

## **ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN MÉXICO**

*1971-2010*

JESÚS AGUILAR NERY

### **Resumen:**

Este trabajo propone una caracterización de las perspectivas epistemológicas que han señalado el abordaje del tema de la desigualdad en el campo educativo en México, a partir de la investigación educativa profesional. El sustento empírico se deriva de la revisión de las principales revistas especializadas sobre educación en México entre 1971 y 2010. Las investigaciones que abordan el tema de las desigualdades en la educación mexicana se clasificaron en dos grandes rubros simplificados: una vertiente fincada en un enfoque positivista y otro interpretativo. El resultado más significativo es que el positivista es ampliamente dominante en la producción nacional desde la emergencia de la investigación profesional. Como cierre del texto se discuten algunas consecuencias del estado actual de la producción y se vislumbran algunas ausencias y posibilidades.

### **Abstract:**

This article proposes a characterization of the epistemological perspectives that have guided approaches to the issue of educational inequality in Mexico, based on professional educational research. The empirical material was obtained from a review of the main specialized journals on education in Mexico between 1971 and 2010. Studies of inequality in Mexican education were separated into two simplified classifications: a positivist approach and an interpretative approach. The most significant finding was that the positivist perspective has been dominant in domestic production since the emergence of professional research. The article closes with a discussion of some of the consequences of the current state of academic production, along with a glimpse of various omissions and possibilities.

**Palabras clave:** desigualdad social, epistemología, revistas científicas, investigación educativa, México.

**Keywords:** social inequality, epistemology, academic journals, educational research, Mexico.

---

Jesús Aguilar Nery es doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) adscrito al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Calzada de los Tenorios 235, col. Granjas Coapa, 14330, México, ce: jesner2008@gmail.com

A Josefina (†) y Rosa Nidia: por su guía y generosidad

## Introducción

En el contexto de las profundas transformaciones económicas y sociales producidas en las últimas dos décadas en nuestro país, resulta importante indagar, entre otros términos asociados, el sentido actual de asuntos como inclusión, equidad y desigualdad 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 han sido reinterpretadas en el marco de las reformas educativas de los últimos años pero que, a menudo, se asumen como ahistóricas e incluso tienden hacia el universalismo. De este modo, sigo la idea de “historizar” (Popkewitz, 2003) los conceptos, en distintos contextos regionales o nacionales a través del tiempo, ya que mediante el análisis de sus transformaciones se contribuye a reflexionar sobre la construcción del conocimiento en cierta disciplina o campo académico así como de hacerlos discutibles. Por razones de espacio en este texto abordo únicamente lo relacionado con la producción más representativa en términos epistemológicos realizada en México entre 1971 y 2010 sobre el tema de desigualdades educativas, publicada en revistas académicas nacionales.

El texto contribuye a narrar parte de una historia conceptual del campo educativo que está por hacerse en México, y avanza en vislumbrar las perspectivas epistemológicas que han sido dominantes y el tipo de resultados que generan, quedando otras oscurecidas, así como unas más que están emergiendo en los estudios sobre las desigualdades en el campo educativo para, posiblemente, sustentar intervenciones y políticas educativas más adecuadas.

Enseguida realizo una síntesis del emplazamiento desde el que se observa para luego trazar el conjunto de elementos metodológicos que permiten dar cuenta del objeto de estudio. Se presentan después los resultados principales del tratamiento de la información, para cerrar el documento con un conjunto de reflexiones e implicaciones sobre los efectos de la revisión.

## Apuntes sobre la perspectiva analítica

La pregunta de qué cuenta como investigación no es muy común en nuestro medio. En todo caso, al hacer un recuento de la historia de las disciplinas y sus contextos de producción es notoria la diversidad y la complejidad. Como ha señalado Popkewitz (1997:27) “the debates about knowledge are not only about who tells the “truth” but about the rules on

which that truth is based and the conditions in which that truth is told”. [“los debates sobre el conocimiento no son sólo sobre quién le dice a la “verdad”, sino sobre las reglas en que se basa esa verdad y las condiciones en que dicha verdad se dice”].

Siguiendo, en general, lo que Popkewitz llama la epistemología social,<sup>1</sup> así como elementos de sociología del conocimiento y de la historia conceptual, este trabajo se centra en una sección de la investigación educativa enfocada en la construcción de conocimiento de un tema específico; es decir, se busca conocer las diversas epistemologías que han guiado el estudio de las desigualdades educativas y/o escolares. De acuerdo con Buenfil (2007:183), el término “conocimiento científico” es problemático, entre otras razones, por la heterogeneidad de formas de producción y legitimación ante otros modos de conocimiento, así como por las relaciones de poder que implica, aunque para el propósito de este documento es posible convenir en que la producción de conocimiento publicado en revistas científicas es una imagen razonable para identificarlo como tal.

