

---

# PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESIGUALDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO EN EL MÉXICO ACTUAL

---

JESÚS AGUILAR NERY

## RESUMEN:

Propongo realizar una caracterización de los enfoques principales que han abordado el tema de la desigualdad en el campo educativo en México, a partir de algunos estados del arte, poniendo atención a sus raíces epistemológicas. De la revisión de materiales elaborados entre 1970 y 2008, propongo clasificar las investigaciones en dos grandes rubros: una vertiente fincada en la perspectiva positivista y por otra parte, una perspectiva interpretativa, siendo la primera dominante en la producción nacional. Se plantean algunas tensiones del estado actual de la producción, asimismo se vislumbra la emergencia de otras tendencias y un par de ausencias.

**PALABRAS CLAVE:** desigualdad, epistemología, trayectorias, investigaciones, México.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de las profundas transformaciones económicas y sociales producidas en las últimas dos décadas en nuestro país, resulta importante indagar el sentido actual de asuntos como inclusión, equidad y desigualdad, entre otros términos asociados, en el campo educativo en general y en el escolar en particular. Se trata de nociones de larga data en la historia de las naciones, que están siendo reinterpretadas en el marco de las reformas educativas de los últimos años. Con la intención de conocer algunos desplazamientos, usos y conceptualizaciones sobre desigualdad, el presente trabajo expone algunos antecedentes teóricos de mi investigación doctoral en curso, donde pretendo trazar las trayectorias conceptuales y discursivas de las desigualdades en el

---

campo educativo en México y Argentina desde el análisis conceptual del discurso (Granja, 2003) y la epistemología social de Popkewitz. Por razones de espacio en este texto abordo únicamente lo relacionado con la producción más representativa en términos epistemológicos realizada en México entre 1970 y 2008, ubicada en libros, revistas e internet. Analizo artículos e informes de investigación producida en universidades o institutos, como la producción de organismos internacionales como el Banco Mundial o entidades oficiales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).<sup>1</sup>

### **CLASIFICACIONES TEÓRICAS SOBRE DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN**

La pregunta por la desigualdad escolar o educativa no es nueva, pues se ha discutido por décadas desde el advenimiento de la “escuela de masas”, surgiendo distintas posiciones al respecto. En México resulta interesante traer a colación los planteamientos hechos en dos estados del arte en temas sobre desigualdad y educación/escolarización que más o menos sintetizan este debate. Uno es de De Ibarrola (1981), el otro de Muñoz Izquierdo (1992); en ambos casos clasifican los estudios atendiendo la dimensión teórico-metodológica de las investigaciones; de ahí desprendo modos de clasificar lo considerado investigación, las tendencias principales e infiero filiaciones epistemológicas; además me sirven para enmarcar la producción más reciente.

De Ibarrola sostuvo que estudios como el fundamento estadístico del Plan de Once Años de la Educación Primaria de 1959 y sobre todo el Diagnóstico Educativo Nacional de 1964 (Latapí *et al.*, 1964), sentaron las bases conceptuales de la forma “de ver la escolaridad de la población mexicana, como una escolaridad muy desigualmente distribuida”, a partir de conceptos económicos, “ligados con la educación a través de la teoría del capital humano” muy en boga en las teorías sociológicas estadounidenses, cuyas raíces funcionalistas eran marcadamente señaladas (1981:94). Este tipo de enfoque, De Ibarrola lo denomina “empirismo metodológico”, el cual asocia con el funcionalismo, por

---

<sup>1</sup> Citaré sólo algunos para ilustrar mis planteamientos por razones de espacio.

