterior, se proponen como líneas de acción:

Para elevar la eficiencia terminal de la educación básica se desarrollarán programas de prevención y recuperación, dirigidos a alumnos con retraso escolar. Además, se aumentarán los programas de capacitación a docentes y de sensibilización a padres de familia, para atender problemas menores de aprendizaje en estrecha vinculación con la educación especial (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 71).

Lo anterior muestra la *emergencia* de los "programas de prevención y recuperación", dado que se dirigen a atender el "retraso escolar" sin especificar que se concibe por éste, deduzco que se refieren a los problemas de reprobación y deserción ya que buscan elevar la eficiencia terminal. Quiero destacar el cambio de llamar a los niños con "retraso escolar" (reprueban y desertan) y ya no con "atraso escolar" (reprueban, desertan, repiten y mayores a la edad promedio del grado que les corresponde) como

---

alumnos; asociándose con ello a un interés creciente por la evaluación del rendimiento académico en lenguaje y matemática" (UNESCO/OREALC, 2001:19). Lo anterior posiblemente influyó en el establecimiento de "elevar la calidad de la educación" como primer objetivo del programa educativo durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-88). Las estrategias planteadas para lograrlo se dirigieron a: "1) los docentes, b) los programas y contenidos educativos y, c) los métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 47). Debe recordarse que en la revisión del material oficial se identifica la preocupación por la calidad de la educación desde el programa "Primaria para todos los niños" (1978), en donde se pretendía lograrla a través del mejoramiento del magisterio. Dicho lo anterior, puedo afirmar que el interés por la "calidad" está presente en México previo a que lo dictara el PEE y que una vez que irrumpe en el ámbito internacional, dicha noción muestra su *iterabilidad*, pues no significa lo mismo para México que para el PEE: para el primero, el énfasis está en el mejoramiento del magisterio; mientras que, para el segundo se sitúa en evaluar el aprendizaje de los alumnos. De modo que si bien ambos se refieren a la calidad de la educación; no obstante, no están entendiendo lo mismo para lograrla.

a principios de los años ochenta, pues evidencia el énfasis en atender solamente los problemas de reprobación y deserción escolar.

Aunado con tal *emergencia* se menciona la atención a la población con problemas de aprendizaje y con ello, la educación especial. En ésta identifiqué que si bien el término "atípico" no está presente, sin embargo encuentro su *marca* al englobar la atención de los niños con "deficiencias" físicas y mentales, así como con problemas de aprendizaje que pueden corregirse. Lo anterior, lo sugiere la división de dicha educación en indispensable y complementaria: la primera se llevó a cabo en las escuelas de educación especial para atender a los "alumnos de cero a 20 años que presentan deficiencias mentales, trastornos visuales y auditivos e impedimentos motores" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 74); mientras que, la segunda comprendió grupos integrados en escuelas regulares conformados por "niños de seis a 14 años con necesidad de atención transitoria y complementaria para la evolución pedagógica regular. Atiende problemas de aprendizaje, lenguaje y trastornos de la conducta" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 74). Esto es relevante pues a lo largo de los años setenta el término "atipicidad" reunió ambas poblaciones, al terminar dichos años se dejó de mencionar pero su *marca* permaneció en los niños con problemas de aprendizaje; es hasta mediados de los años ochenta cuando sin mencionar a los niños "atípicos" se alude a éstos en la "educación especial" al dividir en una atención indispensable y complementaria.

Respecto al segundo programa, "Educación Rural e Indígena", que integra la educación preescolar y primaria de dichos medios, sus objetivos consisten en desarrollar una educación rural que sea acorde a las necesidades de la población, ampliar su cobertura y elevar su "eficiencia terminal" disminuyendo la deserción y reprobación (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 73). Resulta interesante que en estos medios primero se enfatice en ampliar la cobertura y después en elevar la eficiencia; esto permite pensar que mientras en el medio urbano el énfasis está en la permanencia del alumno pues se supone que su acceso a la primaria ha sido logrado, en el medio rural e indígena el acento todavía está en el acceso, a lo que se suma lograr la permanencia de aquella población que han ingresado a la escuela. Dentro de las líneas de acción dirigidas al medio rural e indígena, identifiqué que se reconoce explícitamente que para atacar la reprobación y deserción se emprenderán mecanismos "preventivos":

Para mejorar la eficacia y calidad de los servicios se rediseñaran planes y programas, se desarrollarán apoyos didácticos adecuados a la población atendida, se evaluarán permanentemente los procesos y resultados, y se llevarán a cabo las acciones preventivas de la reprobación y la deserción (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 73).

En lo que concierne al segundo objetivo rector de la "Revolución Educativa", esto es ampliar el acceso a la primaria, como ya se mencionó, el énfasis recae en atender al medio rural e indígena, lo cual evidencia la poca atención prestada al medio urbano y, con ello, la suposición de que toda su demanda escolar tiene acceso a ésta. En el medio rural, los servicios dirigidos engloban a los cursos comunitarios y las casas-escuelas, los cuales identifico que se mantienen como alternativas desde la segunda mitad de los años setenta. En el medio indígena también continúan, desde dichos años, las escuelas albergues pero ahora bajo dos modalidades: "la integrada a la primaria bilingüe, y la anexa a la escuela primaria regular" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 72). En este medio se presume que la matrícula en preescolar y primaria creció de manera considerable, por lo que se argumenta que el interés no recae en su cobertura sino en "mejorar la calidad de la educación bilingüe y bicultural" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 50). Dicho lo anterior, el material oficial revisado me permite señalar que desde la segunda mitad de los años setenta se mantiene el interés por lograr el bilingüismo y la biculturalidad de la población infantil y adulta a lo que se incorpora, desde finales de dichos años, atender a los niños en edad preescolar.

Cabe señalar que ante el énfasis en la permanencia del alumno en la primaria identifico que comienzan a mirarse los niveles educativos previos como "escalones" para asegurar que el niño al ingresar no deserte en los primeros años. De esta manera, por primera vez en el material revisado, cobra importancia ampliar la cobertura de la educación inicial y preescolar en el medio urbano, rural e indígena.<sup>19</sup> Anteriormente ambos ciclos escolares habían ocupado un lugar marginal en la agenda educativa. En los primeros años de los setenta con la puesta en marcha del Plan Nacional de Castellанизación, interesó ofrecer únicamente a la población infantil indígena una educación previa a su ingreso a la primaria. A finales de dichos años, el interés por ofrecer la educación inicial y preescolar a toda la población infantil está presente en el primer objetivo del Plan Educativo Nacional (1979-1982); sin embargo, no se consideraron como programas prioritarios. A principios de la década de los ochenta se

---

<sup>19</sup> En el ámbito académico, desde finales de los años setenta ya se señalaba la educación inicial y preescolar como parte de los programas preventivos vinculados con los compensatorios y remediales; lo anterior lo muestran textos de Guzmán y Rodríguez (1977) así como Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979).

reitera el interés por ofrecer la educación preescolar previa al ingreso a la primaria, pues “parece que la mayor dificultad del aprendizaje se presenta en los niños que inician la escuela sin tener antecedentes preescolares” (SEP, 1982: 31), no obstante es hasta mediados de dicha década cuando tal planteamiento adquiere mayor relevancia.

En dichos años la educación inicial y, sobre todo, el preescolar se consideran importantes previo el ingreso del infante a la primaria. La educación inicial se entiende como un “servicio asistencial” dirigido a niños de cero a cinco años con el propósito de estimular “las áreas de desarrollo afectivo, social, físico y cognoscitivo de la población infantil” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 74). De modo que se busca influir en un mejor desarrollo del infante y con ello, otorgar una preparación adecuada para su ingreso a la primaria. Respecto a la educación preescolar que atiende a niños de cuatro y cinco años de edad, se considera fundamental pues “los elevados índices de reprobación en los primeros tres años de la primaria disminuyen cuando el alumno ha cursado dicho nivel” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 16).

1.1.5 Programas preventivos y compensatorios: Se mantiene el interés por ofrecer la educación inicial y el preescolar, re-emergencia de la “educación diferenciada”.

Al finalizar la década de los ochenta el gobierno federal encabezado por Carlos Salinas (1988-1994) emprendió una “Modernización Educativa”, en la cual se mantiene y fortalece la concepción de la educación inicial y preescolar como necesarias para que el niño ingrese a la primaria y logre permanecer en ésta; lo anterior lo ilustra el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” (1989) editado por el Poder Ejecutivo Federal.

En dicha “Modernización” se incluyen la educación inicial y preescolar en la Educación básica, pues se entienden como “niveles que dan sustento a la primaria” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 2). Éstos *emergen* con el “fin de ofrecer compensatoriamente atención prioritaria a la población rural, a la indígena y a la que vive en condiciones de marginación” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 2). Se sostiene que:

La educación inicial y preescolar y otros mecanismos complementarios permitirán nivelar las condiciones de ingreso a la primaria de la población más vulnerable, mediante trabajos preliminares de carácter propedéutico. El objetivo, en todo caso, es ayudar a incorporar en la primaria a todos los niños y lograr su

permanencia hasta la conclusión del ciclo (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 24).<sup>20</sup>

Dicho lo anterior se establece como uno de los principales objetivos de la Educación básica: "Consolidar la educación inicial como un programa de apoyo y solidaridad social que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo educativo de toda la población" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 43); lo que apunta a verla como una "base" que posibilite a la población infantil vulnerable ingresar a la primaria. Mientras que, la educación preescolar se consolida como necesaria para la permanencia del alumno en los primeros años de primaria, dado que tiende a asegurar su buen desempeño en ésta (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 40). Es así que, con cierta consonancia con acuerdos internacionales, se establece como meta el aumento de su oferta educativa en "zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas y las regiones del país que muestren elevados índices de reprobación y deserción en los primeros grados de primaria" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 53).<sup>21</sup> De este modo se mantiene el énfasis en la permanencia del alumno en la educación primaria y con ello, la idea del preescolar como una alternativa para atacar la reprobación y ahora se añade la deserción escolar.

También entre los principales objetivos en la Educación básica se propone: "Elevar el rendimiento escolar en los ciclos de educación primaria y secundaria, con especial énfasis en las zonas marginadas del medio urbano, rural e indígena" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 43). Lo anterior implicó elevar la eficiencia de la primaria pues

---

<sup>20</sup> En esos mismos años en el ámbito académico se entiende la educación inicial y preescolar como programas preventivos; esto lo dejan ver Muñoz y Lavín (1988).

<sup>21</sup> En 1987 en Bogotá se llevó a cabo la segunda reunión del PROMEDLAC en la que se emitieron tres recomendaciones para lograr el primer objetivo del PEE, el cual se refiere a la generalización de la educación básica. Tales recomendaciones fueron: "Disminución de la repetición, deserción y fracaso escolar; Esfuerzo por alcanzar en forma progresiva el objetivo de una educación general mínima de 8 a 10 años; [e] Intensificación de las acciones de educación preescolar" (UNESCO/OREALC, 2001: 12). En México si bien dichas recomendaciones cobran fuerza con la "Modernización Educativa", no obstante habían sido atendidas desde finales de los años setenta. El desarrollo de las dos primeras recomendaciones las identifiqué en el programa "Primaria para todos los niños" (1978), el cual tuvo el propósito de ofrecer el acceso a la primaria a toda la demanda en edad escolar, así como lograr su permanencia. Años después, ambas recomendaciones se mantuvieron en el "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988" (1984). La primera está presente en el primer objetivo de dicho programa, el cual estableció mejorar la calidad de la educación por lo que se pusieron en marcha "programas de prevención y recuperación" dirigidos a mejorar la eficiencia terminal del nivel primario y con ello, atacar los problemas de reprobación y deserción; mientras que, la segunda recomendación se estableció en el segundo objetivo del programa mencionado que enfatizó en ampliar la cobertura de los servicios educativos "con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 38). En cuando a la tercera recomendación, si bien desde finales de los años setenta se menciona el interés por ampliar la educación preescolar, no obstante cobra fuerza durante la primera mitad de los años ochenta. Lo anterior me lleva a afirmar que los objetivos que dictan organismos internacionales como la UNESCO no rigen directamente la agenda educativa mexicana, dado que ésta tiene ritmos propios que posibilitan atender/desatender problemas que quizá distan de los contemplados por la agenda internacional.

no era suficiente ofrecer el acceso a la educación sino "imprescindible garantizar la permanencia del educando en el sistema y propiciar su promoción de grado a grado y de un ciclo a otro" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 47). De modo que:

Será necesario abatir drásticamente la deserción y la reprobación escolares en primaria, principalmente en los primeros tres grados y en las regiones más críticas, reforzando los programas preventivos y compensatorios que han mostrado su efectividad, y desarrollando acciones complementarias con el propósito de evitar que se incrementen el rezago educativo y el analfabetismo funcional (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 47).

En aquellos años, los programas "preventivos y compensatorios" se entienden conformados por la "recuperación de niños con atraso escolar, prevención de la reprobación, atención a niños migrantes, grupos integrados, primaria acelerada para niños de nueve a catorce años, así como mediante el fortalecimiento de los programas de lecto-escritura y enseñanza de las matemáticas" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 55).<sup>22</sup> Cabe recordar que salvo esta última, dichas acciones representan una *re-emergencia* de la "educación diferenciada" planteada durante el gobierno de López Portillo (1976-1982). Respecto al fortalecimiento de los programas de enseñanza de las matemáticas, durante los primeros años de los ochenta ya se había identificado que dicha materia contribuía a la reprobación y deserción de los alumnos.

Asimismo, a finales de los años ochenta la "compensación" se relacionó con la educación para adultos, específicamente con la capacitación para el trabajo entendida como "una tarea compensatoria, dirigida a los grupos en extrema pobreza" (Poder Ejecutivo Federal, 1988: 84). Esto último deja ver la *marca* de la educación extraescolar de los años setenta, la cual dirigió una enseñanza ocupacional al adulto rural y un adiestramiento para el trabajo al joven indígena.

A partir de los elementos expuestos puedo afirmar que a finales de los años ochenta la noción de "compensar" se relacionó con: "programas" para lograr la permanencia del alumno y con ello, evitar la reprobación y deserción escolar; "mecanismos" para fomentar el ingreso a la primaria de la población vulnerable, esto es la educación inicial y preescolar; así como, una "tarea" pendiente dirigida a la población adulta vulnerable, entendida como capacitación para el trabajo.

---

<sup>22</sup> En esos mismos años, en el ámbito académico se entiende a los programas compensatorios en términos similares a lo que se concibe en el ámbito oficial; esto lo ilustran Muñoz y Lavín (1988).

En dichos planteamientos se identifica principalmente la re-emergencia de la "educación diferenciada" incluida en el programa "Primaria para todos los niños" de finales de los años setenta y principios de los ochenta, que enfatizó en lograr la permanencia en la primaria de los niños con "atraso escolar", migrantes, de nueve a 14 años y con problemas de aprendizaje. También se deja ver la *marca* de la educación extraescolar de los años setenta, ya que ésta se interesó en atacar los problemas de reprobación y deserción escolar que afectaban a los niños "atípicos", ofrecer educación preescolar a los indígenas monolingües y otorgar enseñanza ocupacional a los adultos rurales, así como adiestramiento para el trabajo a los jóvenes indígenas; la *marca* del Programa de castellanización de los últimos años de los setenta y los primeros de los ochenta que reiteró el interés en preparar al niño indígena previo a su ingreso a la primaria y posibilitó la *emergencia* del preescolar en el medio rural; así como, la *marca* de los programas de "prevención y recuperación" de la segunda mitad de los años ochenta con acento en la permanencia del alumno en la primaria y con ello, en atender su reprobación y deserción.

Sostengo que el haz de relaciones entre tales elementos dio cuerpo a la *formación conceptual* de programas compensatorios. Cabe señalar que los elementos que posibilitan este haz se caracterizan por su aparición y dispersión, por ejemplo, al iniciar los años setenta fue incipiente el interés por ofrecer el preescolar, posteriormente se empezó a considerar como importante pero aún no prioritario y al término de la década de los ochenta, se posicionó como central en la agenda educativa oficial; otro ejemplo, es que al inicio de los años ochenta irrumpió la "educación diferenciada", después se dejó de mencionar y fue a finales de dichos años cuando tal significativo se reactivó.

También se presentaron procesos de cambio en la significación de sus elementos. Por ejemplo, entre finales de los años setenta y principios de los ochenta se englobó en el "atraso escolar" una diversidad de problemas (reprobación, deserción, repetición y sobre-edad); hacia mediados de los ochenta éste se dejó de mencionar e irrumpió el "retraso escolar" entendido sólo como reprobación y deserción; un par de años después re-emergió tal "atraso" y su significativo se *iteró* pues sólo aludió a la deserción escolar. Asimismo se identificaron interesantes procesos en los que se mantuvo el significativo pero cambió la manera de nombrarlo, por ejemplo, los niños "atípicos" en la primera mitad de los años setenta se concibieron como aquellos con "deficiencias" físicas y mentales así como con problemas de aprendizaje; para finales



de dichos años y principios de la década de los ochenta se dejaron de mencionar y el énfasis recayó sólo en los niños con problemas de aprendizaje; fue hacia la segunda mitad de dicha década cuando re-emerge el significado de los "atípicos", aunque no se mencionan explícitamente, en la educación especial indispensable y complementaria. Es así, que la *configuración* de la noción de programas compensatorios no se entiende como un proceso continuo sino, ante la lógica relacional que lo subyace, se entiende como *texto* en un sentido derrideano, esto es en elaboración, contingente y no terminado, con cruces que se reconstruyen de manera infinita (Granja, 2003a: 234).

A continuación, presento un cuadro que sintetiza la *trayectoria* de la *noción principal* de atención a la población excluida de la educación primaria, la cual se ha explicado a detalle a lo largo de este apartado por lo que la función de tal cuadro sólo es contribuir a hacer dicha *trayectoria* más inteligible.



1970	1974	1976	1978	1979 - 1982	1984	1989
Educación	Extraescolar	Educación para todos	Primaria para todos los Niños	Programas de prevención y recuperación	Programas preventivos y compensatorios	
	<p>↑ Preescolar Castellanzar (bilingüe).</p> <p>↑ Adulto: Castellanzar (bilingüe).</p> <p>Joven: Primaria y adiestrar para el trabajo.</p> <p>Niño: "Atípico" con "deficiencias" mentales y físicas.</p> <p>Adulto: Primaria.</p>	<p>↑ Pre-escolar para todos.</p> <p>↑ Adulto: Alfabeto y primaria.</p> <p>↑ Niño: "Atípicos", problemas de aprendiz.</p> <p>↑ Niño: Acceso a primaria.</p> <p>↑ Adulto: Primaria.</p>	<p>↑ Niño: Problemas de aprendizaje.</p> <p>↑ Niños: Permanencia en la primaria. Niños con "atraso escolar", de 9 a 14 años y niños migrantes.</p>	<p>↻ Preescolar para toda la población.</p> <p>↻ Niño: Problemas de aprendizaje.</p> <p>↻ Niño: "marginado" Acceso a primaria.</p> <p>↻ Niño: Niños con "atraso escolar", de 9 a 14 años y niños migrantes.</p>	<p>↻ Adulto: Capacitación para el trabajo.</p> <p>↻ Adulto: Capacitación para el trabajo.</p>	

Medio urbano

## 1.2 Trayectoria de la noción de población excluida de la educación primaria.

1.2.1 Iterabilidad de los "grupos marginados": De una división por medios a una división por edades.

Como mencioné previamente, durante el sexenio echeverrista (1970-76) la educación extraescolar comprendió procedimientos "no tradicionales" dirigidos a atender a los "grupos marginados" (SEP, 1971: 17). Al revisar una muestra del material oficial identifiqué cuatro movimientos en la manera de concebir a tales grupos, movimientos que sugieren su *iterabilidad*. A continuación los expongo.

En los primeros años de los setenta se entienden como "marginados" únicamente a los adultos del medio indígena, rural y urbano; lo anterior lo ilustra el "Informe de labores. 1° de septiembre de 1972 a 31 de agosto de 1973" (1973) de la SEP. Según dicho informe, en el medio indígena se incluyen a quienes "conservan lenguas y culturas privativas e incapacidades socialmente asignadas que les mantienen en estado de dependencia" (SEP, 1973: 16), por lo que la educación extraescolar pretende "liberarlos" mediante su castellanización, la cual no busca la extinción de su lengua sino su bilingüismo (SEP, 1973: 17). En el medio rural se engloban a quienes se rigen por una economía de subsistencia, por lo que la educación extraescolar propone "modificar las formas arcaicas, en nuevas técnicas agrícolas y de organización" (SEP, 1973: 17), así como ofrecer la educación primaria y enseñanza ocupacional. Por último, en el medio urbano se comprenden a los adultos analfabetos y sin primaria, de modo que la educación extraescolar ofrece "primaria acelerada con enseñanza ocupacional" (SEP, 1973: 17).

Hacia la segunda mitad de los años setenta identifiqué el primer movimiento en la manera de concebir a los "grupos marginados"; esto lo pone de manifiesto un informe ya citado en el que se recopilan las actividades más importantes de la SEP entre 1970-1974 (1975). En esos años, la educación extraescolar se reitera como encargada de atender a los "marginados". En el medio rural se mantiene la concepción de éstos como los adultos sin educación primaria, a lo que se añade la *emergencia* de los analfabetos así como de los niños y adolescentes sin acceso a dicho nivel educativo (SEP, 1975: 69-70); en el medio indígena continúa el acento en castellanizar pero ahora la prioridad se sitúa en los niños, además *emerge* incluir a la población en edad escolar sin acceso a la primaria proveniente de comunidades dispersas y a los jóvenes sin educación "elemental" ni "adiestramiento" para el trabajo (SEP, 1975: 69-70); por

último, en el medio urbano muestra continuidad la atención al adulto analfabeto y sin primaria e irrumpe la atención a los niños "atípicos" (SEP, 1975: 71). Lo anterior deja ver la diversidad de poblaciones que se englobaron en los "grupos marginados". Resalto que si bien el énfasis recae en lograr que hablen castellano, estén alfabetizados e ingresen al sistema educativo; no obstante identifico que al prestar atención en los niños "atípicos", aunque sólo en el medio urbano, se presenta de manera incipiente el interés por atender la reprobación y deserción escolar, lo cual posteriormente adquirirá gran importancia para definir a tales grupos.

Al terminar el gobierno de Echeverría (1970-76) capto el segundo movimiento en la manera de entender a los "marginados"; este lo apunta un documento que reunió las apreciaciones de diversos funcionarios sobre lo realizado en el terreno educativo durante el sexenio, titulado "Educación 1970-1976" (1976b) de la SEP.

En dichos años el subsecretario de Cultura Popular y Educación Extraescolar, Gonzalo Aguirre Beltrán, ilustra la retirada de ver a la educación extraescolar como una alternativa dirigida a "complementar la enseñanza escolar mediante la utilización de métodos y técnicas distintas a las magistrales cotidianas; suplir las deficiencias del sistema escolar y, a veces, sustituirlo" (SEP, 1976b: 156). Al exponer su apreciación sobre la modalidad extraescolar muestra un cambio en la manera de entender a los "marginados", pues señala que dicha educación tuvo la finalidad de atender a: "1) los que desertan en los primeros años de la instrucción primaria (...) y 2) los que no tienen acceso a la educación elemental por participar en formas dispersas de poblamiento o por formar parte de grupos étnicos vernáculos con lenguas y culturas distintas a las nacionales" (SEP, 1976b: 158). De este modo identifico que para definir a los "marginados" se mantiene señalar su no acceso a la primaria y adquiere mayor relevancia su no permanencia; cabe decir que si bien continúa la preocupación por atender a los desertores, no obstante se deja de relacionarlos con los "atípicos".

Al iniciar el gobierno de López Portillo (1976-82) encuentro el tercer movimiento en la concepción de "grupos marginados", lo anterior lo muestran tres materiales ya referidos de la SEP: un folleto informativo (1978), el Plan Educativo Nacional del sexenio (1979a) y un compendio de los programas que conforman "Educación para todos" (1979b). En el primero se sugiere que la puesta en marcha del programa "Educación para todos" dio lugar a la desaparición de la educación extraescolar como la principal alternativa para atender a los "marginados". Respecto a la manera de concebirlos, se reconoce que:

Hay un número importante de niños que no reciben educación primaria, y de adultos que no saben leer ni escribir (analfabetos absolutos). Muchas personas que han asistido a la escuela no terminaron la primaria o han olvidado lo aprendido por no usarlo en el trabajo ni en el hogar (analfabetos por desuso), y en varias localidades muchos no hablan español. Ellos son los mexicanos que no pueden servirse del alfabeto para mejorar la calidad de su vida; son *los marginados* (SEP, 1978: 10).

Lo anterior muestra un cambio en la manera de entender a los "marginados", pues pierde relevancia una división de la población que está fuera de la primaria por medios (indígena, rural y urbano) y se posiciona una división por edades (niños y adultos). También desaparece la división entre los que no tienen acceso a la educación primaria y los que acceden pero no permanecen en ésta. Es decir sólo continúa la concepción de "marginado" en relación con la población infantil y adulta que no habla español (monolingüe) y que no ha ingresado a la primaria, pero ya no se incluye a los niños que desertan. De modo que puedo afirmar que a finales de los años setenta los "marginados" se conforman principalmente por niños y adultos sin alfabeto ni acceso a la primaria. Esto también lo sustenta la precisión entre los analfabetos "absolutos" (sin saber leer ni escribir) y "por desuso" (sin terminar la primaria). Dicha distinción la identifiqué por primera vez en el material revisado aunque se debe recordar que desde el inicio de los años setenta ambos fueron atendidos por la educación extraescolar.<sup>24</sup>

El segundo documento, esto es el Plan Educativo Nacional (1979a), deja ver que se mantiene la concepción de "marginados" principalmente como aquellos que carecen del alfabeto, del castellano y del acceso a la primaria, ya que se reconoce que:

Tenemos 6 millones de adultos analfabetos. Y 13 millones de alfabetizados adultos que no terminaron su educación primaria. Y 1.2 millones de niños en edad escolar que aún carecen de escuela primaria. Y 1.2 millones de indígenas que no hablan español. Y cada año 200 mil jóvenes cumplen 15 años de edad sin saber leer ni escribir (SEP, 1979a: 10).

Para atender a dicha población "Educación para Todos" desplegó: "Primaria para Todos los Niños", "Castellanización" y "Educación para Adultos" (SEP, 1979a: 14). El primero con el propósito de lograr que todos los niños en edad escolar ingresaran a la

---

<sup>24</sup> Durante la primera mitad de los años setenta se plantea que la educación extraescolar ataca el problema del analfabetismo en dos frentes: "la acción que se realiza para satisfacer la demanda de educación primaria, se complementa con programas que tienen por finalidad atender a los adultos que no saben leer y escribir" (SEP, 1974: 21).

primaria, el segundo para ofrecer el castellano a la población indígena monolingüe y el último, para dotar del alfabeto así como la conclusión de la primaria a jóvenes y adultos (SEP, 1979a: 10).

El tercer documento, es decir el compendio de los programas que conforman "Educación para todos" (1979b), ilustra una precisión sobre quiénes son los "marginados". Se sostiene que si bien se puede hablar de diversos grados de marginación, no obstante la "marginación extrema, desde el punto de vista no sólo cultural sino también económico, social e incluso político, se da entre quienes no tienen la posibilidad de utilizar el alfabeto para integrarse a la sociedad nacional" (SEP, 1979b: 10). Lo anterior revela que la población analfabeta se entiende como la principal población "marginada", esto se corrobora con el hecho de que desde el inicio de los años setenta se engloba como tal y se mantiene así hasta finales de dichos años.

Al finalizar el sexenio lopezportillista (1976-82) capto el cuarto movimiento en la manera de entender a los "grupos marginados", en el cual re-emerge el énfasis en su no acceso y no permanencia en la primaria, principalmente de los niños en edad escolar; esto lo sugiere una Memoria ya citada del programa "Primaria para todos los niños" de la SEP (1982).

Dicho programa tuvo por objetivo "llevar la educación a los grupos de mexicanos marginados que habían sido tradicionalmente relegados de los servicios educativos" (SEP, 1982: V). Si bien el interés principal radicó en ofrecer el acceso a la primaria; no obstante el que en 1980 se lograra "ofrecer educación primaria a todos los niños mexicanos" (SEP, 1982: 9) hizo posible el *desplazamiento* a procurar su permanencia dentro del sistema educativo. Lo anterior reactivó la importancia de atender a la población que reprueba y deserta, la cual se había dejado de incluir como "marginada" desde la segunda mitad de los años setenta; además se prestó atención a los niños que han repetido y mayores a la edad promedio del grado que les corresponde, todos ellos englobados en niños con "atraso escolar". Asimismo dirigió la mirada a atender a los niños de nueve a 14 años que no han concluido su primaria, los niños "atípicos" y los hijos de jornaleros agrícolas migrantes (SEP, 1982: 27). Debo destacar la *iterabilidad* de los niños "atípicos", ya que en dichos años se entendían sólo como con problemas de aprendizaje y se dejaban fuera las demás características que se incluían en la década de los setenta (niños con "deficiencias" físicas y mentales). También quiero aclarar que es diferente el interés por atender la reprobación y deserción en los años setenta que en los años ochenta, dado que en los primeros se

relacionaba con la "atipicidad" del niño (responsabilizando sólo a él), mientras que en los segundos se declara un énfasis explícito en procurar la permanencia de otras poblaciones, por lo que se ofrecen alternativas que se adapten a sus necesidades en el interior del sistema educativo (comparten responsabilidades: el niño y la escuela).

1.2.2 Los "marginados" imbricados con los "desfavorecidos": Coexistencia de medios y edades.

Al iniciar el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-88) identifico que se presenta con menos frecuencia el término "grupos marginados" y se *imbrica* con el de "grupos desfavorecidos"; esto lo ilustra el programa educativo rector del sexenio, editado por el Poder Ejecutivo Federal (1984). Dicho programa pone de manifiesto que si bien se logró una expansión extraordinaria en la matrícula escolar de la educación primaria, no obstante ésta fue paralela a una desatención en su "eficacia":

En 1980 se logró la capacidad para satisfacer la demanda efectiva. Ese año la matrícula alcanzó los 14.7 millones de escolares. Desde entonces se ofrece el servicio a todo el que lo demande. Sin embargo, persiste un problema de fondo que atañe la eficacia de este nivel. El esfuerzo concentrado en la cobertura del servicio, postergó a un segundo plano la atención en el aprovechamiento escolar (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 17).

Lo anterior revela que se mantiene el énfasis en lograr la permanencia del alumno dado el supuesto que se ofreció el acceso a la primaria a toda la población en edad escolar. Dicho énfasis atraviesa los dos primeros objetivos de la "Revolución Educativa": "1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes. 2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 38). Esto deja ver que la calidad se antepone a la cobertura, por lo que queda en segundo plano ofrecer el servicio educativo a los grupos que se señalan como "desfavorecidos".

El material revisado me permite deducir que dichos grupos se conciben como: 1) población en edad escolar (entre seis y 14 años) que no tiene acceso a la educación primaria y aquella que al ingresar no permanece hasta terminarla; y 2) población adulta (mayor de 15 años) analfabeta y que no ha concluido la primaria; ambas provenientes del medio indígena, rural y urbano "marginado" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 15-21).



Esto muestra que las características de los “grupos desfavorecidos” se *imbricaron* con la de los “grupos marginados”, pues coexiste la división por medios (indígena, rural y urbano marginado) que predominó al iniciar la década de los setenta, con una por edades (niños y adultos) que se posicionó a finales de dicha década. Cabe destacar que el gobierno federal se interesó principalmente en atender a la población “desfavorecida” en edad escolar. También resalto que si bien *emerge* un medio urbano “marginado”, no obstante la atención se dirigió especialmente al medio indígena y rural, esto lo pone de manifiesto el programa “Educación indígena y rural” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 72).

Respecto al énfasis en lograr la permanencia del alumno hasta que concluya su primaria, éste contrasta con el hecho de que se dejó de mencionar a los niños migrantes y de nueve a 14 años sin escolaridad, identificados años atrás como “población con características diferentes” (SEP, 1982: 103). En lo que concierne a los otros dos grupos que comprendían dicha población, esto es los niños con problemas de aprendizaje y los niños con “atraso escolar”, identifico que su atención se *iteró* pues se mantuvo pero con cambios: los niños con problemas de aprendizaje se englobaron en la población atendida por la Educación Especial “Complementaria”, la cual dirigió una atención transitoria “para su evolución pedagógica regular” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 74); mientras que, los niños con “atraso escolar” (que reprueban, desertan, repiten y mayores a la edad promedio del grado que les corresponde) se dejaron de mencionar y *emergieron* los niños con “retraso escolar” (que reprueban y desertan) atendidos por los “programas de prevención y recuperación” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 71). Los elementos expuestos sugieren que el cambio de nombrar el “atraso” por “retraso” escolar responde a que se fue posicionando únicamente el interés por atender los problemas de reprobación y deserción escolar, vinculado con lograr la permanencia del alumno “desfavorecido” hasta concluir su primaria.

### 1.2.3 Emergencia híbrida de los “vulnerables”.

Hacia finales de la década de los ochenta se mantiene el interés por lograr la permanencia del alumno. En el material oficial revisado correspondiente al inicio del gobierno de Carlos Salinas (1988-94) identifico que para designar a la población que está fuera de la primaria *emerge* la “población vulnerable”, la cual coexiste con los

grupos “marginados” y “desfavorecidos”; esto lo ilustra el programa que impulsó la “Modernización Educativa”, editado por el Poder Ejecutivo Federal (1989).

En éste se sugiere que la “población vulnerable” se concibe como: niños en edad escolar y adultos sin acceso a la educación primaria o sin haberla concluido provenientes de zonas indígenas, rurales y urbanas marginadas. Lo anterior, evidencia la *emergencia* híbrida de dicha población, pues se identifican *marcas* tanto de los grupos “marginados” como “desfavorecidos”.

Dentro de la “Modernización Educativa” la prioridad es atender a los “vulnerables” en edad escolar. Respecto al acceso de esta población a la primaria, se reconoce que a pesar de las acciones realizadas por el gobierno federal “alrededor de 300 mil niños en edad escolar, que representan el 2% de la demanda potencial, fundamentalmente habitantes de zonas rurales e indígenas, aún no tienen oportunidades de acceso al primer grado” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 36). Esto contrasta con el sexenio anterior, en el cual no identifiqué referencia alguna acerca de los niños sin acceso a la educación primaria.

En lo que concierne a la población que no permanece se destaca que “el 45% de la matrícula de primaria, es decir, más de 6.6 millones de alumnos no concluyen este nivel educativo en el periodo reglamentario de seis años y en las zonas rurales e indígenas el índice rebasa el 80%” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 36). Es así que identifiqué que se mantiene la atención de la población que reprueba y deserta, con lo cual *re-emerge* la preocupación por los niños migrantes, los niños con problemas de aprendizaje y la población entre 10 y 14 años que no se encuentra matriculada en la primaria. Cabe mencionar que dichas poblaciones se habían identificado desde el gobierno de López Portillo (1976-82), sin embargo la preocupación por atenderlos no se mantuvo en el siguiente sexenio (1982-88) y *re-emergió* hasta finales de los años ochenta.

A continuación, de igual manera que con la primera *noción principal* involucrada en la *configuración* de la noción de programas compensatorios, presento un cuadro que sintetiza la *trayectoria* de la noción de población excluida de la educación primaria con la intención de hacerla más inteligible.

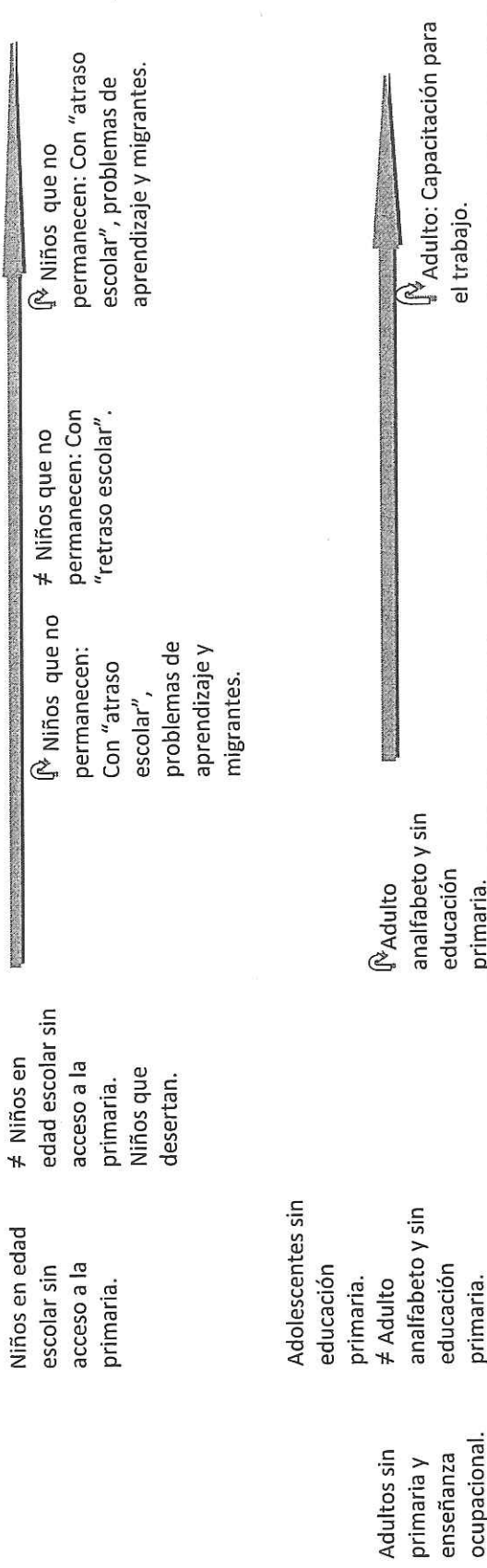
Cuadro 2. Trayectoria de la noción de población excluida de la educación primaria.

Grupos marginados				Grupos desfavorecidos		Población vulnerable
1972 - 1973	1974	1976	1978-1979	1982	1984	1989
Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.
Adultos sin enseñanza ocupacional.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.	Adulto sin educación primaria.	Adulto sin alfabeto y sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.
Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.	Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.	Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.	Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.	Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.	Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.	Jóvenes sin primaria y adiestramiento para el trabajo.
Niños en edad escolar sin acceso a la primaria.	Niños en edad escolar monolingües.	Niños en edad escolar sin acceso a la primaria.	Niños en edad escolar sin acceso a la primaria.	Niños que no permanecen: Con "atraso escolar" y migrantes.	Niños que no permanecen: Con "retraso escolar".	Niños que no permanecen: Con "atraso escolar" y niños migrantes.
Niños en edad escolar monolingües.	Niños en edad escolar monolingües.	Niños en edad escolar sin acceso a la primaria.	Niños en edad escolar sin acceso a la primaria.	Niños que no permanecen: Con "atraso escolar" y migrantes.	Niños que no permanecen: Con "retraso escolar".	Niños que no permanecen: Con "atraso escolar" y niños migrantes.
Adultos sin educación primaria.	Adultos sin educación primaria.	Adultos sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.	Adultos sin alfabeto y sin educación primaria.
Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.
Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.
Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.	Adultos monolingües.

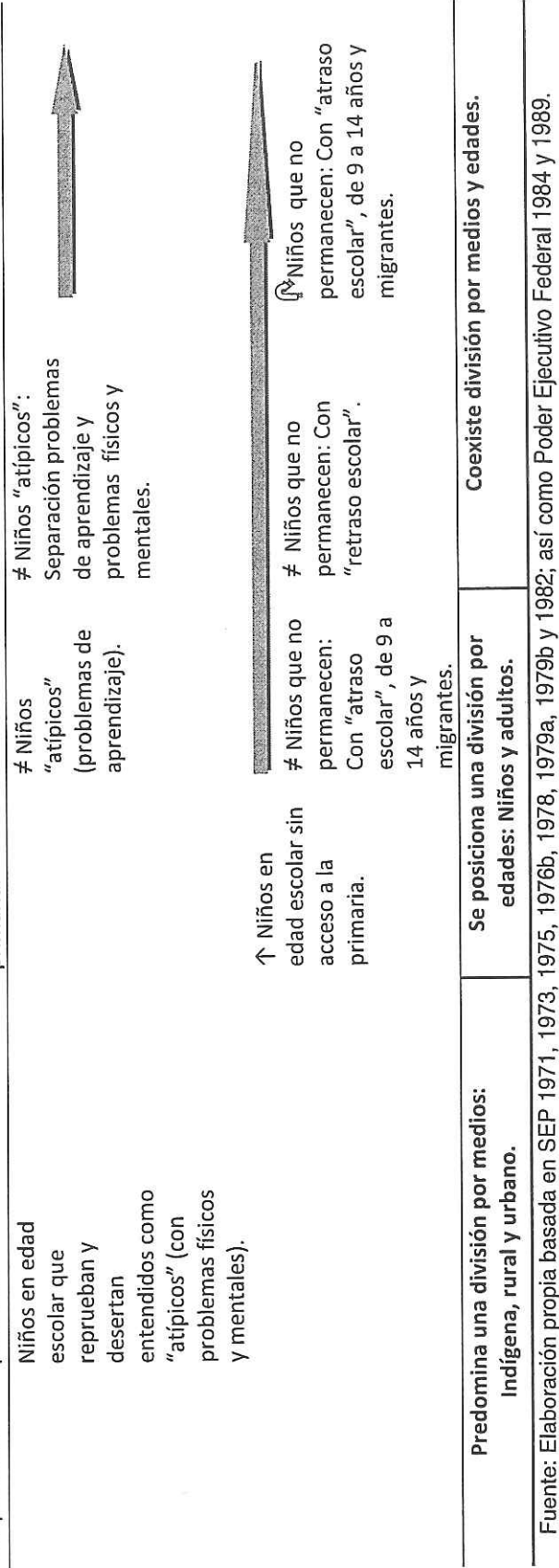
Medio indígena

Medio rural

Medio rural



Medio urbano



Predomina una división por medios: Indígena, rural y urbano.	Se posiciona una división por edades: Niños y adultos.	Coexiste división por medios y edades.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en SEP 1971, 1973, 1975, 1976b, 1978, 1979a, 1979b y 1982; así como Poder Ejecutivo Federal 1984 y 1989.