Las epistemologías presentes en los estudios sobre las desigualdades educativas son resultado de trayectorias históricas múltiples y friccionadas, producto de ideas y acontecimientos del pasado. Esto resulta significativo para trazar una pintura particular de las investigaciones dominantes, perfilar ciertas ausencias y atisbar algunas consecuencias de mantener dicho panorama en el ámbito de la construcción de conocimientos, inclusive de la política educativa y de la intervención. Vale la pena apuntar que, en general, la epistemología se refiere a la forma en que las personas conocen lo que saben, incluyendo suposiciones respecto de la naturaleza del conocimiento, y la “realidad”, así como sobre los procedimientos y herramientas para conocer (Sleeter y Delgado Bernal, 2004; Buenfil, 2007).<sup>2</sup>

En este documento se observa la investigación educativa publicada por revistas mexicanas especializadas en casi cuatro décadas, enfocando de modo amplio las conceptualizaciones de 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. Agrupo, algo burdamente, en dos vertientes los estudios sobre desigualdad y educación en México: positivistas e interpretativas.

Entiendo ambos enfoques de modo laxo, como “programas de investigación” (Lakatos, 1993),<sup>3</sup> o tal vez abusando de los términos podría aludir a “matrices disciplinares y ejemplares”, de manera análoga a los dos sentidos

con que usó “paradigmas” Kuhn en la década de 1970.<sup>4</sup> Reconozco también que tal simplificación corre el riesgo de caricaturizar ambos enfoques o, peor aún, dar una imagen homogénea de cada uno, pero tampoco es del todo inapropiada y resulta pertinente al modesto objetivo de este texto, esto debido a que ambos “paradigmas” emergen de la revisión de los materiales seleccionados.

Debe aclararse que ambos enfoques de investigación, a través de su proceso histórico, comparten tendencias centrífugas, friccionadas, múltiples contactos y el desarrollo de vertientes más o menos ajustadas; incluso en el “núcleo duro” de cada uno de ellos subyace una imagen, por decir lo menos, caleidoscópica. Por ejemplo, en el caso del positivismo, se suele citar como antecedente a Auguste Comte –pionero en usar dicho término en su *Curso de filosofía positiva* en el siglo XIX–, a Herbert Spencer u otros pensadores previos como David Hume, pero es el famoso Círculo de Viena y su proyecto de “ciencia unificada” de la década de 1930 –encabezado por Rudolf Carnap– el momento más frecuentemente evocado para criticar dicho programa de investigación. De hecho, la mayoría de investigadores suele precisar que incluso el proyecto del Círculo de Viena se conoce como “postpositivismo” o “positivismo lógico” (Klimovsky, 1997:146; Rodríguez Zoya, 2011:22, entre otros).

De lo que no hay duda es que el enfoque positivista, históricamente, fue el primer paradigma de investigación en consolidarse. Asimismo, hay acuerdo general en que el enfoque “interpretativo” (que abarca una variedad enorme, incluso en las maneras de nombrarlo, e implica un “núcleo menos duro”) se consolidó durante la segunda mitad del siglo XX (como antecedentes se suelen citar a pensadores como Dilthey y Husserl, entre otros), como una consecuencia de las distintas críticas al positivismo lógico u otras tradiciones formalistas y ahistoricistas dominantes, destacando en esa ruptura la obra de Kuhn publicada originalmente en 1962: *La estructura de las revoluciones científicas*, cuya emergencia fue en un periodo de la filosofía de la ciencia caracterizado por severos cuestionamientos y “malestar frente a los límites del empirismo lógico y el racionalismo crítico” (Cortassa, 2013:91).

Con las advertencias y cautelas anotadas, paso a dar una caracterización simplificada de ambos enfoques o paradigmas de investigación. Cabe señalar que, en relación con las ciencias sociales y entre ellas, las educacionales

se ha observado el paso del programa positivista hacia el interpretativo de modo más o menos evidente (Guevara, 2011; Bertely, 1994; Bolívar, 2002).

El enfoque positivista (uso en adelante tal etiqueta más por comodidad que por otra razón) en las ciencias sociales tiene, entre otros presupuestos, dos creencias fundamentales: 1) la realidad existe aparte del sujeto que conoce, defendiendo la neutralidad valorativa de la ciencia; y 2) se conoce mejor a través de la observación en condiciones ideales mediante el método científico (hipotético deductivo). La investigación positivista tiende a identificar patrones medibles de conductas que nos capacitan para generalizar, predecir, manipular y controlar la conducta de los objetos de estudio (Bolívar, 2002). Aunque el positivismo, especialmente el denominado “lógico”, ha sido severamente criticado por investigadores y filósofos de la ciencia al demostrar que aún en las ciencias naturales –por ejemplo la física– se trata de una actividad social que impone “leyes” sobre cualquier universo caótico; el núcleo duro del positivismo sigue conduciendo la mayoría de la investigación en México sobre desigualdades educativas, como muestran algunos de los recuentos más significativos realizados desde hace tres décadas (De Ibarrola, 1981; Martínez Rizo, 1983, 2002; Muñoz Izquierdo, 1997; Backhoff *et al.*, 2007).