---

los supuestos que le subyacen. En este caso, la autora sostiene que las posibles conclusiones de este enfoque son dos: 1) “la desigualdad escolar se correlaciona de manera fundamental y estadísticamente significativa con la desigualdad social que existe en el país”; asimismo, la mayor expansión del sistema ha dejado casi intactas las desigualdades en ingresos y ocupación de la población; 2) “en una sociedad claramente desigual el sistema escolar cumple una función predominantemente de selección y distribución social que legitima una nueva forma de desigualdad social”. De Ibarrola da cuenta además del enfoque reproductivista tanto en su vertiente marxista como funcionalista de los setenta. De ambas se desprende como conclusión que en una sociedad clasista “el sistema escolar es uno más de los aparatos ideológicos del Estado, orientado a reproducir las relaciones sociales de dominación/subordinación” (1981:115).

Del primer enfoque, De Ibarrola critica la atribución del papel mesiánico otorgado a la educación, pues la teoría ignora los lazos de ésta con lo económico, lo político y lo social, y sus relaciones entre sí, por lo que las investigaciones no pueden ir más allá de señalar “correlaciones entre las manifestaciones más superficiales de la problemática socioeducativa”. Del segundo enfoque critica el determinismo que atribuyen a las estructuras de dominación, las cuales a su vez están determinadas por las relaciones de producción. “Al ignorar la fina trama de interrelaciones entre estructura y superestructura, obstaculizan la posible comprensión del papel de lo educativo en la transformación social” (1981:115).

De su análisis, De Ibarrola desprende como alternativa viable para superar a los otros enfoques el análisis marxista de las contradicciones, porque obliga a tratar “a lo educativo como un proceso social histórico y concreto, a relacionarlo dialécticamente con estructuras de poder económico, político y social y centrar el eje de comprensión en las luchas en torno a esos poderes” (1981:115).

Por su parte, Muñoz Izquierdo, desde una panorámica latinoamericana, considera que hasta principios de los años noventa del siglo XX cuatro tesis habían guiado los estudios e investigaciones acerca del origen de las

---

desigualdades educativas, las cuales estuvieron orientadas por lo que él clasifica como dos “paradigmas” principales: a) funcional y b) dialéctico. El primero implica que las formaciones sociales se dan a través de la convivencia armónica entre los integrantes de la sociedad; mientras el “paradigma” dialéctico plantea que las formaciones sociales son el resultado del conflicto y de la lucha entre diferentes clases sociales (Muñoz Izquierdo 1997:124).<sup>2</sup> De la exhaustiva masa documental de referencia (948 investigaciones), 654 se refieren a los factores y los procesos que intervienen en el acceso a los sistemas educativos, en la permanencia en los mismos y en el aprovechamiento escolar; el resto de investigaciones plantean estrategias o propuestas instrumentadas para superar la exclusión y el rezago social.<sup>3</sup>

La *primera tesis* sostiene que las desigualdades educativas son originadas por agentes externos al sistema educativo y que se derivan de las desigualdades ya existentes entre los distintos estratos sociales y del origen social de los estudiantes. En este caso, las investigaciones buscaron aislar ciertos factores externos e internos a las escuelas, para conjuntarlos en tres variables explicativas del rendimiento de los sistemas escolares: los recursos de las escuelas, el ambiente escolar y de aula, y las características del contexto cultural de las escuelas. De esta tesis se desprendió dar más apoyo a quien más lo necesitaba, por tener condiciones menos favorables fuera de la escuela. El llamado informe Coleman de 1966 (estadounidense), fue tal vez el trabajo más significativo de este tipo de investigaciones. Ahí se concluyó que el rendimiento escolar depende sobre todo de los antecedentes sociales y culturales de los estudiantes. El informe fue muy criticado, entre otras razones, por su etnocentrismo, sus inconsistencias con otras investigaciones, así como por haber ignorado factores pedagógicos y problemas internos al sistema educativo de gran importancia, como los docentes, las aulas y materiales didácticos, los recursos financieros y la organización de la escuela (1997: 125-128).

---

<sup>2</sup> El texto original se publicó en 1992. Lo consulté en la recopilación publicada en 1997.