## Amarre de la formación conceptual de programas compensatorios.

Mi propósito en esta primera parte del capítulo consistió en rastrear las *trayectorias conceptuales* y desedimentar los significados de dos *nociones principales* involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial entre 1970-1990. Cabe destacar que tal noción no se encuentra explícitamente en los materiales revisados desde el inicio del periodo estudiado.

En México en los años setenta el gobierno federal tuvo la necesidad de recuperar su legitimidad frente a la sociedad, por lo que planteó la educación extraescolar como una modalidad dirigida a prestar atención a los “grupos marginados”. Una característica principal de dicha modalidad consistió en que reunió una diversidad de servicios para atender a los niños sin acceso a la primaria en el medio rural e indígena, los niños y adultos monolingües en el medio indígena, los niños “atípicos” en el medio urbano, los analfabetos, los jóvenes y adultos sin acceso a la primaria en el medio rural, etc.; atenciones que, a pesar de la desaparición del término extraescolar en la agenda educativa a finales de los años setenta, continuaron y se especificaron durante la década de los ochenta para conformar, por ejemplo, la Educación indígena, la Educación para adultos, la Educación Especial, etc.

Durante la primera mitad de la década de los setenta el significado de la educación extraescolar presentó *iteraciones*, las cuales a su vez influyeron en la concepción de los “grupos marginados”. De este modo si bien al inicio de los años setenta dicha educación dirigió acciones para ofrecer el alfabeto, la primaria y la enseñanza ocupacional al adulto rural, siendo éste el “marginado”; no obstante, hacia la segunda mitad de dichos años la educación extraescolar cambió pues el interés recayó en castellanizar a la población indígena, ofrecer la primaria a los niños provenientes de comunidades dispersas del medio indígena y rural, así como ofrecer el alfabeto y la educación primaria al adulto rural, siendo ahora tales poblaciones las “marginadas”.

Al finalizar la década de los setenta se dejó de mencionar la educación extraescolar pero permaneció su *marca* en las acciones destinadas a los “marginados”. En esos años, tales acciones se englobaron en el programa “Educación para todos”. Dentro de éste se emprendió “Primaria para todos los niños” (1978-1982), el cual puso el acento en ofrecer el acceso a la educación primaria a toda la población en edad escolar que lo demandara. Durante el sexenio lopezportillista, dado el “auge petrolero”

y los recursos invertidos en el sistema educativo se hizo posible diversificar su oferta y tal propósito fue una realidad en 1980. Lo anterior dio lugar al *desplazamiento* del interés de ofrecer el acceso a lograr la permanencia del alumno y con ello, a superar los problemas de reprobación y deserción escolar.

En dichos años para procurar la permanencia del alumno en la primaria se desplegó una "educación diferenciada" que comprendió: recuperación de niños con "atraso escolar" (reprobados, desertores, repetidores y mayores a la edad promedio del grado que les corresponde), primaria para niños migrantes (hijos de jornaleros agrícolas), grupos integrados (niños con problemas de aprendizaje) y primaria acelerada (niños de nueve a 14 años). También desde 1979 continuó la "compensación comunitaria" cuyo significado se *iteró* pues de consistir en un estímulo económico para que los maestros otorgaran los seis grados de primaria en las comunidades rurales, cambió a incluir otro tipo de estímulos tendientes a mejorar la formación profesional del maestro y con ello, el objetivo principal radicó en lograr la permanencia de éste en el medio rural. Dicha estrategia me resulta relevante porque constituye la primera mención explícita de "compensación" que identifiqué en el material revisado.

Es así que desde finales de los años setenta y principios de los ochenta están presentes en el material oficial la "compensación comunitaria" y los "servicios compensatorios", pero ocupan un lugar marginal en la política educativa. Lo anterior pone de relieve que no interesa buscar "el centro único del que provenimos [sino se] intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan" (Foucault, 1971: 27). Esto es, no me interesa conocer el origen sino las condiciones que hicieron posible la noción de programas compensatorios y con ello, los accidentes de esta noción ya que la producción de conocimientos no sigue "trayectorias lineales y ascendentes, pasando de estados de menor desarrollo a otros más avanzados [sino] trayectorias de imbricación, es decir, discontinuas con avances, estancamientos e incluso retrocesos" (Granja, 2003a: 234).

A lo largo de la primera mitad de los años ochenta la matrícula de la educación primaria experimentó ritmos de decrecimiento, sumado a la crisis económica que afectó invariablemente al plano educativo. Dicho lo anterior, identifiqué dos cambios importantes: primero, el término "grupos marginados" se *imbrica* con el de "grupos desfavorecidos" y segundo, no se mantiene la concepción de "compensación comunitaria" ni de "educación diferenciada". Respecto a esto último, desaparecen las

acciones dirigidas a los niños migrantes y de nueve a 14 años, pero se mantiene y reitera el énfasis en lograr la permanencia del alumno en la primaria y con ello, superar los problemas de deserción y reprobación. Es así que *emergieron* los programas de “prevención y recuperación” dirigidos a los niños con “retraso escolar”. También irrumpe con gran fuerza la educación preescolar como necesaria para que el alumno logre ingresar a la primaria y no deserte en los primeros años; aunque cabe recordar que desde el inicio de los años setenta la educación preescolar se concebía como necesaria para la población infantil indígena.

En los últimos años de los ochenta identifico que se nombra a la población excluida de la escolaridad como “vulnerable” alternando con la denominación de “marginada” y “desfavorecida”. En el material revisado capto que continúa el acento en la permanencia del alumno y con ello, reducir la reprobación y deserción escolar por lo que *emergen* los programas “preventivos y compensatorios”. Estos al dirigirse a atender particularmente a los niños con “atraso escolar”, niños migrantes, grupos integrados y niños de nueve a catorce años, representan una *re-emergencia* de la “educación diferenciada” planteada a finales de los años setenta y principios de los ochenta. También, cabe señalar que en los últimos años de los ochenta la “compensación” se relaciona con la educación preescolar e inicial entendida como imprescindible para que el niño “vulnerable” ingrese a la primaria y logre permanecer en ésta; así como, con la capacitación para el trabajo dirigida al adulto en “extrema pobreza”.

Dicho lo anterior, hago propio que el conocimiento es resultado de “procesos de construcción y articulación de significaciones que emergen de manera contingente y se transforman en el tiempo” (Granja, 2003a: 234). Al revisar una selección de material oficial producido entre 1970-1990 y en base a ésta, analizar la *configuración* de la noción de programas compensatorios, me permite plantear que la noción de programas “preventivos y compensatorios” es resultado, no terminado, de un *imbricado* de significaciones que traen consigo la *re-emergencia* de la “educación diferenciada” y las *marcas* de los programas de “prevención y recuperación” y la educación extraescolar.

De este modo, la *formación conceptual* de programas compensatorios en el ámbito oficial se constituye por un haz de relaciones entre las nociones de atención a la población excluida de la educación primaria y maneras de concebir a dicha población; dentro de las cuales, se dio lugar a *emergencias*, *desplazamientos*, *imbricaciones*, *iteraciones* y *marcas* en los significantes que tendieron a expresar

maneras de ofrecer el acceso pero principalmente propiciar la permanencia en la primaria, atender los problemas de reprobación y deserción escolar, así como ofrecer la educación inicial y preescolar a la población que se llamó "marginada", "desfavorecida" o "vulnerable".

## **Parte II. Entramado de nociones paralelas: Suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.**

Es importante recordar que si bien en la selección del material oficial correspondiente a 1970-1990 adquirieron relevancia dos *nociones principales*, presentadas en la primera parte del capítulo, que al mantener una estrecha relación hicieron posible la *formación conceptual* de programas compensatorios; no obstante, éstas no fueron las únicas y se complementaron con otras cuatro *nociones paralelas*, cuyas problematizaciones aportaron elementos diferentes pero imprescindibles para dicha *formación conceptual*. Lo anterior revela la naturaleza entramada de la *configuración* de la noción de programas compensatorios y con ello, la necesidad de dividir tal proceso para fines analíticos en dos partes que en realidad se encuentran de muchas maneras enlazadas.

Es así que en esta segunda parte del capítulo me propongo presentar las *nociones paralelas* entendidas como *suplementos*, en un sentido derrideano, pues se consideran como simples añadidos en dicha *configuración*, pero dado que evidencian una falta en ésta se convierten en añadidos necesarios para su existencia (Derrida, 1971a: 237-245). Asimismo, tales nociones se conciben como elementos que arrojan luz para conocer la *procedencia* y las condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios; entendida tal *procedencia* no como la búsqueda de la continuidad en la producción de conocimientos sino de la dispersión que le es propia.

A continuación expongo el desarrollo de cuatro *nociones paralelas*: igualdad de oportunidades educativas, alusión a la desigualdad educativa ("rezago"), servicios asistenciales y distribución del gasto educativo. Cabe aclarar que si bien retomo algunos aspectos mencionados en la primera parte de este capítulo, no obstante lo hago con la finalidad de dejar ver otro tipo de operaciones conceptuales involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Para reducir la repetición del contexto y los documentos oficiales de aquel periodo que necesariamente implica seguir el recorrido de cada *noción paralela*, en términos metodológicos, haré uso de referencias cruzadas y de abreviaturas para citar el material.



## 2.1 Igualdad de oportunidades educativas.

### 2.1.1 Alusión a la noción de igualdad de oportunidades educativas.

En México al iniciar los años setenta culminó el Plan de Once Años (1959-1970), esfuerzo del gobierno federal por ofrecer el acceso a la primaria a toda la demanda real, esto es a la población en edad escolar que estaba en condiciones de asistir pero no lo hacía por falta de escuelas y maestros (Granja, 2011: 21). Dicho plan logró un importante avance cuantitativo: en 1958 estaban inscritos 4, 105,000 alumnos y para 1970 la cifra era de 8, 498,000 (Muñoz, 1971: 122). En los primeros años de los setenta el Censo General de Población reportó un total de 12, 417,133 niños en edad escolar, de los cuales el informe de labores de la SEP (1970-71) señaló que 9, 248,290 niños entre seis y 14 años se encontraban inscritos en la primaria (1971: 17); cifra que representaba cerca del 75 por ciento de la población total en edad escolar.

En la primera mitad de los años setenta identifiqué que se alude a la noción de igualdad de oportunidades educativas precisamente como ofrecer a todos el acceso a la primaria, así como con la finalidad atribuida a la educación escolar y extraescolar; esto lo muestran dos informes de labores de la SEP del periodo de 1972-73 (1973) y 1973-74 (1974).

En el primero se sostiene que la educación, tanto escolar como extraescolar, tiene la finalidad de forjar una "patria unificada" y por ello, debe integrar a los "grupos marginados" para "hacer efectiva la norma constitucional de la igualdad de todos los mexicanos" (SEP, 1973: 16). Si bien no se precisa qué se entiende por tal igualdad, no obstante deduzco que se refiere al acceso de todos al sistema educativo dado el acento puesto en su expansión en esos años. Dicha deducción se confirma en el segundo informe, pues señala que la "Reforma Educativa" consiste en "la ampliación [del] sistema educativo. Ampliarlo, para que lleve sus beneficios a todos los sectores, dando prioridad a los que hasta ahora han carecido de ellos" (SEP, 1974: 79). Aunado a esto, identifiqué la alusión a la idea de igualdad de oportunidades educativas como un derecho en algunas leyes educativas decretadas en ese periodo.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> En 1973 la Ley Federal de Educación planteó en su artículo 48 que "los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional" (SEP, 1980: 31). Asimismo, en 1975 la Ley Nacional de Educación para Adultos estableció que: "Artículo 26. Los mayores de quince años, varones y mujeres, de las zonas urbanas o rurales, tendrán derecho con igualdad de oportunidades a recibir educación general básica para adultos" (SEP, 1980: 43). Lo anterior permite pensar que las disposiciones jurídicas también forman parte de la *procedencia* de la noción de programas compensatorios.

Al finalizar la década de los setenta encuentro un cambio importante en la manera de concebir la finalidad de la educación, principalmente la escolarizada, y con ello, de aludir a la noción de igualdad de oportunidades educativas; esto lo sugiere el plan educativo nacional del sexenio (1979a) y un compendio de los programas que integraron "Educación para todos" (1979b).

El primer documento sugiere que la educación se entiende como "vía para elevar los niveles de vida (...) El ser humano necesita de la educación y la cultura para participar activamente en la vida democrática" (SEP, 1979a: 11). Es así que percibo un *desplazamiento* en el significado de la finalidad de la educación pues deja de entenderse como "unificadora de la patria" para enfatizar en su potencial para garantizar que la población participe en la "vida democrática". A pesar de dicho *desplazamiento*, se mantiene la alusión a la idea de igualdad de oportunidades educativas como acceso de toda la población a la educación primaria, pues el objetivo principal del plan educativo consiste en: "Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar" (SEP, 1979a: 11).

El segundo documento, esto es el que reúne los programas de "Educación para todos" (1979b), también deja ver que la noción de igualdad de oportunidades educativas se insinúa como acceso a la primaria para todos los niños y se vincula con la democracia, pues se sostiene que "si queremos un México más democrático, necesitamos educación para todos" (SEP, 1979b: 22). Incluso se infiere tal acceso como una democratización de las oportunidades educativas, de tal modo que "si democracia es el sistema que asegura a todos el acceso a los mínimos indispensables de educación (...) tenemos que esforzarnos por asegurar a todos esos mínimos" (SEP, 1979b: 19). Aunando a esto, la finalidad de la educación se relaciona con lograr la "justicia social" concebida como "darle a todo individuo de nuestra sociedad, por el hecho de pertenecer a ella, entre los niveles mínimos de vida, el elemental de educarlo para capacitar y mejorar así su posibilidad de satisfacer sus propias necesidades" (SEP, 1979b: 26). Como ejemplo de la justicia social que se puede lograr al ofrecer una educación mínima a todos, entendida como el alfabeto, se presume que:

Hace 160 años un indio zapoteca, por medio del alfabeto, se liberó de la ignorancia (...) ¡Qué hubiera sido de Benito Juárez sin la educación, y qué hubiera sido de México sin Benito Juárez! Esa voluntad enorme, sumida en la ignorancia y perdida en la montaña, no hubiera podido rescatar ni la dignidad ni la soberanía nacional. La vida de la educación lo hizo posible (SEP, 1979b: 26).

Los elementos expuestos me permiten señalar que durante la década de los setenta no está presente la noción de igualdad de oportunidades educativas, sin embargo se encuentra implícita en el interés de ofrecer el acceso a la primaria a toda la población en edad escolar y en la finalidad atribuida a la educación tanto escolar como extraescolar, entendida como "forjar una patria unificada". Cabe destacar que en ese periodo también identifiqué en las leyes educativas (1973 y 1975) que se alude a dicha igualdad como un derecho. Hacia los últimos años de los setenta percibo que la finalidad de la educación se *desplaza* de lograr la "unificación de la patria" a concebirse como necesaria para la participación de la sociedad en la "vida democrática" y alcanzar la "justicia social". A pesar de tales movimientos, la alusión a la igualdad se mantiene como ofrecer el acceso a la primaria y posteriormente se añade ofrecer una educación "mínima" concebida como el alfabeto.

#### 2.1.2 Emergencia de la noción de igualdad de oportunidades educativas.

Al iniciar la década de los ochenta, en la producción oficial revisada, encuentro la *emergencia* de la noción de igualdad de oportunidades educativas entendida principalmente como mismo acceso y permanencia de todos los niños en nivel primario acompañada del "desarrollo social", la "calidad" y la "justicia social"; lo anterior lo muestra una Memoria del programa "Primaria para todos los niños" (1982).

En dicho documento se plantea por primera vez el interés explícito "por tratar de que la escuela sea medio privilegiado del desarrollo social, y por suministrar iguales oportunidades educativas, de igual calidad, a la ciudad y al campo" (SEP, 1982: 12). Se agrega que los esfuerzos por ofrecer las mismas oportunidades de acceso a la primaria terminaron en 1980 y con ello, se han "sentando las bases para lograr que la eficiencia terminal alcanzase el 75 por ciento en junio de 1986" (SEP, 1982: VI). De este modo encuentro que la noción de igualdad de oportunidades educativas se concibe como mismo acceso y permanencia del alumno en el nivel primario, asimismo *emerge* relacionarla con el desarrollo social y la calidad; éste término, como se verá más adelante, adquirirá una especial centralidad en la agenda educativa oficial.

A lo anterior, se agrega la concepción de dicha igualdad como necesaria para alcanzar la justicia social, pues se afirma que al hacer "realidad la obligación y el derecho de todos los niños mexicanos a participar de los beneficios de la educación

primaria [se] habrán culminado los esfuerzos de más de 60 años de la SEP y del magisterio nacional en la persecución de este anhelo de justicia social" (SEP; 1982: 131). Se debe recordar que, en el material revisado, desde finales de los años setenta irrumpe la relación de tal justicia con ofrecer la educación escolarizada.

Hacia la segunda mitad de la década de los ochenta encuentro que se *itera* la noción de igualdad de oportunidades educativas pues si bien se mantiene como mismo acceso y permanencia de todos los alumnos en el ciclo primario, no obstante cambia pues se enfatiza en su "eficacia" y no en su eficiencia como en años atrás; esto lo ilustra el programa educativo nacional para el periodo de 1984-88 (1984). En éste se recuerda que al iniciar la década de los ochenta se garantizó el acceso a la primaria a toda la "demanda efectiva", de modo que:

Desde entonces se ofrece el servicio a todo el que lo demande. Sin embargo, persiste un problema de fondo que atañe a la eficacia de este nivel. El esfuerzo concentrado en la cobertura del servicio, postergó a un segundo plano la atención al aprovechamiento escolar (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 17).

Esto muestra que tal noción de igualdad incorpora el interés en la "eficacia" del nivel primario, concebida como buen aprovechamiento del alumno y no sólo en su eficiencia, esto es en que permanezca y egrese de este nivel, lo cual deja ver su *iterabilidad*.

A finales de los años ochenta identifiqué que de nuevo se *itera* la concepción de igualdad de oportunidades educativas entendida como mismo acceso y permanencia del alumno en el ciclo primario, pero ahora se relaciona con la "calidad", "eficiencia", "eficacia", "democracia", "justicia social" y "educación inicial"; lo anterior lo pone de manifiesto el programa educativo de 1989-94 (1989).

En dicho programa se establece como objetivo: "Ofrecer una educación primaria de calidad, con las características establecidas en el Artículo 3º Constitucional y la Ley Federal de Educación, a todos los niños y asegurar que la concluyan por ser éste el nivel educativo base de la formación de los mexicanos" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 53). Esto revela la importancia que mantiene el nivel primario en la agenda educativa oficial y con ello, la continuidad en el interés de ofrecer a todos los niños el acceso y su permanencia (ligada con la eficiencia), así como la *re-emergencia* de la calidad, presente al inicio de la década. Es así que en un discurso pronunciado por el representante del Poder Ejecutivo Federal se expresa explícitamente que es la primaria "el elemento en torno al cual giran las ambiciones de una educación de

calidad, una auténtica apertura de oportunidades iguales para todos y un cambio que posibilitará nuestras metas de crecimiento con equidad" (1989: VI). Me interesa resaltar que en esos años es frecuente el planteamiento de vincular la igualdad con la calidad, por lo que este último término adquiere gran centralidad a tal grado que se sostiene que la "Modernización Educativa" pretende lograr una síntesis "entre el compromiso nacional de ofrecer iguales oportunidades educativas y el de impartir educación de calidad, pertinente, adecuada y eficaz" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 15). Cabe destacar que en esos años se llevó a cabo una importante reunión internacional en la que irrumpe con gran fuerza el tema de la igualdad de oportunidades educativas.<sup>27</sup>

Aunado a lo anterior, se considera prioritario ofrecer a todos el acceso y la permanencia en el ciclo primario "no solo por ser obligación constitucional, sino porque es el espacio donde se forma al futuro ciudadano" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 43), así como es "una medida necesaria para cumplir con la justicia social" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 27). Resalto que, desde finales de los años setenta, se plantea como una finalidad atribuida a la educación escolarizada lograr la democracia y la justicia social: ésta última se mantuvo hasta la primera mitad de los años ochenta; mientras que, la democracia no continuó siendo su *re-emergencia* hasta estos años. Se afirma que la justicia, la democracia y el desarrollo, no sólo social sino económico, son rectores de los cambios estructurales para lograr una "educación moderna":

La *democracia*, entendida en un sentido constitucional: régimen jurídico y sistema de vida; la *justicia*, que orienta la acción hacia el propósito que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos y el *desarrollo*, que compromete a los usuarios de los diversos niveles educativos con la productividad para elevar los niveles de bienestar de todos los mexicanos (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 19. Énfasis añadido).

Por último, encuentro que se introduce la idea de una igualdad de "inicio" pues se plantea como segundo objetivo de la "Modernización Educativa": "Consolidar la educación inicial como un programa de apoyo y solidaridad social que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo educativo de toda la población" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 42). Esto es, la educación inicial es vista como "niveladora" de

---

<sup>27</sup> En Bogotá en 1987 se realizó la segunda reunión del PROMEDLAC. En ésta, ante la crisis económica que azotó a los países de la región se reafirmó "el principio de igualdad de oportunidades como el principal motivo que dio origen al PPE" (UNESCO/OREALC, 2001: 11). Es así que se enfatizó en emprender estrategias para "superar la contradicción entre igualdad de oportunidades y calidad de la educación" (UNESCO/OREALC, 2001: 12). De este modo identifico que la vinculación de la igualdad con la calidad está presente en el ámbito internacional, por lo que puedo suponer que esto influyó en lo planteado en esos años en el "Programa para la Modernización Educativa" (1989).

las diferentes condiciones educativas de los infantes, pues su objetivo explícito consiste en: “ofrecer a los niños menores de cuatro años de edad, principalmente en las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas, iguales oportunidades de servicio educativo mediante un modelo que nivele sus potencialidades de desarrollo” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 49).

El material oficial revisado me permite afirmar que en los primeros años de los ochenta *emerge* la noción de igualdad de oportunidades educativas entendida principalmente como mismo acceso y permanencia de todos los niños en nivel primario, esto último al señalar el interés en la eficiencia escolar. De forma paralela, dicha noción se relaciona con lograr el “desarrollo social”, la “calidad” y la “justicia social”; tal justicia irrumpe desde finales de los años setenta. Durante la primera mitad de la década de los ochenta encuentro que se *itera* la noción de dicha igualdad, pues por un lado se mantiene como mismo acceso y permanencia de todos los alumnos en el ciclo primario, pero por el otro cambia el énfasis al señalar su “eficacia” como buen aprovechamiento y no sólo su “eficiencia” concebida como egreso de tal ciclo. En los últimos años de los ochenta de nuevo se *itera* la idea de igualdad de oportunidades educativas entendida como mismo acceso y permanencia del alumno en la primaria y con ello, con la “eficacia”, “eficiencia” y “justicia social”, pero cambia pues irrumpe su relación con la “educación inicial” y *re-emerge* el vínculo con la “calidad” y la “democracia”.

Lo expuesto con anterioridad resulta crucial como *procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios pues deja ver cómo a lo largo de dos décadas la concepción de igualdad de oportunidades educativas sigue el movimiento de los reclamos de garantizar no sólo el acceso sino también la permanencia del alumno en el nivel primario; esto último, va adquiriendo centralidad al relacionarse con la “calidad”, “eficiencia” y “eficacia” del sistema educativo. Cabe señalar que tales reclamos son imprescindibles para la irrupción de los programas compensatorios a finales de los años ochenta, los cuales sitúan el acento precisamente en lograr la permanencia del alumno “vulnerable” en el ciclo primario. Es así que la *noción paralela* de igualdad de oportunidades educativas se articula con la *noción principal* de planteamientos para atender a la población excluida de la primaria para hacer posible la *formación conceptual* de programas compensatorios.

## 2.2 Desigualdad educativa.

### 2.2.1 Alusión a la noción de desigualdad educativa.

En los primeros años de los setenta no se presenta como tal la noción de desigualdad educativa pero se encuentra implícita en el planteamiento de "rezago"; esto lo ilustra el informe de labores del ciclo 1973-1974 de la SEP (1974). En dicho informe se entiende el "rezago" conformado por la población en edad escolar sin acceso a la primaria (SEP, 1974: 10); para explicarlo se sostiene que "el sistema educativo creció de acuerdo con los requerimientos de la demanda [por lo que] está condicionado principalmente por factores socioeconómicos externos al propio sistema" (SEP, 1974: 19).

A finales de la década de los setenta identifico que se mantiene la alusión a la desigualdad educativa relacionada con el "rezago" y por ende, con la población sin acceso a la primaria, a lo que se agrega señalar los contrastes entre el medio rural y urbano así como entre las distintas entidades federativas; esto lo sugieren dos documentos ya referidos de la SEP (1978 y 1979b).

En el primero, que consiste en un folleto informativo, se pone de manifiesto que "gran parte de la población rural y un sector de la urbana siguen al margen de los beneficios de la educación" (SEP, 1978: 7). De este modo se alude a la noción de desigualdad educativa al plantear las diferencias en el acceso a la escolarización según el medio en el que se habite. Mientras que en el segundo, que resume las estrategias de "Educación para todos" (1979b), se deja ver la alusión a la idea de desigualdad educativa como diferentes oportunidades de acceso al nivel primario entre las entidades federativas, pues se reconoce que para 1978 "había en el país sólo 5 estados en los que se atendía a más del 95 por ciento de la demanda real de educación primaria; 18 con una atención entre el 95 y el 85 por ciento, y 9 que atendían menos del 85 por ciento. Esto da idea de las grandes diferencias estatales dentro de la República" (SEP, 1979b: 42).<sup>28</sup> Simultáneamente, en este documento encuentro la incipiente *emergencia* de la noción de desigualdad referida al terreno escolar, la cual se vincula con los problemas de deserción y reprobación. Se sostiene que:

---

<sup>28</sup> En el documento citado se concibe a la demanda real como "el total de niños [entre 6 y 14 años], menos los que ya terminaron su primaria y los catalogados atípicos que se encuentran en el mismo lapso" (SEP, 1979b: 41). En la Parte I de este capítulo desarrollé qué se entiende por tal "atipicidad", basta ahora decir que en dichos años engloban a los niños con "problemas de aprendizaje".

La deserción y la reprobación afectan fundamentalmente a los estratos de menores ingresos, lo que agudiza las desigualdades. Tales problemas tienen su origen en diversos factores, entre los que destacan la inexistencia de primarias completas, sobre todo en las pequeñas localidades, y la incompatibilidad de las actividades escolares con otras de importancia más inmediata para los educandos (SEP, 1979b: 41-42).

La cita anterior me permite afirmar que no sólo *emerge* la noción de desigualdad, sino también su explicación en la que se señalan factores tanto internos como externos al sistema educativo.

El material revisado me posibilita sostener que la noción de desigualdad en el terreno escolar irrumpe hasta finales de los años setenta relacionada con los problemas de deserción y reprobación del alumno en la primaria. Previa a dicha irrupción, los elementos que la hicieron posible giraron en torno al "rezago" que se concibió conformado por aquella población en edad escolar sin acceso al ciclo primario y para explicarlo, se señalaron principalmente a los factores externos al sistema educativo. Durante la segunda mitad de la década de los setenta la idea de "rezago" se *iteró*, ya que su significante enfatizó en las diferencias en el acceso de la población del medio rural frente al urbano, así como entre las entidades federativas. Al finalizar dicha década identifiqué que *emerge* la noción de desigualdad en el terreno escolar paralela a su explicación que señala a factores internos y externos al sistema educativo.

### 2.2.2 Explicación de las diferencias/deficiencias en el acceso y la permanencia en la primaria: factores internos y externos al sistema escolar. Re-emergencia del "rezago".

Durante los primeros años de los ochenta identifiqué que no se menciona el término de desigualdad educativa, pero se alude al mantenerse el reconocimiento de las diferentes oportunidades de acceso y permanencia del alumno en la primaria, asimismo cobra fuerza explicar tales diferencias como resultado de factores internos y externos a la escuela; esto lo muestra una reseña de las estrategias emprendidas por el programa "Primaria para todos los niños" de la SEP (1982).

En dicho programa se deja ver el énfasis puesto en responsabilizar a la estructura socioeconómica de que no todos los niños lleven a cabo una "práctica efectiva" del derecho y la obligación de la educación primaria y a su vez, el reconocimiento de que la escuela puede operar para contrarrestar tales condiciones



externas al sistema educativo que restringen dicha práctica (SEP, 1982: 49). Esto se articula con la afirmación de que en el acceso y la permanencia del alumno y con ello, en su reprobación, deserción y bajo aprovechamiento influyen factores externos e internos al sistema educativo. Se argumenta que:

Entre los primeros [factores externos] quedaron incluidos: el crecimiento y la migración de la población; el desarrollo económico de las entidades y los grupos sociales; la desnutrición; factores familiares y ambientales. Entre los segundos [factores internos] se incluyó: la estructura, objetivos y contenidos del sistema; sus materiales didácticos, métodos y técnicas; el personal docente; los recursos materiales; los recursos financieros; la administración del sistema; la organización y supervisión escolares; y la investigación e innovación educativas (SEP, 1982: 21).

Hacia la segunda mitad de los años ochenta encuentro que continúa ausente el término de desigualdad educativa, no obstante está implícito en el reconocimiento de las diferentes oportunidades de acceso y permanencia de los alumnos en la primaria, la explicación de éstas como resultado de factores internos y externos al sistema educativo, así como la *re-emergencia* de enfatizar en las diferencias entre el medio rural y urbano; lo anterior lo sugiere el programa educativo 1984-1988 del Poder Ejecutivo Federal (1984).

En éste, la noción de desigualdad educativa se infiere relacionada con las "deficiencias" en ofrecer el acceso y la permanencia de los niños y adultos en el nivel primario (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 21). Como explicación de esto, continúa la mención de que "no puede explicarse solamente por las deficiencias del sistema educativo, sino que debe situarse en el contexto más amplio de los problemas sociales y económicos del país" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 21).

En esos años adquiere centralidad el señalamiento de los contrastes entre el medio rural y urbano. De este modo, se reconoce que si bien en el medio urbano se ha logrado ampliar la cobertura en el nivel primario, no obstante "persisten deficiencias importantes en la calidad y oportunidades de este servicio en las zonas rurales, en las comunidades indígenas y en las zonas urbanas marginadas" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 39). Se critica que "han prevalecido modelos diseñados para el medio urbano, sin contribuir debidamente a la solución de los requerimientos de una gran parte de la población rural" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 16). Dichos modelos están presentes en la oferta del servicio educativo, así como en los aspectos técnico-pedagógicos entre los que destacan los contenidos, las metodologías, los recursos didácticos, etcétera.

Es así que identifico que re-emerge el interés en denunciar las diferencias, ahora señaladas como "deficiencias", entre el medio rural y urbano, cuya *emergencia* encuentro desde los últimos años de los setenta. Cabe decir que hasta años más tarde, en el ámbito internacional, se celebrará una reunión en la que adquiere singular importancia atender los contrastes del medio indígena y rural frente al medio urbano.<sup>29</sup>

Al finalizar la década de los ochenta capto que en el discurso oficial re-emerge con gran fuerza la noción de "rezago educativo", cuya *emergencia* encuentro una década atrás. Esta noción se *itera* pues se mantiene como no acceso de los niños al ciclo primario, pero cambia al incluir a los adultos, la no permanencia hasta egresar dicho nivel educativo de ambas poblaciones, así como su relación con la educación inicial; lo anterior lo deja ver el programa educativo nacional de 1989-1994 (1989).

En dicho programa el "rezago educativo" de la población adulta se entiende conformado por analfabetos y personas que no han concluido la primaria (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 8). Como su explicación, se señala tanto la clase social y región geográfica a la que pertenecen, como la distribución del servicio educativo pues, por ejemplo, "el analfabetismo se distribuye desigualmente en las diversas zonas geográficas y grupos sociales de México. Su índice en comunidades indígenas dispersas es cercano al 100%, mientras que en algunas regiones de la República se

---

<sup>29</sup> En 1987 se realiza en Bogotá la segunda reunión del PROMEDLAC con el propósito de evaluar las estrategias y los objetivos implementados por el PEE desde el inicio de los años ochenta. En ésta se emitieron seis recomendaciones para lograr su tercer objetivo, el cual consiste en mejorar la eficiencia y la calidad de la educación. La primera de tales recomendaciones señala: "Adaptación del currículo a las condiciones regionales y locales" (UNESCO/OREALC, 2001: 12). Como arriba se menciona, tal recomendación fue atendida en el ámbito oficial mexicano desde años atrás. El programa educativo nacional correspondiente a 1984-1988 ilustra la atención que se prestó al medio rural e indígena al dirigir acciones que involucraron reformulaciones de programas y planes de estudio, métodos, recursos didácticos, preparación de docentes y calendarios escolares que respondieran más a sus necesidades (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 50-51). Cabe recordar que en el ámbito oficial el interés en la calidad y la eficiencia del sistema educativo está presente desde finales de los años setenta. En esos años, en el programa "Primaria para todos los niños" (1978) se planteó como objetivo principal ofrecer a toda la población en edad escolar el acceso y la permanencia en la educación primaria, lo que implicó la búsqueda de la "calidad de la educación" a través del mejoramiento del magisterio y se aludía a elevar la eficiencia escolar al prestar atención en los problemas de reprobación y deserción escolar. Años más tarde, en el ámbito internacional se realizó la primera reunión del PROMEDLAC (1984) en la que se hizo referencia al tema de la calidad de la educación "acotada a los aprendizajes de los alumnos; asociándose con ello a un interés creciente por la evaluación del rendimiento académico en lenguaje y matemática" (UNESCO/OREALC, 2001:19). En esos mismos años, en el ámbito oficial mexicano se mantuvo el interés en la calidad e incluso, adquirió centralidad pues se planteó como el primer objetivo del programa educativo de aquel periodo (1984-88). Las estrategias para lograrlo se dirigieron a: "1) los docentes, b) los programas y contenidos educativos y, c) los métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 47). De este modo identifico que durante la primera mitad de los ochenta contrasta el significado de "calidad" presente en el ámbito académico frente al que se entiende en el ámbito oficial: en el primero, se enfatiza en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; mientras que, en el segundo el acento se sitúa en mejorar al magisterio, para después *desplazarse* a incluir el interés por el aprovechamiento el alumno y con ello, enfatizar en el mejoramiento de los programas, contenidos, métodos y técnicas.

aproxima al 2%" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 8). En lo que concierne al "rezago" de la población en edad escolar, éste se concibe integrado por aquellos que no tienen acceso a la primaria, los que ingresan pero no la concluyen en seis años pues reprueban y los que la abandonan, asimismo se incluye a la población entre 10 y 14 años que no es atendida por algún servicio educativo (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 8). Se sostiene que dicha población se concentra en las zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 9). Por último, la noción de "rezago educativo" se vincula con la educación inicial, de modo que se plantea la expansión de dicho nivel para superarlo (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 49).

Los elementos expuestos me permiten sostener que a lo largo de la década de los ochenta no se menciona el término de desigualdad educativa, sin embargo éste se alude al señalar las diferencias en el acceso y la permanencia del alumno en la primaria, así como explicar éstas como resultado de factores internos y externos a la escuela. Durante los primeros años de los ochenta se va posicionando de manera incipiente el reconocimiento de que las acciones desarrolladas en el interior de la escuela pueden contribuir a "remediar" las condiciones que restringen la "práctica" de la primaria. Lo anterior se mantiene en la segunda mitad de los años ochenta, sin embargo también se presentan cambios, ya que irrumpe la mención de diferencias como "deficiencias" y *re-emerge* reconocer los contrastes entre el medio rural y urbano. Para los últimos años de los ochenta *re-emerge* la noción de "rezago educativo", cuyo significado se *itera* pues continúa como no acceso de los niños a la primaria, pero cambia al incluir a los adultos, la no permanencia (tanto de niños como de adultos) hasta concluir dicho nivel educativo y una relación con la educación inicial, pues se concibe como una alternativa para evitarlo. De modo tal que identifico en el material oficial revisado que dicha idea de "rezago" se erige como una expresión que, de manera encubierta, señala la desigualdad presente en el tránsito escolar del niño.

Para terminar este subapartado, sostengo que al seguir la alusión de la noción de desigualdad educativa a lo largo de dos décadas fue posible percibir "los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros" (Foucault, 1971: 13); esto es, la *procedencia* de la noción de programas compensatorios. Para sustentar lo anterior, cabe recordar que en los últimos años de los setenta y los primeros de los ochenta identifico la incipiente *emergencia* de mencionar la desigualdad en el terreno escolar vinculada con los problemas de reprobación y deserción. En esos mismos años encuentro que comienza a adquirir centralidad en la

agenda educativa el interés por resolver tales problemas, de modo tal que los planteamientos para atender a la población excluida de la educación primaria se *desplazan* de enfatizar en su acceso a lograr su permanencia hasta que concluyan dicho nivel educativo. Asimismo a finales de los años ochenta identifiqué que con la *re-emergencia* del “rezago educativo” su significado se *itera* pues se concibe no sólo como diferente acceso a la primaria sino también como diferente permanencia en ésta tanto de niños como de adultos, es así que se articula con la atención prestada en garantizar el ingreso y la permanencia del alumno “vulnerable”. Lo mencionado deja ver la estrecha relación de la *noción paralela* de alusión a la desigualdad educativa con la *noción principal* de planteamientos para atender a la población excluida de la educación primaria.

Cabe destacar que ligada a la *re-emergencia* del “rezago educativo” se menciona a la educación inicial como necesaria para evitar la deserción y reprobación del alumno “vulnerable”; conclusión a la que también se llega al seguir la *trayectoria* de la *noción paralela* de igualdad de oportunidades educativas. En esos años, la educación inicial junto al preescolar se consideran como “niveles compensatorios” para la población “vulnerable” que dan sustento a la primaria (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 24). Es así que de nuevo se evidencia la estrecha relación de las *nociones paralelas* como la alusión a la desigualdad educativa e igualdad de oportunidades educativas con la *noción principal* de atención a la población excluida de la educación primaria y con ello, es posible ver los otros hilos involucrados así como las relaciones que posibilitaron la *formación conceptual* de programas compensatorios e intervinieron en su *configuración*.

## **2.3 Servicios asistenciales.**

2.3.1 Emergencia de la noción de servicios asistenciales: Desplazamiento de apoyos médicos a ofrecer alimento y alojamiento para garantizar el acceso a la primaria.

En el material oficial revisado correspondiente a los primeros años de los setenta identifiqué la concepción de “servicios complementarios y asistenciales” principalmente como apoyos médicos para los niños indígenas, rurales y urbanos que han ingresado al ciclo primario en la modalidad escolar y extraescolar; esto lo muestra el informe de labores de 1972-1973 de la SEP (1973).

En la modalidad escolar tales servicios comprendieron campañas de higiene general y bucodental, así como “conferencias de orientación higiénica, jurídica, histórica y social a los comités directivos y padres de familia” (SEP, 1973: 29). Respecto a la modalidad extraescolar se englobaron: en el medio indígena, servicios médicos y de primeros auxilios, conferencias informativas sobre la “Reforma Educativa”, así como reuniones de “orientación educativa y socio-cultural para los padres de familia” (SEP, 1973: 103); en el medio rural, misiones culturales que ofrecieron servicios de prevención de accidentes, atención a embarazadas, accidentados y enfermos, así como “consultas médico-asistenciales de tipo clínico y curativo” (SEP, 1973: 104); y por último, en el medio urbano se trataron principalmente de consultas médicas (SEP, 1973: 104).

Durante la primera mitad de los años setenta identifiqué que *emerge* la noción de servicios asistenciales en solitario y con ello, su significante se *desplaza* de apoyos médicos a ofrecer alimento y alojamiento a la población infantil monolingüe, por lo que su empleo se restringe a la educación extraescolar; lo anterior lo sugiere un informe de labores del ciclo 1970-74 de la SEP (1975). En éste las escuelas albergues, entendidas como extraescolares, se dirigieron a ofrecer la primaria a los niños indígenas por lo que emplearon “servicios asistenciales [para asegurar] la asistencia permanente de los escolares” (SEP, 1975: 70). Tales servicios consistieron en “alojamiento y alimentación a niños en edad escolar provenientes de poblaciones dispersas” (SEP, 1975: 69).