Por su parte, el enfoque interpretativo sostiene la creencia fundamental que la realidad no puede ser conocida independiente de la persona que conoce y ese conocimiento siempre es contextualizado y no neutro. 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 se sigue en la vida cotidiana (Bertely, 1994). La tesis fundamental del “giro interpretativo” sostiene que siempre nos encontramos en unas circunstancias y éstas son “interpretativas” y contextuales, es decir, “no hay manera de explicar la representación de objetos con independencia de una interpretación categorizadora, identificadora, que los sitúe en el espacio y en el tiempo” (Innerarity, 2006:270). Esto conduce a ampliar nuestra capacidad de reconocimiento de la alteridad, así como la atención hacia lo inapreciado, lo desatendido, lo inadvertido, lo inaudito. De este modo, la vertiente interpretativa “no aspira a ser omniabarcante sino que llama la atención sobre los límites de sentido que se siguen de la finitud humana” (Innerarity, 2006:271).

### Notas metodológicas

Especialistas en sociología de la ciencia han señalado que las revistas académicas “representan el medio de comunicación *par excellence* en el que tiene lugar un proceso de comunicación en un campo especializado, como por ejemplo el de la reflexión sobre el sistema educativo” (Schriewer, 2006:378). De acuerdo con este autor, las principales revistas de un país, de diversos campos disciplinarios, pueden ser consideradas como una fuente significativa para captar los procesos de “construcción semántica” en los estudios comparados y de historia conceptual.

Convengo con Suasnábar (2009:18-19), en que las revistas ocupan un lugar intermedio entre el carácter de actualidad de los diarios y la discusión más asentada de los libros, es por ello que presentan un potencial mirador para el estudio de diversas dimensiones, procesos y fenómenos como la historia intelectual, la construcción de campos disciplinarios, incluso de conceptos. De hecho, las revistas académicas, como empresa cultural, vehiculan cierto posicionamiento de grupos intelectuales, con más o menos homogeneidad, ya sean organizaciones formales como las universidades o centros de investigación, pero sobre todo son registro de corrientes de opinión intelectual, de movimientos y tendencias en los debates académicos.<sup>5</sup>

Sin embargo, cabe reconocer que la circulación de las diferentes revistas de educación en México hasta hace un par de décadas era bastante escasa e incluso su número era reducido. La mayoría del material sólo se adquiría en la sede en donde se producía. Así lo reconocía Díaz Barriga (1991:3) a principios de los años noventa en un balance sobre las revistas de educación mexicanas. Además, hasta esas fechas, siguiendo con el investigador citado, había otro conjunto de rasgos más o menos indeseables: 1) algunas revistas publicaban resultados de investigación, entendiendo por éstos la realización de estudios exclusivamente de corte cuantitativo; es decir, se publicaba poco material de corte cualitativo; 2) otra “deficiencia” era que no habían “contribuido suficientemente a efectuar un necesario debate con relación a múltiples temas sobre la educación”; 3) asimismo, las “polémicas político-ideológicas y epistemológico-técnicas” no se daban a través de las revistas; y 4) tampoco existía una política editorial que hiciera un balance de la propia publicación, con la notable excepción de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

No obstante que algunas de las observaciones críticas hechas por Díaz Barriga tienen vigencia, es factible subrayar que la mayoría de revistas han subsanado, en las últimas dos décadas, los cuatro puntos señalados.<sup>6</sup>

De tal modo que las revistas utilizadas para este trabajo incluyen las más antiguas y otra más reciente. Los criterios para elegir las fueron que contaran con investigaciones explícitas sobre desigualdades educativas, así como por su continuidad temporal y significación reconocida en el propio campo, mediante referencias de diversos medios académicos nacionales. Se eligieron las siguientes: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, antes del Centro de Estudios Educativos (CEE), fundada en 1971; *Revista de la Educación Superior* (RES, 1972) y *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE, 1996).<sup>7</sup>

Cabe señalar que en las búsquedas en las bases de datos (DIE-CINVESTAV, CEE, ISUE, COLMEX, Redalyc) se privilegió el significativo desigualdad educativa, para la selección de las investigaciones, es decir, que fuese usado explícitamente en títulos o en los resúmenes de los documentos. De tal modo, se descartaron reseñas, editoriales, ensayos y “estados del arte”, debido a que su objetivo no es estrictamente presentarse como una investigación con un apartado metodológico, aunque cito algunos documentos que hacen balances de la investigación (dentro y fuera de las revistas analizadas), que complementan la revisión de las publicaciones periódicas, tales como Latapí (1994); De Ibarrola (1981); Martínez Rizo (1983, 1992, 2002); Muñoz Izquierdo (1997); Backhoff *et al.* (2007) y Blanco (2009).

Una vez que se seleccionaron once textos, se procedió a clasificarlos según el tipo de metodología que expresan explícitamente, para luego ubicarlos según la epistemología dominante: positivista o interpretativa.

## Resultados

En el cuadro 1 sintetizo los textos y el tipo de metodología dominante en las revistas de educación mexicana relacionadas con el estudio de las desigualdades educativas.

Una primera observación sobre la síntesis presentada es que la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* es la que ha dado mayor cabida de investigaciones sobre las desigualdades educativas en México. Desde su fundación –década de 1970– ha sido un foro de discusión importante, sin

duda el principal hasta la transición del nuevo milenio –momento en que se observa la consolidación de la RMIE– y posteriormente manifiesta cierta baja en la primera década del siglo XXI. Asimismo, se observa una baja presencia de la temática analizada en la RES, también de los años setenta, apenas cuenta con una investigación publicada en la primera década del dos mil.