<sup>3</sup> Información aparecida primero en Muñoz Izquierdo y Lavín (1988).

---

De la crítica a los planteamientos previos surgió la *segunda tesis*. Ésta plantea que las desigualdades educativas se originan debido a que la educación ofrecida “a los estratos de menores recursos está pauperizada y que no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores, por lo que refuerza las desigualdades preexistentes”. (1997:129-130). Esta tesis, al atribuir las desigualdades a la precariedad de las condiciones de los menos favorecidos, estaba dejando de lado la responsabilidad que el gobierno y el Estado tienen en cada sistema educativo. De tal modo, esta tesis se deslinda de buscar medidas para combatir las desigualdades en la distribución de las oportunidades educativas. Esto dio pie a que algunos investigadores se volcaran a abrir “la caja negra”, que para entonces se había constituido el interior de las escuelas, y con ello descubrir los mecanismos generadores de los resultados que describían, pero no explicaban.

Mientras las dos primeras tesis Muñoz Izquierdo las ubica dentro del “paradigma” funcional; las otras dos las ubica dentro del “paradigma” dialéctico, siendo éstas últimas complementarias: una atiende la dimensión estructural (tercera) y la otra una dimensión microsocia (cuarta).

La *tercera tesis* sugiere que los currículos se formulan de acuerdo con las características de los países económicamente dominantes, olvidando las condiciones de los países en desarrollo, por lo que resultan medianamente o poco significativos por la distancia entre las características culturales de la población “receptora”. Se trata de modelos imitados, que terminan promoviendo la reproducción de valores de la cultura occidental. La *cuarta tesis* plantea que las desigualdades se originan en el hecho de que la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida con procedimientos diseñados por “expertos” y por agentes preparados para responder a los requerimientos de otros sectores, incluso radicalmente diferentes, de donde se ponen en práctica (1997: 139-142).

Hasta aquí la síntesis de los estados del arte.

---

## **PERSPECTIVAS EPISTEMOLOGICAS**

Ahora pretendo adentrarme en las perspectivas epistemológicas que sustentan las investigaciones como medio de clasificación. Valorando las conceptualizaciones en torno a la realidad estudiada en relación con el sujeto investigador, así como los métodos y las herramientas para generar los datos que sustentan los argumentos de las investigaciones, podemos agrupar, algo burdamente, en dos vertientes los estudios sobre desigualdad y educación en México: positivistas e interpretativas.

El positivismo en las ciencias sociales tiene como presupuestos dos creencias fundamentales: la realidad existe aparte del sujeto que conoce y se conoce mejor a través de la observación en condiciones ideales. La investigación positivista tiende a identificar patrones medibles de conductas que nos capacita para generalizar, predecir, manipular y controlar la conducta de los objetos de estudio (Bolívar 2002). Aunque el positivismo ha sido severamente criticado por investigadores y filósofos de la ciencia al demostrar que aún en las ciencias naturales, como la física, se trata de una actividad social que impone “leyes” sobre cualquier universo caótico; los supuestos positivistas siguen conduciendo la mayoría de la investigación educativa en México sobre desigualdades; algunos ejemplos representativos: Muñoz Izquierdo, Martínez Rizo (2002), los del INEE y del Banco Mundial.

De Ibarrola desde principios de los ochenta señalaba las limitaciones de este enfoque, que Muñoz Izquierdo reiteró una década después: la necesidad de ir más allá de las correlaciones estadísticas establecidas entre la escolaridad, el status ocupacional y los ingresos, así como el impacto de factores estructurales y exógenos a las escuelas que constriñen o facilitan la movilidad intergeneracional (1997: 149-150, nota 13). Como alternativa él propuso construir nuevos conceptos “para entender y explicar las habilidades humanas, que permitan establecer relaciones de causalidad entre la educación y la satisfacción de las diferentes necesidades educativas de los individuos”. Esto

---

serviría, entre otras cosas, para construir currículos pertinentes, los procesos y las condiciones para su realización (1997: 151).