En la segunda mitad de la década de los setenta encuentro que se mantiene la concepción de servicios asistenciales como ofrecer alimento y alojamiento a la población infantil monolingüe para garantizar su acceso a la educación primaria; esto lo ilustra un documento que reúne las estrategias de “Educación para todos” (1979b). En dicho material identifiqué que continúan las escuelas albergues, siendo más frecuente el término de albergues escolares, como parte de las estrategias desplegadas por el “Programa de Castellанизación”. Tales albergues tenían la finalidad de reunir a los infantes monolingües para ofrecerles “los elementos básicos del castellano, así como la educación primaria bilingüe” (SEP, 1979b: 57); en éstos, los servicios asistenciales se mantienen como “hospedaje, alimentación y gastos por concepto de lavado de ropa y limpieza” (SEP, 1979b: 57).

Al iniciar los años ochenta la noción de servicios asistenciales se *itera*, pues si bien continúa como diversos apoyos (alimenticios y de alojamiento) dirigidos a lograr que el niño acceda a la primaria, no obstante se enfatiza en atender a la población en

edad escolar proveniente de localidades rurales dispersas y con ello, no se limita a los niños indígenas; lo anterior lo pone de manifiesto una Memoria del programa "Primaria para todos los niños" de la SEP (1982).

Cabe recordar que este programa respondió al primer objetivo del plan educativo nacional de 1979-1982, el cual consistió en "asegurar la educación básica a toda la población en edad escolar" (SEP, 1982: 49). Para cumplirlo cobró relevancia la atención de los niños provenientes de "microlocalidades dispersas", esto es con siete niños o menos, mediante la creación de una serie de apoyos que consistieron en becas escolares, transporte escolar, instructor comunitario con apoyo alimentario, casa-escuela y albergues escolares; estos últimos presentes desde la primera mitad de los años setenta. Dichos apoyos se concibieron como "servicios asistenciales necesarios para facilitar la concurrencia de los niños a otras localidades en las que sea posible ofrecerles un servicio permanente" (SEP, 1982: 83). Es así que la noción de servicios asistenciales se concibe principalmente con la finalidad de posibilitar el acceso a la primaria a la población en edad escolar proveniente del medio rural e indígena.

El material oficial revisado me permite señalar que en la primera mitad de los años setenta *emerge* la noción de servicios asistenciales separada de los "servicios complementarios" y con ello, su concepción se *desplaza* de apoyos médicos para niños provenientes del medio indígena, rural y urbano en la modalidad escolar y extraescolar a otra entendida como ofrecer alimento y alojamiento a los niños indígenas monolingües a través de las escuelas albergues (modalidad extraescolar) con la intención de garantizar su acceso a la primaria y posteriormente, durante la segunda mitad de los años setenta, se agrega su castellanización. Tal concepción se mantuvo a lo largo de la década de los setenta. Al iniciar los años ochenta encuentro que la noción de servicios asistenciales se *itera*, pues si bien continúa como ofrecer alimento y alojamiento para garantizar que el niño ingrese a la primaria, no obstante cambia al enfatizar en la atención de los niños provenientes de localidades rurales dispersas y no sólo en los indígenas. En esos años, se amplían las opciones dirigidas a dichas poblaciones por lo que además de los albergues escolares se incluyen las becas escolares, el transporte escolar, el instructor comunitario con apoyo alimentario y las casas-escuelas. De este modo identifico que la concepción de servicios asistenciales se posiciona principalmente con el propósito de lograr el acceso a la primaria de la población en edad escolar del medio indígena y rural.

2.3.2 Iterabilidad: De apoyos para garantizar la asistencia del alumno a propiciar su permanencia en la educación primaria.

A lo largo de la primera mitad de los años ochenta encuentro que la concepción de servicios asistenciales mantiene su *iterabilidad* pues algunos servicios que previamente se entendieron como tales dejaron de serlo, este es el caso de las casas-escuelas y las becas, asimismo identifiqué que irrumpe relacionar lo asistencial con la educación inicial; esto lo muestra el programa educativo nacional del Poder Ejecutivo Federal correspondiente a 1984-1988 (1984).

En dicho programa se plantea que para ofrecer el acceso al nivel primario a la población en edad escolar del medio rural, se dirigieron los cursos comunitarios y las casas-escuelas. Estas últimas presentes desde finales de los años setenta, continuaron interesadas en “atender a las pequeñas comunidades rurales dispersas y marginadas, en donde hay menos de cuatro niños en edad escolar que no tienen otra alternativa de educación” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 17). Tales casas-escuelas se establecieron cerca de las primarias completas para proporcionar a los alumnos “alimentación, hospedaje, vestido y servicio médico lo que posibilita su asistencia a la primaria” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 17). Lo anterior me suscita dos reflexiones: la primera radica en que dichos servicios años atrás se habían concebido como asistenciales y en estos años, dejaron de mencionarse como tales; y la segunda que, considerando la descripción proporcionada por el programa citado, tales casas guardan un gran parecido con los albergues escolares que *emergieron* en los primeros años de los setenta y no tanto con las casas-escuelas que irrumpieron al inicio de la década de los ochenta.

En ese mismo programa se plantea como segundo objetivo de la “Revolución Educativa”: “ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 38). Para lograrlo, entre otras acciones, se plantea un sistema de becas que otorgue “atención prioritaria a niños y jóvenes sobresalientes y de escasos recursos” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 61). Es así que las becas, como las casas-escuelas, concebidas previamente como asistenciales dejaron de serlo.

En esos años identifiqué que la educación inicial se concibe como “un servicio asistencial y formativo orientado a estimular de manera sistemática las áreas de desarrollo afectivo, social, físico y cognoscitivo de la población infantil, desde los 45

días de nacida hasta los cinco años" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 74). De este modo, los servicios asistenciales dejan de englobar una diversidad de servicios (albergues, becas, transporte, apoyo alimentario y casas-escuelas) para entender únicamente a la educación inicial.

En los últimos años de los ochenta encuentro que *re-emerge* la concepción de servicios asistenciales como albergues, becas, transporte y apoyo alimentario, significante que irrumpió una década atrás, asimismo éste se *itera* pues su propósito principal se *desplaza* de garantizar el acceso del niño a la primaria a lograr su permanencia en ésta; lo anterior lo ilustra el programa que impulsa la "Modernización Educativa" entre 1989-1994 (1989).

En dicho programa se sitúa el acento en ofrecer el ciclo primario "a los grupos sociales y regiones más desfavorecidos [así como] asegurar la permanencia y la conclusión en este ciclo de los alumnos" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 41). Entre las acciones para lograrlo se plantea: "ampliar y mejorar los apoyos asistenciales para propiciar la permanencia de los niños en la escuela, tales como becas, albergues, desayunos y transporte escolar para localidades aisladas o dispersas" (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 56). De este modo encuentro que *re-emerge* la concepción de servicios asistenciales presente en los últimos años de los setenta y a su vez se *itera*, pues continúa como becas, albergues y transporte escolar pero cambia ya que se dejan de mencionar a las casas-escuelas y el apoyo alimentario no se dirige al instructor sino al alumno. Como parte de dicha *iterabilidad* identifiqué que el propósito principal de lo asistencial se *desplaza* de lograr el acceso del niño a la primaria a lograr su permanencia hasta que egrese de dicho nivel educativo.

Los elementos expuestos me posibilitan afirmar que durante la primera mitad de la década de los ochenta la noción de servicios asistenciales de nuevo se *itera*, pues se entiende solamente como educación inicial. Esto cambia al finalizar dicha década pues *re-emerge* la concepción de tales servicios como albergues, becas, transporte y apoyo alimentario, significante que irrumpió en los últimos años de los setenta. Tal *re-emergencia* trae consigo *iteraciones*, de las cuales destaco que el propósito de lo asistencial se *desplaza* de garantizar el acceso a la primaria a lograr la permanencia del alumno en ésta.

Dicho lo anterior, sostengo que el rastreo de la *trayectoria* de la noción de servicios asistenciales y la desedimentación de sus significados proporcionan elementos claves para el análisis de la *configuración* de la noción de programas



compensatorios. En el material oficial revisado correspondiente a los últimos años de los ochenta identifiqué que lo asistencial y lo compensatorio tienen en común constituirse como *re-emergencias* de lo planteado en el programa "Primaria para todos los niños" (1978). En éste si bien la noción de programas compensatorios no está presente, sin embargo se encuentra implícita en el planteamiento de "opciones de atención diferenciada", en el cual se enfatizó en lograr la permanencia del alumno en el ciclo primario; mientras que, la noción de servicios asistenciales se interesó en apoyar el acceso de los niños provenientes de "microlocalidades". Para los últimos años de los ochenta, periodo en que tales ideas *re-emergen* y muestran su *iterabilidad*, las nociones de programas compensatorios y servicios asistenciales tienen en común situar el acento en garantizar la permanencia del alumno hasta su egreso del nivel primario. Estas *re-emergencias* muestran que la producción de conocimientos sigue "discontinuidades ramificadas: con avances, estancamientos y retrocesos en la formulación de nociones [en las cuales] las diversas ramas o sectores pueden seguir múltiples secuencias de rupturas, cambios y emergencias pudiendo suceder todas ellas de manera paralela o alternada" (Granja, 1998: 183-184). De esta manera expongo la estrecha relación de la *noción principal* de planteamientos para atender a la población excluida la educación primaria con la *noción paralela* de servicios asistenciales, pues a pesar de que marcharon por distintas *trayectorias* "accidentadas" en las que, por ejemplo, el tránsito de enfatizar en el acceso a garantizar la permanencia del niño en el ciclo primario se hicieron presentes en diferentes momentos; no obstante, ambas al final de los años ochenta dieron prioridad a lograr la permanencia del alumno.

Asimismo la *noción paralela* de servicios asistenciales tiene una estrecha relación con la *noción principal* de población excluida de la educación primaria, en la cual se deja ver que la manera de concebir a los grupos "marginados-desfavorecidos-vulnerables" no fue inmutable ni tampoco lo fueron las estrategias dirigidas para atenderlos "sino más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos" (Foucault, 1971: 18). Es así que el estudio de la *procedencia* y *emergencia* de tales estrategias y grupos abonaron elementos imprescindibles en la *formación conceptual* de programas compensatorios.

## **2.4 Distribución del gasto educativo.**

### **2.4.1 Emergencia de la reorientación del gasto para justificar la descentralización.**

Para los primeros años de los setenta, la SEP había acumulado un gran número de funciones e incorporado diversos organismos existentes "que demandaban planeación y coordinación más adecuadas para evitar la limitada aplicación de éstos y la excesiva centralización administrativa" (González, 1982: 415). Esto propició su "reestructuración", por lo que se crearon cuatro subsecretarías (SEP, 1971: 17). En 1973 inició propiamente el proceso para desconcentrar las operaciones de la SEP con la creación de nueve Unidades de Servicios Descentralizados que se establecieron en las capitales más importantes del país y 30 Subunidades de Servicios Descentralizados (Arnaut, 1998: 265). Tal desconcentración tenía como objetivo "trasladar el poder decisorio y la competencia de un órgano superior a otro inferior sin hacer desaparecer su relación de autoridad, aunque disminuye la subordinación" (Meneses, 1997: 227).

Dicho proceso continuó en los últimos años de los setenta, por lo que en 1978 se emprendió un plan en el que se planteó la desconcentración en cuatro etapas: "coordinación, desconcentración de los principales niveles educativos, desconcentración de otros servicios, y consolidación" (Meneses, 1997: 229). En esos años también se llevaron a cabo los primeros intentos para descentralizar la educación básica y normal. La descentralización era distinta a la desconcentración pues significaba que la responsabilidad de los servicios educativos (recursos humanos y materiales) serían trasladados a los estados y municipios pero la SEP "seguía conservando la normatividad y evaluación" (Meneses, 1997: 227).

En el material oficial revisado correspondiente a los últimos años de los setenta encuentro de manera incipiente el planteamiento de mejorar la distribución del gasto educativo realizada por el gobierno federal a los estados como una justificación para descentralizar los servicios educativos; esto lo pone de manifiesto un folleto informativo de la SEP (1978).

En éste se reconoce que "los recursos que la federación ha destinado a la educación han beneficiado desigualmente a las poblaciones urbana y rural (...) Los mecanismos de asignación de plazas, estímulos al magisterio, dotación de recursos físicos y el sistema de supervisión han favorecido al medio urbano" (SEP, 1978: 7). Es así que se propone que debe "reorientarse el gasto educativo, a la vez que se incrementen los recursos destinados al medio rural y se utilicen óptimamente los

servicios existentes" (SEP, 1978: 7). Si bien en tal argumento no se presenta explícitamente la referencia a la descentralización educativa, no obstante considero que aporta elementos para pensarla a partir del reconocimiento de las "desigualdades" en la distribución de los recursos, reconocimiento que adquiere fuerza en esos años; esto lo ilustran dos documentos, ya citados, de la SEP (1979a y 1979b).

En el primero, que se trata del plan educativo nacional, se sostiene que "hay entidades que invierten en educación más del 50% de su presupuesto (como Veracruz, Nuevo León, Jalisco) y otras que le dedican menos del 8% (Querétaro, Oaxaca, Quintana Roo, Distrito Federal). Estas diferencias son injustas e inconvenientes" (SEP, 1979a: 25). Es así que dicha "inversión" se presenta como un problema por lo que se enfatiza en la necesidad de "una adecuada y racional distribución de la carga financiera entre federación, estados, municipios y particulares" (SEP, 1979a: 26). De este modo identifiqué que se insinúa la descentralización, por lo menos, del gasto educativo.

En el segundo documento, que es un compendio de las estrategias del programa "Educación para todos" (1979b), encuentro tal insinuación en la propuesta de que el gobierno estatal dirija tal programa "si así lo decide en el ejercicio de su soberanía" (SEP, 1979b: 12). Se argumenta que la realización de "Educación para todos" debe quedar en manos del gobierno estatal pues con ello, podrá responder a "sus características, sus recursos, su capacidad organizativa, su propia voluntad para la acción. Además, el problema es distinto en cada estado" (SEP, 1979b: 13). Se aclara que el gobierno federal no pretende renunciar a sus responsabilidades, sino "desea, simplemente compartirla [por lo que] asumirá la responsabilidad directa ahí donde algún estado prefiera no participar" (SEP, 1979b: 13). Lo anterior deja ver la importancia que adquiere la alusión a la descentralización relacionada con el gasto educativo y con la ejecución del programa más importante del sexenio (1976-1982).

Es así que puedo sostener que en los últimos años de los setenta *emerge* la idea de mejorar la distribución del gasto educativo y con ella, se alude a la descentralización educativa para lograr superar las "diferencias injustas" entre las entidades federativas, así como entre el medio rural y urbano.

#### 2.4.2 Descentralización, atención a las diferencias estatales.

En los primeros años de los ochenta identifiqué el interés explícito en la descentralización del sistema educativo. Éste se distinguía de los esfuerzos por

desconcentrar la SEP pues afectaba "no sólo a los actores internos de la SEP, sino también a algunos ajenos a la educación federal, como los gobernadores" (Arnaut, 1998: 270). Por ello, se presentaba como más radical ya que suponía "la firma de convenios y la expedición de una serie de disposiciones legislativas y administrativas que no competían exclusivamente al Poder Ejecutivo Federal" (Arnaut, 1998: 270).

En el material oficial revisado correspondiente a la primera mitad de la década de los ochenta encuentro que para justificar tal descentralización adquiere fuerza el interés en eliminar las "desigualdades" entre los estados; esto lo muestra el programa educativo nacional de 1984-1988 (1984). Debo destacar que el tema de la descentralización educativa se presenta años después en el ámbito internacional.<sup>30</sup>

En el programa mencionado se sostiene que razones tanto de orden pedagógico como administrativo "aconsejan volver al esquema original de la Constitución de 1917, en el cual la responsabilidad de la enseñanza básica recaía en los gobiernos estatales y municipales" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 39). De este modo entre las principales acciones de la "Revolución Educativa" destaca la descentralización de la educación básica. Se argumenta que ésta pretende que la acción educativa recupere la relación con el "contexto cercano: la localidad, el municipio y el estado" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 25) y con ello, se contribuya a alcanzar el "desarrollo integral de los estados" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 37). Asimismo se afirma explícitamente que dicha descentralización contribuirá a disminuir e incluso eliminar "las desigualdades entre regiones e individuos" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 40), pues se sostiene que el servicio educativo al ser responsabilidad de cada entidad federativa y ésta al conocer tanto sus puntos fuertes como sus debilidades podrá actuar con rapidez para corregir los errores generados por una administración centralizada sin contacto directo con la localidad a la que sirve.

De esta manera identifico que cobra fuerza el planteamiento de descentralizar los servicios educativos como necesaria para contrarrestar las "desigualdades" al tomar en cuenta las diferencias de cada entidad federativa. Cabe señalar que en ese sexenio (1982-1988) no se logró la anhelada descentralización educativa, esto es no

---

<sup>30</sup> En 1987 en Bogotá se llevó a cabo la segunda reunión del PROMEDLAC en la que se emitieron recomendaciones para lograr los tres objetivos principales del PPE. Respecto al tercer objetivo, que como se recordará trata de mejorar la eficiencia y calidad de la educación, se sugirieron: "Reformas en la organización y administración educativa" (UNESCO/OREALC, 2001: 12). En el ámbito oficial mexicano tal recomendación está presente desde años atrás en el cuarto objetivo del programa educativo (1982-1988) que establece: "Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal" (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 38). Debo precisar que si bien el interés por la descentralización se presenta explícitamente en dichos años, no obstante previamente se habían desarrollado acciones con ese propósito.

se logró realizar “la transferencia a los gobiernos locales de la responsabilidad laboral, administrativa y técnica de la educación básica y normal” (Arnaut, 1998: 271).

El proyecto de la descentralización se mantuvo para el siguiente sexenio (1988-1994); esto lo deja ver el programa que impulsó la “Modernización Educativa” (1989). En dicho programa se señalan como características distintivas de la educación “moderna”: la calidad, la cobertura y la descentralización. Respecto a ésta última, se establece como imprescindible “un sistema nacional que desencadene las fuerzas de nuestra sociedad contenidas en todas las regiones del país [y] organice en función de las necesidades locales el esfuerzo educativo” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 7). Vinculado con esto, debo mencionar que en esos mismos años se llevó a cabo una reunión internacional cuyos planteamientos presentan una gran afinidad con lo establecido en la agenda educativa mexicana.<sup>31</sup>

En el programa mencionado se sostiene que un esquema descentralizado no implica “abandonar el mandato constitucional de una educación nacional integradora (...) significa reconocer que la comunidad local permite articular, potenciar y dar vida propia y original, en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 7). Es importante mencionar la descentralización, dado que se plantea explícitamente como una acción para superar las diferencias entre los estados, pues se afirma que: “las disparidades nacionales con repercusiones en la educación, las posibilidades que resultan del crecimiento del propio sistema educativo y la reserva local de potencialidades aconsejan estrategias estatales y regionales, es decir, enfoques descentralizados” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 7).

El material revisado me permite señalar que a lo largo de la segunda mitad de los años ochenta el interés en la descentralización del sistema educativo se posicionó en un lugar importante de la agenda educativa oficial y con ello, adquirió fuerza señalar como justificación para ésta la posibilidad de contribuir a eliminar las “desigualdades” entre las regiones, estados e individuos.

Considero que seguir la *noción paralela* de distribución del gasto educativo y con ello, el tema de la desconcentración y descentralización educativa muestra una relación estrecha con la *noción principal* de planteamientos para atender a la población

---

<sup>31</sup> En 1989 en Guatemala se realizó la tercera reunión de la PROMEDLAC en la que se recomendaron “cambios estructurales” en los sistemas educativos. Considero que tal recomendación presenta una gran afinidad con lo planteado durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). En éste el “cambio estructural” consistió en la descentralización del sistema educativo. Su realización implicó una nueva relación del gobierno federal con la sociedad (particularmente con la entidad federativa), siendo ahora la educación una “responsabilidad de todos”.

excluida de la educación primaria. Esto lo identifico ya que en los últimos años de los setenta ambas enfatizan en la atención de las diferencias: en la *noción principal* mencionada se entiende la “educación diferenciada” como dirigida a posibilitar la permanencia en el ciclo primario de los niños con “atraso escolar”, niños migrantes, niños con problemas de aprendizaje, así como de nueve a 14 años; mientras que, en la *noción paralela* se reconocen los contrastes del medio rural frente al urbano así como entre las entidades federativas, por lo que se propone “reorientar” el gasto educativo. A lo largo de la década de los ochenta, se deja ver que el interés por la “educación diferenciada” no se mantiene y éste sólo *re-emerge* hasta finalizar dicha década; mientras que, durante esos años el reconocimiento de la necesidad de atender las diferencias estatales se va posicionando en la agenda educativa como una justificación para la descentralización. De modo tal que por caminos distintos tanto la *noción principal* de planteamientos para atender a la población excluida de la educación primaria como la *noción paralela* de distribución del gasto educativo se llegan a relacionar al enfatizar en la atención de las diferencias.

Es así que puedo sostener que la búsqueda de la *procedencia* de la noción de programas compensatorios aporta soportes importantes para entender la *emergencia* de dicha noción en los últimos años de los ochenta, cuyo énfasis se situó precisamente en la atención de las diferencias. Lo anterior me posibilita comparar la *formación conceptual* de programas compensatorios con la “historia efectiva” de Foucault recuperada de Nietzsche que se caracteriza por ser discontinua y azarosa, pues ambas no se pueden pensar conformadas por “formas sucesivas de una intención primordial” (Foucault, 1971: 20).

### **Amarre de los suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.**

En esta segunda parte del capítulo me propuse exponer el desarrollo de cuatro *nociones paralelas* que se articularon en la trama de la *configuración* de la noción de programas compensatorios. Tales nociones son diferentes a las principales pues cabe recordar que las concebí analíticamente como *suplementos*, *procedencia* y *emergencia* de la noción de programas compensatorios. A continuación las presento.

En lo que se refiere a la noción de igualdad de oportunidades educativas, si bien no se presenta de manera explícita en la década de los setenta, no obstante al

iniciar ésta se le alude entrelazada con el planteamiento de que la educación debe integrar a los "grupos marginados" y con ello, "unificar la patria". Hacia finales de esa década, dicha idea se *desplaza* a señalar que la educación es fundamental para la "vida democrática" y la "justicia social". Al iniciar los años ochenta identifico que *emerge* la noción de igualdad de oportunidades educativas entendida como acceso y permanencia de todos los alumnos en la primaria. Dado que su significante enfatiza en lograr la permanencia del alumno se relaciona con las ideas de "eficiencia" (egreso de la primaria después de seis años), "eficacia" (buen aprovechamiento) y calidad, lo cual muestra su *iterabilidad*. Al finalizar los años ochenta encuentro que *re-emerge* el nexo entre la igualdad con la "democracia" y la "justicia" e irrumpe el planteamiento de una igualdad de "inicio" vinculada con la educación inicial.

Respecto a la noción de desigualdad educativa, ésta no la identifico en los primeros años de los setenta pero sí encuentro la idea de "rezago" entendida como la población en edad escolar sin acceso a la primaria, lo cual se explicó principalmente por factores externos al sistema educativo. A finales de la década de los setenta encuentro que *emerge* la idea de desigualdad relacionada con los problemas de deserción y reprobación; asimismo ésta se explica por factores externos al sistema educativo y *emerge* una incipiente explicación que señala a los factores internos a dicho sistema. Hacia los primeros años de los ochenta identifico que se deja de nombrar la desigualdad pero continúa su alusión al reconocer el no acceso de la población ni su permanencia en la primaria y adquiere fuerza explicar esto como resultado de factores internos y externos al sistema educativo. A mediados de la década de los ochenta encuentro que *re-emerge* la idea de "rezago" en su acepción de no acceso a la primaria de la población en edad escolar. En los últimos años de aquella década tal "rezago" adquiere relevancia en el discurso oficial y muestra su *iterabilidad*, pues continúa como no acceso de los niños a la primaria pero cambia al incluir a los adultos, la no permanencia de éstos (niños y adultos), así como la *emergencia* de la educación inicial entendida como una alternativa para evitar tal "rezago".

En lo que concierne a la noción de servicios asistenciales durante la primera mitad de la década de los setenta encuentro que se entiende como apoyos médicos para después *desplazarse* a comprender alimento y alojamiento para asegurar la asistencia del niño indígena a la primaria mediante las escuelas albergues, a lo que se agrega su castellanización en la segunda mitad de los setenta. En los primeros años de los ochenta el significante de servicios asistenciales se volvió a *desplazar* para

englobar, además de los albergues, las becas, transporte, apoyo alimentario y casas-escuelas a la población en edad escolar de comunidades alejadas, reducidas y dispersas. A pesar de tal *desplazamiento*, se mantuvo la concepción de asistencial como propiciar el acceso al ciclo primario. Hacia la segunda mitad de la década de los ochenta, la noción de servicios asistenciales se *iteró* pues se entendió como educación inicial. Al terminar dicha década identifico que *re-emerge* la concepción de asistencial como becas, albergues, alimentación y transporte pero cambió el énfasis de propiciar el acceso a interesarse por la permanencia del alumno en la primaria.

La última *noción paralela* se refiere a la distribución del gasto educativo, la cual estuvo relacionada con los planteamientos de desconcentración y descentralización educativa. Al finalizar los años setenta la descentralización de la primaria estuvo alentada por planteamientos que mencionaban una mejor distribución del gasto educativo a las entidades federativas y con ello, la superación de las diferencias entre el medio rural y urbano. Dichas justificaciones se mantuvieron en la segunda mitad de los años ochenta y con ello, cobró fuerza el argumento de que ayudaría a eliminar las desigualdades entre las regiones, los estados y los individuos.

Para terminar debo mencionar que si bien en las *nociones paralelas* se aprecia un menor grado de interconexión, comparado con el que se identifica entre las *nociones principales*, no obstante esto permite reflexionar sobre las sutiles relaciones que hicieron posible la noción de programas compensatorios a finales de los años ochenta, por ejemplo:

- En dichos años las ideas de igualdad de oportunidades educativas y rezago educativo se articularon para señalar la urgencia de garantizar la permanencia de los alumnos en el nivel primario y con ello, prestar atención a los problemas de reprobación y deserción escolar, planteamientos soporte para la *formación conceptual* de programas compensatorios;
- Durante los años ochenta la explicación del diferente acceso y permanencia del alumno en la primaria se movió de señalar al alumno como único responsable (factores externos al sistema educativo) hacia reconocer la importancia de lo realizado en el interior de la escuela (factores internos al sistema educativo), reconocimiento que abono elementos cruciales para dicha *formación conceptual*;
- A lo largo de las dos décadas estudiadas el significado de los servicios asistenciales transitó de apoyar únicamente el ingreso a la primaria de la población indígena y rural hacia apoyar que dicha población permaneciera hasta



concluirla. Cabe destacar que identifiqué como una importante distinción en las concepciones de lo asistencial y lo compensatorio presente en los últimos años de los ochenta que: el primero, ofreció apoyos para contrarrestar las desfavorables condiciones socioeconómicas del alumno, esto es condiciones externas a la escuela (por ejemplo transporte escolar, apoyo alimentario, etc.); mientras que el segundo, esto es lo compensatorio prestó interés en las situaciones que por falta de atención especializada se pudieran “reparar” en el interior de la escuela (atención al “atraso escolar”, grupos integrados, etc.). En lo anterior encuentro de manera incipiente una división de apoyos dirigidos: a la escuela o a la familia del alumno “vulnerable”.

- Por último, también a lo largo de dos décadas, las justificaciones que giraron en torno a la descentralización educativa señalaban la necesidad de atender a las entidades federativas de manera distinta, reconocimiento que dio fuerza a la *formación conceptual* de programas compensatorios.

Considero que todo lo anterior proporciona elementos para dejar de pensar la producción de conocimientos como un “proceso lineal y progresivo, substituyendo esa imagen por la de los múltiples cruces” (Granja, 2003a: 234). Es así que no puedo concebir las *nociones paralelas* como menos elaboradas que las *nociones principales* dentro de un proceso continuo, sino más bien lo entiendo como un proceso que involucra diversas relaciones entre las nociones, donde las paralelas otorgan “soporte” a las principales y en conjunción hacen posible tanto la *formación conceptual* de programas compensatorios como los cambios en ésta que permite ver el análisis de su *configuración*.

### **Anudamientos del primer capítulo.**

En este apartado pretendo realizar algunos anudamientos en los que, sin buscar trazar un único camino de los hilos presentados, me propongo resaltar los elementos de las *nociones principales* y *paralelas* que se involucraron en la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial entre 1970-1990. Antes de presentar tales elementos, debo reconocer que el contexto nacional e internacional de aquel periodo forman parte de los factores que condicionan, aunque no determinan, la producción de conocimientos analizada, es así que identifiqué dos momentos que influyeron en las discusiones implicadas en dicha *configuración*: el primero, comprende

la década de los setenta y los primeros años de los ochenta, en el cual la agenda educativa tuvo por prioridad ofrecer el acceso al ciclo primario a toda la población en edad escolar; mientras que, el segundo engloba a partir del inicio de los años ochenta en los que el gobierno federal presumió haber logrado dar acceso al primer grado de primaria a toda la población en edad escolar, por lo que la prioridad en dicha agenda se *desplazó* del acceso a lograr la permanencia de los alumnos en ésta.

A continuación expongo los elementos derivados de las *nociones principales* y *paralelas* involucrados en la *configuración* de la noción de programas compensatorios. Por un lado, las *nociones principales* consistieron en atención a la población excluida de la educación primaria y maneras de concebir a dicha población, las cuales presentaron un haz de relaciones que dieron lugar a la *formación conceptual* de programas compensatorios (Foucault, 1969: 92). Por el otro, las *nociones paralelas* englobaron igualdad de oportunidades educativas, desigualdad educativa ("rezago"), servicios asistenciales y distribución del gasto educativo; tales nociones se entendieron como *suplementos*, *procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios. Ambas nociones (principales y paralelas) se encuentran entrelazadas siguiendo la metáfora derrideana de *texto* como un tejido con múltiples cruces, en elaboración, contingente y nunca terminado.

A lo largo de dos décadas, las relaciones entre las *nociones principales* hicieron posible la *formación conceptual* de programas compensatorios. Es así que a finales de los años ochenta se posicionó el planteamiento de lograr la permanencia del alumno en el nivel primario y atacar los problemas de reprobación y deserción escolar, así como de ofrecer la educación inicial y preescolar principalmente a la población infantil "vulnerable" para garantizar dicha permanencia y evitar tales problemas. Entre 1970-1990, las relaciones involucradas en la *formación conceptual* estudiada mostraron el juego de su regularidad y dispersión, así como sus cambios y coexistencias (Foucault, 1969: 92). Un ejemplo de tal regularidad y dispersión es el hecho que durante la primera mitad de los años setenta *emergió* de manera incipiente el interés por atender a los niños "atípicos" y con ello, prestar atención a los problemas de reprobación y deserción en el ciclo primario. Posteriormente, durante la segunda mitad de dichos años el énfasis se *desplazó* a atender únicamente el problema de la deserción; y después, al inicio de década de los ochenta *re-emergió* el interés por la reprobación y deserción escolar, interés que se mantuvo con gran fuerza hasta finalizar dicha década. Asimismo, tal juego de cambios y consistencias se identifica en la noción de

programas compensatorios, la cual *emerge* propiamente en los últimos años de los ochenta concebida para atender a los niños con "atraso escolar", niños migrantes, niños con problemas de aprendizaje y de nueve a 14 años, lo que representa una *emergencia* de la "educación diferenciada" planteada a finales de los años setenta y principios de los ochenta. A su vez, dicha noción se constituye como resultado, no terminado, de un *imbricado* de significaciones que traen consigo las *marcas* de los programas de "prevención y recuperación" de la primera mitad de los años ochenta y la educación extraescolar presente a lo largo de los años setenta.

Respecto a los *suplementos*, la *procedencia* y las condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios si bien entre las *nociones paralelas* se aprecia un menor grado de interconexión en comparación con el que se identifica entre las *nociones principales*, no obstante esto permite reflexionar sobre las sutiles relaciones que hicieron posible la noción de programas compensatorios a finales de los años ochenta, por ejemplo: las ideas de igualdad de oportunidades educativas y rezago educativo se articularon para señalar la urgencia de garantizar la permanencia de los alumnos en la primaria y con ello, prestar atención a los problemas de reprobación y deserción escolar; la explicación del diferente acceso y permanencia del alumno en la primaria durante los años ochenta se movió de señalar al alumno como único responsable (factores externos al sistema educativo) a reconocer la importancia de lo realizado en el interior de la escuela (factores internos al sistema educativo); a lo largo de las dos décadas estudiadas la idea de los servicios asistenciales mostró el paso de apoyar únicamente el ingreso a la primaria de la población indígena y rural a apoyar que ésta permaneciera hasta concluir la; y por último, las justificaciones que giraron en torno a la descentralización educativa señalaban la necesidad de atender a las entidades federativas de manera distinta, tal reconocimiento dio fuerza a la *formación conceptual* de programas compensatorios.

Todo lo anterior deja ver la importancia de la *configuración* como herramienta de análisis pues permite apreciar los movimientos involucrados en la producción de conocimientos y con ello, deja ver que esta producción está constituida por "los avances, los retrocesos, los olvidos y reactivaciones" (Granja, 1998: 256-257). Es así que tal proceso no se entiende como un tránsito gradual de una etapa a otra, pues como se mostró la noción de programas compensatorios no *emergió* de una idea menos elaborada a otra más elaborada sino dentro de procesos que involucraron la dispersión y la ruptura así como la unidad y la discontinuidad (Granja, 2003a: 234).

## SEGUNDO CAPITULO. CONFIGURACIÓN DE LA NOCIÓN DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO MEXICANO (1970-1990).

"Las lógicas de razonamiento implicadas en la producción de conocimientos sobre la educación son heterogéneas; no son obra de un único creador sino varios y distintos son los arquitectos y los proyectos que a lo largo de generaciones le van dando formas y sentidos" Granja J. (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, México.

De igual manera que en el capítulo anterior, pero situando el acento en el ámbito académico, me interesa analizar la *configuración* de la noción de programas compensatorios.<sup>32</sup> Es así que estudio las dinámicas de formación y cambio de las categorías empleadas para entender y atender a la población excluida de la primaria, así como para referirse al problema de la desigualdad educativa entre 1970 y 1990.

Dicho análisis se aborda desde una doble perspectiva: por un lado, se desarrolla un ejercicio arqueológico-deconstructivo en el que se rastrean *trayectorias conceptuales* y se desedimentan significados de categorías involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios; y por el otro, de manera complementaria, se realiza un breve acercamiento histórico sobre los debates académicos en aquellas décadas. Cabe decir que en cada apartado presento un contexto general y me sirvo de las notas al pie de página tanto para ahondar en detalles como para resaltar relaciones con el ámbito académico internacional, principalmente con lo planteado por el estadounidense James S. Coleman en "*Equality of Educational Opportunity*" (1966) conocido como el "Informe Coleman".

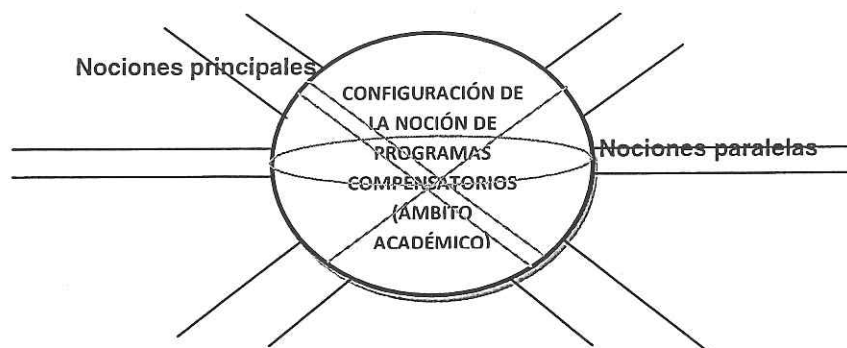
En este capítulo me centro en responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las estrategias planteadas por los académicos, principalmente del CEE, para atender a la población que está fuera de la educación primaria en los años setenta? ¿Cuáles fueron los grupos que dichos académicos concibieron como fuera de la primaria en aquellos años? ¿Cómo fueron los cambios y continuidades en las formas de entender y atender a tales grupos a lo largo de dos décadas (1970-1990)? ¿Cómo concibieron la igualdad de oportunidades educativas, así como la desigualdad educativa en los años setenta? Y por último, ¿cómo fueron los procesos de cambio en la manera de entender tal igualdad y desigualdad a lo largo del periodo estudiado?

Para responder estas preguntas revisé una selección de material producido en el ámbito académico entre 1970-1990, que comprendió: documentos internos del CEE,

---

<sup>32</sup> Véase en el apartado 4.2.1, dentro de la Introducción de esta tesis, qué se entiende por *configuración*.

notas periodísticas, capítulos de libros y artículos de revistas científicas de autoría de Latapí, Ibarrola, Mir, Guzmán, Schmelkes, Muñoz Izquierdo, Rodríguez, Restrepo, Borrani, Martínez Rizo y Lavín. En dicho material identifiqué de manera explícita la noción de programas compensatorios desde los primeros años de los setenta. Si bien reconozco que existe un vasto conjunto de nociones asociadas a la *configuración* de la noción de programas compensatorios, no obstante en la revisión del material académico cobraron relevancia: tres *nociones principales*, que consisten en programas compensatorios vinculados con los programas remediales y preventivos, igualdad de oportunidades educativas y población excluida de dichas oportunidades; y dos *nociones paralelas*, esto es definiciones, explicaciones y soluciones a la desigualdad educativa, así como críticas a los programas compensatorios. Siguiendo la analítica del capítulo anterior, planteo que ambas nociones (principales y paralelas) se encuentran entrelazadas por lo que constituyen un nudo.<sup>33</sup>



De este modo para dar cuenta de tal nudo y con ello de dicha *configuración*, resulta necesario distinguir los hilos que lo conforman. Es así que divido este capítulo en dos apartados: en el primero, desarrollo las *nociones principales* entendidas como estrechamente relacionadas por lo que dan lugar a la *formación conceptual* de programas compensatorios; mientras que, en el segundo expongo las *nociones paralelas* concebidas como *suplementos*, como elementos que arrojan luz para reconstruir la *procedencia* y las condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios. Dado que ambas aportan elementos distintos, no serán tratadas de la misma manera. Al terminar cada apartado menciono algunos amarres, en donde destaco los principales movimientos de tales nociones; para concluir el capítulo presento los anudamientos.

<sup>33</sup> Cabe recordar que en esta investigación se hace propio que las líneas paralelas se llegan a encontrar en algún punto, véase la nota al pie de la página 34.

## **Parte I. Formación conceptual de programas compensatorios.**

### **1.1 Trayectoria de la noción de programas compensatorios vinculada con la de programas remediales y preventivos.**

#### 1.1.1 Emergencia de la noción de programas compensatorios.

Al terminar los años sesenta y durante los primeros años setenta irrumpieron en el ámbito académico occidental nuevos enfoques teóricos (neodurkheimianos, neweoberianos y neomarxistas) para abordar el papel de la educación en la sociedad, la economía y la política. Tales enfoques cuestionaron, entre otras afirmaciones, que la educación escolarizada “era una palanca para que la sociedad moderna se convirtiera paulatinamente en el reino de la democracia y la igualdad social” (Ornelas, 1994: 18-19). Esto abonó elementos para el predominio de una concepción pesimista de la escolarización en donde se entendió principalmente como un medio de control social, por lo que se afirmaba que la escuela reproducía y ampliaba la desigualdad (Ornelas, 1994: 19).

Bajo dicho clima intelectual, que influyó directa o indirectamente en el ámbito académico mexicano, me resulta relevante rastrear las alternativas planteadas por los investigadores, principalmente del CEE, para atender a la población que está fuera de la educación primaria en los años setenta con el propósito de dilucidar la *configuración* de la noción de programas compensatorios. Debo aclarar que enfatizo en los académicos del CEE, asociación civil creada en 1963 bajo la dirección de Pablo Latapí, ya que en esos años se consolidaba como una institución cuyo objetivo principal consistía en la investigación de la problemática educativa mexicana (Editorial, 1984: 6).

En la producción revisada correspondiente a los primeros años de los setenta identifiqué que se alude a la noción de programas compensatorios como un apoyo que debe ser dirigido a las clases socioeconómicas “desfavorecidas” y a las entidades federativas “más atrasadas”; lo anterior lo sugieren María de Ibarrola en el estudio titulado “Pobreza y aspiraciones escolares” (1970) y Adolfo Mir en el artículo “Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México” (1971).

En el primero se propone que para el ingreso de todos a la educación elemental, la planeación educativa debe desarrollar “medidas eficaces que permitan

ayudar muy especialmente a las clases sociales menos favorecidas” (Ibarrola, 1970: 162). Asimismo se afirma que para que la escolarización funcione efectivamente como vía de movilidad social no basta con garantizar el ingreso sino, ante la influencia de otros factores, se debe brindar “una atención mucho más acentuada a los grupos pertenecientes a niveles socioeconómicos más bajos; de lo contrario, el juego normal de las presiones sociales volverá a marginar a los más desheredados y acentuará día tras día la distancia que separa a unas clases de otras” (Ibarrola, 1970: 162).

En el segundo, esto es en “Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México” (1971), se pone en evidencia una “estrecha asociación entre logros educativos y grado de desarrollo económico entre los estados” (Mir, 1971: 27). Es así que se denuncia la existencia de “profundas desigualdades entre los estados en los que el progreso educativo ha sido comparativamente notable y otros que han experimentado avances muy lentos y reducidos” (Mir, 1971: 10). Dicho lo anterior, se propone que en las entidades federativas más “atrasadas” el gobierno federal canalice mayor gasto educativo y mejore su eficiencia escolar pues se “ha dado preferencia al gasto educativo en los estados en que ofrece mayores rendimientos” (Mir, 1971: 30).