CUADRO 1

Revista	Autor(es)	Título	Metodología dominante
RLEE, antes del CEE	1. Mir (1971)	Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México	Descriptiva, cuantitativa
	2. Quintero (1978)	Metas de igualdad y efectos de subsidio de la educación superior mexicana	Descriptiva, cuantitativa
	3. Aguado (1991)	La educación básica en el Estado de México, 1970-1990: la desigualdad regional	Descriptiva, cuantitativa
	4. Bracho (1990)	Capital cultural: impacto en el rezago educativo	Explicativa, cuantitativa
	5. Martínez Rizo (1992)	La desigualdad educativa en México	Descriptiva, cuantitativa
	6. Schmelkes (1994)	La desigualdad en la calidad de la educación primaria	Mixta
	7. Larrauri (2003)	La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo xx	Descriptiva, cuantitativa
RMIE	1. Flores-Crespo (2002)	En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre la educación y la desigualdad	Mixta
	2. Martínez Rizo (2002)	Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000	Descriptiva, cuantitativa
	3. Tapia <i>et al.</i> (2010)	¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato	Mixta
RES	1. Buendía y Rivera (2010)	Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH	Descriptiva, cuantitativa

Fuente: elaboración propia.



Una segunda observación del cuadro 1 es que si bien las cuestiones sobre las desigualdades escolares o educativas no son nuevas, pues se han discutido desde el advenimiento de la “escuela de masas”, y han sido abordadas desde distintas posiciones teóricas desde los años sesenta, la metodología y el tipo de conocimiento generado al respecto no ha variado mucho en más de cuatro décadas.<sup>8</sup> Podemos observar hasta la primera década del nuevo siglo el dominio de investigaciones de tipo descriptivo, de corte macro social, apoyadas en datos cuantitativos. En otros términos, podemos adelantar la hegemonía del programa de investigación positivista.

Lo anterior admite varias explicaciones. Menciono dos que parecen cruciales: el sentido de la definición de las desigualdades educativas, así como los mecanismos que se han construido para dar cuenta de tal fenómeno.

En relación con la definición de las desigualdades educacionales, de acuerdo con De Ibarrola (1981:94), quien sostuvo que estudios como El Plan de Once Años de la Educación Primaria de 1959 y sobre todo el Diagnóstico Educativo Nacional de 1964 (Latapí *et al.*), 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” en boga en las teorías sociológicas estadounidenses, cuyas raíces funcionalistas eran marcadamente señaladas y, con ello, su asociación con el enfoque positivista. En este caso, De Ibarrola sostiene que las conclusiones del enfoque funcionalista solían ser 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”. Esto último claramente se asocia con lo que en los años setenta se trató bajo las teorías de la “reproducción” y las respuestas pesimistas que emergían de las mismas.

En breve, entre los años sesenta y mediados de los setenta las desigualdades educativas se definieron como un problema de distribución de escolaridad o de insumos educativos. Así lo podemos observar en los textos pioneros

de Mir (1971) y de Quintero (1978). El primero a pesar de que habla de desigualdad en “logros educativos”, de hecho, analiza únicamente tasas de escolaridad y retención, esto para buscar la “influencia agregada y relativa de algunos factores comúnmente incluidos en el desarrollo económico”, entre distintos estados del país (Mir, 1971:12). Quintero, por su parte, estudió el papel de los subsidios gubernamentales en la disminución de la desigualdad de oportunidades educativas en cinco universidades de México. El énfasis en el acceso y permanencia que se imprimió a los estudios en los setenta y ochenta cambió a partir de la última década del siglo XX, cuando se observa un énfasis en los resultados de los aprendizajes del estudiantado, medidos a menudo mediante pruebas estandarizadas (Schmelkes, 1994; Backhoff *et al.*, 2007; Buendía y Rivera, 2010), y especialmente a partir de entender las desigualdades educativas como un problema de distribución de conocimientos o de aprendizajes, dejando en segundo plano la interpretación de mera distribución de escolaridad o de credenciales, pero sin ser dominantes, como se observa en los estudios seleccionados, destacándose los que miden la distribución de la escolaridad (Aguado, 1991; Martínez Rizo, 1992, 2002; Larrauri, 2003).

En relación con la segunda explicación, como anota Martínez Rizo (1983:60) en su primer estado del arte, cuando se refiere a la medición de la distribución de la escolaridad e incluso de la “calidad” educativa: “desde hace bastante tiempo se hacen esfuerzos para medir a nivel cardinal la desigualdad, como el conocido índice de Gini”. En otras palabras, debido que el interés era medir la distribución de escolaridad se echó mano de datos censales o contruidos para grandes poblaciones, así como de diversos índices pues, de ese modo, se satisfacía el interés en describir entre la población la manera en que se había distribuido la escolaridad o los insumos escolares entre diversos sectores sociales, éstos también contruidos de modo variable.