Si bien hay problemas que pueden y deben ser abordados desde esta perspectiva, es necesaria su conjunción con otras epistemologías cuando se trata de atender la diversidad y la desigualdad de ciertos sectores de la población. No se trata de optar por el escepticismo que paraliza o por una inclusión mínima, pero reconfortante, sino por la posibilidad de cambiar de modo razonable y justo.

La perspectiva interpretativa sostiene la creencia fundamental que la realidad no puede ser conocida independiente de la persona que conoce y ese conocimiento siempre es contextualizado. El foco de la investigación interpretativa apunta hacia tres elementos: 1) la configuración del sentido y de los significados subjetivos, 2) los contextos en los cuales la gente construye los significados y 3) las reglas de interpretación que la gente sigue en su vida cotidiana (Bertely 1994). La tesis fundamental del giro interpretativo sostiene que siempre nos encontramos en unas circunstancias y éstas son «interpretativas», es decir, “pueden ser concebidas en el seno de una apertura que organiza nuestra experiencia cuando la explícita, esquematiza, organiza o proyecta” (Innerarity 2006:270).

El principal instrumento de investigación no es la medición, sino las subjetividades que giran en torno a los fenómenos indagados; es decir, principalmente a partir de la experiencia personal y la ubicación del investigador se reconstruyen los diversos puntos de vista que configuran la realidad social en que se insertan.

Muñoz Izquierdo y Lavín (1988:175) plantean que cronológicamente las investigaciones evolucionaron de aplicaciones casi exclusivamente estadísticas más o menos sofisticadas y la utilización paralela de técnicas cualitativas, hacia corrientes inspiradas en marcos de la investigación participativa, la investigación-acción, y añadimos, la etnografía (Bertely, 2004). Otra tendencia marcada es pasar de evaluaciones de diseños cuasi experimentales hacia

---

modelos de evaluación de la acción cultural. Los informes de evaluación de programas compensatorios son indicativos de este enfoque (Torres y Tenti, 2000; López, 2008). De lo anterior, Muñoz Izquierdo desprende la necesidad de obtener mayor información sobre la eficiencia y la eficacia de las alternativas que se han propuesto combatir los rezagos escolares mediante programas compensatorios, así como de programas dirigidos a grupos sociales que tradicionalmente habían quedado fuera del sistema escolar, tales como zonas dispersas, educación especial, entre otros. (1997:149, 152). El autor sugería elaborar y validar nuevos prototipos de intervención educativa para enfrentar la reprobación, principalmente de los primeros grados de primaria; programas de intervención dirigidos a comunidades de bajos ingresos, que atiendan a la vez a población adulta y niños de las edades más tempranas mediante enfoques más comunitarios; la necesidad de ofrecer educación adecuada a distintos grupos culturales, a través de currículos relevantes, pertinentes, apoyados por materiales adecuados y docentes formados para atender tales colectivos (1997:153-154).

### **A MODO DE CIERRE**

Primero quiero señalar la divergencia en la conceptualización de las desigualdades (escolares/educativas) en diversos autores y, con ello, denotar cierta inestabilidad del campo de indagación e incluso opacidad. Más aún si pensamos que tales definiciones orientan cierto tipo de respuestas, sobre todo en el campo de las políticas públicas, por lo que no es poca cosa la definición de lo que se entiende por uno u otro término. De acuerdo con De Ibarrola (Muñoz García *et al.*, 1998), no hay planteamientos teóricos definitivos para distinguir entre desigualdades. La más común es tomar alguno o varios índices cuantificables o económicos, sin una discusión conceptual o teórica. Por lo que, siguiendo con De Ibarrola, es necesaria una mayor atención al trabajo teórico y metodológico, así como una mayor producción de investigaciones para cubrir la



---

“gran ausencia sobre las posibles derivaciones y tramas de la relación de la escolaridad con la desigualdad”.