En esos mismos años, Pablo Latapí en una nota periodística con el nombre de “Enseñanza Compensatoria” (1973 e.o. 1971 *Excélsior*, 29 de diciembre) enuncia explícitamente la noción de programas compensatorios. Cabe resaltar que en la búsqueda de material que se hizo para esta tesis, todo parece indicar que Latapí es el primero que la menciona, entendida desde la experiencia estadounidense en donde tales programas fueron impulsados por el presidente Lyndon B. Johnson, a partir de 1965, como parte de la “Guerra contra la pobreza”. Según Latapí, los programas compensatorios tienen la finalidad de favorecer educativamente a las “clases sociales más pobres” y se dirigen principalmente a tres grupos de edad:

Varios programas compensatorios se han orientado a la edad preescolar [para] tratar de lograr que los alumnos pobres iguallen su rendimiento educativo con el de los más favorecidos (...) Otros programas compensatorios han funcionado en la primaria y secundaria [concentrados] en evitar la deserción (...) Un tercer capítulo de educación compensatoria se refiere a programas de entrenamiento para el trabajo, especiales para jóvenes pobres (Latapí, 1973: 135).

La literatura académica revisada me permite sostener que en México desde el inicio de los años setenta se alude a la noción de programas compensatorios como un apoyo que debe ser destinado a las clases socioeconómicas “desfavorecidas” y a las entidades federativas más “atrasadas”. En esos mismos años *emerge* la concepción de programas compensatorios como dirigidos a favorecer a los individuos provenientes de “clases sociales más pobres” tanto previo a su ingreso a la escuela como en el interior de ésta, por lo que englobaron diversos fines: igualar el rendimiento educativo en el nivel preescolar, evitar la deserción en la primaria y secundaria, así como entrenar para el trabajo a los jóvenes.<sup>34</sup>

### 1.1.2 Entrelazamiento de la noción de programas compensatorios con la noción de programas remediales.

A lo largo de la década de los setenta identifiqué que diversos académicos plantean la noción de programas compensatorios entrelazada con la de programas remediales, esto lo dejan ver materiales producidos entre 1972-1977. Así por ejemplo, Latapí en un documento interno del CEE titulado “Los problemas de la igualdad educativa” (1972), sostiene que en Estados Unidos se ha procurado la compensación de los “menos privilegiados” en todos los niveles escolares “especialmente en el nivel preescolar, en atención a que las desigualdades sociales empiezan desde la primera infancia” (Latapí, 1972: 4). Agrega que un proyecto sobresaliente de este tipo lo constituye el *Headstart*, el cual consistió en otorgar clases especiales de preescolar a niños “necesitados”, cuyos resultados “han permitido llegar a la conclusión de que la enseñanza remedial en la primera infancia no alivia sustancialmente la desigualdad social” (Latapí, 1972: 4). Lo anterior, muestra que el autor se refiere indistintamente a los programas compensatorios y remediales pues por un lado, considera el *Headstart* como un programa compensatorio pero por el otro, al mencionar sus resultados lo nombra como remedial. Es así que Latapí (1972) entiende que los programas compensatorios y remediales se dirigen principalmente a la edad preescolar y la primera infancia, pero también a otros niveles escolares como la primaria y secundaria, pues “el más representativo de estos programas compensatorios y el técnicamente mejor diseñado fue el *Higher Horizons* [que atendió] 52 primarias y 13 secundarias (...) aspiraba a

---

<sup>34</sup> Véase en la Introducción una descripción más detallada de lo que se entiende por *emergencia*.



aumentar los conocimientos del alumno, a mejorar su capacidad de aprender y a disminuir la deserción” (1972: 5); así como a jóvenes con “experimentos de re-entrenamiento para el trabajo” (1972: 7).

Otro documento interno del CEE que muestra el entrelazamiento de los programas compensatorios y remediales es el de José T. Guzmán y Pedro G. Rodríguez llamado “La desigualdad educativa en México: Problemática, explicación y posibles soluciones” (1977). En éste se presenta una síntesis de los proyectos preventivos y remediales emprendidos principalmente en Estados Unidos, con el propósito de conocer “las posibilidades que hay en los niveles preescolar y primario, de realizar experimentos sistemáticos y bien controlados de tipo preventivo y remedial, en favor de los sectores de población menos favorecidos, hasta ahora, por el desarrollo del país” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 2). Si bien desde el inicio los autores mencionan a los programas preventivos y remediales, no obstante encuentro que a lo largo del documento hablan más de los programas preventivos y compensatorios. Se entienden los programas preventivos como dirigidos a la primera infancia y la edad preescolar:

Algunos programas “preventivos” (como el *Head Start* en los Estados Unidos) tuvieron por objetivo mejorar la salud del niño; ayudarlo en su desarrollo emocional y social; mejorar y desarrollar la habilidad de pensamiento, razonamiento y locución; ayudar al niño a ensanchar y ampliar las experiencias que le faciliten la conversación y mejoren su comprensión del mundo en que vive; proporcionarle al niño frecuentes oportunidades de experimentar el éxito, que erradiquen de su mente la sensación de fracaso y de frustración; y desarrollar un clima de confianza para que el niño se sienta deseoso de aprender (Guzmán y Rodríguez, 1977: 24).

También mencionan algunos experimentos de este tipo realizados en Colombia (1976) y Chile (1977), los cuales demostraron “que es posible incrementar el desarrollo intelectual y físico del niño pequeño, a través de visitas a los hogares para apoyar a las madres en la crianza de sus hijos, junto con un suplemento nutricional” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 32). Lo anterior, pone de manifiesto la incipiente expansión de este tipo de programas en América Latina hacia la segunda mitad de los años setenta. Respecto a los programas compensatorios, éstos se conciben como dirigidos al nivel primario y secundario:

Los esfuerzos compensatorios se han concentrado en proporcionar una atención pedagógica preferente a los alumnos menos favorecidos

(...) El más representativo de estos programas compensatorios y el técnicamente mejor diseñado fue el *Higher Horizons* [que] aspiraba a aumentar los conocimientos del alumno, a mejorar su capacidad de aprender y a disminuir la deserción (Guzmán y Rodríguez, 1977: 25-26).

A partir de los elementos expuestos puedo afirmar que a finales de la década de los setenta los programas compensatorios y remediales se implicaron mutuamente y apuntaron a atender principalmente la deserción de los alumnos “menos favorecidos” en primaria y secundaria; mientras que, los programas preventivos se dirigieron a atender a la primera infancia y edad preescolar “desfavorecida” para igualar sus aprendizajes con el resto. Dicho lo anterior, sostengo que los programas preventivos se desprendieron de lo que al inicio de la década se entendieron como programas compensatorios, esto lo deja ver la *iterabilidad* del programa estadounidense *Head Start* que Latapí (1972) concibe como compensatorio, mientras que Guzmán y Rodríguez (1977) lo señalan como preventivo.<sup>35</sup> De este modo la introducción de la noción de programas preventivos implicó que la noción de programas compensatorios y remediales abandonara la preocupación por igualar el rendimiento educativo del infante “menos favorecido” mediante una educación preescolar y centrara su interés en elevar su rendimiento y evitar su deserción una vez que ha ingresado a la primaria y secundaria.

### 1.1.3 Emergencia de la noción de programas preventivos y del Estado compensador.

Durante la primera mitad de los años setenta identifiqué que *emerge* la noción de programas preventivos; esto lo ilustran José T. Guzmán y Sylvia Schmelkes en el artículo “Proposiciones alternativas para una Reforma de la Educación” (1973). Dichos autores señalan que en Estados Unidos a partir del “Informe Coleman” (1966), las investigaciones sobre la desigualdad educativa enfatizaron en la influencia de los factores externos relegando la ejercida por los factores internos a la escuela.<sup>36</sup> De este

---

<sup>35</sup> Véase en el capítulo anterior y en la Introducción de esta tesis qué se entiende por *iterabilidad*.

<sup>36</sup> El “Informe Coleman” cuyo nombre original es “*Equality of Educational Opportunity*” surgió en Estados Unidos como respuesta a la Ley de Derechos Civiles de 1964, la cual planteó la realización de un estudio que averiguara sobre la igualdad de oportunidades educativas en los individuos de diferentes “razas” en instituciones educativas públicas. Dicho estudio fue realizado en 1965 por James S. Coleman y colaboradores, quienes analizaron en las escuelas los factores tangibles como “laboratorios, libros de texto, bibliotecas, currículum que se ofrece, prácticas académicas y logros obtenidos en las pruebas de habilidades” (Coleman et al., 1966: III) y los factores intangibles como “las características de los maestros -

modo, creció el interés por ayudar a los infantes de “clases sociales marginadas” previo a su ingreso a la primaria mediante programas preventivos (*Early Intervention Programs*) basados en que:

Si en la primera infancia se aplican procedimientos de tipo preventivo, es posible que los efectos que causa el medio familiar pobre en el logro educativo posterior puedan disminuir considerablemente y por tanto, pueda conseguirse igualar el nivel de preparación del sujeto en el momento en que debe ingresar al sistema formal (Guzmán y Schmelkes, 1973: 191).

En el material académico revisado encuentro que la noción de programas preventivos, desde su *emergencia* hasta los últimos años del periodo estudiado, se caracteriza por dirigirse a la primera infancia y la edad preescolar para atenuar la influencia de la situación familiar “pobre” del niño previo a su ingreso a la primaria. Esto lo ponen de manifiesto Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín en 1988 en el documento “Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria”, al plantear que las estrategias preventivas consisten en “la atención del niño de 0 a 6 años a través de programas de ‘estimulación precoz’, habitualmente acompañado con complementos nutricionales y programas de educación preescolar que apoyen el desarrollo intelectual del niño con miras a prevenir el fracaso escolar en primaria” (Muñoz y Lavín, 1988: 153).

Hacia la segunda mitad de la década de los setenta identifiqué que para diversos académicos adquiere relevancia cuestionar la manera en que el gobierno federal asigna el gasto educativo a las entidades federativas y con ello, *emerge* el señalamiento de la ausencia de la función compensatoria del Estado. Cabe resaltar que en tales planteamientos percibo la *marca* de lo propuesto al inicio de la década por Mir (1971), esto es que el gobierno federal debe distribuir el gasto educativo en beneficio de las entidades federativas más “atrasadas”.<sup>37</sup>

---

escolaridad, experiencia docente, salario, habilidad verbal, actitudes- y las características de los estudiantes -antecedentes socioeconómicos, la escolaridad de sus padres, las actitudes que tienen hacia ellos mismos, sus habilidades y aspiraciones académicas-” (Coleman et al., 1966: III). Lo anterior, con el propósito de conocer la relación entre las características de la escuela y el logro del estudiante “buscando una fundamentación para la aprobación de mayores inversiones educativas destinadas a los grupos más desfavorecidos de la población norteamericana, en el contexto de la guerra contra la pobreza del presidente Johnson” (Martínez, 1983: 61). Los resultados de dicho estudio fueron desalentadores pues evidenciaron la poca influencia de los recursos disponibles en la escuela frente al gran peso de la condición socioeconómica del estudiante.

<sup>37</sup> Véase en la Introducción de esta tesis qué se entiende por *marca*.

Lo anterior lo sugieren cuatro documentos, el primero es una nota periodística de Latapí nombrada “Cien años de política educativa” (1994 e.o. 1974 *Excélsior*, 1 de junio). En ésta compara el “progreso escolar” de cada estado de la República Mexicana apoyado en “La instrucción pública en México” de José Díaz Covarrubias publicado en 1875 y los datos del censo de 1970. Encuentra que en 1875 las entidades federativas con mayor población escolar en el nivel primario eran el Distrito Federal y Tlaxcala; mientras que, Chiapas y Chihuahua destacaban como estados con una baja escolarización. Para 1970, reconoce que si bien se presentaron cambios pues algunos estados alcanzaron mejores tasas de escolarización, como es el caso de los estados del norte; no obstante, también encuentra continuidades ya que el Distrito Federal se mantiene como el territorio con mayor escolarización y Chiapas como la entidad más rezagada. De este modo, insinúa que el gobierno federal no desarrolló un papel activo a favor de las clases socialmente “más débiles” provocando que “los estados más pobres, con mayor población indígena y menor fuerza política, permanezcan durante los cien años con los índices más bajos de escolarización” (Latapí, 1994: 78). En esos mismos años, el mismo Latapí en el artículo “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)” (1975) reconoce explícitamente la necesidad de establecer “criterios más racionales para distribuir el apoyo de la Federación a los gobiernos estatales” (Latapí. 1975: 1333) y enfatiza en que “la Federación debiera dar más importancia a su función reguladora y compensadora en la distribución regional de sus recursos educativos” (Latapí. 1975: 1333).

Otros dos materiales que ilustran tal señalamiento consisten en el documento ya citado de Guzmán y Rodríguez (1977), en cual denuncian que “la inversión educativa que realizan los gobiernos de los estados está fuertemente relacionada con su nivel de desarrollo (...) El Gobierno Federal no cumple, con la extensión deseable, el papel compensatorio que le corresponde” (1977: 8). Asimismo, Muñoz, Schmelkes y Guzmán en el artículo “Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México” (1979) argumentan que “existe una alta correlación entre el nivel de desarrollo de cada entidad federativa y los gastos estatales en educación. El gobierno federal, por su parte, no cumple una función compensatoria de estas diferencias en sus asignaciones presupuestales a las diversas entidades federativas” (1979: 176). Dichos planteamientos ponen de manifiesto la *emergencia* de la compensación como un ejercicio que le compete al gobierno federal.

Es así que el material revisado me permite sostener que en la primera mitad de los años setenta *emerge* la noción de programas preventivos como dirigida a atender a la población infantil antes de su ingreso a la primaria para evitar que el ambiente familiar “pobre” influya en su logro educativo. Posteriormente, en la segunda mitad de la misma década adquiere fuerza en diversos académicos (Latapí 1974 y 1975, Guzmán y Rodríguez 1977, así como Muñoz, Schmelkes y Guzmán 1979) señalar la ausencia de la función “compensatoria” del Estado, esto en la distribución del gasto educativo a las entidades federativas, planteamiento en el que percibo la *marca* de lo propuesto por Mir (1971).

#### 1.1.4 Separación de la noción de programas compensatorios de la noción de programas remediales.

En la producción académica revisada correspondiente a la primera mitad de los años setenta encuentro que investigadores como Latapí (1972), Muñoz (1972), Schmelkes y Guzmán (1973) citaban en sus artículos el “Informe Coleman” (1966) y con ello, predominaba un “escepticismo acerca del poder transformador de la educación: el peso de las variables socioeconómicas resultaba tan fuerte que era poco lo que la educación podía hacer para contrarrestarlas” (Schmelkes, 1998: 176). Tales académicos también se referían a los estadounidenses Samuel Bowles y Herber Gintis, quienes se inscribían en la teoría de la reproducción importada de Francia, la cual denunciaba que “la educación, en lugar de beneficiar al pueblo, servía para perpetuar sus condiciones de pobreza y explotación; que la educación en lugar de liberar a los hombres, servía para el control social, y que, en vez de promover la movilidad social, reproducía las diferencias de clase” (Ornelas, 1998: 125).

Hacia finales de los años setenta se fue matizando dicho escepticismo al reconocer que la escuela tiene cierto poder de acción para hacer frente a los problemas de reprobación y deserción escolar, de modo que se dejó de responsabilizar únicamente a los “factores externos” del sistema educativo; esto lo ilustran Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani en “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo” (1979).

En esos mismos años se presenta un cambio importante en la manera de concebir a los programas compensatorios, remediales y preventivos; el cual muestran

Muñoz, Guzmán y Schmelkes (1979) en el artículo ya citado. En éste, se deja de hacer referencia a la experiencia estadounidense y se plantea lo que en el contexto mexicano se entiende por programas preventivos, compensatorios y remediales. Respecto a los primeros, se mantiene la concepción de estar dirigidos a la primera infancia y la edad preescolar, irrumpiendo el énfasis en su puesta en marcha en el medio rural, pues:

Los programas *preventivos* procurarán combatir los factores que pueden provocar déficits intelectuales y culturales en los niños nacidos en condiciones sociales insatisfactorias. Para esto, dichos mecanismos deben mejorar la nutrición pre y post-natal de tales niños, así como asegurarles una atención médica oportuna y eficiente (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979: 195).

En lo que concierne a los programas compensatorios y remediales, si bien ambos se conciben como dirigidos a los alumnos de primaria de “estratos sociales inferiores”, principalmente del medio urbano, cada uno adquiere sus propias características:

Los mecanismos *compensatorios* deben proponerse ofrecer los recursos culturales que necesiten para disponer de posibilidades de aprendizaje similares a las de aquellos alumnos que pertenecen a las clases sociales intermedia y superior. Especial importancia tendrían en este rubro las actividades de carácter *pre y para escolar* (...) Los mecanismos *remediales* pondrán al alcance de aquellos estudiantes que a través del año lectivo experimenten algún atraso escolar, las diversas ayudas psicopedagógicas que pueden necesitar para obtener un nivel de aprendizaje satisfactorio. Entre estos mecanismos pueden mencionarse las “jornadas adicionales” y los “cursos de verano” (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979: 195).

De esta manera la noción de programas compensatorios se entendió principalmente como dirigida a igualar los aprendizajes entre los alumnos mediante acciones realizadas antes y durante su ingreso a la primaria; mientras que, la noción de programas remediales se concibió con el propósito principal de superar el “atraso escolar” entendido por Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani (1979) como repetición y reprobación escolar. Es así que el artículo de Muñoz, Guzmán y Schmelkes (1979) pone de manifiesto la separación de los programas compensatorios y remediales, cuya importancia radica en que tales programas estuvieron entrelazados durante casi toda la década de los setenta.

### 1.1.5 Imbricación de la noción de programas compensatorios con la noción de programas remediales.

Al comienzo de los años ochenta se mantiene la noción de programas compensatorios separada de lo remedial aunque se advierten cambios en sus características; esto lo sugiere Latapí en el artículo “La desigualdad educativa en México” (1994 e.o.1983). En dicho artículo se sostiene que la educación compensatoria opera bajo el supuesto de que “si los alumnos son socialmente desiguales (...) la manera de igualar las probabilidades de supervivencia, de resultados académicos y de resultados externos, será proporcionarles mejores insumos educativos” (Latapí, 1994: 18).<sup>38</sup> Asimismo se reconoce que en México existen “programas de intención compensatoria” tales como la atención especial “a niños con retraso pedagógico y alumnos reprobados” (Latapí, 1994: 23).<sup>39</sup>

Es así que la noción de programas compensatorios se *iteró* pues si bien se mantuvo con el propósito de igualar el aprendizaje del alumno de “clase social inferior” con el de “clase social superior”; no obstante cambió al enfatizar en que el primero permaneciera en la escuela el mismo tiempo que el segundo, lo que implicó que se prestara atención en su “retraso” y se le dotara de mejores “insumos”. De esta manera puedo sostener que la noción de programas compensatorios se fue *desplazando* de una concepción centrada en procurar un mismo aprendizaje a otra orientada a procurar la permanencia del alumno, con lo cual fueron incorporando las características de los programas remediales, cuyo énfasis radica en atender la repetición y reprobación escolar (englobada en “atraso”).<sup>40</sup>

Es en los últimos años del periodo estudiado cuando encuentro que la noción de programas compensatorios se *imbrica* con la de programas remediales.<sup>41</sup> Esto lo

---

<sup>38</sup> En esos años, Latapí retoma lo planteado por el uruguayo Aldo Solari en el artículo “La desigualdad educacional en América Latina” (1980). En éste Solari (1980) se refiere explícitamente a la educación compensatoria vinculada con la búsqueda de igualdad de resultados y no sólo de acceso a la escolarización, por lo que sostiene que “si los alumnos son socialmente desiguales, si esa desigualdad tiende a mantenerse o acentuarse dentro del sistema escolar, aun cuando se suponga que todos reciben los mismos insumos, la única manera de superar la situación es proporcionar a aquellos en condiciones de inferioridad social, mejores insumos que a los otros” (1980: 3). De esta manera encuentro que el tema de la educación compensatoria comienza a adquirir centralidad en el discurso académico de América Latina.

<sup>39</sup> Lo anterior resulta interesante pues se señalan como “compensatorios” algunos programas emprendidos por el gobierno federal, los cuales éste no concibe como tales sino hasta finales de los años ochenta.

<sup>40</sup> Véase en la Introducción de esta investigación lo que se entiende por *desplazamiento*.

<sup>41</sup> En la Introducción se presenta una descripción más amplia de lo que se entiende por *imbricación*.

ilustra el documento ya referido de Muñoz y Lavín (1988), en el cual se entienden los programas compensatorios como dirigidos a:

La población social, cultural o intelectualmente desfavorecida. Entre ellos es posible distinguir a subgrupos tales como repetidores (potenciales y factuales); desertores; desfasados en edad/grado; niños con problemas leves de aprendizaje; población marginada y población indígena. [Se] aplican estrategias curriculares diferenciadas (programas, métodos y técnicas) con el fin de nivelar los aprendizajes, así como estrategias específicas de capacitación docente (Muñoz y Lavín, 1988: 156).

Dicho planteamiento muestra que los programas compensatorios adquieren las características de los programas remediales y con ello, no se eliminaron sus significaciones previas ni se formaron significaciones nuevas, más bien se constituyó “otro tejido” (Granja, 1998: 22). Es así que a finales de los años ochenta identifiqué que la noción de programas preventivos se entendió como dirigida a la primera infancia y la edad preescolar con el propósito de atenuar la influencia de sus condiciones sociales “desfavorables” previo a su ingreso a la primaria; la noción de programas remediales dejó de mencionarse; y la noción de programas compensatorios se *imbricó* con ésta última por lo que se concibió como dirigida a igualar los aprendizajes de los alumnos y atender los problemas de repetición, reprobación y deserción en el ciclo primario. Lo anterior pone de manifiesto que los procesos de formación de conocimientos, en este caso de la noción de programas compensatorios, no siguen *trayectorias* continuas sino *trayectorias* con avances, estancamientos, retrocesos e incluso, reactivaciones de nociones anteriores que hacen posible la *imbricación* de los significantes, lo cual es posible identificar al estudiar la *configuración* de los mismos (Granja, 1998: 257).

A continuación, de igual manera que en el capítulo anterior, presento un cuadro que sintetiza la *trayectoria* de la *noción principal* de programas compensatorios vinculada con la de programas remediales y preventivos, la cual se ha explicado a detalle a lo largo de este apartado por lo que la función de tal cuadro sólo es contribuir a hacer dicha *trayectoria* más inteligible.



**Cuadro 1.** Trayectoria de la noción de programas compensatorios vinculada con la de programas remediales y preventivos. <sup>42</sup>

1971	1972	1973	1974	1975	1977	1979	1983	1988
<b>Programas compensatorios</b>	<b>Programas compensatorios y remediales</b>	<b>Programas compensatorios y remediales</b>			<b>Programas compensatorios y remediales</b>	<b>Programas compensatorios</b>	<b>Programas compensatorios</b>	<b>Programas compensatorios</b>
↑ Experiencia estadounidense.						↑ Referencia al contexto mexicano.		
- Preescolar: Igualar rendimiento. - Primaria y secundaria: Evitar deserción. - Jóvenes: Entrenamiento para el trabajo.	- Preescolar: Igualar rendimiento ( <i>Head Start</i> ). - Primaria y secundaria: Evitar deserción y elevar desempeño ( <i>Higher Horizons</i> ). - Jóvenes: Entrenamiento para el trabajo.	≠ Primaria y secundaria: Evitar deserción y elevar desempeño ( <i>Higher Horizons</i> ).				Primaria: Igualar el aprendizaje entre alumnos.	≠ Primaria: Igualar supervivencia y resultados mediante mejores insumos.	≠ Primaria. Atención a: Repetidores. Desertores. Desfasados en edad y grado. Problemas de aprendizaje Población indígena. Nivelar aprendizajes.
↑ Gobierno federal: Distribución del gasto educativo a las entidades federativas.			↻ Gobierno federal: Distribución del gasto educativo a las entidades federativas.		Función compensatoria del Estado			

<sup>42</sup> Fuente: Elaboración propia basada en el material académico que se ha venido citando. La simbología que utilizaré es la siguiente: (⇒) para continuidades idénticas, (≠) para continuidades modificadas (*iterabilidad*), (↑) para *emergencias* y (↻) para *re-emergencias*.

1971	1972	1973	1974	1975	1977	1979	1983	1988
		<b>Programas preventivos</b> ↑ Experiencia estadounidense			<b>Programas preventivos</b>	<b>Programas preventivos</b> ↑ Referencia al contexto mexicano.		<b>Programas preventivos</b>
		Primera infancia y edad preescolar: Disminuir la influencia del ambiente familiar e igualar el nivel de preparación con el resto.			≠ Primera infancia y edad preescolar: Disminuir la influencia del ambiente familiar e igualar el nivel de preparación con el resto. ( <i>Head Start</i> ).	≠ Primera infancia y edad preescolar: Combatir el "déficit" intelectual y cultural. Atender previo a su ingreso a la primaria		≠ Primera infancia y edad preescolar. Apoyar el desarrollo intelectual del niño. Prevenir el fracaso en la primaria.
						<b>Programas remediales</b> Primaria: Ayuda para atender a los alumnos que presenten algún "atraso escolar" (reprobación y repetición).	<b>Programas remediales</b> Dejan de mencionarse.	
Latapí (1971) y Mir (1971).	Latapí (1972).	Guzmán y Schmelkes (1973).	Latapí (1974).	Latapí (1975).	Guzmán y Rodríguez (1977).	Muñoz, Guzmán y Schmelkes (1979).	Latapí (1983).	Muñoz y Lavín (1988).

## 1.2 Trayectoria de la noción de igualdad de oportunidades educativas.

1.2.1 Emergencia de la noción de igualdad de oportunidades educativas: No basta el acceso a la escuela. Énfasis en insumos - resultados así como en su distribución.

Al iniciar los años setenta el gobierno federal pretendió reconciliarse con la sociedad dada su actuación en el reciente movimiento estudiantil (1968), por lo que relajó los controles políticos y la crítica se hizo presente: “en el ámbito de la educación, la crítica fue particularmente dura: de todas partes se atacó a la política oficial” (Ornelas, 1998: 125). Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el CEE colaboró con el gobierno federal en la elaboración de la “Reforma Educativa” entre 1970-1973, en esos años en dicho centro se realizaron estudios interesados principalmente en “la distribución de las oportunidades educativas” (Editorial, 1984: 17). Es así que desde el ámbito académico se cuestionó la anhelada igualdad educativa.

En la producción académica revisada correspondiente al inicio de la década de los setenta identifiqué que se alude a la noción de igualdad de oportunidades educativas; esto lo sugiere Ibarrola (1970) en un estudio ya mencionado. En éste se plantea la idea de democratización de la enseñanza entendida como la “igualdad de oportunidades educativas para toda la población de un país” (Ibarrola, 1970: 15). De este modo se presenta entrelazada la idea de democratización con la de igualdad. Tal democratización se precisa como “el acceso a todas las ramas de la enseñanza [que] debería ser posible para todos los que tengan las aptitudes y los conocimientos para beneficiarse con ello y, además, deseen hacerlo” (Ibarrola, 1970: 16). Al poner el acento en el ingreso de todos a la escuela, se enfatiza en la responsabilidad del sistema educativo de otorgar las plazas necesarias para atender a la demanda. Sin embargo, se aclara que no es suficiente tal ingreso para lograr que la escolarización funcione como una vía de movilidad social, ya que “la observación atenta de los hechos demuestra que el mecanismo no es tan automático como se creía. Existen muchos otros factores que deben ser tomados en cuenta” (Ibarrola, 1970: 162).

En esos mismos años encuentro la *emergencia* de la problematización de la noción de igualdad de oportunidades educativas; la cual ilustran tres documentos. El primero consiste en un material ya citado de Latapí (1972) en el que se reconoce la necesidad de discutir el tema dado que en el ámbito oficial “no parece haber todavía ni una definición clara del problema de la igualdad educativa ni mucho menos estrategias

concretas para superarlo” (Latapí, 1972: 1). Cabe destacar que se hace referencia indistintamente a la igualdad educativa y a la igualdad de oportunidades educativas. Al problematizarse dicha noción, se enfatiza que no se puede entender simplemente como acceso al sistema escolar, ya que los “países avanzados” han comprobado “que no bastaba ofrecer gratuitamente la enseñanza para lograr la efectiva igualdad de oportunidades educativas, pues en la realidad operaban muchos factores externos a la escuela, en detrimento de las clases sociales más pobres” (Latapí, 1972: 2).<sup>43</sup>

Ante la influencia de tales “factores”, se argumenta que “no hay que definir la igualdad educativa por los ‘insumos’ de la educación, sino más bien por el efecto de esos insumos en la igualdad del producto educativo” (Latapí, 1972: 4). En tal afirmación encuentro la *marca* de lo planteado por Coleman en “*The Concept of Equality of Educational Opportunity*” (1968), quien al definir la igualdad de oportunidad educativa enfatiza en los efectos de la escolaridad (*outputs*) y relega la influencia ejercida por los recursos aportados a la escuela (*inputs*). Según Coleman (1968: 14), los *outputs* comprenden las consecuencias que tiene la escuela en los alumnos con antecedentes y habilidades diferentes e iguales; mientras que, los *inputs* engloban las aportaciones de la administración escolar (inmuebles, curriculum, maestros, etc.), las aportaciones de los alumnos (antecedentes familiares), así como las aportaciones intangibles que resultan de la interacción entre dichos factores (la moral de los maestros, el interés del alumno por aprender, etc.).<sup>44</sup>

El segundo documento es una nota periodística de Latapí titulada “Acceso de todos a la enseñanza” (1973 e.o. 1972 *Excélsior*, 4 de julio), en la cual se exponen ocho maneras de entender la igualdad de oportunidades educativas. Se señalan como ocho maneras diferentes en las que un político puede “distribuir equitativamente entre ‘todos’ los beneficios de la educación” (Latapí, 1973: 139). A continuación se presentan:

---

<sup>43</sup> James S. Coleman (1968) plantea de manera radical que sólo será posible la igualdad de oportunidad educativa “si desaparecen todas las influencias que provienen de fuera de la escuela, una condición que solamente surgirá en el advenimiento de una escuela rasa (*boarding school*)” (1968: 19-20). Esto pone de manifiesto la gran influencia que se le atribuye a las condiciones externas al sistema educativo y con ello, el escepticismo respecto al poder de la escuela para transformar la situación social imperante.

<sup>44</sup> Tales planteamientos derivan del “Informe Coleman” (1966), en el cual se concluye que dada la gran influencia del medio familiar y social del estudiante “ningún elemento del proceso educativo [tiene] una relación consistente con el desempeño escolar, y que, por lo tanto, para decirlo con una frase muy sintética ‘la escuela no cuenta’” (Martínez, 1983: 64). Cabe señalar que Latapí (1972) cita ambas publicaciones de Coleman (1966 y 1968), por lo que puedo suponer que retoma de éste la importancia de definir la igualdad de oportunidades educativas, así como los elementos implicados para comprenderla.

1. Dar el mismo acceso a la educación a todos los niños que tengan las mismas habilidades (...) 2. Distribuir la educación igualitariamente, de manera que todas las clases sociales participen en ella con tasas proporcionales (...) 3. Igualar el gasto de inversión y operación en los servicios educativos (...) 4. Igualar los resultados de la educación (aprovechamiento, desarrollo humano, acceso al mercado de trabajo, etc.) que obtienen en el sistema educativo todos los individuos de iguales niveles de habilidades (...) 5. Igualar los resultados que obtienen los individuos que cuentan con diferentes habilidades académicas (...) 6. Procurar que quienes pertenecen a diversas clases sociales tengan la oportunidad de adquirir las mismas habilidades. 7. Procurar que el ingreso adicional que genere la educación para cada individuo esté en relación decreciente con el ingreso global que cada individuo recibirá a lo largo de su vida (...) 8. Seleccionar preferentemente a los individuos de más bajo nivel de habilidades y empeñarme en llevarlos al nivel más alto de la educación (Latapí, 1973: 139-140).

Tales definiciones ponen de manifiesto la ambigüedad del término. Es de resaltar que si bien la noción de igualdad de oportunidades educativas está relacionada con la “distribución equitativa” de los beneficios de la escolarización; no obstante, cuando se desglosan éstos se menciona una “distribución igualitaria” (“dar lo mismo”), por lo que identifico que no se distingue explícitamente entre igualdad y equidad. Asimismo, en dichas definiciones se reitera la *marca* de los planteamientos de Coleman (1966 y 1968), al hacer mención en igualar el gasto de inversión (insumos) y los resultados de los individuos (efectos); respecto a éstos últimos, encuentro que se presenta de manera incipiente el planteamiento de igualarlos en el interior de la escuela (aprovechamiento) así como en el exterior de la misma (mercado de trabajo).

El tercer documento consiste en un artículo de Muñoz con el nombre de “Consideraciones para determinar las prioridades de Investigación Educativa en América Latina” (1972), en el que se sitúa el acento en la distribución de las oportunidades educativas, también llamadas escolares. Se plantea dicha distribución en los siguientes niveles:

i) Dar el mismo acceso a la educación no obligatoria a todos los individuos que tengan las mismas habilidades; ii) Igualar las tasas de participación de todas las clases sociales en la educación no obligatoria; iii) Igualar la calidad de los insumos escolares que están a la disposición de los miembros de todas las clases sociales; iv) Igualar los resultados que obtienen en el sistema escolar los individuos que tienen un determinado nivel de habilidades

académicas; v) Igualar los resultados que obtienen en el sistema escolar los individuos que cuentan con diferentes habilidades académicas; y vi) Dar a quienes pertenecen a todas las clases sociales la oportunidad de adquirir las mismas habilidades académicas (Muñoz, 1972: 19).

En los niveles iii, iv y v se reconoce la *marca* de lo planteado por Coleman (1968), al dividir entre los aportes (insumos) y los efectos de la escolaridad (resultados). Se agrega que podría hablarse de dos niveles más, si dichos resultados no se restringieran a la “eficiencia interna” del sistema educativo: “De este modo, la distribución igualitaria de oportunidades educativas se equipararía con la distribución equitativa de *oportunidades sociales*” (Muñoz, 1972: 40). Es así que encuentro que se reitera el planteamiento de igualar no sólo los resultados escolares sino también los “sociales”, esto es externos al sistema educativo (“eficiencia externa”).

En dicha concepción de igualdad de oportunidades educativas, se argumenta que su distribución se puede basar en pautas “igualitarias” o “equitativas”. Si bien no se precisa en qué radican las diferencias entre una y otra, no obstante considero que se proporcionan algunas pistas al mencionar que las políticas que han regido a los sistemas escolares se han basado en una distribución “eficiente”, esto es las oportunidades educativas se han distribuido prefiriendo a “los individuos más capaces (...) los grupos sociales (o localidades geográficas) que respondan con más efectividad a su ofrecimiento [y, a los que] tienen probabilidades más altas de conseguir empleo con la escolaridad que puedan alcanzar” (Muñoz, 1972: 19-20). Se sostiene que lo anterior trae consigo “una distribución de oportunidades escolares que sería juzgada como inequitativa” (Muñoz, 1972: 20). De este modo, puedo suponer que se concibe como distribución equitativa a aquella que atiende a los grupos sociales o regiones geográficas “desfavorecidas” en los que su escolarización implicaría mayores beneficios y no, de manera contraria, una distribución en la que se favorece educativamente a los que de por sí están favorecidos social y económicamente.

Los elementos mencionados me permiten afirmar que al inicio de la década de los setenta se alude a la noción de igualdad de oportunidades educativas como democratización de la enseñanza; esto lo pone de manifiesto Ibarrola (1970). Dicha democratización se entiende principalmente como acceso a la escuela para todos, pero se advierte que esto no basta para convertirla en una vía para la movilidad social dada la intervención de otros factores. En esos años *emerge* la noción de igualdad de

oportunidades educativas; la cual dejan ver materiales de Latapí (1972) y Muñoz (1972). Tal noción no se entiende únicamente como ingreso al sistema escolar (obligatorio y no obligatorio) ya que se argumenta que existen factores externos a la escuela que actúan en perjuicio de las clases sociales “más pobres”, por lo que se añaden otras características como una distribución equitativa/igualitaria, mismo gasto de inversión/insumos, mismos resultados entre individuos con iguales y diferentes habilidades académicas, así como misma adquisición de habilidades. En relación a los mismos resultados identifico que se hace referencia tanto a los que se obtienen dentro del sistema educativo (eficiencia interna) como fuera de éste (eficiencia externa). En esos años, la concepción de igualdad educativa lleva la *marca* de lo planteado por Coleman (1966 y 1968), quien para definirla otorga una mayor importancia a los efectos de la escolaridad (*outputs*) que a los aportes de la escuela (*inputs*). Por último, en el material revisado encuentro que los académicos nacionales al definir dicha igualdad prestan peculiar interés en su distribución “equitativa” e “igualitaria” sin precisar sus diferencias.

#### 1.2.2 Iterabilidad: Acceso, retención, aprovechamiento y distribución.

En la primera mitad de los años setenta identifico un cambio importante en la manera de concebir la noción de igualdad de oportunidades educativas, el cual evidencia su *iterabilidad*; lo anterior lo ilustran Guzmán y Schmelkes (1973) en un artículo citado previamente. En éste se presentan siete objetivos jerarquizados que sintetizan lo que al comenzar los años setenta diversos autores plantearon en torno a la noción de igualdad de oportunidades educativas. Se argumenta que tales objetivos implican un tránsito gradual de metas modestas a metas más amplias (Guzmán y Schmelkes, 1973: 175). A continuación los enuncio:

1. Otorgar las mismas oportunidades de acceso a la educación obligatoria en primer lugar, y a la no obligatoria en segundo, a todos los individuos que tengan las mismas habilidades (...)
2. Igualar las tasas de participación de todas las clases sociales (...)
3. Igualar la calidad de los insumos escolares (...)
4. Igualar los resultados que obtienen en el sistema escolar los individuos que poseen un determinado nivel de habilidades académicas.
5. Igualar los resultados que obtiene en el sistema escolar los individuos que cuentan con diferentes habilidades académicas.
6. Dar a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su clase social, la

oportunidad de adquirir las mismas habilidades académicas. 7. Procurar que la distribución de oportunidades educativas se traduzca en la distribución más equitativa de las oportunidades sociales y de empleo (Guzmán y Schmelkes, 1973: 175).

Es así que se mantiene el énfasis en la distribución de dichas oportunidades, por lo que se plantea que “no puede seguirse confundiendo con la simple gratuidad de la enseñanza (...) pues en realidad operan muchos factores externos a la escuela, en detrimento de las clases sociales más pobres” (Latapí citado en Guzmán y Schmelkes, 1973: 175). De tal modo que la igualdad “debe significar además equidad en el acceso, retención, promoción [y] aprovechamiento” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 175). Esto muestra la *iterabilidad* de la noción de igualdad de oportunidades educativas pues si bien continúa el planteamiento que para lograrla no basta el acceso a la escolarización, el interés en igualar los resultados internos y externos al sistema educativo, así como la falta de especificación entre una distribución igualitaria y una equitativa; no obstante, cambia el incluirse por primera vez la retención y la promoción del alumno.

En el material académico revisado correspondiente a la segunda mitad de los años setenta identifiqué que la concepción de igualdad de oportunidades educativas se *itera* nuevamente pues se mantiene como acceso, permanencia, aprovechamiento y la distribución de éstas, pero cambia al desaparecer el énfasis en la búsqueda de igualdad de resultados externos al sistema educativo y con ello, tal igualdad se especifica a la educación primaria; esto lo sugieren Guzmán y Rodríguez (1977) así como Muñoz (1978).

En un documento de Guzmán y Rodríguez (1977) citado anteriormente encuentro que la noción de igualdad educativa se mantiene entendida no sólo como el acceso del alumno a la escuela, pues se repite que se ha comprobado “tanto en otros países como en el nuestro, que no basta ofrecer indiscriminadamente los servicios educativos, para lograr siquiera una razonable igualdad” (1977: 4). Es así que se afirma que la expansión del ciclo primario limitado al acceso gratuito hace “inviabile la igualdad de los desiguales (...) dadas las condiciones y estructuras de nuestra sociedad” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 4). De este modo la concepción de igualdad de oportunidades educativas continúa como mismo acceso, permanencia y aprovechamiento académico (resultados internos del sistema educativo), ya que se reconoce que los esfuerzos del Estado por expandir los servicios educativos han



llevado a que la desigualdad educativa se exprese principalmente en “la deserción, la reprobación y el bajo rendimiento académico” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 19).

Asimismo Muñoz en una nota periodística titulada “Instrucción para la justicia” (1979 e.o. 1978 *El Universal*, 30 de junio) señala que el gobierno federal se ha interesado principalmente por otorgar el acceso a la educación primaria sin prestar atención en la “perseverancia” y el aprovechamiento académico del alumno (1979: 126). Esto ha ocasionado que su distribución opere en función de “la posición social del educando, el nivel de urbanización de la localidad en que éste vive y el grado de desarrollo de la región donde pertenece la localidad respectiva” (Muñoz, 1979: 126). Es así, que se alude a que la noción de igualdad de oportunidades educativas incluya no sólo la oportunidad de acceso al sistema escolar sino la cabal distribución de ésta, lo mismo respecto al aprovechamiento académico y perseverancia del alumno.