Una tercera observación del cuadro 1 es que no hay trabajos publicados en la década de 1980. Entre las razones de esta situación destaco dos:

- 1) para principios de dicha década se realizaron los primeros “estados del arte” y se reconoció la saturación y redundancia de los resultados del enfoque descriptivo “cuantitativo”, funcionalista y el paso hacia la búsqueda de explicaciones a las desigualdades educacionales (De

Ibarrola, 1981; Latapí, 1985). Asimismo, se habían iniciado algunos estudios incipientes sobre las escuelas, buscando abrir “la caja negra” mediante aproximaciones cualitativas, pero que no llegaban a generalizaciones, por lo que se llamaba a realizar esfuerzos por sintetizar o, al menos, no ver como opuestas ambas aproximaciones (Martínez Rizo, 1983);

- 2) de acuerdo con Weiss (1981:388-389), el presupuesto destinado a la investigación, así como en todos los rubros del gasto público, disminuyó drásticamente, debido a la baja en los precios del petróleo, al alto endeudamiento gubernamental, la devaluación del peso y la corrupción en el aparato burocrático, aspectos que junto con otros luego caracterizarían a la década del ochenta como la “década perdida”.

Será hasta la década del noventa que vuelva a surgir el interés por el estudio de las desigualdades educativas en México, encarrilada por nuevos autores, nuevos desarrollos teóricos y metodológicos y cambios legales (por ejemplo, en 1993 se aumentó la obligatoriedad de la secundaria y se agregó un apartado a la Ley de Educación sobre la equidad que explicitaba enfrentar las desigualdades). De hecho, entre los principales alicientes de la investigación en dicho giro están los cambios de escala asociados a los desarrollos computacionales y las nuevas miradas teóricas en los análisis (Aguado, 1991; Martínez Rizo, 2002).

### **La epistemología positivista dominante en las publicaciones sobre desigualdades educativas**

Como se adelantó, las investigaciones publicadas por revistas de investigación educativa de México sobre desigualdades educativas, en casi cuatro décadas, han estado guiadas principalmente por una epistemología positivista. Como puede notarse en el cuadro 2, hasta los noventa hay apenas un estudio que puede ubicarse entre las investigaciones interpretativas. Ambas tendencias son consistentes con los balances realizados a la fecha y en investigaciones recientes (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988; Muñoz Izquierdo, 1997; Latapí, 1994; Reimers, 2003, entre otros).

Las investigaciones que siguen el programa de investigación positivista, han privilegiado los análisis descriptivos y han dominado desde los años

sesenta y setenta, esto lo han señalado varios recuentos al respecto (De Ibarrola, 1981; Martínez Rizo, 1983) y lo podemos constatar en los estudios de Mir (1971) y Quintero (1978). Esta pauta se ha mantenido durante la década del noventa y en la primera del dos mil, como lo ejemplifican los trabajos de Bracho (1990); Martínez Rizo (1992, 2002); Larrauri (2003); Buendía y Rivera (2010).<sup>9</sup>

CUADRO 2

*Epistemologías de la investigación sobre desigualdades educativas en México*

Revista	Autor(es)	Epistemología dominante
RLEE antes del CEE	Mir (1971)	Positivista
	Quintero (1978)	Positivista
	Aguado (1991)	Positivista
	Bracho (1990)	Positivista
	Martínez Rizo (1992)	Positivista
	Schmelkes (1994)	Interpretativa
	Larrauri (2003)	Positivista
RMIE	Flores Crespo (2002)	Interpretativa
	Martínez Rizo (2002)	Positivista
	Tapia et al. (2010)	Interpretativa
RES	Buendía y Rivera (2010)	Positivista

Fuente: Elaboración propia.

Aunque debe reconocerse, en especial en las últimas dos décadas, que los estudios que echan mano de la correlación iniciados en los años setenta pasaron a ser más sofisticados en la primera década del siglo XXI, conocidos como “multinivel” (Blanco, 2009). En tales estudios, los diseños basados en encuestas describen regularidades estadísticas y magnitudes, a partir de indicios obtenidos por la selección y la abstracción de una cantidad limitada de propiedades, consideradas como esenciales.

También cabe anotar otro rasgo emergente en los años setenta pero que tuvo su consolidación en la década del ochenta: la intención de no sólo describir, sino explicar las “desigualdad de los resultados obtenidos en las escuelas por diferentes grupos de alumnos” (Martínez Rizo, 1983: 60). El autor citado describió las explicaciones enmarcadas en dos “polémicas”: herencia *vs* medio; medio familiar *vs* medio escolar, las cuales en alguna medida y con ciertas variaciones permanecen hasta nuestros días (Bracho, 1990; Schmelkes, 1994; Backhoff *et al.*, 2007; entre otros).

### **La epistemología interpretativa emergente**

Durante los años ochenta se sedimentó en la investigación educativa nacional el reconocimiento de las principales limitaciones del enfoque positivista, así como la visión de alternativas emergentes (De Ibarrola, 1981; Martínez Rizo, 1983; Latapí, 1985). Si bien, las investigaciones en ciencias sociales evolucionaron, cronológicamente, de aplicaciones casi exclusivamente estadísticas y la utilización paralela de técnicas cualitativas, hacia corrientes inspiradas en marcos de la investigación participativa, la investigación-acción y la etnografía (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988:175; Bertely, 1994). Sin embargo, en el tema de las desigualdades educativas hubo contados textos que explícitamente cambiaran del enfoque dominante y al menos en la revisión de las revistas seleccionadas esto es evidente.