Segundo, podemos decir que en México ha sido dominante el enfoque positivista en las investigaciones realizadas sobre desigualdad y educación, aunque han venido emergiendo otras alternativas, sobre todo la que denominé interpretativa, que cubre un espectro amplio. Si bien de modo burdo se esquematizaron ambas, no quiero dejar la imagen de una dicotomía, pues precisamente una vía emergente, opuesta a dicotomías tales como objetivismo/subjetivismo, estructura/agencia ya tiene cierta raigambre, por ejemplo, la caracterizada por Giddens como “corriente estructuracionista”; otros le llaman postestructuralista, donde cabe incluir muchos otros autores y vertientes.

Incluso las clasificaciones utilizadas por De Ibarrola y Muñoz Izquierdo destacan la vertiente, más estructural, incluso lo que en su momento ellos consideran “alternativo” (el marxismo crítico o la investigación-acción). Pero podemos advertir también lo que ellos ya preconizaban y hemos visto en las últimas décadas: el movimiento donde se reclama el peso de los “actores”, la “agencia” (en el extremo la primacía de las “buenas razones” de los actores de Boudon 2003) y los llamados a la “complementariedad” entre agencia y estructura en la agenda de investigación (Flores-Crespo 2002).

Finalmente, desde una mirada internacional punteo una ausencia en el ámbito nacional, a saber, autores que hablan de la potencial impugnación de las “voces” legítimas (las “científicas”) y de lo que cuenta como “dato” de conocimiento, por ejemplo, la investigación narrativa (Bolívar, 2002) o la vertiente emancipadora de inspiración freiriana. Cabe preguntar ¿Cómo entienden los “desiguales” las desigualdades educativas/escolares? ¿Será igual que desde el Estado o desde la academia? Destaco la pluralidad en la construcción y producción de conocimientos, pues ¿quién debe producir el conocimiento acerca de lo que cuenta como bueno y apropiado para enseñar y aprender, según diferentes contextos socioculturales, o en cada vez más

---

precarias condiciones de pobreza? Preguntas éstas que apuntan hacia una necesaria vigilancia acerca de la producción y construcción del conocimiento, más debate, así como una cierta clarificación de las definiciones y la postura política del investigador.

## REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). [1-02-2009] en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bertely, M. (2004). “Retos metodológicos en etnografía de la educación”, *Colección Pedagógica Universitaria*, 25-26: 31-46. [1-03-2009] en: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PUBLMARI.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm)
- Boudon, R. (2003). *Raison, Bonnes Raisons*, Francia: PUF.
- De Ibarrola, M. (1981). “Las investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases. Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la realidad socioeducativa en México”, en *Documento Base para el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Flores-Crespo, P. (2002). “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre la educación y la desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 7(16), 537-576.
- Granja, J. (2003). “Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”. En Josefina Granja (comp.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México: Plaza y Valdés/SADE.
- Innerarity, D. (2006). “El giro interpretativo”, *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 37:263-283.
- Latapí P. et al. (1964). *La desigualdad educativa en México. Diagnóstico Educativo Nacional*. México: CEE.
- Latapí, P. (1994) *La desigualdad educativa en México. Educación y justicia: Términos de una paradoja*, Washington, DC: OEA.
- López, N. (Coord.) (2008). *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Martínez-Rizo, F. (2002). “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, *Revista mexicana de investigación educativa*. 7 (16), 415-443.
- Muñoz García, H.; T. Bracho; M. de Ibarrola, et al. (1998). “Debate sobre educación y desigualdad social”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3(6): 317-345

- 
- Muñoz-Izquierdo, C. (1997). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: FCE.
- Muñoz-Izquierdo, C. y Lavín, S. (1988). "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria". En Muñoz-Izquierdo, C. (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México: CEE.
- Torres, R.M. y Tenti E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. Informe final*. Buenos Aires: IPE.