Se sostiene que el supuesto que para alcanzar tal igualdad basta con otorgar el acceso al sistema educativo, parte de la ecuación neoliberal en la que existe una relación “entre la magnitud del esfuerzo hecho por cada quien y el éxito con que lo premie la sociedad a la que pertenece” (Muñoz, 1979: 126). Se aclara que dicha ecuación no considera la influencia de los factores externos al sistema educativo que lo condicionan. Cabe resaltar que en tal argumento se presenta la *marca* de diversos autores (Ibarrola 1970, Latapí 1972, Guzmán y Schmelkes 1973 así como Guzmán y Rodríguez 1977) que a lo largo de la década de los setenta mencionaron que los factores externos a la escuela, tales como la estructura social, determinan el logro de la igualdad de oportunidades educativas.

Expuesto lo anterior puedo señalar que durante la primera mitad de los años setenta la noción de igualdad de oportunidades educativas muestra su *iterabilidad*, pues continúan planteamientos como que no basta el acceso para lograrla, la búsqueda de mismos resultados en el interior y exterior del sistema educativo, así como el énfasis en la distribución de tales oportunidades y con ello, la no distinción entre equidad e igualdad; pero cambia al ponerse el acento en la retención y la promoción del alumno. Hacia la segunda mitad de los años setenta dicha concepción de igualdad educativa se *itera* de nuevo pues si bien se mantiene entendida como acceso, permanencia y aprovechamiento académico, no obstante se deja de enfatizar en la búsqueda de igualdad de resultados externos al sistema educativo. Esto me permite afirmar que a lo largo de la década de los setenta la noción de igualdad de

oportunidades educativas se *desplazó* de señalar que no es suficiente ofrecer el acceso al sistema educativo a enfatizar en la permanencia y los resultados del alumno en el interior (aprovechamiento) y no en el exterior de éste (mercado de trabajo), lo cual permitió que tal alusión se restringiera al nivel primario y se fueran haciendo más visibles los problemas de reprobación y deserción escolar.

### 1.2.3 Distribución equitativa de las oportunidades educativas.

Poco antes de que concluyera la década de los setenta identifiqué un cambio importante en la noción de igualdad de oportunidades educativas, con el cual se repite su *iterabilidad*; esto lo dejan ver Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979) en un artículo ya mencionado. En éste se reclama que es necesario que el sistema educativo mexicano cumpla con “igualar las oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento en el sistema escolar” (Muñoz et al, 1979: 179) y además que “estén distribuidas equitativamente entre estratos y regiones del país” (Muñoz et al., 1979: 174). Se afirma que en México no se ha logrado la igualdad de dichas oportunidades ni la equidad en su distribución, pues ésta opera en función de “las características socioeconómicas de las familias de los jóvenes en edad escolar, y las características socio-geográficas de la comunidad y entidad federativa a que pertenecen” (Muñoz et al., 1979: 179). Es así que aprecio por primera vez la distinción explícita entre la igualdad y la equidad, términos presentes en el material revisado desde el inicio de los años setenta: la igualdad se refiere estrictamente a las oportunidades educativas (acceso, perseverancia y aprovechamiento); mientras que, la equidad engloba la manera en que se deben distribuir esas oportunidades (por estratos sociales y regiones geográficas), lo cual alude a una distribución que atienda las diferencias.

### 1.2.4 Re-emergencia del énfasis en igualar los resultados internos y externos al sistema educativo.

Al iniciar los años ochenta identifiqué que la noción de igualdad de oportunidades educativas se *itera*, pues se mantiene entendida como acceso y perseverancia del alumno en el sistema educativo así como su distribución equitativa, pero cambia al *re-emergir* la búsqueda por igualar sus resultados tanto internos (aprovechamiento) como

externos (empleo, salario, etc.) a dicho sistema; lo anterior lo sugieren dos artículos, uno de Latapí (1994 e.o.1983) y otro de Martínez Rizo (1983).

Latapí (1994) en un artículo ya referido desagrega la noción de igualdad de oportunidades educativas en: “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, en cuanto son obtenidos en función de la educación (sobre todo ocupación e ingreso)” (1994: 18).<sup>45</sup> Se denuncia que el acceso, la supervivencia y los resultados han sido distribuidos en función del nivel socioeconómico del alumno, su lugar de residencia y el desarrollo económico de la región (Latapí, 1994: 23-24). Es así que identifico que se *itera* la noción de igualdad educativa pues continúa el interés en la distribución equitativa de las oportunidades de acceso y permanencia pero cambia al enfatizarse en la igualdad de resultados del alumno en el interior y exterior del sistema escolar.

En dicho artículo se denuncia lo inadecuado que resultó suponer que primero era necesaria la expansión lineal del sistema educativo, para después prestar atención en su distribución y calidad, pues esto ignoró que “el mejoramiento de la calidad y su distribución equitativa son condiciones esenciales de una expansión del acceso que contribuya a la igualación de oportunidades” (Latapí, 1994: 26). Lo anterior deja ver que en el ámbito académico *emerge* la relación de la equidad (referida a la distribución) y la calidad de la educación formal como un requisito para lograr la igualdad de oportunidades educativas.

Asimismo para concebir dicha igualdad se plantea que es necesario romper con su “significación primitiva” de “dar a todos lo mismo”, pues “si los alumnos son socialmente desiguales, la única manera de reforzar el proceso de igualación es tratarlos desigualmente” (Latapí, 1994: 18). De este modo, se menciona que en diversos países ha sido emprendida la educación compensatoria con la intención de igualar la permanencia y los resultados (académicos y externos) de los alumnos menos favorecidos al proporcionar mejores insumos educativos (Latapí, 1994: 18). Esto muestra un cambio importante en la manera de entender dicha igualdad pues apunta a

---

<sup>45</sup> Latapí (1983) retoma tal planteamiento de Solari (1980), quien sostiene que “los conceptos fundamentales de igualdad respecto a la educación son: a) igualdad como igualdad de oportunidades frente al sistema educativo formal; b) igualdad como igualdad de resultados en el sistema educativo formal; c) igualdad como igualdad de resultados externos al sistema educativo formal, pero obtenidos gracias a él” (1980: 3). Dichos niveles revelan la concepción de tal igualdad como en progresiva ampliación.

una educación desigual, planteamiento que lleva la *marca* de lo señalado a finales de los años setenta respecto a la distribución equitativa de las oportunidades educativas (Guzmán y Rodríguez, 1977 así como Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979).

En el segundo artículo, Felipe Martínez Rizo en “Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada” (1983) argumenta que durante la segunda mitad del siglo veinte México experimentó un crecimiento demográfico extraordinario, no obstante hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta esto cambió pues la tasa de natalidad comenzó a reducirse en forma significativa; de manera paralela, en esos años la SEP presumió haber logrado “prácticamente una cobertura del 100% de la demanda de los niños en edad de ingresar a la educación primaria” (Martínez, 1983: 57). Tales hechos hicieron posible que la atención se dirigiera a mejorar la calidad y distribución de la educación primaria pues si bien casi toda la población en edad escolar ingresaba, sin embargo no todos egresaban y los que lo hacían, poseían un nivel de conocimientos deficiente (Martínez, 1983: 57). Esto llevó a reconocer que tal mejoramiento no era una tarea fácil “a la luz de la experiencia de otros países [que] han hecho importantes esfuerzos de educación compensatoria que actualmente son profundamente criticados” (Martínez, 1983: 57). Es así que identifiqué que la problematización de la educación compensatoria se articula en torno a la distribución equitativa de las oportunidades educativas.

Más adelante, Martínez (1983: 60) reconoce que la noción de igualdad educativa no ha significado lo mismo a lo largo del tiempo y señala que el primero en discutirla fue James S. Coleman (1968). Argumenta que para esos años tal igualdad se entiende principalmente como mismo acceso, distinguiendo entre el establecido en las leyes y el real, así como mismos resultados dentro y fuera del sistema educativo:

O sea, si todos los niños, además de poder asistir a la escuela, permanecen en ella igualmente durante todo el tiempo establecido, y todavía más, si alcanzan los objetivos educativos planteados en forma razonablemente igual (...) Yendo aún más lejos, se puede analizar si, a igualdad de resultados escolares, los egresados tienen las mismas oportunidades en el mercado de trabajo (Martínez, 1983: 60).

De este modo encuentro que la noción de igualdad de oportunidades educativas se *iteró* pues se fue *desplazando* de igualar el acceso, la permanencia y los resultados escolares de los alumnos, a igualar el acceso, la permanencia y los resultados tanto

internos como externos al sistema educativo, lo que implicó una *re-emergencia* de lo que se había postulado a principios de los años setenta.

El material revisado me permite sostener que al iniciar la década de los ochenta la noción de igualdad educativa presenta cambios importantes, los cuales ilustran Latapí (1983) y Martínez (1983). En dicha noción *re-emerge* el interés de igualar no sólo los resultados internos sino también externos al sistema educativo. En esos mismos años, *emerge* la relación de la equidad (referida a la distribución) y la calidad de la educación como un requisito para lograr la igualdad de oportunidades educativas; asimismo ésta se deja de concebir como “dar a todos lo mismo” y en su lugar se sitúa el acento en ofrecer una atención diferenciada a los “desiguales”, lo cual hace posible la *emergencia* de la educación compensatoria, planteamiento que lleva la *marca* de la distribución equitativa de las oportunidades educativas de finales de los años setenta (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979).

#### 1.2.5 Igualar el acceso y la permanencia del alumno en el sistema educativo.

Al finalizar la década de los ochenta identifico que de nuevo se *itera* la concepción de igualdad de oportunidades educativas pues el acento se sitúa principalmente en el acceso y la permanencia del alumno dentro del sistema escolar, dejando de lado la búsqueda de igualar los resultados; esto lo ilustran Muñoz y Lavín (1988) en un artículo citado previamente. En éste se aclara que las políticas educativas dirigidas a lograr la igualdad de oportunidades educativas tuvieron el propósito de superar el problema de que no toda la población en edad escolar accede a la educación formal (Muñoz y Lavín, 1988: 126). Es así que se alude a dicha igualdad como “la oportunidad que debe tener todo niño en edad escolar de ingresar al sistema educativo formal en el nivel de educación primaria [y] de permanecer en el sistema hasta terminar con éxito el ciclo de primaria” (Muñoz y Lavín, 1988: 125-126).

Los elementos expuestos me posibilitan señalar que, durante las dos décadas estudiadas (1970-1990), la concepción de igualdad de oportunidades educativas se mantuvo como mismo acceso a la educación formal pero no se limitó a ésta y con ello, se puso de manifiesto su *iterabilidad*. Al inicio de la década de los setenta, el significado de dicha noción se vio influido por la relación insumo-producto presente en el ámbito académico estadounidense (Coleman 1966 y 1968), por lo que además de

entenderse como mismo acceso se agregaron mismos insumos y mismos resultados internos y externos al sistema educativo. En la segunda mitad de dicha década, esta noción se *iteró* pues además del acceso a la escuela se concibió principalmente como misma permanencia y aprovechamiento de los alumnos en el interior del sistema educativo, particularmente de la educación primaria; y para los últimos años de los setenta, se agregó una distribución equitativa de las oportunidades educativas. Dicho lo anterior quiero destacar dos cosas: la primera consiste en que si bien encuentro la mención de la distribución y la equidad en relación con la igualdad educativa desde los primeros años de los setenta, no obstante es hasta finales de esos años cuando identifico que se conciben de manera conjunta; y la segunda se trata de que encuentro que, a lo largo de la década de los setenta, la concepción de igualdad de oportunidades educativas se fue *desplazando* de enfatizar en los resultados (internos y externos al sistema educativo) a señalar los procesos escolares (permanencia del alumno en el interior de la escuela).

Tal *desplazamiento* no se presentó sin coexistencias ya que para los primeros años de los ochenta si bien la noción de igualdad educativa se mantuvo como mismo acceso y permanencia del alumno, no obstante cambió al *re-emerger* el interés por igualar los resultados internos y externos al sistema educativo. Asimismo identifico la *emergencia* simultánea de dos planteamientos para lograr tal igualdad: el primero señala como un requisito indispensable prestar atención en la relación de la equidad (referida a la distribución) y la calidad de la educación; mientras que, el segundo propone dejar de lado la concepción de “dar a todos los mismo” y en su lugar, tratar de una manera “desigual” con lo que irrumpe como alternativa la educación compensatoria.

En los últimos años de los ochenta identifico otro *desplazamiento* en el que se pasa de mismo acceso, supervivencia y resultados (escolares y externos) a sólo mismo acceso y retención por lo que se enfatiza en los procesos en el interior de la escuela. Es así que la producción de conocimientos, en este caso de la noción de igualdad de oportunidades educativas, no se puede comprender como un proceso con un avance lineal y progresivo sino con discontinuidades ramificadas, siguiendo a Granja (1998), esto es con avances, estancamientos y retrocesos en los que las diversas ramas “pueden seguir múltiples secuencias de rupturas, cambios y emergencias pudiendo suceder todas ellas de manera paralela o alternada” (1998: 184).

**Cuadro 2.** Trayectoria de la noción de igualdad de oportunidades educativas.<sup>46</sup>

	1972	1973	1977-1978	1979	1983	1988
Mismo acceso gratuito a la educación obligatoria y no obligatoria.		→	≠	↻	→	→
			Mismo acceso gratuito a la educación obligatoria.	Mismo acceso gratuito a la educación obligatoria y no obligatoria.	↑ Distinción entre acceso legal y real.	
Mismo gasto de inversión / mismos insumos		→				
Mismos resultados escolares (aprovechamiento) y externos (acceso al mercado de trabajo) al sistema educativo.			≠	↻	→	→
			Mismos resultados escolares (aprovechamiento)	Mismos resultados escolares (aprovechamiento) y externos (ocupación e ingreso).		
Misma retención y promoción.		→	≠			
			No deserción, repetición y reprobación escolar.			
Distribución igualitaria = Distribución equitativa				↑		
				Igualdad: Oportunidades educativas (acceso, permanencia y aprovechamiento) Equidad: Distribución (regiones y estratos)		
	<b>Latapí (1972) Muñoz (1972)</b>	<b>Guzmán y Schmelkes (1973)</b>	<b>Guzmán y Rodríguez (1977) Muñoz (1978)</b>	<b>Muñoz, Guzmán y Schmelkes (1979)</b>	<b>Latapí (1983) Martínez (1983)</b>	<b>Muñoz y Lavín (1988)</b>

<sup>46</sup> Fuente: Elaboración propia basada en el material académico referido.

### **1.3 Trayectoria de la noción de población excluida de las oportunidades educativas.**

1.3.1 Población en edad escolar que no accede, no obtiene los mismos resultados escolares y sociales ni permanece hasta concluir el nivel educativo.

Debo aclarar que en el material revisado no identifiqué explícitamente la definición de población excluida de la educación primaria, por lo que ésta la inferí a partir de lo que se concibió en el ámbito académico por igualdad de oportunidades educativas. Cabe recordar que en México a partir de los años cincuenta se emprendió “una política educativa tendiente a ampliar significativamente la base de la pirámide educativa, dando lugar a un crecimiento acelerado de la inscripción en educación primaria” (Muñoz y Lavín, 1988: 124). Es así que en la producción revisada correspondiente a los primeros años de los setenta encuentro que se alude a la población excluida de las oportunidades educativas principalmente como aquella sin acceso al sistema escolar; lo cual ilustra Ibarrola (1970) en el estudio que he venido citando. En éste se insinúa como dicha población a toda aquella que está fuera de la “educación elemental”, sin importar que “cuentan con las aptitudes y conocimientos necesarios y desean además, beneficiarse con una prolongada escolaridad” (Ibarrola, 1970: 16).

A lo largo de la primera mitad de los años setenta encuentro que se entiende a la población excluida de las oportunidades educativas no sólo como aquella que no ingresa a la educación elemental sino también que no permanece en ésta; lo anterior, lo sugieren documentos de Mir (1971), Muñoz (1972) y Latapí (1972).

Mir (1971) en un artículo ya referido insinúa como dicha población a aquella en edad escolar (entre seis y 14 años) que no accede a la primaria y además no “ha avanzado hasta el sexto grado seis años después” (1971: 20). Muñoz (1972) en un artículo citado previamente, alude a tal población como aquella que no accede a la educación no obligatoria o que al hacerlo, no obtiene los mismos resultados (internos y externos) del sistema educativo (1972:19). Por último, similar a lo planteado por Muñoz (1972) pero enfatizando en la educación obligatoria, Latapí (1973 e.o.1972) en una nota periodística insinúa a la población excluida de las oportunidades educativas como los niños en edad escolar que no acceden a la primaria y de hacerlo, no adquieren iguales resultados del sistema educativo como aprovechamiento (escolar) y acceso al mercado de trabajo (social) (1973: 139). Es así que durante los primeros años de los



setenta la noción de población excluida de las oportunidades educativas se entendió principalmente como aquella en edad escolar que no ingresa al sistema educativo obligatorio y no obligatorio o que al hacerlo, no adquiere los mismos resultados escolares o sociales.

En esos planteamientos se incluye de manera incipiente a quienes al ingresar a la escuela no logran terminar el ciclo primario en el tiempo esperado (seis años), característica que adquiere gran relevancia; esto lo dejan ver Guzmán y Schmelkes (1973) en un artículo ya señalado. En éste la noción de población excluida de las oportunidades educativas se *itera* pues si bien se mantiene como aquella que no accede a la escuela o que al hacerlo no obtiene los mismos resultados (escolares y sociales); no obstante, se enfatiza en señalar a quienes no promueven y no permanecen en dicho sistema (Guzmán y Schmelkes, 1973: 175).

El material revisado me permite sostener que durante la primera mitad de los años setenta el significado de la noción de población excluida de las oportunidades educativas se *iteró* y con ello, se fue *desplazando* de mencionar sólo a aquellos que no acceden al sistema educativo (obligatorio y no obligatorio) a incluir a aquellos que de hacerlo no permanecen, promueven o adquieren los mismos resultados escolares y sociales.

1.3.2 Población que no accede, no obtiene los mismos resultados escolares ni permanece en el sistema educativo. Énfasis en el interior del sistema.

Al terminar la década de los setenta identifiqué que se repite la *iterabilidad* de la noción de población excluida de las oportunidades educativas pues si bien se mantiene concebida como aquella que no ingresa a la educación primaria (obligatoria) así como quienes de hacerlo no obtienen un buen aprovechamiento escolar y no perseveran hasta concluir dicho nivel educativo; no obstante, cambia pues se pone el acento en lo que ocurre en el interior del sistema escolar y con ello, pierde fuerza el señalamiento de la no obtención de los mismos resultados sociales derivados de ese sistema; lo anterior lo sugieren Guzmán y Rodríguez (1977) así como Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979) en materiales ya citados.

Los primeros entienden a la población excluida de las oportunidades educativas como integrada por quienes no acceden a la primaria, lo cual problematizan al dividir

en demanda social y potencial: “La demanda social está constituida por la población de 6 y 14 años de edad, y la demanda potencial por este grupo de edad menos los niños atípicos, los que viven en poblaciones dispersas, los niños indígenas y aquellos que siendo menores de 14 años, concluyeron ya su ciclo primario” (Guzmán y Rodríguez, 1977:8).<sup>47</sup>

En lo anterior identifiqué la *marca* de los planteamientos de Coleman (1968), quien menciona que a lo largo del siglo veinte han cambiado los papeles de la escuela y del alumno frente a la igualdad de oportunidad educativa. Argumenta que en la primera mitad del siglo veinte en Estados Unidos predominó un papel “pasivo” de la escuela, de tal manera que la gran responsabilidad en el “uso” de la oportunidad educativa recaía en el niño y su familia; mientras que, hacia la segunda mitad de dicho siglo se presenta un cambio pues ahora el papel “pasivo” le corresponde al alumno y el papel “activo” a la escuela, al situarse el acento en los efectos de la escolaridad (Coleman, 1968: 19). Esto, es decir los diferentes roles que desempeña la escuela y el alumno frente a la igualdad de oportunidades educativas, lo relaciono en México con las formas de conceptualizar la demanda escolar de la primaria: demanda social y demanda potencial. En los últimos años de los setenta, en el caso de la demanda potencial, el alumno y la familia no solicitaban el servicio escolar y por ende no utilizaban dicha oportunidad; mientras que, en el caso de la demanda social el alumno y la familia solicitaban el servicio y hacían “uso” de la oportunidad. Es de destacar que

---

<sup>47</sup> Cabe destacar que en la producción académica revisada identifiqué dicha distinción desde 1964 en la obra “Diagnóstico Educativo Nacional” de Pablo Latapí. En ésta se sostiene que: “Denominamos ‘demanda potencial’ de este nivel escolar [primaria] al número de niños comprendidos entre los 6 y los 14 años de edad que no han terminado aún su enseñanza primaria y que, por tanto, tienen derecho según nuestras leyes a una plaza escolar. ‘Demanda real’, en cambio, es la demanda potencial menos el número de aquellos niños que no tienen posibilidad efectiva (por su situación económica o familiar) de asistir a la escuela” (1964: 15). Al contrastar dicha definición con la que arriba se señala, puedo sostener que para finales de los años setenta se invierten los significantes: la demanda potencial transita de entenderse como toda la población en edad escolar a señalar a esa población menos la que no tiene posibilidades de asistir a la escuela; mientras que, la demanda real (también llamada social) pasa de concebirse como la demanda potencial menos los que no pueden asistir a la escuela a englobar a toda la población en edad escolar. Respecto al ámbito oficial, Granja (2011) menciona que desde el Plan de Once Años (1959) se presentan dos formas de conceptualizar la demanda escolar. La primera se refiere a la definición técnica estipulada por la ONU y la UNESCO, en la cual se dividió entre demanda actual y demanda potencial no satisfecha; mientras que, en la segunda se planteó que si bien todos tienen la necesidad de recibir educación, no todos tienen la “posibilidad y voluntad” de educarse, por lo que “con objeto de distinguir estos conceptos la Comisión acordó designar como *demanda* el hecho de *poder* y *querer* recibir a título gratuito la educación primaria” (Plan Nacional, 1959 en Granja, 2011: 15). Dicho lo anterior considero importante señalar dos cosas: la primera consiste en que desde aquellos años identifiqué que en el ámbito oficial se legitima el interés por dotar el servicio educativo sólo a aquella población que lo demandara; y la segunda radica en que encuentro que en el ámbito oficial y académico se presenta una concepción de la demanda escolar comprendida por una parte, como el total de la población en edad escolar que debiera recibir el servicio educativo y por la otra, aquél sector de la población que está en posibilidades de tomarlo.

en ambos casos se concibe que la responsabilidad recae principalmente en el alumno y su familia y con ello, se evade la responsabilidad que le corresponde al gobierno federal de garantizar, por lo menos, el acceso a la educación obligatoria y gratuita a toda la población en edad escolar.

En ese mismo documento de Guzmán y Rodríguez (1977) también se entiende como población excluida de las oportunidades educativas a quienes logran ingresar al sistema escolar pero no permanecen así como quienes tienen un deficiente aprovechamiento académico en la educación primaria (1977: 1); de este modo, adquiere centralidad incluir a los infantes que repiten, reprueban y desertan (1977: 19).

Respecto al segundo material, de Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979), se sostiene que “el sistema educativo mexicano no ha logrado cumplir la condición de igualar las oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento en el sistema escolar” (1979: 179). Es así que puedo inferir que se entiende a la población excluida de las oportunidades educativas como aquella que no accede, no persevera y obtiene un bajo aprovechamiento dentro del sistema educativo.

Los elementos anteriores me permiten afirmar que en los últimos años de los setenta la noción de población excluida de las oportunidades educativas muestra de nuevo su *iterabilidad*. Se engloba como dicha población a quienes no ingresan a la educación primaria, entre los que distinguen en demanda potencial (población en edad escolar que está en condiciones de asistir a la escuela) y demanda social (toda la población en edad escolar que debería ingresar al sistema educativo); planteamientos en los que identifiqué la *marca* de Coleman (1968) respecto al papel “activo” o “pasivo” de la escuela y el alumno frente a la igualdad de oportunidades educativas. Asimismo se concibe como dicha población a aquellos que al ingresar al sistema educativo no obtienen un buen aprovechamiento escolar y no perseveran hasta concluir la primaria, con lo que se enfatiza en los problemas de repetición, reprobación y deserción escolar. Es así que sostengo que para definir a la población excluida de las oportunidades educativas, en esos años, se presta una gran importancia a lo que ocurre en el interior del sistema educativo.

1.3.3 Re-emergencia: Población en edad escolar que no accede, no obtiene los mismos resultados escolares y sociales así como no permanece en el sistema educativo.

En el material académico revisado correspondiente a la primera mitad de los años ochenta identifiqué que se *itera* de nuevo la alusión a la población excluida de las oportunidades educativas; esto lo ilustran artículos citados previamente de Martínez (1983) y Latapí (1994 e.o.1983). En el primero (1983) se concibe dicha población como aquella que no ingresa a la escuela ni obtiene los mismos resultados tanto escolares como sociales (Martínez, 1983: 60); es así que encuentro que *re-emerge* el señalamiento de la no obtención de los mismos resultados externos al sistema educativo pero derivados de éste, presente a principios de los años setenta. En el segundo (1994 e.o.1983) se alude a la población excluida de las oportunidades educativas no sólo como aquella que no accede a la escuela ni obtiene los mismos resultados (académicos y externos), sino también la que no permanece y por lo tanto repite, reprueba y deserta (Latapí, 1994: 18).

1.3.4 Población en edad escolar que no accede ni permanece hasta concluir la educación primaria.

Al terminar los años ochenta identifiqué que se alude a la noción de población excluida de las oportunidades educativas como aquella en edad escolar que no accede a la primaria y de hacerlo no permanece, esto lo muestra Muñoz y Lavín (1988) en un artículo ya referido. En éste se comprende por dicha población a quienes no ingresan así como a los que reprueban, repiten o desertan de la educación primaria. Se argumenta que “el acceso, en tanto problema, se identifica por su contrario: no acceso (...) siempre referido a la población en edad de escolarización obligatoria que no asiste a la escuela primaria (...) El problema de baja retención se expresa básicamente en los fenómenos de reprobación, repetición y deserción” (Muñoz y Lavín, 1988: 126).

Lo expuesto hace posible sostener que en los primeros años de los setenta la noción de población excluida de las oportunidades educativas se entendió principalmente como aquella sin acceso a la escolarización. A lo largo de la primera mitad de la década de los setenta dicho significante se fue *desplazando* a comprender

a la población en edad escolar que no ha ingresado al sistema escolar obligatorio y no obligatorio, así como a aquella que sí lo ha hecho pero no obtiene los mismos resultados académicos y sociales del sistema educativo ni permanece dentro de éste. Al finales de los años setenta encuentro que dicha noción se *itera* ya que engloba principalmente a la población que no ingresa a la educación obligatoria, la cual se divide en demanda social y potencial; así como a quienes de hacerlo no permanecen y obtienen un bajo aprovechamiento (resultados escolares) y con ello, se sitúa el énfasis en los problemas de repetición, reprobación y deserción. De este modo identifico que adquieren relevancia los problemas derivados del interior del sistema educativo y pierde fuerza el interés en la no obtención de los mismos resultados fuera de éste. Durante los primeros años de los ochenta encuentro que *re-emerge* la concepción de la noción de población excluida de las oportunidades educativas como aquella que no ingresa a la escuela ni obtiene los mismos resultados tanto escolares como sociales, así como aquella que no permanece y por lo tanto repite, reprueba y deserta. Hacia los últimos años del periodo estudiado, la noción de dicha población excluida de nuevo se *itera* y se entiende como aquella en edad escolar que no accede a la primaria ni permanece en ésta y con ello, se mantiene el énfasis en los problemas de reprobación, repetición y deserción.

A continuación, de igual manera que con la segunda *noción principal* involucrada en la *configuración* de la noción de programas compensatorios, presento un cuadro que sintetiza la *trayectoria* de la noción de población excluida de las oportunidades educativas con la intención de hacerla más inteligible.

**Cuadro 3.** Trayectoria de la noción de población excluida de las oportunidades educativas.<sup>48</sup>

1970	1971	1972	1973	1977	1979	1983	1988
No acceso al sistema escolar.	→	≠ No acceso a la educación obligatoria y no obligatoria.	→	↻ No acceso a la educación obligatoria.	≠	→	→
Todos (niños y adultos).	En edad escolar (entre seis y 14 años).	Todos (niños y adultos).	→	Distinción entre demanda real (entre seis y 14 años de edad) y demanda potencial (niños "atípicos", en comunidades dispersas e indígenas).	Todos (niños y adultos).	→	En edad escolar (entre seis y 14 años).
	No avanza hasta el sexto grado seis años después.	→	≠ No permanecen ni promueven.	≠	→	→	→
		No obtiene los mismos resultados escolares y sociales del sistema educativo.	→	≠ No obtiene los mismos resultados escolares del sistema educativo.	→	↻ No obtiene los mismos resultados escolares y sociales del sistema educ.	
Ibarrola (1970)	Mir (1971)	Latapí (1972) y Muñoz (1972)	Guzmán y Schmelkes (1973)	Guzmán y Rodríguez (77)	Muñoz, Guiznan y Schmelkes (1979)	Latapí (1983) y Martínez (1983)	Muñoz y Lavín (1988)

<sup>48</sup> Fuente: Elaboración propia basada en el material académico referido.

## **Amarre de la formación conceptual de programas compensatorios.**

Mi propósito en esta primera parte del capítulo consistió en rastrear tres *nociones principales* estrechamente relacionadas entre sí y desedimentar sus significados para estudiar la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito académico mexicano entre 1970-1990.

Es de resaltar que la noción de programas compensatorios se encuentra explícitamente en el material revisado desde el comienzo del periodo estudiado (Latapí, 1971). En esos años, dicha noción *emerge* entendida como una estrategia puesta en marcha principalmente en Estados Unidos con el propósito de favorecer educativamente a las clases sociales “más pobres” mediante clases especiales de preescolar para igualar el aprendizaje de los infantes (*Head Start*) y una vez que han ingresado a la primaria o secundaria, apoyarlos para evitar su deserción (*Higher Horizons*). A lo largo de los años setenta identifiqué que la noción de programas compensatorios se entrelaza con la de programas remediales y se concibe como dirigida al alumno de “clase social inferior” para evitar su deserción en la primaria y secundaria.

Durante la primera mitad de los años setenta, paralelo a dicho entrelazamiento, encuentro la *emergencia* de la noción de programas preventivos entendida como destinada a la primera infancia y la edad preescolar con un “ambiente familiar pobre” para igualar sus aprendizajes con el resto, antes de su ingreso a la primaria (Guzmán y Schmelkes, 1973). En esos años, frente a la propuesta de “prevenir” el fracaso del alumno y el acento en la influencia de los factores externos a la escuela relegando la ejercida por los factores internos a ésta, *emerge* la noción de igualdad de oportunidades educativas entendida como mismo acceso a la escuela, mismos insumos (aportes) y mismos resultados escolares y sociales derivados del sistema educativo (efectos). Tal noción lleva la *marca* de la relación insumo-producto propuesta por Coleman (1966 y 1968), lo que evidencia una coexistencia de significados formados en distintos tiempos (Granja, 2003a: 233).

Hacia la segunda mitad de la década de los setenta diversos autores (Latapí 1974 y 1975, Guzmán y Rodríguez 1977 así como Muñoz, Schmelkes y Guzmán 1979) empiezan a señalar que el gobierno federal debe prestar mayor atención a su función compensatoria a través de la distribución de los recursos educativos a las entidades

federativas; planteamiento que deja ver la *marca* de lo mencionado por Mir (1971). Esto guarda relación con que en ese mismo periodo la concepción de igualdad de oportunidades educativas se *itera* pues además de mismo acceso, permanencia y resultados escolares (aprovechamiento) derivados del sistema educativo, se menciona de manera incipiente su distribución equitativa.

A finales de los años setenta identifico la separación entre los programas compensatorios y remediales, con lo cual se deja de hacer referencia a las estrategias estadounidenses y se menciona lo que se entiende por éstos en el contexto mexicano. Si bien ambos se dirigieron a atender a los alumnos de “estratos sociales inferiores” de la educación primaria, no obstante cada uno adquirió sus propias características: los programas compensatorios se concibieron para igualar los aprendizajes del alumno; mientras que, los programas remediales se entendieron dirigidos a evitar su “atraso escolar” y deserción. Esto se relaciona con que en ese mismo periodo en la definición de igualdad de oportunidades educativas adquirió gran importancia prestar atención en el interior del sistema educativo y con ello, en los problemas de repetición, reprobación y deserción escolar; lo que a su vez influyó en la manera de concebir a la población excluida de éstas.

Al iniciar la década de los ochenta encuentro que se mantiene la concepción de programas compensatorios separada de lo remedial pero se advierten cambios en sus características. Los programas remediales dejan de mencionarse y los programas compensatorios se entienden no sólo con el propósito de igualar los aprendizajes del alumno de “clase social inferior” con el de “clase social superior” sino el interés se *desplaza* a lograr que permanezcan en la escuela el mismo tiempo y con ello, atender su “atraso escolar”. Tal *desplazamiento* hizo posible que la noción de programas compensatorios fuera incorporando las características de los programas remediales. Paralelo a esto, se propone dejar de entender a la noción de igualdad de oportunidades educativas como “dar a todos lo mismo” y en su lugar irrumpe concebirla como una atención diferenciada para los “desiguales”, por lo que se vincula con la alternativa que representa la educación compensatoria, la cual ofrece mejores insumos a los alumnos “menos favorecidos”. Cabe destacar que, en el material revisado, la alusión a la idea de una atención diferenciada la encuentro desde finales de los años setenta cuando para definir la igualdad de oportunidades educativas se señala la distribución equitativa de éstas.



Hacia los últimos años de los ochenta identifiqué que la noción de programas compensatorios se *imbrica* con la de programas remediales: la noción de programas remediales continúa sin mencionarse y la noción de programas compensatorios adquiere las características de esta última, pues se entiende como dirigida a la población escolar “desfavorecida” en el nivel primario para igualar sus aprendizajes con el resto y atender su reprobación, repetición y deserción escolar. En ese mismo periodo la noción de igualdad de oportunidades educativas se concibió como mismo acceso y retención con lo que se articuló con el propósito principal de los programas compensatorios, esto es procurar la permanencia del alumno. Lo anterior pone de manifiesto que los procesos de formación de la noción de programas compensatorios no fueron lineales sino discontinuos, ya que no ocurrieron como “saltos autónomos desde una etapa a otra sino mediante complicados juegos de coexistencia de los sentidos y significados de los conceptos formados en los distintos momentos” (Granja, 2003b: 244).

La producción académica revisada me permite sostener que el haz de relaciones entre las nociones de programas compensatorios vinculados con los programas preventivos y remediales, igualdad de oportunidades educativas y población excluida de dichas oportunidades, posibilitaron la *formación conceptual* de programas compensatorios en el ámbito académico a lo largo de dos décadas (1970-1990). En este haz se presentaron *emergencias, desplazamientos, re-emergencias, imbricaciones, marcas* e *iteraciones* en los significantes que tendieron a expresar estrategias cuyo énfasis transitó de nivelar los aprendizajes del infante de clase social “pobre” previo a su ingreso a la educación primaria, a interesarse en lograr su permanencia y mejorar su aprovechamiento académico y con ello, igualar sus aprendizajes con el resto y evitar su reprobación, repetición y deserción escolar. Lo anterior aporta elementos para pensar al conocimiento “como resultado de procesos de construcción y articulación de significaciones que emergen de manera contingente y se transforman en el tiempo” (Granja, 2003a: 234).

## **Parte II. Entramado de nociones paralelas: Suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.**

Cabe recordar que en la producción académica revisada no sólo cobraron relevancia tres *nociones principales*, presentadas en la primera parte de este capítulo, que al mantener una estrecha relación hicieron posible la *formación conceptual* de programas compensatorios; sino también se identificaron dos *nociones paralelas*, consideradas analíticamente como *suplementos*, *procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios, dado que sus problematizaciones aportaron elementos “soportes” para dicha *formación conceptual*.

Es así que, para fines analíticos, decidí dividir el capítulo en dos partes, las cuales en realidad se encuentran de muchas maneras enlazadas. La primera ya ha sido presentada, por lo que en esta segunda parte pretendo exponer las dos *nociones paralelas* involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios: 1) desigualdad educativa (definiciones, explicaciones y soluciones) y, 2) críticas a los programas compensatorios (estadounidenses y latinoamericanos). Cabe aclarar que si bien retomo algunos aspectos mencionados en el capítulo anterior, no obstante lo hago con la finalidad de dejar ver otro tipo de operaciones conceptuales.<sup>49</sup>

### **2.1 Desigualdad educativa: Definiciones, explicaciones y soluciones.**

2.1.1 Alusión a la noción de desigualdad educativa: Diferentes oportunidades de acceso y permanencia en la escuela como resultado de factores ambientales.

A partir de los años cincuenta, la población mexicana creció a un ritmo extraordinariamente rápido: “en 1940 había aproximadamente diecinueve millones de mexicanos, en 1950 veinticinco millones, en 1960 treinta y cinco millones [y] en 1970 cuarenta y nueve millones” (Martínez, 1983: 56). Esto, entre otros factores, obligó al gobierno federal a poner en marcha una política educativa interesada “en ampliar significativamente la base de la pirámide educativa, dando lugar a un crecimiento acelerado de la inscripción en educación primaria” (Muñoz y Lavín, 1988: 124). Es así que en la producción académica revisada correspondiente a los primeros años de los

---

<sup>49</sup> Siguiendo la analítica del primer capítulo, con la intención de reducir la repetición del contexto y los documentos académicos de aquel periodo que necesariamente ocasiona seguir el recorrido de cada *noción paralela*, haré uso de referencias cruzadas y de abreviaturas para citar los materiales.

setenta identifico la alusión a la noción de desigualdad educativa entendida principalmente como diferente acceso a la educación primaria; lo cual, ponen de manifiesto Ibarrola (1970) y Mir (1971) en dos materiales citados previamente.

En el primero (1970) se argumenta que la clase social del alumno “es causa y consecuencia de oportunidades educativas desiguales, es decir, de diferentes oportunidades de acceso a las instituciones educativas” (Ibarrola, 1970: 35). Asimismo se sostiene que en el desarrollo de la inteligencia del alumno “concurren una serie de factores de carácter ambiental” (Ibarrola, 1970: 37), por lo que también la clase social influye en ésta y por ende, en su rendimiento escolar.<sup>50</sup> Si bien se enfatiza en los “factores ambientales” entendidos como características de la familia del alumno y con ello, en las limitaciones que impone la estructura social; no obstante se le adjudica a la escuela un papel importante pues se concibe como “el único agente capaz de suplir las deficiencias de alumnos provenientes no de aspectos puramente escolares sino de la estratificación socioeconómica vigente, mediante una atención mayor a la realidad total de los alumnos” (Ibarrola, 1970: 42).

En el segundo documento (1971) se hace referencia a las “desigualdades en los logros educativos” entendidas como diferencias en las oportunidades de la población en edad escolar (entre seis y 14 años) de ingresar a la primaria y avanzar hasta sexto grado seis años después, así como las diferencias en el gasto educativo asignado por el gobierno federal a las entidades federativas (Mir, 1971: 20). Al encontrarse relaciones entre el desarrollo económico del estado y el nivel educativo de la población, se afirma que “inversiones educativas muy desiguales [son] las que han contribuido a perpetuar e incrementar las disparidades en logros educativos” (Mir, 1971: 29-30). Es así que se propone que el gobierno federal canalice mayores recursos educativos a las entidades federativas “más atrasados” y eleve la eficiencia escolar en el nivel primario.

---

<sup>50</sup> El acento en los “factores ambientales” (externos a la escuela) deja ver la *marca* del “Informe Coleman” (1966), el cual evidenció la poca influencia de los recursos disponibles en la escuela frente al gran peso de la condición socioeconómica del estudiante. Dicho informe presenta el estudio de los efectos del programa *Head Start* (1965) en los infantes “negros” y “blancos”; programa que consistió en ofrecer clases especiales de educación preescolar a los “niños necesitados” (Latapí, 1972: 4). En tal estudio se prestó singular atención en la relación entre las características del alumno (“raza”, status socioeconómico y educación previa -preescolar-) y su desempeño al ingresar a la primaria, relación que puso de manifiesto que las diferencias en el desempeño de los alumnos derivan principalmente de sus antecedentes familiares, por lo que dentro de la misma escuela “los participantes del *Head Start* no lograron alcanzar las competencias académicas de sus compañeros de clase” (Coleman et al., 1966: 493).

Lo anterior me permite señalar que la noción de desigualdad educativa no está presente desde el comienzo de la década de los setenta, sin embargo se encuentra implícita en los planteamientos de diferente acceso y permanencia del alumno en el sistema escolar, esta última al problematizar su rendimiento y avance hasta concluir el ciclo primario. Dichas diferencias se explican como resultado de la clase social del niño y la entidad federativa en la que habita, esto es de factores externos a la escuela. No obstante, de manera incipiente se pone el acento en el papel del sistema escolar para suplir las “deficiencias” del alumno, así como del gobierno federal para erradicar las “disparidades” mediante la distribución del gasto educativo.

2.1.2 Emergencia de la noción de desigualdad educativa: Diferente acceso a la escuela como resultado principalmente de los valores y de condicionamientos estructurales.