En la última década del siglo XX, si bien la tendencia metodológica hegemónica fueron estudios macro de corte cuantitativo, emergió otra tendencia enlazando estudios macro y micro, usando tanto herramientas cuantitativas como cualitativas. En este sentido, el trabajo más representativo de esta década es el de Schmelkes (1994), el cual tuvo gran repercusión nacional, como se reconoce en otras investigaciones (Latapí 1994; INEE, 2007, etc.). Entre las novedades del estudio de Schmelkes pueden destacarse: el más o menos novedoso tipo de investigación (centrado en la “calidad” y la “equidad”), a partir de un estudio de caso regional que contrasta cinco contextos locales o zonas (urbana de clase media; urbana marginal, rural desarrollada, rural marginal e indígena), mediante un acercamiento combinado de herramientas cuantitativas y cualitativas (entrevistas, cuestionarios, aplicación de pruebas al alumnado, observaciones de aula y de las localidades). Es decir, el trabajo de Schmelkes (1994:17) “destaca la importancia del contexto en la explicación de las diferencias en la calidad educativa”.

Si bien en el caso recién citado el principal instrumento de investigación es aún la medición, es muy importante la experiencia personal y la ubicación del investigador para reconstruir los diversos puntos de vista que configuran la realidad social en que se insertan. Otros estudios de la década siguiente profundizan en las subjetividades que giran en torno a los fenómenos indagados, haciendo más evidente la emergencia de una epistemología hermenéutica. En esta línea pueden situarse también los diversos ensayos que se elaboraron en las últimas dos décadas (Latapí, 1993; Rodríguez, P., 2002; Villa Lever, 2007; entre otros), dedicados a discutir las aristas filosóficas de la (des)igualdad y la equidad, cuestionar las políticas y algunas intervenciones, procurando ir “más allá de lo establecido” y “cuestionar lo conocido” (Rodríguez, P., 2002:18).<sup>10</sup>

Representativos de la investigación interpretativa son los trabajos de Flores Crespo (2002) y de Tapia *et al.* (2010), ambos publicados en la RMIE. El primero analiza la relación entre educación y desigualdad a través de enfoques distintos al estructural y al funcionalista para explicarla en el campo de la investigación educativa (2002:543). A partir de las ideas del economista hindú, ganador del Nobel, Amartya Sen sobre desigualdad, Flores Crespo discute lo que *hacen* los egresados de la Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl dentro de un entorno marcado por severas desventajas sociales y económicas. El autor destaca que empleó información cuantitativa como base para conocer las condiciones socioeconómicas, laborales y educativas de los egresados, para luego complementarla con datos de tipo cualitativo, principalmente entrevistas. Entre sus conclusiones Flores Crespo apunta “que el desarrollo de investigaciones educativas que utilicen la complementariedad entre la estructura y la acción individual para explicar la desigualdad puede beneficiar sustancialmente el diseño de la política social en México y, sobre todo, se lograría algo de suma importancia: comprender a los seres humanos en una perspectiva más amplia” (2002: 570).

Tapia *et al.*, (2010), por su parte, anotan que debido “al predominio de estudios sobre el abandono de corte cuantitativo, basados en encuestas o estadísticas oficiales” en el nivel de educación secundaria, así como por su interés de introducir una perspectiva de género, se plantearon: “acceder a las percepciones que los actores escolares tienen sobre el fenómeno entendido como proceso. A la vez, recuperar referencias sobre las condiciones

o situaciones familiares, comunitarias y contextuales de los alumnos, a través de la mirada de los distintos agentes escolares” (p.198). Para ello diseñaron una estrategia metodológica mixta. Por un lado, “recuperaron elementos conceptuales y afirmaciones construidas desde la perspectiva hipotético-deductiva útiles para identificar los factores asociados con el abandono, así como las unidades de observación”. Por otro lado, recuperaron “la perspectiva de los agentes escolares, *situados en el marco de la institución escolar*, en búsqueda de sus explicaciones al fenómeno” (Tapia *et al.*, 2010:198-199, énfasis en el original).

Como se anotó antes, el propósito de la investigación interpretativa no es medir ni generalizar, sino describir y comprender el punto de vista de los sujetos y los procesos en contextos singulares. De hecho, siguiendo la propia ruta de los trabajos revisados, la investigación interpretativa se utilizó como complemento de investigaciones positivistas, para enriquecer la comprensión y posibles alternativas para enfrentar las desigualdades, aunque sin la certeza de predecir los efectos. Al respecto Muñoz Izquierdo y Ulloa, a principios de los años noventa, señalaban la necesidad de impulsar líneas de investigación, para “una mejor comprensión de las causas y consecuencias” de las desigualdades educativas, así como obtener “más información acerca de la eficiencia y eficacia de las alternativas de intervención desarrolladas para resolverlas” (1992: 45-46). De modo semejante, Blanco (2009:1042), concluía su revisión de las teorías que según él se han decantado en la explicación de la desigualdad de resultados escolares: “La investigación debe converger hacia el uso de métodos diversos y el diseño de estudios longitudinales que puedan explicar cómo se estructuran las lógicas de decisión de los educadores, bajo determinadas condiciones socioculturales e institucionales, y cómo ciertas lógicas incrementan o disminuyen las posibilidades de la escuela de ‘hacer una diferencia’”.