Durante la primera mitad de los años setenta identifiqué la *emergencia* de la noción de desigualdad educativa; la cual deja ver Latapí (1972) en un documento interno del CEE. En éste, dicha noción se concibe como diferencias en la “participación” (acceso) del alumno en la educación obligatoria y gratuita (Latapí, 1972: 3), lo cual se explica por diversas teorías agrupadas en tres tipos:

Unas enfatizan la influencia de los factores directamente *educativos*, como la calidad o experiencia del maestro, los métodos pedagógicos, el edificio escolar, etc. Otras, la de los *valores culturales* (especialmente la del lenguaje) de las familias de procedencia. Otras, atribuyen la desigualdad educativa principalmente a otros condicionamientos estructurales externos a la educación (Latapí, 1972: 3).

En tales explicaciones se vislumbran factores internos (“directamente educativos”) y externos (“valores culturales” y “condicionamientos estructurales”) al sistema educativo, sin embargo no se hace explícita tal división. Dichas explicaciones se plantean como complementarias pero se enfatiza en que las investigaciones realizadas respaldan principalmente a las dos últimas, las cuales responsabilizan a las condiciones externas a la escuela.<sup>51</sup> Para superar tales desigualdades se reconoce que en los “países

---

<sup>51</sup> El planteamiento que las condiciones externas a la escuela son las principales responsables de la desigualdad educativa está fuertemente influido por el debate académico internacional de aquellos años; lo anterior lo sugiere Latapí en la reseña titulada “La inalcanzable igualdad” (1994 e.o.1974). En ésta, se presentan los resultados de la investigación del sociólogo francés Raymond Boudon con el nombre de

avanzados”, principalmente en Estados Unidos, se han puesto en marcha estrategias compensatorias para “favorecer educativamente a los sectores más pobres” (Latapí, 1972: 4).

2.1.3 Iterabilidad: Desplazamiento del diferente acceso a la permanencia, de factores externos a compartir responsabilidad con los factores internos al sistema educativo.

Durante la segunda mitad de los años setenta identifiqué que se *itera* la noción de desigualdad educativa; esto lo sugieren Guzmán y Rodríguez (1977) en otro documento interno del CEE. Se sostiene que “la deserción, la reprobación y el bajo rendimiento académico de los alumnos inciden necesariamente en la desigualdad educativa” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 19). Es así que en la problematización de dicha desigualdad se introduce la diferente permanencia del alumno. Para explicarla, encuentro que se mantienen las tres teorías señaladas desde el inicio de los años setenta:

Unas teorías enfatizan la influencia de los factores vinculados directamente con el ámbito escolar, tales como las características y la experiencia del maestro, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la organización del contenido, las características del edificio escolar, etc. Otras atribuyen la desigualdad educativa a los valores culturales, prácticas educativas informales y normas de comportamiento del ambiente familiar y comunitario. Otras finalmente, atribuyen la desigualdad educativa principalmente a los condicionamientos estructurales externos a la escuela y a la educación (Guzmán y Rodríguez, 1977: 19-20).

Se mantiene la aclaración que las dos últimas explicaciones son las que principalmente respaldan las investigaciones y con ello, el énfasis en que las causas de la desigualdad

---

*“Education, Opportunity and Social Inequality”* (1974), en la cual se sostiene que la sociedad estratificada y el sistema educativo diferenciado son los principales factores de la desigualdad educativa y que tal estratificación es una explicación clave de dicha desigualdad pues “aun cuando la escuela redujera las desigualdades culturales y aun cuando la educación elemental fuese tan eficaz que el logro escolar llegase a ser independiente del origen social, persistiría la desigualdad de oportunidades en los niveles medio y superior” (Latapí, 1994: 95). Es así que se plantea que ante la desigualdad educativa “la solución de fondo no se encuentra, por lo tanto, en el sistema educativo, sino en el sistema de estratificación social” (Latapí, 1994: 96). Lo anterior deja ver el gran determinismo de la estructura social y económica sobre lo que puede hacer el sistema escolar; no obstante, Latapí (1994) puntualiza que la política educativa mexicana no debe abandonar la expansión escolar ni dejar de interesarse en “aliviar” las desigualdades de los alumnos sino sólo se debe tener en cuenta que para lograr una verdadera igualdad educativa las acciones derivadas de la política económica tendrán un mayor impacto que las derivadas de la política educativa (1994: 96).

educativa se encuentran en el exterior de la escuela. A pesar de esto, identifiqué que tal afirmación se matiza pues se sostiene que “si bien hay factores estructurales de pobreza, desempleo, etc., que inciden sobre la permanencia en el sistema escolar y cuya solución exige planeación integral y conjunta, hay también factores internos que también inciden en la deserción y que atañen a la planeación estrictamente escolar” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 13). Lo anterior deja ver que se le atribuye al sistema educativo cierto poder de acción frente a la desigualdad educativa, así como que se reconoce explícitamente la división entre factores “tanto de índole externa como interna al sistema educativo” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 1), los cuales fueron insinuados desde el inicio de la década pero no habían sido divididos como tales.

En el documento revisado, dichas explicaciones se acompañan de algunas propuestas para superar la desigualdad educativa. Se sostiene que cuando tal desigualdad se explica por el “ambiente familiar y comunitario” del alumno, las soluciones consisten en medidas para “prevenir, compensar y remediar las desigualdades sociales de los estudiantes que provienen de los sectores marginados y que influyen en la deserción y reprobación de los mismos, cuando ingresan al sistema educativo formal” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 21). Es así que continúa la mención de las estrategias compensatorias como alternativa para superar la desigualdad educativa y *emergen* las preventivas y remediales. Cabe destacar que en este documento se sitúa el acento en las estrategias preventivas, emprendidas en Estados Unidos, para atender a la edad pre-escolar de clases sociales más pobres, bajo el supuesto que “los educandos no pueden ser sometidos a las mismas experiencias educativas porque no todos son iguales ‘socialmente’ al momento de ingresar al sistema educativo” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 21). De esta manera, los programas preventivos se centran en disminuir los efectos de la familia del alumno en su desempeño escolar, previo a su ingreso a la primaria.

En el material académico revisado correspondiente a los últimos años de los setenta identifiqué un *desplazamiento* en la concepción de desigualdad educativa en el que adquiere mayor importancia los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar, así como un *desplazamiento* en la manera de explicar dicha desigualdad en el que se enfatiza en responsabilizar a los factores internos al sistema educativo; esto lo sugieren documentos ya referidos de Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979); Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani (1979); así como Muñoz (1979).

En el primer documento se deja ver una síntesis de lo planteado en torno a la noción de desigualdad educativa a lo largo de los años setenta. Dicha noción continúa como diferentes “oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento dentro del sistema educativo” (Muñoz, Schmelkes, Guzmán, 1979: 174); pero cambia al añadirse su “distribución” inequitativa entre estratos y regiones.

Respecto a la explicación de tal desigualdad encuentro que se mantiene la división entre factores externos e internos al sistema escolar. En los primeros se engloban la estratificación social, el mercado de trabajo, el medio social (especialmente la familia) y el desarrollo económico regional; mientras que, en los segundos, esto es en los factores internos, se comprenden la asignación de recursos educativos, las actividades extraescolares, la atención al magisterio y la manera de entender la planeación educativa. Resalto que en los factores externos al mencionarse la estratificación social y el medio social (familia), percibo la *marca* de los planteamientos de Ibarrola (1970), Latapí (1972) así como Guzmán y Rodríguez (1977); mientras que, al señalarse el desarrollo económico regional y las políticas de asignación de recursos, identifiqué la *marca* de los argumentos de Mir (1971) y Latapí (1974).

Por último, en lo que concierne a las propuestas para solucionar la desigualdad educativa se apuntan “diversos mecanismos de tipo preventivo, compensatorio y remedial” (Muñoz, Schmelkes, Guzmán, 1979: 193); los cuales, se entienden con la finalidad principal de mejorar la eficiencia interna del sistema escolar. De esta manera se mantiene la mención de los “mecanismos compensatorios”, acompañados de los preventivos y remediales, como alternativas para superar la desigualdad educativa.

En el segundo documento, de Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani (1979), también se sugiere mejorar la eficiencia interna para atacar la desigualdad educativa. En éste al situar el interés en la permanencia del alumno en la primaria, se concibe la noción de desigualdad educativa principalmente como reprobación, repetición y deserción escolar. Es así que identifiqué que dicha noción se fue *desplazando* de una concepción centrada en las diferentes oportunidades de acceso y permanencia del alumno en el sistema escolar, a otra que sólo enfatiza en su diferente permanencia y con ello, pone luz sobre los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar.

En dicho documento se sostiene que la deserción escolar es causada por una situación de “atraso” del alumno, la cual se manifiesta como:

a) Diferencias entre los conocimientos y habilidades adquiridos por el sujeto, y los que han alcanzado, en promedio, el grupo escolar del cual aquél forma parte; b) diferencias entre el grado escolar que cursa el sujeto, y el que estaría cursando en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la educación primaria a los 6 años de edad, y no hubiese repetido (o abandonado) ningún curso (Muñoz et al., 1979: 54).

En otras palabras, tal “atraso” se manifiesta como reprobación, repetición y bajo aprovechamiento del alumno en el ciclo escolar. Para explicarlo, si bien se reconoce que intervienen factores externos e internos al sistema educativo; no obstante se enfatiza en los segundos pues interesa el análisis del proceso educativo y con ello, se abandona concebirlo como una “caja negra” gobernada por una relación directa entre insumos (aportaciones) y resultados (efectos) (Muñoz et al., 1979: 3).<sup>52</sup> Lo anterior sugiere un cambio importante en la manera de explicar la desigualdad educativa, pues se advierte un *desplazamiento* de señalar únicamente a los factores externos a la escuela a compartir responsabilidades con los factores internos a ésta. En lo que concierne a las propuestas para superar dicha desigualdad, entendida como “atraso escolar”, se señala corregir los errores cometidos por el propio sistema educativo, esto es desarrollar “líneas de acción que se encuentren al alcance de las autoridades educativas y puedan contrarrestar la magnitud y frecuencia de la deserción y reprobación escolares” (Muñoz, et al, 1979: 2).

Tales líneas de acción las encuentro de manera sintetizada en una nota periodística de Muñoz titulada “Para alcanzar las metas del Plan” (1979 *El Universal*, 6 de julio). En ésta se señalan tres factores que intervienen en la deserción del alumno y podrían ser contrarrestados mediante el desarrollo de acciones en el interior de la escuela. El primero radica en que “la deserción escolar ocurre después de que se presentan diversas situaciones de atraso educativo (por ejemplo, el aprendizaje a ritmo relativamente lento o la edad excesiva para el grado que se cursa)” (Muñoz, 1979: 105), por lo que se proponen que las políticas educativas tiendan a reducir los “atrasos pedagógicos” de los alumnos; en dicha propuesta identifico la *marca* de los “mecanismos remediales” con la finalidad de atender el “atraso escolar” para mejorar el

---

<sup>52</sup> Cabe resaltar que el énfasis en el proceso educativo representa un cambio importante frente a lo postulado por Coleman (1968), quien plantea una relación entre los recursos aportados a la escuela (*inputs*) y los efectos de la escolaridad (*outputs*); relación presente en los planteamientos de académicos mexicanos por lo menos durante la primera mitad de los años setenta (Latapí, 1972; Muñoz 1972; así como Guzmán y Schmelkes, 1973).



rendimiento académico del alumno, mencionados por Muñoz, Guzmán y Schmelkes (1979).

El segundo factor consiste en que se comprobó que el estado de desnutrición “afecta a los alumnos que repiten cursos en una importante proporción de escuelas, especialmente rurales [así como] la insuficiente nutrición que los alumnos obtuvieron durante su edad preescolar también interviene” (Muñoz, 1979: 105), por lo que se proponen programas para mejorar la alimentación de los alumnos; en la cual, encuentro la *marca* de los “mecanismos preventivos” con el objetivo de mejorar la nutrición pre y post-natal del infante, planteados por Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979).

Por último, el tercer factor consiste en que la mayoría de los maestros presentan actitudes y comportamientos que fomentan el “atraso” del alumno y con ello, su deserción, por lo que se reclama que el sistema educativo actúe verdaderamente “como un amortiguador de los desniveles culturales que ya existen cuando los alumnos se inscriben en las escuelas primarias” (Muñoz, 1979: 106); reclamo en el que percibo la *marca* de los “mecanismos compensatorios” con el propósito de igualar el aprendizaje del alumno de “clase social inferior” frente al alumno de “clase social superior”, propuestos por Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979).

El material revisado me permite sostener que a lo largo de la segunda mitad de los años setenta la noción de desigualdad educativa muestra su *iterabilidad*. En esos años se introduce en su problematización la diferente permanencia del alumno y con ello, los problemas de deserción, reprobación y bajo aprovechamiento académico. Respecto a las explicaciones, se mantienen las teorías mencionadas al inicio de los años setenta, en las que se advierte la división explícita entre factores internos y externos al sistema educativo; de los cuales, se comienza a prestar una mayor atención a los primeros. En lo que se refiere a las soluciones para superar tal desigualdad, continúan las estrategias compensatorias y *emergen* las estrategias remediales y preventivas. Hacia los últimos años de los setenta se presenta un *desplazamiento* en la concepción de desigualdad educativa en el que identifico que adquieren mayor importancia los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar; asimismo se presenta un *desplazamiento* en la explicación de dicha desigualdad en el que se transita de señalar únicamente a los factores externos a compartir responsabilidades con los factores internos al sistema educativo. Por último,

sobre las propuestas encuentro que se mantiene y fortalece señalar como alternativas a los mecanismos compensatorios acompañados de los preventivos y remediales.

2.1.4 Iterabilidad: Re-emergencia de la distribución inequitativa y los resultados escolares.

En México desde la segunda mitad de los años setenta comenzó a reducirse el ritmo de crecimiento demográfico, “sin que sea fácil determinar en qué medida se debió a una tendencia espontánea, o en qué medida fue un fenómeno acelerado por las campañas que se comenzaron a lanzar en ese momento” (Martínez, 1983: 56). Paralelo a esto, al iniciar la década de los ochenta el gobierno federal presumió haber ofrecido el acceso al primer grado de primaria a cerca del 100 por ciento de la demanda en edad escolar. Dichas circunstancias permitieron concentrar la “atención en la calidad y la distribución de la educación, sin vernos abrumados por la cantidad” (Martínez, 1983: 57). Es así que identifico en el material académico revisado correspondiente a esos años, que se repite la *iterabilidad* de la noción de desigualdad educativa entendida principalmente como una distribución inequitativa de las oportunidades educativas y diferencias en los resultados de los alumnos más que en su acceso al sistema educativo; esto lo ilustran artículos ya citados de Latapí (1994 e.o.1983) y Martínez (1983).

En el primero se muestra que en la concepción de desigualdad educativa *re-emerge* el interés en la inequitativa distribución de las oportunidades de acceso, supervivencia y resultados del alumno en el sistema escolar (Latapí, 1994: 15). Se argumenta que tal distribución se realiza en tres planos: en el primero, se relaciona con “los proyectos políticos que han guiado a la sociedad” (Latapí, 1994: 17), esto es la distribución de la educación está determinada por la manera en que se conforma el poder, los conflictos entre los estratos sociales, el diferente valor que cada uno de éstos le asigna y la presión que ejercen para obtenerla; en el segundo, se explica por las políticas que el Estado emprende ante la distinta presión que ejercen los estratos sociales, las cuales “favorecen más a un grupo que a otro y repercuten sobre la distribución social de la educación” (Latapí, 1994: 17); y el último, es resultado “tanto del juego de fuerzas, alianzas y conflictos del primer plano como de las políticas educativas del segundo” (Latapí, 1994: 17) y se expresa en indicadores como la

igualdad de oportunidades de acceso, supervivencia y resultados tanto internos como externos al sistema educativo.

Respecto a la solución para superar la desigualdad educativa se propone que “si los alumnos son socialmente desiguales, la única manera de reforzar el proceso de igualación es tratarlos desigualmente” (Latapí, 1994: 18). Se afirma que en otros países se ha emprendido la educación compensatoria para igualar la supervivencia y los resultados del alumno mediante la dotación de mayores insumos educativos (Latapí, 1994: 19). De este modo encuentro que la educación compensatoria continúa como una alternativa que se plantea para hacer frente a la desigualdad educativa; mientras que, se dejan de mencionar las estrategias preventivas y remediales. Lo anterior, también evidencia un cambio en la concepción de las propuestas pues se plantea un tratamiento “desigual” y no más una igualdad para todos.

En esos mismos años, en el segundo documento la noción de desigualdad educativa se entiende principalmente como diferencias en los resultados escolares, más que como diferencias en su acceso al sistema educativo (Martínez, 1983: 60). Sobre su explicación, desde un plano internacional se plantean dos polémicas: “herencia vs medio y medio familiar vs medio escolar” (Martínez, 1983: 61). Respecto a la primera se sostiene que en todo el mundo, principalmente en Estados Unidos, al terminar la Primera Guerra Mundial prevaleció una postura optimista frente a la escuela, dado el supuesto que en el desarrollo de la inteligencia influía el ambiente, por lo que se le “atribuía a la escuela un papel importantísimo y privilegiado en cuanto a la promoción de la igualdad” (Martínez, 1983: 64). A finales de la década de los setenta dicha postura cambió por una más pesimista ante los resultados del “Informe Coleman” (1966), el cual concluyó que “la escuela no es responsable de las desigualdades, ni las puede superar” (Martínez, 1983: 61). De esta manera, los que se situaron en la polémica herencia contra medio atribuyeron la explicación de la desigualdad educativa principalmente a los factores genéticos o sociales. Posteriormente, Jencks (1973) comprobó que ambos factores son importantes, ninguno lo es más que el otro.

Una vez que se reconoció la influencia del medio en los diferentes resultados escolares, la segunda polémica giró en torno a señalar cuál era más importante: el medio familiar o el medio escolar. Diversas investigaciones posteriores al “Informe Coleman” (1966), de tipo “caja negra” centradas en la relación insumo-producto, respaldaron la postura pesimista frente a la escuela y evidenciaron la poca influencia

del ambiente escolar para contrarrestar las desigualdades educativas. Sin embargo, sus resultados en ocasiones fueron contradictorios, pues no se consideraba la relación entre “el interior del aula y el rendimiento académico; al omitir estos aspectos es explicable que generalmente se encuentren resultados poco confiables entre determinados insumos y los resultados educativos” (Martínez, 1983: 67). Hacia finales de los años setenta, las investigaciones se fueron centrando en el análisis de los procesos y las prácticas suscitadas en el interior del aula, siendo estudios de tipo “caja transparente”. Esto dio lugar a que desde finales de los años setenta se presentara una postura menos pesimista de la escuela frente a las desigualdades educativas.

Lo anterior me permite señalar que en los primeros años de los ochenta se *itera* de nuevo la noción de desigualdad educativa, pues *re-emerge* el interés en la distribución inequitativa de las oportunidades de acceso, supervivencia y resultados del alumno en el sistema educativo. Tal énfasis en la distribución se deja ver en la explicación de los tres planos en los que se desarrolla. En torno a las propuestas para solucionar dicha desigualdad se mantiene como alternativa la educación compensatoria, con lo cual *emerge* la idea de dejar a un lado una educación igual para todos y en su lugar, poner en marcha una educación diferenciada; paralelo a esto, se dejan de mencionar las estrategias remediales y preventivas. En esos años, la concepción de desigualdad educativa también sitúa el acento en las diferencias en los resultados del alumno, las cuales se explican por el medio familiar o escolar. Se señala que si bien a partir de mediados de la década de los sesenta las investigaciones enfatizaron en una relación insumo-producto (“caja negra”) y con ello, respaldaron una postura pesimista frente a la escuela; no obstante, hacia finales de la década de los setenta las investigaciones se fueron centrando en el análisis de los procesos educativos (“caja transparente”), dando lugar a una postura un poco más optimista sobre el poder de acción de la escuela frente a la desigualdad educativa. Dicho lo anterior identifiqué en el material revisado que desde finales de los años setenta hasta principios de los ochenta se mantiene el *desplazamiento* en la manera de explicar la desigualdad educativa, en el cual los factores del interior del sistema educativo cobran mayor importancia y se dejan de señalar a las estructuras económicas y sociales como las únicas responsables.

### 2.1.5 Iterabilidad: Re-emergencia del diferente acceso y permanencia del alumno.

Si bien en décadas anteriores se presentó una gran expansión en la matrícula de la educación primaria, no obstante a finales de los años ochenta ésta frenó como resultado fundamentalmente de dos factores: el primero responde a que tal expansión se acercó a una “relativa saturación” sumada a la crisis económica que azotó a toda América Latina, lo que provocó “una baja en las inscripciones” (Latapí, 1990: 156); y segundo, por la “modificación de la estructura del sistema educativo, al hacerse menos agudamente piramidal” (Latapí, 1990: 150). De este modo, en dichos años identifico que en la concepción de desigualdad educativa *re-emerge* el énfasis en el diferente acceso y retención del alumno en la educación primaria y con ello, los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar; esto lo sugieren Muñoz y Lavín (1988) en un artículo ya referido.

En éste la noción de desigualdad educativa se entiende principalmente como no acceso y baja retención del alumno en la primaria, lo cual se engloba como “rezago escolar”. Respecto a su explicación, se presenta una síntesis de los estudios de “caja negra” y “caja transparente” desarrollados a lo largo de los años sesenta y setenta en América Latina. Se argumenta que los primeros, realizados principalmente en los años sesenta, fueron de tipo descriptivo por lo que analizaron la relación directa “entre los ‘insumos’ que se introducen en el sistema educativo (antecedentes socioeconómicos del alumno, formación docente, calidad de las instalaciones, disponibilidad de libros de texto, etc.) y los resultados o ‘productos’ que éste entrega en términos de rendimiento, aprovechamiento, eficiencia interna u otros” (Muñoz y Lavín, 1988: 169). Mientras que los segundos, esto es de tipo “caja transparente”, se realizaron a finales de la década de los setenta siendo estudios interpretativos ya que estudiaron las interacciones suscitadas en el interior de la escuela entre alumnos, docentes, recursos didácticos, organización escolar, etcétera., sin olvidar “los factores externos a la escuela, tales como el nivel socioeconómico de los padres, escolaridad y nutrición, entre otros” (Muñoz y Lavín, 1988: 170). En lo que concierne a las posibles soluciones para superar tal desigualdad se exponen las estrategias preventivas y compensatorias emprendidas en Latinoamérica entre 1960-1970, frente a lo cual se pone el acento en “dejar de lado el mito de la ‘igualación de oportunidades educativas’ y la búsqueda tendencia a la

‘homogenización’, para dar lugar a la superación de la contradicción a través de una práctica educativa diferenciada” (Muñoz y Lavín, 1988: 133).

Los elementos expuestos me permiten suponer que al finalizar la década de los ochenta *re-emerge* concebir la desigualdad educativa como diferente acceso y permanencia del alumno en el sistema educativo. Respecto a su explicación, a lo largo de dicha década se mantiene el recuento de los estudios basados en una relación insumo-producto (años sesenta y setenta) y en el proceso educativo (particularmente a finales de los años setenta); lo cual, evidencia un *desplazamiento* en la explicación de señalar principalmente a los factores externos al sistema educativo, a compartir responsabilidades con los factores internos a éste. Asimismo, identifico que se mantiene y fortalece proponer una atención diferenciada y no más una atención igual para todos, lo cual en esos años justifica que se realicen las estrategias compensatorias y preventivas.

Es así que considero que la *noción paralela* de desigualdad educativa deja ver las condiciones de posibilidad de la *noción principal* de programas compensatorios vinculados con los remediales y preventivos. Entre ambas encuentro una estrecha relación, dado que desde la *emergencia* del planteamiento de tal desigualdad se propone como alternativa a los programas compensatorios. Lo anterior, implicó que a lo largo del periodo estudiado (1970-1990) el interés de dichos programas se *desplazara* de atender el diferente acceso a la primaria como resultado de los “valores culturales” y las “estructuras externas” (factores externos al sistema educativo) durante los primeros años de los setenta, hacia enfatizar en lograr su permanencia y así atender los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar derivados de factores no sólo externos sino también internos al sistema educativo en la segunda mitad de los años setenta. Al finalizar dichos años, los programas compensatorios concebidos con el objetivo de igualar los aprendizajes entre los alumnos, se acompañaron de los programas remediales destinados a atender el “atraso escolar” así como de los programas preventivos dirigidos a la edad pre-escolar con un “ambiente familiar pobre” previo a su ingreso a la primaria para evitar su fracaso al ingresar a ésta.

Para los primeros años de los ochenta, el significativo de la desigualdad educativa enfatizo en la diferencias en los resultados de los alumnos y con ello, cambiaron las propuestas de un tratamiento igual para todos a uno “desigual” por lo

que se relacionó con la educación compensatoria entendida con el propósito de igualar la supervivencia y los resultados del alumno “desfavorecido” mediante la dotación de mayores insumos educativos; cabe recordar que en esos años, la concepción de programas compensatorios comenzaba a *imbricarse* con la de programas remediales. A finales de la década de los ochenta, en la noción de desigualdad educativa *re-emerge* el énfasis en el diferente acceso y retención del alumno en la educación primaria y con ello, los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar. En esos años se mantiene la propuesta de una atención diferenciada, ante lo cual continúa como una alternativa los programas compensatorios acompañados de los programas preventivos, ambos con el propósito principal de lograr tanto el acceso como la permanencia del alumno “desfavorecido” a través de acciones realizadas antes (en edad pre-escolar) y durante (en edad escolar) su asistencia en la educación primaria. Es así que, la noción de programas compensatorios deja ver la *différance*, pues los elementos que le dan significado no funcionan “por la fuerza compacta de núcleo, sino por la red de las oposiciones que los distinguen y los relacionan unos a otros” (Derrida, 1968: 46). Esto es, dicha noción no posee un significado intrínseco sino se construye en un entrelazamiento: “un sistema en el interior del cual remite al otro, a los otros conceptos, por un juego sistemático de diferencias” (Derrida, 1968: 46).

## **2.2 Críticas a los programas compensatorios.**

### **2.2.1 Crítica a los programas compensatorios y remediales estadounidenses.**

En el material académico revisado correspondiente a los primeros años de los setenta identifiqué críticas a los programas compensatorios y remediales estadounidenses al cuestionar la durabilidad de sus efectos, su rentabilidad y poner en evidencia sus limitaciones para impulsar cambios en la situación escolar del alumno de “clase social más pobre” frente a la influencia ejercida por la estructura económica y social imperante; esto lo muestran Latapí (1971 y 1972) así como Muñoz (1972) en documentos citados previamente.

En el primero, que consiste en una nota periodística (1973 e.o.1971), se argumenta que los programas compensatorios emprendidos con el propósito de atender a la edad preescolar de “clases sociales más pobres” previo a su ingreso a la educación primaria, arrojaron resultados decepcionantes, ya que “si bien a veces se

consigue algún mejoramiento, el efecto no es durable y el alumno 'recae' en su bajo rendimiento al empezar la primaria" (Latapí, 1973: 135). Además, no son rentables por lo que "si el programa educativo va costar más de lo que produce, será mejor canalizar ese dinero hacia otras medidas de la política social" (Latapí, 1973: 135). Respecto a este tipo de programas dirigidos a la primaria y secundaria, se menciona que la mejoría en el rendimiento educativo del alumno no ha logrado "un éxito que amerite continuarlos" (Latapí, 1973: 136). Es así que se concluye que:

La mayor parte de los programas compensatorios han intentado emplear recursos pedagógicos del propio sistema educativo y lo han hecho dentro del mismo. Quizás allí esté la causa principal de su fracaso. No se ha tomado en cuenta suficientemente que la desigualdad educativa tiene condicionamientos estructurales, externos e independientes del sistema educativo (Latapí, 1973: 136).

Lo anterior muestra el gran determinismo de la estructura social y económica frente las acciones que se pueden desarrollar en el interior del sistema educativo. En esos mismos años, en otro documento interno del CEE producido por Latapí (1972) se mantiene la crítica a los programas compensatorios y remediales realizados en Estados Unidos al señalar que "los alumnos pobres 'recaen' en su bajo rendimiento y deserción [así como] desde el punto de vista económico, se ha calculado que estos experimentos no son rentables, cuestan más de lo que producen" (Latapí, 1972: 4). También se añaden nuevas críticas como apuntar que no "se logra poner a los alumnos pobres en condiciones paritarias de competencia con los alumnos de clase sociales superiores" (Latapí, 1972: 4-5). Para explicarlo se sostiene que:

La estructura de valores sociales, encarnada en las relaciones humanas de maestros y alumnos, en la organización y operación de la escuela y en los incentivos y sanciones de todo el sistema educativo, así como otros factores connaturales a la clase social a la que pertenecen los alumnos, parecen tener mucha más importancia que la calidad de los factores pedagógicos (Latapí, 1972: 5-6).

Con ello, sigue presente el gran peso atribuido a los condicionamientos estructurales externos a la escuela frente lo que se puede realizar en el interior de ésta. Debo señalar, que dicha crítica presenta una estrecha relación con la manera de explicar la desigualdad educativa en aquellos años, pues se responsabiliza principalmente a los "valores" y la "clase social" del alumno.



Un último documento revisado que sigue la misma línea de las críticas mencionadas consiste en un artículo ya referido de Muñoz (1972). En éste se mantiene la concepción de que los programas compensatorios y remediales no son rentables, así como el énfasis en lo poco que influyen las acciones desarrolladas en el interior del sistema educativo, pues se sostiene que el tipo de evaluaciones a las que han sido sujetos se han centrado en “determinar hasta qué punto los experimentos son eficientes *internamente* (...) muy pocas veces se ha intentado evaluarlos desde el punto de vista de su eficiencia externa” (Muñoz, 1972: 24).

En esos años, en un artículo de Guzmán y Schmelkes (1973) se recopilan dichas críticas por lo que se apunta que: 1) el efecto logrado por los programas compensatorios y remediales no se mantiene a lo largo del tiempo pues “los alumnos pobres recaen en su bajo rendimiento y deserción cuando pasan a la primaria” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 191); 2) tales programas no son rentables; 3) resulta más importante los “valores” y la “clase social” del alumno frente a los factores pedagógicos por lo que no logran “poner a los alumnos pobres en condiciones paritarias de competencia con los alumnos de clases superiores” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 191-192); y 4) las evaluaciones se han centrado a determinar si “son eficientes *internamente*. Muy pocas veces se ha intentado evaluarlos desde el punto de vista de su eficiencia externa” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 193).

Agregan que los programas compensatorios y remediales parten de un supuesto erróneo, esto es que “las estructuras económicas y políticas de las instituciones educativas y sociales, de las industrias y de las mismas comunidades son correctas, y que basta efectuar modificaciones internas en el sistema escolar para atacar los problemas de la marginación social, económica y cultural” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 193). Se argumenta que no basta que dichos programas realicen modificaciones en el interior del sistema escolar sino se acompañan de modificaciones en las condiciones externas de tal sistema.

Vinculado con lo anterior, durante la segunda mitad de la década de los setenta identifico la *emergencia* de propuestas que sitúan el acento en una mayor vinculación del plano educativo con otros planos, fundamentalmente el social y económico, para ofrecer a todos las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar; esto lo dejan ver Latapí (1975) así como Muñoz, Schmelkes y Guzmán (1979) en documentos que he venido citando.

En el primero se argumenta que no se logrará el acceso y la permanencia en el sistema escolar de todos los niños provenientes de medios “deprimidos” con estrategias que se limiten al interior de la escuela “sino a través de programas globales, intersecretariales, que persigan un mejoramiento integral de toda la comunidad” (Latapí, 1975: 1333). Asimismo, en el segundo documento se sostiene que si bien la escuela es incapaz por sí sola de generar cambios, no obstante posee cierta capacidad si se coordina con otros sectores. Es así que se propone una “nueva política de educación para el desarrollo” en la que resulta necesaria la coordinación entre “la planeación demográfica, la planeación del bienestar social, la planeación educativa y la planeación económica” (Muñoz, Schmelkes y Guzmán, 1979: 193).

En los últimos años de los setenta encuentro que se mantienen las mismas críticas formuladas por los académicos mexicanos durante la primera mitad de la década de los setenta; lo anterior, lo ponen de manifiesto Guzmán y Rodríguez (1977) en un material ya mencionado. En éste se mantiene el cuestionamiento de la rentabilidad de los programas compensatorios (recordemos que en esos años su significado se encuentra entrelazado con lo remedial) ante el hecho que “los resultados fueron muy mediocres, a pesar de lo cuantioso de los recursos” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 26); la durabilidad de sus efectos pues “la experiencia ha demostrado que los alumnos de condición pobre recaen en su bajo rendimiento y en la deserción” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 25); así como, que es mayor la influencia de los “valores” y la “clase social” del alumno frente a los factores pedagógicos por lo que no se ha logrado modificar “la posición relativa de los alumnos pobres y ricos dentro de la escuela” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 26). Dicho lo anterior, se añade como una nueva crítica afirmar que la verdadera finalidad de tales programas no consiste en lograr una igualdad académica entre los alumnos sino una igualdad en la identificación “con los valores de la clase dominante, con la cultura de la clase media y con los ideales del sistema político y económico establecido” (Guzmán y Rodríguez, 1977: 23).

El material académico revisado me permite señalar que desde los primeros años de los setenta las críticas a los programas compensatorios y remediales estadounidenses radicarón en cuestionar la durabilidad de sus efectos, su rentabilidad, así como evidenciar que su fracaso se centra en que operan solamente en el interior del sistema educativo y no consideran los “condicionamientos estructurales” externos a la escuela. Vinculado con lo anterior, durante la segunda mitad de los años setenta

*emergen* propuestas que señalan la articulación del plano educativo con el plano económico y social con el propósito de ofrecer el acceso y la permanencia de todos los alumnos en el sistema escolar. En esos mismos años se mantienen las mismas críticas a los programas compensatorios presentes durante la primera mitad de los años setenta, sólo se añade revelar que la finalidad de estos programas no radica en lograr una igualdad académica sino una igualdad en la identificación con la “cultura dominante”.

### 2.2.2 Críticas a los programas compensatorios desarrollados en América Latina.

En los primeros años de los ochenta identifico un cambio relevante en las críticas a los programas compensatorios pues se deja de hacer referencia a los programas estadounidenses y *emerge* señalar los “errores” de este tipo de programas puestos en marcha en América Latina; lo anterior lo muestran materiales de Latapí (1983) y Martínez (1983). En el primero se argumenta que la educación compensatoria no es suficiente para igualar la supervivencia y los resultados de los alumnos “socialmente desiguales” pues:

Compensar requeriría nivelar las deficiencias externas al sistema escolar. De hecho, esto rebasa las posibilidades de la educación. La compensación a base de mejorar los insumos educativos se traduce en dar educación de mayor calidad a los estudiantes menos favorecidos, pero esto no compensa en sentido estricto sus deficiencias (Latapí, 1994: 32).<sup>53</sup>

Es así que se mantiene la concepción de que las acciones emprendidas en el interior del sistema educativo son insuficientes para lograr una verdadera “compensación”, de modo tal que recae una gran importancia en el desarrollo de acciones que modifiquen las condiciones externas a la escuela y no sólo en su interior.

En esos mismos años, el artículo de Martínez (1983) muestra desde un plano internacional una síntesis de las críticas dirigidas a los programas compensatorios

---

<sup>53</sup> Latapí (1994 e.o.1983) retoma tales planteamientos del uruguayo Solari (1980), quien plantea que “hablar de educación compensatoria para los estudiantes pobres supone que la educación que reciben es igual a la que se otorga a los demás y que se trata de compensarlos de las deficiencias que provienen de las desigualdades exógenas al sistema escolar [Es así que] sólo tiene sentido hablar de educación compensatoria cuando se trata de compensar las otras desigualdades, las que tienen origen extraescolar” (1980: 4). De este modo, Latapí (1983) recupera elementos del debate latinoamericano sobre lo que se debería entender por educación compensatoria, al señalar la importancia de “compensar” las “deficiencias” externas al sistema educativo.

durante la segunda mitad del siglo veinte. Se afirma que a lo largo de los años cincuenta y sesenta tales programas se caracterizaron por ser “optimistas” e “ingenuos” pues “tenían un enfoque ‘cuantitativista’, que esperaba obtener resultados espectaculares en los productos al aumentar determinados insumos” (Martínez, 1983: 74). Ante el fracaso de tal relación en la realidad, a finales de los años setenta se propusieron nuevas estrategias que enfatizaron en el proceso educativo y con ello, identifico un *desplazamiento* en el papel de la escuela pues de concebirse como supeditada a los condicionamientos estructurales externos cambia a otorgársele cierta importancia a lo que sucede en su interior y no solamente responsabilizar a las acciones que están fuera de su radio de acción. Es así que se sostiene que:

No importan tanto los insumos en sí mismos, sino el hecho de que, con una u otra combinación de insumos, los procesos operen regularmente. Si se logra que el tiempo destinado teóricamente a las actividades de enseñanza-aprendizaje se utilice realmente en ellas por el mayor número posible de niños, los resultados mejoraran significativamente, sobre todo para aquellos estudiantes que en la mayoría de los casos se “retrasan” más (Martínez, 1983: 74).

Para finales del periodo estudiado identifico que se mantiene el acento en el proceso educativo; esto lo ilustra un artículo de Muñoz y Lavín (1988). En este se afirma que en América Latina las experiencias compensatorias más prometedoras son “aquellas que presentan acciones integrales en cuanto a adecuación de contenidos, métodos y organización escolar a las condiciones particulares de los interesados” (Muñoz y Lavín, 1988: 172). Es así que se entiende la compensación no sólo como la dotación de mayores insumos educativos sino como la adecuación de éstos a la población a la que se dirigen, lo cual implica una mayor atención al proceso educativo, esto es a lo que sucede en el interior del aula.

Los elementos expuestos sugieren que a principios de la década de los ochenta se presenta un cambio importante en las críticas a los programas compensatorios, pues se deja de hacer referencia a los realizados en Estados Unidos y se dirige la mirada a los emprendidos en Latinoamérica. En esos años, se mantiene como una crítica el señalamiento que los programas compensatorios prestan atención principalmente al interior del sistema educativo y no a las condiciones externas a la escuela, lo cual deja ver la propuesta de una “compensación” que abarque las condiciones “desfavorables” que provienen tanto de la escuela como de la familia del

alumno. A lo largo de los años ochenta identifiqué que se presenta un *desplazamiento* en el que adquiere mayor importancia el proceso educativo y con ello, se abandona la mención de una relación directa entre insumos y resultados. De este modo a finales de dichos años se sostiene que los programas compensatorios más prometedores son aquellos que prestan atención en adecuar los insumos a la población a la que se dirige, es así que se enfatiza en el proceso educativo y se alude a una educación diferenciada.

Esto pone de manifiesto que la noción de programas compensatorios y los elementos que giran en torno a ésta (entendidas como *nociones paralelas*) forman un tejido cuyos componentes “remiten indefinidamente a algo distinto [que ellos mismos]” (Derrida citado por Granja, 1998: 20). Lo anterior se aprecia en las interrelaciones de las *nociones paralelas* de desigualdad educativa y críticas a los programas compensatorios con la *noción principal* de programas compensatorios vinculados con los remediales y preventivos. De este modo, en esta investigación los elementos involucrados en la *configuración* de la noción de programas compensatorios no se pueden concebir como autorreferentes sino como contruidos en relación con otros, incluso en oposición a éstos (Derrida, 1968: 46).

### **Amarre de los suplementos, procedencia y condiciones de emergencia de la noción de programas compensatorios.**

A continuación presento el desarrollo entrelazado de dos *nociones paralelas* expuestas previamente: 1) desigualdad educativa (definiciones, explicaciones y soluciones) y, 2) críticas a los programas compensatorios (estadounidenses y latinoamericanos). Esto, con la finalidad de dar cuenta de la *procedencia*, la *emergencia* y los *suplementos* en la *configuración* de la noción de programas compensatorios a lo largo de dos décadas.

En la producción académica revisada identifiqué la *emergencia* de la noción de desigualdad educativa al inicio de los años setenta, entendida como diferente acceso a la educación obligatoria, la cual se explica principalmente por la influencia de las condiciones estructurales externas a la escuela. Para superarla se proponen los programas compensatorios puestos en marcha en Estados Unidos, dirigidos a la edad preescolar de la “clase social más pobre” previo a su ingreso a la primaria o bien, una vez que ha ingresado a ésta para evitar su deserción. En esos años, los académicos

mexicanos reconocen que dichos programas obtuvieron resultados desfavorables por lo que cuestionan la durabilidad de sus efectos, su rentabilidad y sostienen que su fracaso se centra en que operan solamente en el interior del sistema educativo y al hacerlo, no consideran los “condicionamientos estructurales” externos a la escuela. Es así que durante la segunda mitad de los años setenta *emergieron* propuestas en las que se señala la necesidad de articular las acciones desarrolladas en el plano educativo con las del plano económico y social para garantizar el acceso y la permanencia de todos los alumnos en el sistema escolar.

A lo largo de la década de los setenta, en la concepción de desigualdad educativa adquiere centralidad el interés en la permanencia del alumno, lo cual deja ver su *iterabilidad*, asimismo para explicarla se enfatiza en los factores internos a la escuela. De este modo identifico que en esos años la noción de desigualdad educativa se *desplaza* de entenderse principalmente como diferente acceso a concebirse como diferente permanencia y asociarse con los problemas de reprobación, repetición y deserción del alumno en la primaria; también su explicación transita de señalar únicamente a los factores externos a poner el acento en los factores internos al sistema educativo. Considero que esto se articula con la *emergencia* de los programas preventivos, compensatorios y remediales pensados en esos años para el contexto mexicano, los cuales fueron propuestos para superar la desigualdad educativa: los compensatorios se *iteraron* por lo que se entendieron dirigidos a igualar el rendimiento de los alumnos; mientras que, *emergieron* los remediales y preventivos: los primeros para evitar la deserción y el “atraso escolar” del alumno; mientras que, los segundos para atender al niño previo a su ingreso a la primaria.

En los primeros años de los ochenta, el significado de la noción de desigualdad educativa mantiene su *iterabilidad*, pues se concibe como una distribución inequitativa de las oportunidades de acceso, permanencia y resultados del alumno en el sistema educativo, de los cuales se enfatiza en las diferencias en sus resultados. En esos años, para explicar tales diferencias se señala al medio escolar, lo cual responde al *desplazamiento* que se presenta de comprender a los factores externos a la escuela en la década de los setenta, a concebir principalmente a los factores internos a ésta hacia finales de dicha década y los primeros años de los ochenta. Lo anterior hizo posible que el interés se situara en el proceso educativo y con ello, la educación compensatoria continuara como propuesta para superar dicha desigualdad bajo el

supuesto de que para lograr la igualdad de los “desiguales” es necesaria una educación diferenciada. Respecto a las críticas a tales programas, si bien se dejó de mencionar lo realizado en Estados Unidos y se prestó atención a lo emprendido en Latinoamérica; no obstante, se mantuvo como crítica que los programas compensatorios al desarrollar acciones en el interior del sistema educativo no logran “compensar” las condiciones externas a éste.

En los últimos años de los ochenta se *itera* de nuevo la noción de desigualdad educativa entendida como diferente acceso y permanencia del alumno en el sistema escolar. Para explicarla, se mantiene reconocer la influencia de los factores externos a la escuela sin concebir que determinen del todo las acciones que se pueden realizar en el interior de ésta. Sobre las propuestas para superarla, continúa el planteamiento de dejar a un lado una atención igual para todos y emprender una atención diferenciada, lo cual justifica a los programas compensatorios y preventivos. Se debe recordar que los programas compensatorios se *imbricaron* con los remediales, por lo que se dirigieron tanto a igualar el rendimiento del alumno como a evitar su deserción prestando atención a los problemas de repetición y reprobación escolar; mientras que, los programas preventivos se dirigieron atender al infante de preescolar para evitar su fracaso al ingresar a la primaria. En esos años, para explicar la desigualdad educativa se mantiene el énfasis en el proceso educativo, por lo que se argumenta que los programas compensatorios más prometedores son aquellos que prestan atención en adecuar los insumos a la población a la que se dirige y con ello, sitúan el acento en lo desarrollado en el interior del aula así como en una educación diferenciada.

Los elementos expuestos evidencian la importancia de las *nociones paralelas* en la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito académico, pues dejan ver la *procedencia* y las condiciones de *emergencia* de ésta. Lo anterior, lo ilustra el hecho que a lo largo de las dos décadas estudiadas (1970-1990) se mantuvo la noción de programas compensatorios como una propuesta para superar la desigualdad educativa, pero su significado no permaneció inmutable sino como toda *emergencia* resultó “más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos” (Foucault, 1971: 18). Asimismo identifico que durante los años setenta, las críticas de los académicos mexicanos a los programas compensatorios estadounidenses dieron lugar a que al iniciar la década de los ochenta la discusión frente a este tipo de programas emprendidos en Latinoamérica, por decirlo de alguna

manera, no empezara de cero pues era de su conocimiento los problemas que habían presentado tales programas en otros países. Cabe agregar que en esos años, es decir en el tránsito de la década de los setenta a los ochenta, se presenta un *desplazamiento* en dichas críticas de comprender a la escuela como determinada por factores externos a otorgar un importante poder de cambio al proceso educativo. Esto permitió que a finales de los años ochenta adquiriera gran importancia lo desarrollado en el interior del aula y con ello, la puesta en marcha de los programas compensatorios y programas preventivos. Lo anterior abona elementos para pensar a los procesos de producción de conocimientos no como “en una relación contemplativo-reproductiva de la ‘realidad del mundo exterior’, sino en una construcción de ésta en las que se imprimen huellas de las redes de significación situadas, históricas y relacionales” (Granja, 2003a: 12).

### **Anudamientos del segundo capítulo.**

En este apartado me propongo realizar algunos anudamientos en los que, de la misma manera que en el primer capítulo, no pretendo establecer un único camino para los hilos presentados sino resaltar los elementos provenientes de las *nociones principales* y *paralelas* involucrados en la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito académico mexicano entre 1970-1990.

Cabe recordar que en la producción académica revisada identifiqué el planteamiento explícito de los programas compensatorios desde los primeros años de los setenta. De este modo, las *nociones principales* que interesó rastrear y desedimentar sus significados, consistieron en: programas compensatorios vinculados con los programas remediales y preventivos, igualdad de oportunidades educativas así como población excluida de dichas oportunidades; entre las cuales, se presentó un haz de relaciones que dieron sustento a la *formación conceptual* de programas compensatorios (Foucault, 1969: 92). Asimismo, las *nociones paralelas* englobaron desigualdad educativa (definiciones, explicaciones y soluciones) así como críticas a los programas compensatorios; las cuales se entendieron como *suplementos*, *procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios. Dichas nociones, tanto principales como paralelas, se encuentran entrelazadas siguiendo la metáfora derrideana del *texto* como un tejido con múltiples cruces, en elaboración,



contingente y nunca terminado (Derrida, 1967b: 199). Enseguida expongo tales nociones involucradas en la *configuración* de la noción de programas compensatorios, esto es en el rastreo de “las dinámicas de surgimiento, coexistencia, abandono y permanencia en que transcurren los procesos de formación de conocimientos” (Granja, 1998: 19).

Respecto a las tres *nociones principales*, en los primeros años de los setenta encuentro que *emerge* la noción de programas compensatorios entendida como una estrategia desarrollada en Estados Unidos con la finalidad de favorecer educativamente a las clases sociales “más pobres” mediante clases especiales de preescolar para igualar el aprendizaje de los infantes o bien, una vez que han ingresado a la primaria o secundaria apoyarlos para evitar su deserción.

A lo largo de dicha década identifiqué que la noción de programas compensatorios se entrelaza con la de programas remediales y con ello, se concibe exclusivamente como dirigida al alumno de “clase social inferior” para evitar su deserción en la primaria y secundaria. Simultáneamente, en la primera mitad de los años setenta, *emerge* la noción de programas preventivos entendida como destinada a la primera infancia y la edad preescolar con un “ambiente familiar pobre” para igualar sus aprendizajes con el resto, antes de su ingreso a la primaria. En esos años, también *emerge* la noción de igualdad de oportunidades educativas entendida como mismo acceso a la escuela, mismos insumos y mismos resultados escolares y sociales derivados del sistema educativo. Tal noción lleva la *marca* de la relación insumo-producto propuesta por Coleman (1966 y 1968), lo que evidencia una coexistencia de significados formados en distintos tiempos (Granja, 2003a: 233).

Hacia los últimos años de los setenta encuentro la separación entre los programas compensatorios y remediales con lo cual, se deja de hacer referencia a las estrategias estadounidenses y se menciona lo que se entiende por éstos en el contexto mexicano. Si bien ambos se dirigieron a atender a los alumnos de “estratos sociales inferiores” de la educación primaria, no obstante cada uno adquirió sus propias características: los programas compensatorios se concibieron para igualar los aprendizajes del alumno; mientras que, los programas remediales se entendieron como dirigidos a evitar su “atraso escolar” y deserción. Lo anterior deja ver que la noción de programas compensatorios, a lo largo del tiempo estudiado, fue incorporando nuevos matices “con el esfuerzo sostenido de desagregación y especificación de los aspectos

implicados en ella” (Granja, 1998: 220). Esto se relaciona con que en ese mismo periodo en la definición de igualdad de oportunidades educativas adquirió gran importancia prestar atención en el interior del sistema educativo y con ello, en los problemas de repetición, reprobación y deserción escolar; lo que a su vez influyó en la manera de concebir a la población excluida de éstas.

Al iniciar la década de los ochenta identifiqué que se mantiene la concepción de programas compensatorios separada de lo remedial pero se advierten cambios en sus características: los programas remediales dejan de mencionarse, mientras que los programas compensatorios se entienden no sólo con el propósito de igualar los aprendizajes del alumno de “clase social inferior” frente al de “clase social superior”, sino además el interés se *desplaza* a lograr que permanezcan en la escuela el mismo tiempo y con ello, atender su “atraso escolar”. Tal *desplazamiento* hizo posible que la noción de programas compensatorios fuera incorporando las características de los remediales. Paralelo a esto, se propone dejar de entender a la noción de igualdad de oportunidades educativas como “dar a todos lo mismo” y en su lugar irrumpe concebirla como una atención diferenciada para los “desiguales”, por lo que se vincula con la alternativa que representa la educación compensatoria, la cual ofrece mejores insumos a los alumnos “menos favorecidos”. Cabe destacar que en el material revisado identifiqué la alusión a la atención diferenciada desde finales de los años setenta cuando al definir la igualdad de oportunidades educativas se señala la distribución equitativa de éstas.

En los últimos años de los ochenta, la noción de programas compensatorios se *imbrica* con la de programas remediales, ya que se entiende como dirigida a la población escolar “desfavorecida” en el nivel primario para igualar sus aprendizajes y atender su reprobación, repetición y deserción escolar. En ese mismo periodo la noción de igualdad de oportunidades educativas se concibió como mismo acceso y retención con lo que se articuló con el propósito principal de los programas compensatorios, esto es procurar la permanencia del alumno. Lo anterior, pone de manifiesto que los procesos de formación de la noción de programas compensatorios no siguieron una secuencia lineal sino más bien fueron dispersos con “discontinuidades ramificadas”, en donde “las diversas ramas o sectores pueden seguir múltiples secuencias de rupturas, cambios y emergencias pudiendo suceder todas ellas de manera paralela o alternada”

(Granja, 1998: 184). En donde el haz de relaciones entre tales “ramas” hizo posible la *formación conceptual* de programas compensatorios en el ámbito académico.

Cabe resaltar que en dicha *formación conceptual* operan como “soporte” dos *nociones paralelas* que adquirieron gran relevancia en la producción académica revisada. En ésta, correspondiente a los primeros años de los setenta, identifico la *emergencia* de la noción de desigualdad educativa concebida como diferente acceso a la educación obligatoria, la cual se explica principalmente por la influencia de las condiciones estructurales externas a la escuela. En esos años, se proponen los programas compensatorios como una alternativa para superar tal desigualdad, pero se reconoce que sus resultados han sido desfavorables dada la durabilidad de sus efectos, su rentabilidad y que operan solamente en el interior del sistema educativo y al hacerlo, no consideran los “condicionamientos estructurales” externos a la escuela.

A lo largo de la década de los setenta en la concepción de desigualdad educativa adquiere centralidad el interés en la permanencia del alumno y con ello, para explicarla se enfatiza en los factores internos a la escuela. De este modo, a finales de los años setenta identifico en dicha noción un *desplazamiento* de entenderse principalmente como diferente acceso a la primaria a concebirse como diferente permanencia del alumno en ésta y asociarse con los problemas de reprobación, repetición y deserción escolar. Asimismo, su explicación transita de señalar únicamente a los factores externos al sistema educativo a poner el acento en los factores internos a éste. Considero que esto se articula con la *emergencia* de los programas preventivos, compensatorios y remediales pensados en esos años para el contexto mexicano, los cuales fueron propuestos para superar la desigualdad educativa: los programas compensatorios se *iteraron* por lo que se entendieron con el propósito de igualar el rendimiento entre los alumnos; los programas remediales se concibieron para evitar la deserción y el “atraso escolar” del alumno; y por último, los programas remediales se dirigieron a atender al niño previo a su ingreso a la primaria.

Al iniciar la década de los ochenta identifico que la noción de desigualdad educativa mantiene su *iterabilidad*, pues se concibe como una distribución inequitativa de las oportunidades de acceso, permanencia y resultados del alumno en el sistema educativo, de los cuales se enfatiza en las diferencias en sus resultados. En esos años, para explicar tales diferencias se señala al medio escolar, lo cual hizo posible que el interés se situara en el proceso educativo y con ello, la educación compensatoria

(dejándose de mencionar los programas remediales y preventivos) continuara como propuesta para superar dicha desigualdad, bajo el supuesto de que para lograr la igualdad de los “desiguales” es necesaria una educación diferenciada. Respecto a las críticas a los programas compensatorios, si bien se presta atención a lo emprendido en Latinoamérica y ya no a lo desarrollado en Estados Unidos, no obstante se mantuvo como crítica que al realizarse en el interior del sistema educativo no logran “compensar” las condiciones externas a éste.

Para los últimos años de los ochenta identifico que se *itera* de nuevo la noción de desigualdad educativa entendida como diferente acceso y permanencia del alumno en el sistema escolar. Para explicarla, se mantiene el reconocimiento de la influencia de los factores externos a la escuela pero sin concebir que éstos determinen del todo las acciones que se pueden realizar en el interior del sistema educativo. Respecto a las propuestas para superarla encuentro que continúa el planteamiento de dejar a un lado una atención igual para todos y emprender una atención diferenciada, lo cual justifica a los programas compensatorios y preventivos; cabe recordar que para entonces los programas compensatorios se *imbricaron* con los remediales. En esos años, para explicar la desigualdad educativa se mantiene el énfasis en el proceso educativo, por lo que se argumenta que los programas compensatorios más prometedores son aquellos que prestan atención en adecuar los insumos a la población a la que se dirige y con ello, sitúan el acento tanto en lo desarrollado en el interior del aula como en una educación diferenciada.

En lo expuesto pretendí responder lo siguiente: ¿qué es lo que cambia en la noción de programas compensatorios? y ¿cómo procede eso que llamamos cambio? (Granja, 1998: 3). Esto fue posible al rastrear tanto las *trayectorias* de las *nociones principales* y *paralelas* como al desedimentar sus significados y con ello, se evidenció que “los conocimientos susceptibles de ser producidos en un determinado momento son haz de cruce histórico resultantes de las posibilidades abiertas por producciones previas, y a la vez son ellos mismos condición para la formación de otros subsecuentes” (Granja, 1998: 269-270). Es así que para los últimos años de los ochenta, la noción de programas compensatorios se entendió principalmente como una estrategia para evitar la reprobación, repetición y deserción en la primaria así como igualar el aprovechamiento académico del alumno proveniente de sectores sociales más pobres.

## REFLEXIONES FINALES.

“Existe una ‘autonomía relativa’ en la configuración de los ámbitos del conocimiento, es decir tienen una trayectoria propia, pero no aislada de las trayectorias de otros corpus de conocimiento. Unos y otros se cruzan y entretajan en diferentes momentos, bajo distintas condiciones y con diferentes resultados” Granja J. (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, México.

En este apartado expongo algunas reflexiones finales en torno a la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico entre 1970-1990. Cabe recordar que situé el acento en el estudio de las dinámicas de continuidad y cambio en las categorías empleadas para entender y atender a la población excluida de la educación primaria así como para referirse al problema de la desigualdad educativa, lo cual me permitió reconocer en el material seleccionado a las *nociones principales* y *paralelas* involucradas en dicha *configuración* tanto en el política educativa como en la investigación.

En el ámbito oficial las *nociones principales* consistieron en atención a la población excluida de la primaria y maneras de concebir a dicha población. Entre estas nociones se presentaron relaciones de modo tal que durante la década de los setenta y los primeros años de los ochenta, cuando la matrícula escolar experimentó ritmos de crecimiento (Álvarez, 1994: 9), el énfasis recayó principalmente en ofrecer el acceso a la primaria a toda la población en edad escolar “marginada” a través de la educación extraescolar y la Educación para todos que comprendió los programas: Primaria para todos los niños, Castellanización y Educación para adultos. Lo anterior cambió durante la década de los ochenta, años en los que la matrícula sufrió un detrimento (Álvarez, 1994: 9), pues si bien continuó el interés en ofrecer el acceso, no obstante el acento se movió a lograr la permanencia del alumno “marginado-desfavorecido-vulnerable” en la primaria y atacar los problemas de reprobación y deserción escolar mediante los programas de prevención y recuperación en los primeros años de los ochenta, así como con los programas preventivos y compensatorios al finalizar dichos años, estos últimos se entendieron además como dirigidos a ofrecer educación inicial y preescolar para lograr dicha permanencia y evitar tales problemas. Es así que el haz de relaciones entre estas nociones dio lugar a la *formación conceptual* de programas compensatorios (Foucault, 1969: 92). Cabe recordar que en la producción oficial revisada identifiqué la *emergencia* de la noción de programas compensatorios hasta los últimos años de los ochenta; la cual, no involucró elementos que fueran de menor a mayor elaboración

conceptual sino se pusieron de manifiesto re-emergencias, desplazamientos, imbricaciones, iteraciones y marcas.

Respecto a las *nociones paralelas* que otorgaron “soporte” a la mencionada *formación conceptual* en el ámbito oficial, se englobaron: igualdad de oportunidades educativas, desigualdad educativa, servicios asistenciales y distribución del gasto educativo. Tales nociones se entendieron como *suplementos*, *procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios, esto es elementos “a través de los cuales (gracias a los que, contra lo que) se han formado” (Foucault, 1971: 13).

En el ámbito académico las *nociones principales* consistieron en programas compensatorios vinculados con los programas remediales y preventivos, igualdad de oportunidades educativas así como población excluida de dichas oportunidades. Lo anterior responde a que en la producción académica revisada identifiqué la mención explícita de los programas compensatorios desde los primeros años de los setenta, planteamiento introducido desde la experiencia estadounidense en donde se entendieron como dirigidos a los infantes de clases sociales “más pobres” para igualar su aprendizaje con el resto previo a su ingreso a la primaria o bien, una vez que han ingresado a ésta apoyarlos para evitar su deserción.

A lo largo de los años setenta encuentro que la noción de programas compensatorios se entrelaza con la de programas remediales y con ello, se concibe solamente como dirigida al alumno de “clase social inferior” para evitar su deserción en la primaria. En esos mismos años identifiqué que *emerge* la noción de programas preventivos destinada a la primera infancia y la edad preescolar con un “ambiente familiar pobre” para igualar sus aprendizajes, previo a su ingreso a la primaria. Lo anterior deja ver cómo la noción de programas compensatorios adquiere “nuevos acentos y matices (...) con el esfuerzo sostenido de desagregación y especificación de los aspectos implicados en ella” (Granja, 1998: 220).

Al finalizar los años setenta los programas compensatorios y remediales adquieren sus propias características con lo cual, se deja de hacer referencia a las estrategias estadounidenses y se menciona lo que se entiende por éstas en el contexto mexicano: los programas compensatorios se conciben dirigidos al alumno de “estrato social inferior” para igualar sus aprendizajes en la primaria; mientras que, los programas remediales se entendieron como dirigidos a evitar su “atraso escolar” y deserción. Hacia los primeros años de los ochenta se mantuvo tal separación pero

comenzaron a advertirse cambios, de modo tal que al finalizar dichos años la noción de programas compensatorios se *imbrica* con la de programas remediales al concebirse como dirigida a la población escolar “desfavorecida” en el nivel primario para igualar sus aprendizajes y atender su reprobación, repetición y deserción escolar. Cabe destacar que al terminar la década de los ochenta, los programas compensatorios se acompañaron de los programas preventivos dirigidos a ofrecer educación inicial y preescolar. De este modo el haz de relaciones entre las *nociones principales* contribuyó en la *formación conceptual* de programas compensatorios (Foucault, 1969: 92); en donde, como ya se mencionó, no se presentaron procesos que van de menor a mayor grado de elaboración conceptual sino se dejaron ver *re-emergencias, desplazamientos, imbricaciones, iteraciones y marcas*.

En lo que concierne a las *nociones paralelas* en el ámbito académico que otorgaron una “base” a dicha *formación conceptual*, englobé las siguientes: desigualdad educativa (definiciones, explicaciones y soluciones) así como críticas a los programas compensatorios (estadounidenses y latinoamericanos); las cuales se entendieron como *suplementos, procedencia* y condiciones de *emergencia* de la noción de programas compensatorios (Derrida 1967a, Foucault 1971, Granja 1998).

Los elementos expuestos evidencian que, por caminos diferentes y operando bajo lógicas distintas, ambos ámbitos a finales de los años ochenta, llegaron a definir a los programas compensatorios como dirigidos principalmente a la población en edad escolar proveniente de sectores sociales “más pobres” para evitar su reprobación y deserción en la primaria así como igualar su aprovechamiento académico con el resto, además de enfatizar en la educación inicial y preescolar para posibilitar su ingreso y permanencia en dicho nivel educativo.

A manera de hipótesis, puedo suponer que lo anterior forma parte de las condiciones de *emergencia* para el establecimiento en 1992 del “primer programa compensatorio” en México llamado “Programa para Abatir el Rezago Educativo” (PARE) (1992-1996), dada la atención prestada a superar los problemas de reprobación y deserción en el ciclo primario. Un año después, se puso en marcha el “Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial” (PRODEI) (1993-1997), de igual manera, ante el interés puesto en la educación inicial y preescolar como estrategias para evitar dichos problemas. Tanto el PARE como el PRODEI estuvieron financiados por el Banco Mundial y fueron operados por el CONAFE (<<http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/hisotriaUPC.html>>). Asimismo en 1992 en el Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), ante la descentralización educativa, el Ejecutivo Federal explicitó que ejercería su “función compensatoria” destinando recursos adicionales a las entidades con mayor “rezago educativo” y se entendieron los programas compensatorios como “programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzcan el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo” (SEP, SNTE, Gobiernos de las Entidades Federativas, 1992: 10). De este modo, apoyada en Granja (2003a), puedo afirmar que la *formación conceptual* de programas compensatorios no consistió en “una relación contemplativo-reproductiva de la ‘realidad del mundo exterior’, sino en una construcción de ésta en las que se imprimen huellas de las redes de significación situadas, históricas y relacionales” (2003a: 12).

Debo agregar que el estudio de la *configuración* de la noción de programas compensatorios en el ámbito oficial y académico entre 1970-1990 me permitió cuestionar la frecuente homologación entre los programas compensatorios y los cursos comunitarios. En el desarrollo de esta tesis se puede ver que si bien sus *trayectorias conceptuales* se cruzan a lo largo de las dos décadas estudiadas, no obstante responden a distintos intereses y necesidades. En el ámbito oficial, en los primeros años de los setenta *emerge* la noción de cursos comunitarios como dirigida exclusivamente a la población en edad escolar de las comunidades alejadas y dispersas concentradas en el medio rural e indígena para atender su ingreso a la primaria y posteriormente, hacia la segunda mitad de los años setenta, su permanencia en ésta. En ese mismo ámbito, es hasta finales de los años ochenta cuando *emerge* la noción de programas compensatorios entendida como dirigida a atender a reprobados y desertores mediante estrategias realizadas en el interior de la escuela, así como promover la educación inicial y el preescolar con el propósito de garantizar el ingreso del alumno “vulnerable” al nivel primario.

Dicho lo anterior, a continuación me interesa resaltar algunos puntos de encuentro entre las *nociones principales* y *paralelas* implicadas en dicha *configuración*. Tales encuentros resultan interesantes pues en el ámbito oficial y académico intervienen diferentes lógicas y condiciones en la producción de conocimientos pero, como se mencionó en el epígrafe de este apartado, “unos y otros se cruzan y entretienen en diferentes momentos, bajo distintas condiciones y con diferentes resultados” (Granja, 1998: 91). De modo que si bien para fines analíticos me resultó útil la división entre producción oficial y académica, no obstante en la realidad éstas no se



encuentran separadas de manera tajante, por lo que me pregunto ¿cómo se relacionan las maneras de concebir y atender a la población excluida de la educación primaria en el ámbito oficial y académico entre 1970-1990? y ¿cómo se relacionan las formas de entender y pretender resolver la desigualdad educativa en dichos ámbitos a lo largo de dos décadas?

Antes me gustaría destacar como una importante disimilitud entre ambos ámbitos el rastreo de elementos diferentes para estudiar la *configuración* de la noción de programas compensatorios, lo cual responde a que cada ámbito trae consigo dinámicas propias en la producción de conocimientos. En el estudio realizado se dejaron ver las condiciones particulares que influyeron en dicha producción: mientras que en el ámbito oficial dominó el interés por el desarrollo de programas para atender a determinadas poblaciones en cada sexenio; en el ámbito académico lo hicieron las discusiones nacionales e internacionales de la época tendientes a explicar y resolver la problemática educativa. Lo anterior pone de manifiesto que dichos ámbitos responden a necesidades y lógicas distintas para la construcción de conocimientos cualitativamente diferentes: el oficial se relaciona con la generación de políticas educativas, por lo que su conocimiento tiende a ser pragmático y casi sin contacto con lo desarrollado por la investigación educativa; mientras que, el académico se vincula con el avance del conocimiento educativo y por ende, gira en torno a los debates vigentes en México y en el mundo.

De este modo se explica que otra semejanza crucial consista en que mientras en el ámbito académico desde los primeros años de los setenta se encuentra en circulación la noción de programas compensatorios (Pablo Latapí, 1973 e.o. 1971); en el ámbito oficial ésta irrumpe de manera central hasta finales de los años ochenta (Programa para la Modernización Educativa, 1989).

Una última diferencia entre ambos ámbitos la identifiqué en la noción de desigualdad educativa, la cual en el ámbito académico *emergió* desde los primeros años de los setenta y a lo largo del periodo estudiado mostró cambios y permanencias que se vieron influidas por las teorías educativas imperantes para abordar tal problemática; mientras que, en el ámbito oficial dicha noción se encontró disfrazada en términos tales como “rezago”, el cual irrumpió durante la segunda mitad de los años setenta y adquirió gran relevancia una década después.

Entrando en materia, un punto de encuentro entre el ámbito oficial y académico radica en que la noción de programas compensatorios *emerge* acompañada de otros

programas. En el ámbito oficial, a finales de los años ochenta irrumpen los “programas preventivos y compensatorios” concebidos como necesarios para “abatir drásticamente la deserción y la reprobación escolares en primaria, principalmente en los primeros tres grados y en las regiones más críticas” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 47). Mientras que en el ámbito académico, durante los años setenta la noción de programas compensatorios se entrelaza con la de programas remediales. Al finalizar dichos años, lo “compensatorio” se separa de lo “remedial”, sin embargo al iniciar la década de los ochenta tales significantes comienzan a entrelazarse de nuevo ahora sólo bajo la denominación de “programas compensatorios”. Al terminar los años ochenta, tal *imbricación* es un hecho pues lo “compensatorio” se concibe como dirigido a atender a “repetidores; desertores; desfasados en edad/grado; niños con problemas leves de aprendizaje; población marginada y población indígena. [Se] aplican estrategias curriculares diferenciadas con el fin de nivelar los aprendizajes” (Muñoz y Lavín, 1988: 156). Lo anterior, pone de manifiesto que el planteamiento de programas compensatorios se acompaña en el ámbito oficial de lo “preventivo”, mientras que en el ámbito académico lo hace de lo “remedial”.

Lo señalado tiene relación con el hecho que en esos años, en ambos ámbitos, la noción de programas compensatorios entendida como acciones desarrolladas en el interior de la escuela, se articula con acciones emprendidas para atacar las condiciones desfavorables del medio social del infante, tales como su alimentación y socialización previa a su ingreso a la primaria: en el ámbito académico, esto se englobó en los programas preventivos para niños de cero a seis años que comprendieron “estimulación precoz”, complementos nutricionales y educación preescolar para apoyar su “desarrollo intelectual” y con ello, evitar su fracaso en la primaria (Muñoz y Lavín, 1988: 153); mientras que, en el ámbito oficial comprendieron los servicios asistenciales para niños de 45 días de nacidos a cinco años dirigidos a estimular su “desarrollo afectivo, social, físico y cognoscitivo” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 74).

Otro punto de encuentro entre dichos ámbitos lo deja ver la noción de desigualdad educativa que en los últimos años de los ochenta se entiende como diferente acceso y retención del alumno en la primaria y para explicarla se presta gran atención en los procesos educativos. Es así que a lo largo del periodo estudiado, bajo diferentes ritmos en cada ámbito, identifico que dicha explicación se *desplaza* de señalar al alumno como el principal responsable (factores externos al sistema

educativo) hacia reconocer la importancia de lo realizado en el interior de la escuela (factores internos al sistema educativo). Lo anterior muestra la ambivalencia de concebir a la escuela como reproductora y transformadora de las desigualdades educativas.

Un punto de encuentro más radica en el acento puesto en el gasto educativo distribuido por el gobierno federal a las entidades federativas. En el ámbito académico, dicha distribución se entendió como una “función compensatoria” del Estado que éste no cumplía satisfactoriamente en los años setenta; mientras que, en el ámbito oficial se planteó dar a cada entidad federativa lo que le corresponde y con ello, atender con diferencias para superar las “desigualdades” entre entidades federativas, esto como una justificación para llevar a cabo la desconcentración y posteriormente la descentralización educativa a finales de los años setenta y durante la década de los ochenta. Lo anterior se articuló a lo largo de los años ochenta, en ambos ámbitos, con el énfasis en ofrecer una atención diferente y dejar a un lado una atención igual para todos. Cabe resaltar que el interés por una atención diversificada está estrechamente relacionado con el énfasis en garantizar la permanencia del alumno hasta su egreso de la primaria. Esto, dado que al inicio de los ochenta el gobierno federal presumió haber ofrecido el acceso al primer grado de primaria a cerca del 100 por ciento de la demanda en edad escolar (Martínez, 1983: 57), por lo que la principal “preocupación” ya no recaía en garantizar su acceso. Posterior a 1982 la matrícula escolar experimentó ritmos de descenso (Álvarez, 1994: 9), por lo que interesó no sólo que el alumno ingresara sino permaneciera en la escuela primaria, situando el acento en la población atendida por los “programas compensatorios” mediante una oferta educativa diversificada.

Un último punto de encuentro relevante para esta investigación, lo identifico en la noción de igualdad de oportunidades educativas. En el ámbito oficial, durante la primera mitad de los años ochenta, dicha noción se entendió como mismo acceso y permanencia de todos los niños al nivel primario, con lo cual adquirió centralidad el interés por la “eficiencia” y “eficacia” escolar. En la segunda mitad de esos años, dicha noción continuó como mismo acceso y permanencia del alumno en la primaria pero el énfasis se desplazó hacia la “calidad”, el “desarrollo social” y la “justicia social”. Al finalizar los años setenta, la noción de igualdad de oportunidades educativas se había relacionado con la “educación inicial”, ésta junto con la educación preescolar se plantearon como “niveles compensatorios”. En el ámbito académico, en los últimos

años de los setenta, la concepción de igualdad de oportunidades educativas había enfatizado en una distribución equitativa de éstas entendidas como acceso, permanencia y aprovechamiento de los alumnos en el interior del sistema educativo. Cabe señalar que es hasta esos años cuando identifico que se concibe la distribución y la equidad de manera conjunta en relación con la igualdad educativa. Durante los años ochenta se mantuvo dicha concepción de igualdad y *emergió* el planteamiento de dejar de lado su “significación primitiva” de dar a todos lo mismo y en su lugar, tratar de una manera desigual. Para los últimos años de los ochenta se presentó un *desplazamiento* de mismo acceso, supervivencia y resultados hacia sólo mismo acceso y retención y con ello, se puso el acento en los procesos en el interior de la escuela.

Lo anterior deja ver que durante los años ochenta, en ambos ámbitos, dicha noción de igualdad se entiende como mismo acceso y permanencia del alumno en el ciclo primario. En lo que concierne a las diferencias en el significado de igualdad de oportunidades educativas puedo señalar que en el ámbito académico se presenta un entrelazamiento de la equidad y la igualdad en los años setenta; mientras que, en el ámbito oficial el énfasis transita del acceso y permanencia (eficacia y eficiencia escolar) a lograr la “calidad” de la educación primaria en la década de los ochenta.

Las ideas expuestas ilustran la importancia de la noción de *configuración* como herramienta analítica para esta tesis, ya que permitió estudiar la producción de conocimientos en movimiento, en este caso la noción de programas compensatorios y con ello, los procesos simultáneos y opuestos que se involucran tales como la regularidad y dispersión, los cambios y permanencias. Esto hizo posible moverse “en el filo de esos pares oposicionales: se puede mirar hacia uno o hacia otro y enfatizar momentáneamente uno sobre otro, pero nunca soslayar o ignorar la imbricación entre ambos” (Granja, 1998: 259-260).

Para terminar, me interesa exponer los alcances y limitaciones de esta investigación. Entre los alcances debo destacar que el análisis conceptual de discurso, como arriba se señala, me permitió estudiar alternadamente los procesos de ruptura y continuidad de la noción de programas compensatorios en dos ámbitos distintos de producción de conocimientos a lo largo de dos décadas. Con lo cual, se ofrece una nueva manera de trabajar el tema ya que si bien los programas compensatorios han sido objeto de estudio en diversas investigaciones, no obstante predomina en éstas un enfoque evaluativo de los mismos. Considero que el rastreo de *trayectorias conceptuales* (nociones principales y paralelas) así como la desedimentación de sus

significados me permitieron comprender cómo el significante de los programas compensatorios a finales de los años ochenta en ambos ámbitos, se llegó a concebir como dirigido a atender tanto a los alumnos en el interior de la escuela primaria para evitar su reprobación y deserción, como a “mejorar” su sociabilización previa a su ingreso a la primaria para “prevenir” su fracaso escolar y lograr su permanencia en ésta. Asimismo, esta tesis arroja elementos valiosos para la búsqueda de nuevos sentidos implicados en la noción de programas compensatorios como por ejemplo, el tránsito de la igualdad a la equidad, pues cabe recordar que bajo la línea de investigación en la que me inscribo se concibe la producción de conocimientos como un tejido inacabado, que se reconstruye de manera infinita con una “imposibilidad estructural de cerrar esta red” (Derrida citado en Granja, 1998: 21).<sup>54</sup> Respecto a las limitaciones, considero que no llegué a dilucidar las diferencias implicadas entre la noción de “desigualdad educativa” y “desigualdad escolar”, así como arrojar algunos indicios para comprender el *desplazamiento* de los “programas” a la “educación” compensatoria.

Como últimas palabras quiero destacar que “la escuela no contiene cuestiones qué descifrar o gente qué comprender hasta que se construyan lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados” (Popkewitz en Granja, 2011: 40). De esta manera la importancia de estudiar los procesos de formación y cambio de los conocimientos radica de reconocer que las categorías que permiten nombrar los procesos y problemas escolares se construyen a lo largo del tiempo y por ello, tiene sentido analizar cómo se forman y cambian. Desnaturalizar los procesos que han configurado lo que pensamos sobre la educación, rastrear los múltiples sentidos que han transitado en las categorías que usamos para referirnos al medio escolar, estudiar sus *emergencias, desplazamientos, iteraciones, marcas, imbricaciones, re-emergencias*, etc., además de resultar sumamente interesante, permite cuestionar lo que hemos concebido como problemas educativos, cómo se han entendido sus posibles soluciones y por ende, cómo se ha actuado para superarlos a lo largo del tiempo.

---

<sup>54</sup> De manera incipiente a finales de los años ochenta en el ámbito oficial se deja ver en la noción de equidad los significados de los programas compensatorios y los servicios asistenciales, ambos dirigidos a atender de manera diferenciada a la población “vulnerable” de la educación primaria, ya que se engloban: tanto becas y ofrecer la educación inicial para superar aquellas condiciones de la familia que podrían fomentar su no ingreso a la primaria, así como programas emprendidos en el interior de la escuela para evitar su deserción escolar.

## BIBLIOGRAFÍA.

### ESTADO DE LA CUESTIÓN.

- Conde, Silvia (2001) "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Caso México", México, Organización de Estados Americanos (OEA), Instituto de Planeamiento de la Educación, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ezpeleta, Justa et al. (2000) "Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo", México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN).
- Latapí, Pablo (1964) *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, Centro de Estudios Educativos (CEE).
- Latapí, Pablo (1965) "El sexenio educativo 1964-1970", *Folleto de divulgación*, México, CEE.
- Latapí, Pablo (1993) "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2): 10-41.
- Muñoz, Carlos (1973) "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (1):11-46.
- Muñoz, Carlos (coord.) (1995) "Impacto y eficiencia del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)", México, CEE.
- Muñoz, Carlos (1996) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Tenti, Emilio y Rosa María Torres (2000) "Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios", México, SEP.

### ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO.

- De Peretti, Cristina (1989) *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- Derrida, Jacques (1989) (e.o. 1971a) "El suplemento de la cópula. La filosofía ante la lingüística" en *Márgenes de la filosofía*, Madrid,Cátedra, pp. 213- 245.
- Derrida, Jacques (1989) (e.o. 1967a) "La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas" en *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, pp. 383- 401.
- Derrida, Jacques (1989) (e.o. 1967b) "La forma y el querer-decir" en *Márgenes de la filosofía*, Madrid,Cátedra, pp. 193-212.
- Derrida, Jacques (1989) (e.o. 1968) "La Différance" en *Márgenes de la filosofía*, Madrid,Cátedra, pp. 37-62.
- Derrida, Jacques (1989) (e.o. 1971b) "Firma, acontecimiento, contexto" en *Márgenes de la filosofía*, Madrid,Cátedra, pp. 347-372.
- Derrida, Jacques (1997) (e.o. 1987) "Carta a un amigo japonés" en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Barcelona, Proyecto A, pp. 23-27.

- Dreyfus, Humert y Paul Rabinow (1988) "Introducción" en *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Instituto de Investigaciones Sociales y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, pp. 13- 23.
- Foucault, Michel (1970) (e. o. 1969) "Las regularidades discursivas" en *La arqueología del saber*, México, Siglo Veintiuno, pp. 31- 127.
- Foucault, Michel (1993) (e.o. 1971) "Nietzsche, la genealogía, la historia" en *Microfísica del poder*, Madrid, La piqueta, pp. 7-29.
- Foucault, Michel (1973) *El orden del discurso*, México, Tusquets.
- Ginzburg, Carlo (2003) (e.o. 1978) "Huellas. Raíces de un paradigma indiciario" en *Tentativas*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia, pp. 93- 156.
- González, Carmen (1989) "Presentación" en *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, pp. 9-13.
- Granja, Josefina (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, México, Universidad Iberoamericana (UIA) y CINVESTAV.
- 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 Bertha Orozco (coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE) - Plaza y Valdez, pp. 17-26.
- Granja, Josefina (2002) "Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente" en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, Plaza y Valdés, pp. 235-249.
- Granja, Josefina (2003a) "Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente" en *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés, pp. 229-249.
- Granja, Josefina (2003b) "Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia" *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37): 235-246.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1991) "Prólogo" en Foucault, Michael *Saber y verdad*, México, La piqueta, pp. 7-29.

## **FUENTES PRIMARIAS.**

### **AMBITO OFICIAL.**

#### **Nacional.**

- CONAFE (1974) *Sistema de Cursos Comunitarios 1974*, México, CONAFE.
- CONAFE (1975) *Cursos Comunitarios. Educación para el desarrollo de la comunidad rural*, México, CONAFE.
- DGE (1970) *IX Censo General de Población*, Tabulados básicos <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16763&s=est>> (20 de marzo, 2012).
- SEP (1971) *Informe de labores. 1º de septiembre de 1970 a 31 de agosto de 1971*, México, SEP.
- SEP (1973) *Informe de labores. 1º de septiembre de 1972 a 31 de agosto de 1973*, México, SEP.
- SEP (1974) *Informe de labores. 1º de septiembre de 1973 a 31 de agosto de 1974*, México, SEP.
- SEP (1975) *4 años de labor educativa 1970-1974*, México, SEP.

- SEP (1976a) *Informe de labores 1970-1976*, México, SEP.
- SEP (1976b) *Educación 1970-1976*, México, SEP.
- SEP (1978) *Qué es el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados*, México, SEP.
- SEP (1979a) *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP.
- SEP (1979b) *Educación para todos*, México, SEP.
- SEP (1980) *Normas fundamentales*, México, SEP.
- SEP (1982) *Programa Primaria para Todos los Niños. Memoria 1978-1982*, México, SEP.
- Poder Ejecutivo Federal (1984) *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, México, Poder Ejecutivo Federal
- Poder Ejecutivo Federal (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal.

### **Internacional.**

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC (2001) *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>> (24 de febrero, 2011).

### **ÁMBITO ACADÉMICO.**

#### **Nacional.**

- Guzmán, José T. y Pedro G. Rodríguez (1977) *La desigualdad educativa en México: problemática, explicación y soluciones*, México, CEE.
- Guzmán, José y Sylvia Schmelkes (1973) "Proposiciones alternativas para una reforma de la educación", *Revista del Centro de Estudios Educativos* III (3): 173- 217.
- Ibarrola, María de (1970) *Pobreza y aspiraciones escolares*, México, CEE.
- Latapí, Pablo (1964) *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, Textos Universitarios S.A.
- Latapí, Pablo (1973 (e.o. 1971) "Enseñanza compensatoria" en *Mitos y verdades de la Educación Mexicana 1971-1972: Una opinión independiente*, CEE, *Excélsior*, México, 29 de diciembre.
- Latapí, Pablo (1973) (e.o. 1972) "Acceso de todos a la enseñanza" en *Mitos y verdades de la Educación Mexicana 1971-1972: Una opinión independiente*, CEE, *Excélsior*, México, 4 de julio.
- Latapí, Pablo (1972) *Los problemas de la igualdad educativa*, México, CEE.
- Latapí, Pablo (1975) "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", *Banco Nacional de Comercio Exterior*, XXV (12): 1323-1333.
- Latapí, Pablo (1994) (e.o. 1974) "Cien años de política educativa" en *Educación y justicia: términos de una paradoja*, México, Interamer, *Excélsior*, 1 de junio.
- Latapí, Pablo (1994) (e.o. 1974) "La inalcanzable igualdad" en *Educación y justicia: términos de una paradoja*, México, Interamer pp. 93-97.
- Latapí, Pablo (1994) (e.o. 1983) "La desigualdad educativa en México", exposición en el IV Encuentro Hispano-Mexicano de Científicos Sociales, España en *Educación y Justicia: términos de una paradoja*, México, Interamer.