### **Consideraciones de cierre**

En primer lugar, en México ha sido dominante el enfoque positivista en las investigaciones realizadas sobre desigualdades educativas, aunque han estado emergiendo otras alternativas, sobre todo a partir de las investigaciones que siguen el enfoque denominado interpretativo, las cuales cubren un espectro amplio. No obstante lo antedicho, sólo pudimos observar en las investigaciones de las revistas académicas una vertiente que se propo-

ne ser complementaria de los estudios positivistas. Asimismo, destaco la utilidad de las revistas especializadas en el ámbito académico, que poco se han usado en México para realizar investigación sobre la construcción del conocimiento educativo disciplinar.

¿Qué consecuencias implican los estudios orientados por una epistemología positivista? Al menos una favorable y dos no favorables. Por un lado, la investigación positivista busca conocimiento generalizable y aplicable a la generación de políticas y la gobernación de las poblaciones y de los individuos (Popkewitz, 1997). Además puede influir (y lo ha hecho) en la generación u orientación de las políticas educativas al documentar un consistente impacto de una estrategia, de una intervención o de un programa. Lo anterior, debido a que para hacer tal cosa se necesita un cúmulo de investigaciones que usen medidas consistentes y evalúen los programas destinados, en nuestro caso, a la reducción de las desigualdades educativas.

En mi opinión, hay problemas que pueden y deben ser abordados desde esta perspectiva, pero es necesaria su conjunción con otras epistemologías cuando se trata de atender la diversidad y la desigualdad de los distintos sectores e individuos de la población mexicana.<sup>11</sup>

Por otro lado, una consecuencia indeseable de continuar exclusivamente guiados por el enfoque positivista es la lógica a que obedece dicha investigación: acumular datos lo más ampliamente posible, con ello, las categorías empleadas tienden a observarse como neutrales o, al menos incuestionables, ya que las cifras tienden “a darles una especie de realidad suplementaria” (Revel, 2005:69). Convengo con Revel al afirmar que, irónicamente, a fines de los años setenta, cuando parecían triunfantes los estudios cuantitativos –debido al avance de la informática para el tratamiento y almacenamiento de datos– en muchos ámbitos de investigación social se tuvo la impresión de que los interrogantes no habían sido renovados al mismo ritmo que los desarrollos computacionales, por lo que los grandes estudios cuantitativos quedaron expuestos a cada vez mayores “rendimientos decrecientes”. Con lo anterior también se impuso la duda sobre el “proyecto de una inteligibilidad global de lo social”; es decir, quedó en cuestionamiento el enfoque macrosocial y, con ello, entraron en escena los enfoques microsociales (2005:45).

De acuerdo con Popkewitz (1997, 2003), tampoco deben desconocerse los “efectos de poder” que han implicado e implican las categorías y usos de la investigación educativa, esto en relación con los conocimientos



generados para la “gobernación” de las poblaciones consideradas “desiguales” de parte de los gobiernos y los Estados a lo largo de la historia. Entre los principales mecanismos de dicha gobernación podemos citar las estadísticas, éstas incorporan una causalidad práctica que es producto de la relación de orden entre sus categorías (un estándar y sus desviaciones). Asimismo, las estadísticas construyen “clases de personas, inventarios o perfiles de las personas que pueden ser gestionados”. Tales “clases de personas” producen biografías que no sólo acompañan a los grupos, sino que establecen la gobernabilidad de la acción individual y de su participación. En breve: “La fabricación de clases de personas y biografías es una práctica de gobierno en la construcción de inclusión/exclusión” (Popkewitz y Lindblad, 2001:126; traducción propia).

Otra consecuencia desfavorable de los estudios deudores del programa de investigación positivista es que se procede a través de una simplificación a menudo excesiva, relacionada con la dificultad que implica la falta de datos o incluir cada vez más variables, la mayor de las veces esto conduce a cierto empobrecimiento de lo social. De acuerdo con Revel (2005:69), tal era y es el costo de su eficacia. Aquí también cabe la observación hecha por De Ibarrola (2009), originalmente a las vertientes del capital humano, debido a que muchas investigaciones han identificado algunos resultados consistentes a gran escala, por ejemplo, las correlaciones positivas entre la mayor escolaridad y la productividad de un país o que la mayor escolaridad se correlaciona positivamente con mejores ingresos y posiciones laborales. Estos y otros resultados, con cierta “impunidad” – dice la investigadora– han convertido “la correlación en causalidad y han sostenido la creencia de sentido común sobre los beneficios económicos de la escolaridad”.