- Martínez Rizo, Felipe (1983) "Calidad y distribución de la educación. Estados del arte y bibliografía comentada", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIII (4): 55-86.
- Mir, Adolfo (1971) "Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México", *Revista del Centro de Estudios Educativos I* (1): 9-35.
- Muñoz Izquierdo (1972) "Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, II (4): 15-44.
- Muñoz Izquierdo, Carlos "Instrucción para la justicia" (1979) (e.o. 1978) en *El problema de la educación en México ¿laberinto sin salida?*, CEE, *El Universal*, México, 30 de junio.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1979) "Para alcanzar las metas del Plan" en *El problema de la educación en México ¿laberinto sin salida?*, CEE, *El Universal*, México, 6 de julio.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Pedro Gerardo Rodríguez, Patricia Restrepo y Carlos Borrani (1979) "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX (3): 1-60.
- 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, pp. 122-185.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y José Teódulo Guzmán (1979) "Diagnóstico 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, pp. 171-200.

### **Internacional.**

- Coleman, James et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare. [Traducción propia, 2011]
- Coleman, James (1968) "The Concept of Equality of Educational Opportunity", *Harvard Educational Review*, 38 (1): 1-21. [Traducción José Luis Cortina Morfín, 1997]

### **FUENTES SECUNDARIAS.**

- Álvarez, Germán (1994) *Sistemas educativos nacionales*, México, SEP y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Apartado 2.2 La educación en México 1950-1990. <<http://www.oei.es/quipu/mexcio/mex02.pdf>> (28 de noviembre, 2010).
- Arnaut, Alberto (1998) "IX. De la desconcentración a la federalización descentralizadora (1970-1995)" en *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, SEP, pp. 256-297.
- CONAFE (2006) *Historia de los Programas Compensatorios*, México, CONAFE, <<http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/hisotriaUPC.html>> (14 de junio, 2012).
- Editorial (1984) "Veinte años del Centro de Estudios Educativos, A.C. (1963-1983)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIV (1-2): 5-19.
- González, Arturo (1982) "XII. Los años recientes 1964-1976" en Solana, Fernando (coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP y FCE, pp. 403-425.

- Granja, Josefina (2011) "El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la 'primera oleada de expansión' de la enseñanza obligatoria: México en la segunda mitad del siglo XX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI (48): 17-42.
- Latapí, Pablo (1990) "Los desafíos de la educación iberoamericana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos de Estudios Educativos* XX (4): 145-159.
- Meneses, Ernesto (1991) *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, CEE-UIA.
- Meneses, Ernesto (1997) *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, CEE-UIA.
- Moreno, Ricardo y Wil G. Pansters (2006) *35 años del Conafe. Historia, contexto educativo y políticas institucionales*, México, CONAFE y SEP.
- Muñoz, Jorge (1971) "Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, I (1): 121-127.
- Ornelas, Carlos (1994) "Marco para el debate sobre la transición del sistema educativo mexicano" en *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), pp. 10-36.
- Ornelas, Carlos (1994) "La desigualdad en el sistema educativo mexicano" en *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE, pp. 173-209.
- Ornelas, Carlos (1998) "La cobertura de la educación básica" en Latapí Sarre Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo II*, México, FCE y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), pp. 111-138.
- Schmelkes, Sylvia (1998) "La educación básica" en Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México Vol. II*, México, FCE y CONACULTA, pp. 173-194.
- Solari, Aldo (1980) "La desigualdad educacional en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, X (1): 1-56.
- SEP, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, Gobiernos de las Entidades Federativas (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, México.
- S.f. "Historia de la geometría no euclidiana"  
<<http://www.uacj.mx/IADA/dise%C3%B1o/dg/Documents/Portal%20de%20Lecturas/Geometria/Historia%20de%20la%20geometr%C3%ADa%20no%20Euclidiana.pdf>> (29 de julio, 2012).
- S.f. "XIV. Las geometrías no - euclidianas"  
<[http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/41/htm/sec\\_20.html](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen1/ciencia2/41/htm/sec_20.html)> (29 de julio, 2012).
- S.f. "3.4 Geometría de Riemann"  
<<http://www.matematicasyfilosofiaenlaula.info/Epistemologia%202009/Geometria%20de%20Riemann.pdf>>(29 de julio, 2012).

## ANEXOS.

### 1a. Ejemplo de fichas técnicas (material académico).<sup>55</sup>

Autor	Título y Año	Planteamientos: Noción de programas compensatorios y elementos asociados a ésta.
Guzmán, José y Sylvia Schmelkes.	“Proposiciones alternativas para una reforma de la educación” (1973). <sup>*56</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entienden la <i>distribución equitativa de oportunidades educativas</i> conformada por siete niveles, los cuales son una reelaboración de los presentados por Muñoz (1972): 1) igualar el acceso, primero a la educación obligatoria y después a la no obligatoria, de todos los individuos con las mismas habilidades sin importar su sexo, lugar de residencia y clase social; 2) igualar el acceso, primero a la educación obligatoria y después a la no obligatoria, de todas las clases sociales; 3) igualar la calidad de los insumos escolares para todas las clases sociales; 4) igualar los resultados escolares de los individuos con las mismas habilidades académicas; 5) igualar los resultados escolares de los individuos con diferentes habilidades académicas; 6) igualar en todos los miembros de la sociedad las oportunidades para adquirir las mismas habilidades académicas; y 7) “procurar que la distribución de oportunidades educativas se traduzca en la distribución más equitativa de las oportunidades sociales y de empleo” (Muñoz en citado en Guzmán y Schmelkes, 1973: 175). En dicha definición, se agrega la educación obligatoria en los primeros dos niveles y se añade el nivel siete, el cual Muñoz (1972) presenta sólo como nota al final del texto.</li> <li>- Conciben que la distribución equitativa o igualitaria de oportunidades educativas no debe limitarse a la</li> </ul>

<sup>55</sup> En la columna “Título y año” se pondrán en cursivas los títulos de libros, mientras que los artículos de revistas científicas\*, de periódicos\*\* o capítulos de libros\*\*\* se pondrán en comillas.

<sup>56</sup> Descripción de la fuente: El artículo se divide en cuatro capítulos: I) Introducción; II) Marco de referencia; III) Análisis de las alternativas educativas realizadas dentro de la estructura de poder vigente, el cual se subdivide en dos partes: a) Innovaciones educativas vigentes o propuestas independientemente de modificaciones en los demás subsistemas sociales y b) Innovaciones educativas en apoyo de modificaciones en otros subsistemas sociales; por último, IV) Lineamientos para una acción educativa al margen de las estructuras socioeconómicas y políticas actuales.

		<p>gratuidad de la enseñanza. Es así que plantean que la <i>igualdad educativa</i> debe significar “equidad en el acceso, retención, promoción [y] aprovechamiento” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 175). Debo agregar dos cosas: por una parte, hacen suya la no distinción entre igualdad y equidad que se presenta en Muñoz (1972); y por la otra, siguiendo tal argumento, se entiende por <i>población excluida de las oportunidades educativas</i> a aquella que no ha ingresado a la escuela, desertó, reprobó y/o logró un bajo aprovechamiento escolar.</p> <p>- Reconocen que a partir del Informe Coleman (1966), las investigaciones sobre los ‘remedios’ de la desigualdad educativa enfatizaron en la influencia de los factores externos más que de los internos a la escuela.<sup>57</sup> De modo tal, que los países desarrollados se interesaron en ayudar a los infantes de clases sociales marginadas mediante <i>programas preventivos (Early Intervention Programs)</i>.<sup>58</sup> Dichos programas, se basan en dos supuestos: 1) con acciones ‘preventivas’ dirigidas a la primera infancia puede disminuirse la influencia del entorno familiar en su logro educativo y con ello, “igualar el nivel de preparación del sujeto en el momento en que debe ingresar al sistema formal” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 191); y 2) el nivel intelectual del infante “no está predeterminado ni limitado por factores de índole genética sino que puede mejorarse si se modifican las circunstancias ambientales adversas, durante los primeros años del individuo” (Guzmán y Schmelkes, 1971: 191).</p> <p>- Entienden los programas de <i>educación compensatoria</i> como orientados a favorecer educativamente a las clases sociales más pobres, los cuales se han emprendido “especialmente en el nivel preescolar, ya que las desigualdades sociales empiezan desde la primera infancia” (Latapí en Guzmán y Schmelkes, 1973: 191). Señalan que uno de los proyectos más representativos en el nivel preescolar ha sido el <i>Head Start</i> (E.U.). Éste demostró que “la <i>enseñanza remedial</i> en la primera infancia no alivia sustancialmente la <i>desigualdad educativa</i>” (Latapí citado en Guzmán y Schmelkes, 1973:191. Énfasis añadido).<sup>59</sup> La <i>crítica</i></p>
--	--	---

<sup>57</sup> Esto tiene relación con lo establecido por Coleman (1968) respecto a la importancia de los efectos (*outputs*) más que de los aportes (*inputs*) a la escuela.

<sup>58</sup> Por primera vez se nombra a los ‘programas preventivos’.

<sup>59</sup> Debo agregar dos cosas: 1) No se hace explícita una distinción entre lo ‘preventivo’, ‘remedial’ y ‘compensatorio’ pues todas se dirigen a la primera infancia de las clases sociales marginadas, incluso se puede decir que la enseñanza remedial y compensatoria son utilizadas como sinónimos; y 2) Un cambio que se

		<p>consistió en que los alumnos ‘recaen’ en su bajo desempeño y deserción al ingresar a la primaria; además de que no son rentables, pues a pesar de su alto costo no lograron ‘nivelar’ a los alumnos pobres con los ricos dentro de la escuela. Respecto al principal proyecto dirigido al nivel primario llamado <i>Higher Horizons</i> (E.U.); la <i>crítica</i> fue la misma, esto es la obtención de resultados “muy mediocres, a pesar de lo cuantioso de los recursos” (Latapí en Guzmán y Schmelkes, 1973: 192).</p> <p>- Una <i>crítica</i> tanto para la educación ‘preventiva’ como para la ‘compensatoria’ consistió en que ambas dan por supuesto que “las estructuras económicas y políticas de las instituciones educativas y sociales, de las industrias y de las mismas comunidades son correctas, y que basta efectuar modificaciones internas en el sistema escolar para atacar los problemas de la marginación social, económica y cultural” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 192). Señalan que tales alternativas al centrarse en el interior del sistema escolar, dejan de lado su eficiencia externa y con ello, factores que contribuyen a perpetuar las desigualdades.<sup>60</sup></p> <p>- Conciben que “las instituciones escolares tienen un poder muy limitado para vencer los obstáculos que se generan desde el exterior de las mismas” (Guzmán y Schmelkes, 1973:195). Enfatizan en que cualquier estrategia, como la educación compensatoria, que se realice sin <i>alterar otros ‘subsistemas’ de la sociedad</i> tendrán “muy poca capacidad para lograr en forma inmediata sus objetivos relacionados con la distribución de oportunidades educativas y sociales” (Guzmán y Schmelkes, 1973: 195). Lo que apunta al desarrollo de políticas integrales que no se limiten sólo al ámbito educativo.</p>
--	--	--

---

presenta con respecto a lo planteado por Latapí (1972) consiste en que él hizo referencia a la ‘desigualdad social’, mientras que Guzmán y Schmelkes (1973) hablan de ‘desigualdad educativa’.

<sup>60</sup> La explicación de los pésimos resultados obtenidos por la ‘educación compensatoria y remedial’ presenta similitud con Coleman (1968), quien planteó que sólo será posible la ‘igualdad de oportunidad educativa’ en una ‘escuela rasa’, donde desaparezcan las influencias externas al sistema escolar.

1b. Ejemplo de fichas técnicas (material oficial).

Fuente	Planteamientos: Noción de programas compensatorios y elementos asociados a ésta.
<p><b>SEP (1975) 4 años de labor educativa 1970-1974, México, SEP.</b> <sup>61</sup></p>	<p>Se mantiene la concepción de <i>grupos marginales</i>, siendo “los grupos que se encuentran al margen de la sociedad [y] constituyen una constante preocupación; para integrarlos a la vida nacional, se requiere de su participación en los beneficios del sistema educativo” (SEP, 1975:69). Se argumenta que para atenderlos, se propuso la modalidad extraescolar. Es así, que implícitamente al señalar a qué población se dirige la educación extraescolar se refieren a la población excluida de la escolaridad conformada por los analfabetos, las personas mayores de quince años sin educación primaria, la población infantil indígena sin castellanizar, niños en edad escolar que provienen de poblaciones dispersas y adolescentes (entre 12 y 14 años) sin educación primaria.</p> <p><i>Educación extraescolar:</i> Se plantea que en atención a los grupos marginales, la modalidad extraescolar se conforma por las Direcciones de Educación Extraescolar en el Medio: Indígena, Rural y Urbano; así como por las Direcciones Generales de: Educación Fundamental y Educación Especial. Cabe destacar, que por primera vez en el material revisado, se comprende dentro de la educación extraescolar a la educación especial. A continuación se presentarán las acciones realizadas por cada una de éstas.</p> <p><i>Medio indígena:</i> En atención a la población indígena se realizaron diversas acciones mediante el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, los centros de integración social, las brigadas de desarrollo regional, las procuradurías de comunidades indígenas y las escuelas albergues.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües: Su objetivo fue “impartir, de acuerdo a los programas de educación primaria y en su propia lengua, educación extraescolar a niños indígenas, al mismo tiempo que se les</li> </ul>

<sup>61</sup> Descripción de la fuente: Se presenta una recopilación de las actividades más importantes realizadas por la SEP de 1970-1974. El informe se compone de doce capítulos: Preliminar; I) Desarrollo de la Educación Preescolar; II) Desarrollo de la Educación Primaria; III) Desarrollo del Ciclo Básico de Educación Media; IV) Desarrollo del Ciclo Superior de Educación Media; V) Desarrollo de la Educación Superior y de la Investigación Científica; VI) Educación Audiovisual y Sistemas Abiertos; VII) Atención a Grupos Marginales; VIII) Mecanismos de Participación Social; IX) Difusión Artística y Literaria y Conservación del Patrimonio Cultural; X) Investigación Educativa; XI) Planeación, Coordinación y Administración del Sistema; y, XII) Revisión de la Estructura Jurídica.

enseña el español como segunda lengua” (SEP, 1975:70).

- Centros de integración social: Se encargó de capacitar “a jóvenes indígenas de 14 a 17 años brindándoles educación elemental y adiestramiento para el trabajo” (SEP, 1975:70). Con la finalidad de que participaran en la comunidad, convirtiéndose en “agentes de cambio”.
- Brigadas de desarrollo regional: Se constituyen con el objetivo de promover en la población indígena “mejoras en los aspectos económico, social y cultural” (SEP, 1975:70).
- Procuradurías de comunidades indígenas: Se denominaron así a las “agencias de asesoramiento y patrocinio de los núcleos de población indígena ante las autoridades del fuero común o federal, en los problemas de tipo penal, civil, laboral, administrativo y agrario que confrontan” (SEP, 1975:70).
- Escuelas albergues en el medio indígena: Se plantearon como una alternativa para dotar el servicio educativo a las comunidades dispersas y con una reducida población escolar. El albergue funciona de lunes a viernes y mediante “los servicios asistenciales que en ellas se prestan aseguran la asistencia permanente de los escolares” (SEP, 1975:70).
- Plan Nacional de Castellanización (1974): “Este Plan fue instituido en el mes de noviembre de 1973 (...) Son objetivos del Plan, que los niños de lengua indígena aprendan la lengua nacional y desenvuelvan su capacidad de expresión en su propio idioma; estimular el proceso de maduración para que inicien con éxito su educación primaria y dar apoyo a los programas de desarrollo que se aplican a las zonas marginales” (SEP, 1975:76).

*Medio Rural:* En atención a la población rural, se emprendieron acciones como las misiones culturales, las brigadas de desarrollo rural, las aulas rurales móviles y las salas populares de lectura.

- Misiones culturales: Constituidas por pequeños grupos de maestros (menos de diez) “que imparten alfabetización funcional en las comunidades rurales” (SEP, 1975:70).
- Brigadas de desarrollo rural: Fueron integradas por grupos que trabajan “en pro del mejoramiento de las condiciones de vida familiar y de las comunidades, desde el punto de vista económico” (SEP, 1975:70).
- Aulas rurales móviles: Fueron atendidas por un maestro normalista, quien ofrecía “instrucción escolarizada a niños de 1º, 2º y 3er. años de primaria y alfabetiza a personas mayores de 15 años, a la vez que funciona como promotor del desarrollo en comunidades con 100 o menos habitantes, o en regiones de población dispersa que carecen de servicios

educativos” (SEP, 1975:71).

- Salas populares de lectura: A éstas acudían “lectores para consultar un mínimo acervo bibliográfico” (SEP, 1975:71). Sumado a dicho servicio, se promovían diversas actividades (cívicas, sociales, recreativas, etc.).

*Medio Urbano:* En atención a la población urbana se mencionan “guarderías para hijos de empleados de la SEP; los centros de acción educativa cuya finalidad es completar o suplir la educación formal, desarrollando actividades educativas, de difusión cultural, recreativas, artísticas y manuales; las cooperativas escolares que, dirigidas por una consejo de maestros y alumnos, fomentan el espíritu de cooperación entre los niños de primaria y algunas secundarias; y el equipo de trabajo social, cuya acción se ejerce en las secundarias, auxiliando a los alumnos en problemas de aprendizaje, de deserción y familiares” (SEP, 1975:71).

- Educación Fundamental: Se describen las actividades emprendidas por los centros regionales de educación fundamental, los albergues escolares, los centros de alfabetización y los centros de educación básica para adultos.
- Centros regionales de educación fundamental: Dichos centros fueron internados hasta 1971, después brindaron el servicio de “educación primaria acelerada y enseñanza ocupacional, con servicio asistencial, a adolescentes de 12 a 14 años 11 meses, que saben leer y escribir y que por impedimentos socioeconómicos no completaron su enseñanza primaria” (SEP, 1975:69).
- Albergues escolares: Se definieron como “establecimientos en donde se proporciona alojamiento y alimentación a niños en edad escolar provenientes de poblaciones dispersas. Además, estos niños reciben educación primaria en escuelas de las localidades donde se encuentran dichos albergues” (SEP, 1975:69).
- Centros de alfabetización y centros de educación básica para adultos: Se menciona que en los primeros, se “imparte enseñanza de la lectura y escritura y proporcionan conocimientos elementales de cultural general” (SEP, 1975:69). Una vez que la población ha sido alfabetizada, puede pasar a los segundos que “atienden a personas de quince años en adelante, y en donde pueden cursar la primaria individualizada” (SEP, 1975:69). Lo anterior, conforma una unidad educativa con el propósito de dotar a la población de una “educación integral”.



2a. Ejemplo de matrices analíticas (fragmento): Material académico.

Programas compensatorios y nociones asociadas a éstos.	Planteamientos:
<p><b>Igualdad de oportunidades educativas.</b></p> <p>Acceso: Todos.</p> <p>No basta para la movilidad social, otros factores.</p> <p>Acceso y egreso: Población en edad escolar</p> <p>Gasto en educación</p> <p>Ámbito oficial: No definición.</p>	<p>Al iniciar la década de los setenta, Ibarrola (1970) aborda la igualdad de oportunidades educativas desde la búsqueda de la ‘democratización de la enseñanza’. Dicha igualdad, consiste principalmente en el <u>acceso de toda la población a la educación primaria</u>. Aclara que entender la ‘igualdad de oportunidades educativas’ sólo como acceso a la educación no contribuye a la <u>movilidad social</u> dada la presencia de ‘otros factores’.</p> <p>Un año después, Mir (1971) modifica tal concepción a pesar de que no se refiere explícitamente a la ‘igualdad de oportunidades educativas’, pero al enfatizar en la ‘desigualdad en los logros educativos’ se infiere que entiende la primera como: las mismas oportunidades para toda la <u>población en edad escolar</u> (comprendida entre 6 y 14 años) de <u>asistir y egresar</u>, después de seis años, de la educación primaria. En su planteamiento de ‘desigualdad’ añade el diferente <u>gasto en educación</u> que asigna el gobierno federal a cada entidad federativa. Aquí, no plantea una ‘igualdad’ en términos que se otorgue el mismo gasto a todas las entidades, sino la canalización de mayores recursos educativos a los estados más ‘atrasados’.</p> <p>En ese mismo año, Latapí (1971b) manifiesta la preocupación por que la política educativa precise que entienda por igualdad de oportunidades educativas, pues considera que sólo de su definición se podrán derivar estrategias adecuadas para lograrla. En 1972, Latapí presenta el primer esfuerzo sistemático por definir la ‘igualdad de oportunidades educativas’, tras reiterar que en el ámbito oficial no hay “una definición clara del problema de la igualdad educativa ni mucho menos estrategias concretas para superarlo” (Latapí, 1972c:11).<sup>62</sup> Lo anterior, evidencia que Latapí (1972c) concibe como sinónimos la ‘igualdad de oportunidades educativas’ y la ‘igualdad educativa’. Según el autor, dicha ‘igualdad’ está conformada por: 1) mismo <u>acceso</u> a la <u>educación</u> para</p>

<sup>62</sup> En ese año, Latapí (1972c) da indicios de que retoma de Coleman (1968) la importancia de definir qué se entiende por ‘igualdad de oportunidades educativas’. Como dato adicional, debo decir que los académicos mexicanos pluralizan dicha noción pues Coleman (1968) se refiere a la ‘igualdad de oportunidad educativa’.

<p>Igualdad educativa</p> <p>Acceso sin importar 'sexo', región y clase social</p> <p>Acceso con mismas habilidades</p> <p>Distribución</p> <p>Gasto</p> <p>Resultados escolares y sociales, con habilidades iguales y diferentes.</p> <p>Mismas habilidades</p> <p>Prestar atención a todos con menores habilidades para que alcancen un nivel educativo alto</p> <p>Acceso: no basta para la igualdad educativa, factores externos.</p> <p>Igualdad educativa e Igualdad social</p>	<p>todos con las <u>mismas habilidades</u> (sin importar su 'sexo', región y clase social), 2) misma <u>distribución</u> de todos los niveles y grados de la educación para todas las clases sociales; 3) mismo <u>gasto de inversión educativa</u> para todas las clases sociales; 4) mismos <u>resultados</u> (desde aprovechamiento hasta acceso al mercado de trabajo) que obtienen del servicio educativo todos con las <u>mismas habilidades</u>; 5) mismos <u>resultados</u> (desde aprovechamiento hasta acceso al mercado de trabajo) que obtienen del servicio educativo todos con <u>diferentes habilidades</u>; 6) misma oportunidad de <u>adquirir las mismas habilidades</u> para todas las clases sociales; 7) "que el ingreso adicional que genere la educación para cada individuo esté en relación decreciente con el ingreso global que cada individuo recibirá a lo largo de su vida" (Latapí, 1973:139); y 8) elevar el aprovechamiento de todos con <u>menores habilidades</u> y llevarlos hasta que alcancen el <u>nivel educativo más alto</u>. Sólo este último inciso muestra que tal 'igualdad' no se refiere sólo a dar a todos lo mismo, sino también alude a tratar con diferencias.</p> <p>El que Latapí (1972c) <u>no limite</u> la concepción de 'igualdad de oportunidades educativas' al <u>acceso a la educación</u>, se sustenta en que los países desarrollados han comprobado que el simple acceso gratuito a la enseñanza no basta para alcanzar la efectiva 'igualdad de oportunidades educativas', dada la influencia de factores externos a la escuela que actúan en perjuicio de las clases sociales pobres,<sup>63</sup> lo que a su vez hace dudoso el logro de la igualdad social mediante la educación. Por ello, Latapí (1972c) procede a añadir requisitos más allá del acceso para entender la 'igualdad educativa'. Ibarrola (1970) ya había señalado que la igualdad de oportunidades educativas limitada a otorgar acceso a la educación no basta para lograr la movilidad social y Latapí (1972c) precisa que dicho acceso no basta para lograr la igualdad de oportunidades educativas, lo que a su vez hace poco probable que contribuya a lograr la igualdad social.</p> <p>Ante la influencia de los 'factores externos', Latapí (1972c) concibe la 'igualdad de oportunidades educativas' no como una igualdad en los factores propiamente escolares (<u>insumos</u>), sino como una igualdad en los resultados de éstos (<u>efectos</u>).<sup>64</sup></p>
---	---

<sup>63</sup> Coleman (1968) de manera radical plantea que sólo será posible la igualdad de oportunidad educativa en una 'escuela rasa' en la que desaparezcan las influencias externas que la afectan.

<sup>64</sup> Dicho argumento lo retoma de la 'igualdad de oportunidad educativa' entendida por Coleman (1968), quien enfatiza en la igualdad de los efectos de la escolaridad (*outputs*) más que de los recursos aportados a la escuela (*inputs*). Según Coleman (1968), los primeros consisten en las consecuencias de la escuela

<p>Insumos – Efectos</p> <p>Distribución</p> <p>Igualdad y equidad</p> <p>Educación no obligatoria</p> <p>Acceso sin importar sexo, lugar de residencia y clase social</p> <p>Acceso con habilidades iguales y diferentes</p> <p>Insumos escolares</p> <p>Resultados escolares con habilidades académicas iguales y diferentes.</p> <p>Mismas habilidades académicas</p> <p>Distribución y Equidad</p>	<p>En ese mismo año, Muñoz (1972) plantea una definición de igualdad de oportunidades educativas aunque no la nombra como tal, pues enfatiza en su <u>distribución</u> y entiende como sinónimos la <u>igualdad y la equidad</u>. Es así, que se refiere a la distribución igualitaria o equitativa de oportunidades educativas, la cual concibe compuesta por seis niveles<sup>65</sup>: 1) mismo <u>acceso a la educación no obligatoria</u> para todos con las <u>mismas habilidades</u> (sin importar su <u>sexo, lugar de residencia y clase social</u>); 2) mismo <u>acceso a la educación no obligatoria</u> para todas las clases sociales (sin importar sus <u>diferentes habilidades</u>); 3) misma calidad de los <u>insumos escolares</u> para todas las clases sociales; 4) mismos <u>resultados escolares</u> para todos con <u>las mismas habilidades académicas</u>; 5) mismos <u>resultados escolares</u> para todos con <u>diferentes habilidades académicas</u>; y 6) misma oportunidad de adquirir las <u>mismas habilidades académicas</u> para todas las clases sociales.</p> <p>Dicha definición presenta diferencias con lo planteado por Latapí (1972b): a) señala el acceso a la educación de todos con habilidades iguales y diferentes; b) precisa referirse a la educación no obligatoria; c) habla de igualdad en la calidad de insumos escolares y no de igualdad en el gasto educativo invertido; d) delimita a alcanzar la igualdad de los resultados al plano escolar; y, e) además de la igualdad de resultados, no agrega prestar atención en quienes tienen menores habilidades para llevarlos a un nivel educativo más alto.</p> <p>En 1973, Guzmán y Schmelkes reelaboran lo planteado por Muñoz (1972). Recuperan el énfasis en la <u>distribución y la equidad</u>, por lo que se refieren a la distribución equitativa de oportunidades educativas que entienden conformada por siete niveles: 1) mismo <u>acceso</u>, primero a la <u>educación obligatoria y después a la no obligatoria</u>, de todos con las <u>mismas habilidades</u> sin importar su <u>sexo, lugar de residencia y clase social</u>; 2) mismo <u>acceso</u>, primero a la <u>educación obligatoria y después a la no obligatoria</u>, de todas las <u>clases sociales</u>; 3) misma calidad de los <u>insumos escolares</u> para todas las clases sociales; 4) mismos <u>resultados escolares</u> para todos con las <u>mismas habilidades académicas</u>; 5) mismos <u>resultados escolares</u> para todos con <u>diferentes habilidades</u></p>
--	--

en los individuos con antecedentes y habilidades tanto iguales como desiguales; mientras que, los segundos se refieren a las aportaciones de la administración escolar (inmuebles, currículum, maestros), de los alumnos (antecedentes) y de las que resultan de la interacción entre dichos factores (aportaciones intangibles, ejemplo la moral de los maestros, el interés del alumno por aprender, etc.).

<sup>65</sup> Muñoz (1972) reconoce la influencia de Coleman (1968) en los niveles 3, 4 y 5. En éstos, hace referencia a la división entre los aportes y los efectos de la escuela.

<p>Acceso: no basta para la distribución equitativa de las oportunidades educativas, factores externos</p> <p>Acceso, retención, promoción y aprovechamiento.</p> <p>No definición en la política educativa</p> <p>Acceso: Oficial.</p> <p>Distribución: Académico.</p>	<p><u>académicas</u>; 6) misma oportunidad para adquirir las <u>mismas habilidades académicas</u> para todos los miembros de la sociedad y 7) misma <u>distribución de oportunidades educativas</u> que se ‘traduzca’ en una misma <u>distribución de oportunidades sociales</u> y de empleo.</p> <p>En dicha definición se presentan tres cambios frente a lo establecido por Muñoz (1972), en los que incorporan planteamientos de Latapí (1972c): 1) se refieren tanto a la educación obligatoria como a la no obligatoria; 2) mencionan el acceso de todos con las mismas habilidades como Latapí (1972c) y no agregan el acceso de todos con diferentes habilidades como Muñoz (1972); y 3) suponen alcanzar una igualdad de oportunidades sociales basada en el logro de la igualdad de oportunidades educativas, por lo que de nuevo está presente el supuesto que la <u>igualdad educativa</u> es un elemento necesario para lograr la <u>igualdad social</u>. Esto último lo retoman de Latapí (1972c), por lo que entienden que para alcanzar la ‘distribución equitativa de oportunidades educativas’ no es suficiente el acceso gratuito a la educación, dada la influencia de factores externos a la escuela que operan en perjuicio de las clases sociales pobres. Es así, que plantean que la igualdad educativa debe significar “equidad en el acceso, retención, promoción [y] aprovechamiento” (Guzmán y Schmelkes, 1973:175). De esta manera, hacen suya la no distinción entre igualdad y equidad, entendiéndolas como sinónimos; y por primera vez enuncian explícitamente como parte de la igualdad educativa la retención y promoción.</p> <p>En 1975, Latapí estudia que entendieron por ‘Reforma Educativa’ los gobiernos mexicanos de 1952 a 1975. De dicho estudio, concluye que la <u>política educativa nunca definió</u> la igualdad de oportunidades educativas y por ende, no precisó las estrategias para alcanzarla. Tal reclamo, como se recordará está presente desde inicios de los años setenta. Señala que en el ámbito oficial, la política de expansión escolar supone que es suficiente el otorgar acceso a la educación primaria a quienes lo demandan, no obstante adoptar dicho criterio “implica efectivamente renunciar a compensar las desigualdades” (Latapí, 1975:1332). Es así, que mientras en el <u>ámbito oficial la igualdad educativa se entiende sólo como acceso</u> a la educación primaria, en el <u>ámbito académico además del acceso se enfatiza en cómo se distribuye</u> y se insinúa que el Estado ‘compense’ las desigualdades.</p>
---	--

<p>Acceso no permite la igualdad social, factores externos</p> <p>Estructura social: Determinante</p> <p>Permanencia y aprovechamiento.</p> <p>Expansión escolar: Oportunidades de acceso y perseverancia distribuidas en función de clase, comunidad y región.</p>	<p>En 1977, Guzmán y Rodríguez retoman el planteamiento de Latapí (1972c) sobre que no es suficiente entender la <u>igualdad educativa</u> como <u>acceso gratuito</u> a la educación pues no contribuye a alcanzar la <u>igualdad social</u>, dada la influencia de '<u>factores externos</u>' al sistema educativo. Argumentan que la expansión escolar limitada al acceso gratuito hace "inviabile 'la igualdad de los desiguales' por medio de la educación, dadas las condiciones y estructuras de nuestra sociedad" (Guzmán y Rodríguez, 1977:4). Por ello, proponen ampliar la igualdad educativa, incluyendo además del acceso, la igualdad <u>en la permanencia y en el aprovechamiento académico</u>; ambos elementos ya habían sido señalados por Guzmán y Schmelkes (1973). Un planteamiento que también continúa se refiere a la importancia de los factores externos a la escuela que impiden el logro de la igualdad educativa, ahora Guzmán y Rodríguez los especifican y señalan las 'estructuras y condiciones de la sociedad' las cuales se conciben como determinantes si sólo se entienden la 'igualdad' como acceso.</p> <p>Un año después, Muñoz (1978a) también presta atención en la '<u>perseverancia</u>' del alumno hasta un determinado grado escolar y su <u>aprovechamiento académico</u>, pues el gobierno federal sólo se ha preocupado por otorgar acceso a la educación primaria. Afirma que, la política de sólo <u>extender el servicio escolar</u> ha ocasionado que las <u>oportunidades de acceso y perseverancia</u> se distribuyan en función de "la posición social del educando, el nivel de urbanización de la localidad en que éste vive y el grado de desarrollo de la región donde pertenece la localidad respectiva" (Muñoz, 1979:126). Es así, que alude a que la igualdad educativa incluya no sólo la oportunidad de acceso a la educación sino la cabal distribución de ésta, así como igualar el <u>aprovechamiento académico</u> y la <u>perseverancia</u> del alumno dentro del sistema educativo.</p>
---	--

2b. Ejemplo de matrices analíticas (fragmento): Material oficial.

**Noción: Atención a la población excluida de la escolaridad (“educación extraescolar”) en Informes de labores de la SEP (1970-1976).**

<b>Educación Extraescolar</b>	<b>1970-1971</b>	<b>1972-1973</b>	<b>1973-1974</b>	<b>1970-1974</b>	<b>1974-1975</b>	<b>1970-1976</b>	<b>1970-1976</b>
<b>Medio indígena</b>	Brigadas de promoción indígena.  Procuradurías.	Plan Nacional de Castellанизación: Promotores, maestros y supervisores bilingües.  Brigadas para el desarrollo regional.  Centros de integración social.	Plan Nacional de Castellанизación. Promotores bilingües y biculturales.  Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena.  Procuradurías.  Centros de integración social.  Albergues escolares.	Castellанизación. Promotores culturales y maestros bilingües.  Brigadas de desarrollo regional.  Procuradurías.  Centros de integración social.  Escuelas albergue.	Plan Nacional de Castellанизación. Promotores culturales.  Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena.  Procuradurías.  Centros de integración social.  Albergues escolares.	Plan Nacional de Castellанизación. Centros coordinadores indigenistas.  Escuelas albergue.	Castellанизación. Centros coordinadores indigenistas.  Albergues.
<b>Medio rural</b>	Salas populares de lectura móviles y fijas.	Salas populares de lectura.  Misiones culturales.	Salas populares de lectura.  Misiones culturales.	Salas populares de lectura.  Misiones culturales.	Salas populares de lectura.  Misiones culturales.	Misiones culturales.  Brigadas.	Salas populares de lectura.  Misiones culturales.

	<p>Misiones culturales motorizadas.</p> <p>Misiones culturales rurales.</p> <p>Brigadas agropecuarias.</p>	<p>Aulas rurales móviles.</p> <p>Brigadas para el desarrollo rural.</p> <p>Albergues escolares rurales.</p>	<p>Aulas rurales móviles.</p> <p>Brigadas de desarrollo rural.</p>	<p>Aulas rurales móviles.</p> <p>Brigadas de desarrollo rural.</p>	<p>Aulas rurales móviles.</p> <p>Brigadas de desarrollo rural.</p> <p>Cursos comunitarios.</p>		<p>Aulas rurales móviles.</p> <p>Brigadas para el desarrollo rural.</p> <p>Cursos comunitarios.</p>
<b>Medio urbano</b>		<p>Servicio de guarderías.</p> <p>Centros de acción educativa.</p> <p>Cooperativas escolares.</p> <p>Centros regionales de educación fundamental.</p> <p>Centros de educación de adultos.</p>	<p>Guarderías infantiles.</p> <p>Centros de acción educativa.</p> <p>Cooperativas escolares.</p>	<p>Guarderías.</p> <p>Centros de acción educativa.</p> <p>Cooperativas escolares.</p> <p>Equipo de trabajo social.</p>	<p>Centros de acción educativa.</p> <p>Cooperativas escolares.</p>		

**Noción: Atención a la población excluida de la escolaridad en documentos de la SEP (1976-1982).**

Población	1978 (Educación para todos/2)	1978 (Educación para todos/3)	1979 (Programas y metas)	1979 (Educación para todos)	1982 (Primaria para todos)
<b>Población infantil.</b>	<p>Expansión del servicio:</p> <p>Albergues escolares y escuelas de concentración entre otros;</p>	<p>Dirección General de Educación a Grupos Marginados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Albergues escolares.</li> </ul> <p>Dirección General de Educación Primaria en los Estados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuelas unitarias.</li> <li>- Escuelas primarias de organización incompleta.</li> <li>- Escuelas primarias rurales de organización completa.</li> <li>- Servicios de</li> </ul>	<p>- Programa Primaria para todos los niños:</p> <p>Implantar los seis grados en las escuelas incompletas.</p> <p>Albergues escolares.</p> <p>Cursos comunitarios.</p> <p>Compensar económicamente a los maestros rurales.</p> <p>Transporte escolar.</p> <p>Flexibilidad del calendario y horario escolar (primaria intensiva).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Castellанизación</li> </ul>	<p>- Programa Primaria para todos los niños:</p> <p>Albergues escolares.</p> <p>Cursos comunitarios.</p> <p>Compensación comunitaria.</p> <p>Transporte escolar.</p> <p>Maestro estatal.</p> <p>Maestro municipal.</p> <p>Maestro federal.</p> <p>Promotor bilingüe.</p> <p>Grupos integrados.</p> <p>Construcción de aulas.</p> <p>Equipamiento.</p>	<p>- Programa Primaria para todos los niños:</p> <p>Acceso.</p> <p>Atender a pequeñas localidades (8 a 30 niños): Maestro federal, maestro estatal, promotor cultural bilingüe, instructor comunitario, albergue escolar y compensación comunitaria.</p> <p>Atender a microlocalidades dispersas (7 niños o menos): Albergue escolar y servicios asistenciales como becas escolares, transporte escolar, instructor comunitario con apoyo alimentario y casa-escuela.</p> <p>Permanencia.</p>



		<p>castellanización</p> <p>CONAFE</p> <p>- Cursos comunitarios.</p> <p>Radioprimarias.</p>	<p>:</p> <p>Capacitación de instructores bilingües.</p> <p>Educación preescolar (niños entre 5 y 7 años).</p> <p>Elaboración de libros y materiales en lengua autóctona.</p> <p>Albergues escolares</p>	<p>Reparación de escuelas.</p> <p>- Programa de Castellanización</p> <p>Personal bilingüe (castellanización de preescolares),</p> <p>Albergues escolares: Servicios asistenciales (alimentación, hospedaje, gastos por lavado de ropa y limpieza).</p> <p>Apoyo radiofónico bilingüe.</p>	<p>Medio rural: Asignar maestros a escuelas incompletas y compensación comunitaria. También se destinaron técnicas y materiales didácticos de apoyo: Proyecto Primaria Rural Completa, Audioprimaria y Material didáctico. Se crearon proyectos de arraigo del maestro en la comunidad (estímulos).</p> <p>Atención diferenciada: Cuatro proyectos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recuperación de niños con atraso escolar.</li> <li>2. Grupos integrados (atípicos)</li> <li>3. Primaria Intensiva para niños de 9 a 14 años.</li> <li>4. Primaria para niños migrantes.</li> </ol>
--	--	--	---	---	--

<p><b>Población adulta.</b></p>	<p>Castellanización de quienes solo hablan la lengua indígena, incluyendo en lo posible la alfabetización en su idioma original.</p> <p>Alfabetización de adultos.</p> <p>Educación fundamental para adultos en sistemas escolares y abiertos.</p> <p>Integración de adultos alfabetizados en programas de educación permanente, desarrollo de la comunidad, promoción cultural y capacitación para el trabajo.</p>	<p>-Dirección General de Educación a Grupos Marginados:</p> <p>Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA).</p> <p>Centros de alfabetización.</p> <p>Centros Regionales de Educación Fundamental (CREF).</p> <p>Servicios en el medio rural: brigadas, misiones culturales, salas de lectura y aulas móviles.</p> <p>-Dirección General de Acreditación y Certificación:</p> <p>Educación abierta para adultos.</p>	<p>- Programa de Educación de Adultos:</p> <p>Educación abierta.</p>	<p>- Programa de Educación de Adultos:</p> <p>Servicios de instructores.</p> <p>Centros de educación básica para adultos (CEBA)</p> <p>Sistemas abiertos.</p>	
---------------------------------	---	---	--	---	--