Finalmente, desde una mirada más amplia sobre el desarrollo epistemológico en las ciencias sociales, planteo una ausencia en el ámbito nacional, a saber, hay una corriente de autores que hablan de la potencial impugnación de las “voces” legítimas (las científicas) y de lo que cuenta como “dato” de conocimiento. Algunos ejemplos de lo anterior son la investigación narrativa (Bolívar, 2002) o la vertiente emancipadora de inspiración freiriana que ha nutrido movimientos de investigación-acción, de investigación colaborativa o las “teorías críticas de la raza” (Delgado Bernal, 1998; Ladson-Billings, 2004; Sleeter y Delgado Bernal, 2004).<sup>12</sup> En este sentido, de acuerdo con Buenfil (2007:183), debemos reconocer

en los debates epistémicos dentro del propio campo científico el proceso de legitimación y la dimensión política que involucra, así como lo que dicha comunidad heterogénea “define como criterios para distinguir las ciencias de otras formas y tipos de conocimiento (mágico, empírico, teológico, místico, etcétera)”.

En relación con lo antedicho, cabe preguntar: ¿Cómo entienden los alumnos, los docentes y las familias las desigualdades educativas/escolares? ¿Será igual desde el Estado o desde la academia? ¿Cómo romper las creencias sobre lo “determinante” de la desigualdad social? Con tales cuestiones destaco la pluralidad en la construcción y la 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 condiciones cada vez más precarias 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. Esto, porque de acuerdo con De Ibarrola, no hay planteamientos teóricos definitivos para distinguir entre desigualdades. Lo más común ha sido tomar alguno o varios índices cuantificables o económicos, sin una discusión conceptual o teórica. Por ello es necesaria más 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” (De Ibarrola, en Muñoz García *et al.*, 1998).

En resumen, la investigación positivista se esfuerza por identificar intervenciones que tengan un impacto sin tomar en cuenta el contexto local. Su búsqueda por conectar estrategias con impacto predecible tiene valor, pero trata los contextos como una serie de variables que controlar más que como un foco de estudio en sí mismo; como resultado tales investigaciones no revelan cómo las personas piensan, interpretan, sienten o experimentan las desigualdades, las escuelas o la cultura. En la investigación interpretativa, es más probable que sea descrito lo no anticipado, así como explicar la construcción del sentido subjetivo y las complejas conexiones entre los fenómenos involucrados en las desigualdades. Sin embargo, suele no conectar con programas o estrategias con resultados predecibles. De este modo, parece adecuada la tendencia que está emergiendo acerca

de conectar procesos que ayuden a realizar generalizaciones con aquellos que investigan el significado y sitúan los puntos de vista de grupos e individuos. Ello puede sentar las bases para las investigaciones futuras, que sean a la vez contextualmente sensibles y tengan implicaciones de política educativa. Las investigaciones que conectan generalizaciones con contextos locales y puntos de vista pueden ofrecer soporte para el cambio de políticas educativas y programas de desarrollo efectivo.

Aunque no se trata de sugerir que todas las investigaciones deben combinar metodologías, porque cabe recordar que cada investigación responde a un proceso complejo donde se conjugan intereses diversos sobre cierto tipo de preguntas, los referentes teóricos desde dónde se observan y/o se observarán los fenómenos, así como los referentes empíricos (o de otro tipo) y las herramientas a través de las cuales se busca responder a la problematización realizada en contextos institucionales precisos.

### Agradecimientos

A los dictaminadores anónimos de la RMIE. Agradezco también los comentarios a una versión preliminar de este texto, presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. En ambos casos, las observaciones han enriquecido el trabajo. Un reconocimiento especial a la doctora Guadalupe Álvarez y a la licenciada Claudia Basurto por su apoyo técnico. De cualquier modo, la responsabilidad por la versión actual es de quien suscribe.

### Notas

<sup>1</sup> A social epistemology –dice Popkewitz (1997:18)– “is to understand that the stakes of educational research are social and political as well as epistemological” [“es entender que los intereses de la investigación educativa son tanto sociales y políticos como epistemológicos”]. Se define, entonces, por “cómo los sistemas de ideas construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen. En este sentido, el conocimiento es un campo de prácticas culturales que tienen consecuencias sociales” (2003:155). De este modo, luego afirma que “los principios de los discursos científicos son elementos activos en las construcciones del

mundo y no ‘simplemente’ descriptivos de la acción y el propósito” (p.164).

<sup>2</sup> De acuerdo con Rodríguez Zoya (2011:7-9), la epistemología habitualmente se define como el estudio crítico del conocimiento científico, distinguiéndose de la teoría del conocimiento o gnoseología en tanto estudio de todas las formas de conocimiento humano (p. e. Klimovsky, 1997). Esto tiene un anclaje histórico, a partir del predominio del positivismo lógico en la primera mitad del siglo xx, que debe cuestionarse. Es necesario, siguiendo al autor citado, “situar el problema de la epistemología en el nivel de la génesis, construcción y organización del conocimiento en general”,

incluyendo el conocimiento científico. Esto al menos por tres razones: 1) la ciencia es una forma específica de conocimiento humano, pero no la única; el que haya devenido en hegemónica debe ser explicado y no darlo por supuesto; 2) la ciencia es un producto humano y, por lo tanto, sus resultados dependen de la praxis humana, eso sí, condicionada y regulada como toda institución social históricamente variable; y 3) no hay un límite preciso (un grado cero) que separe y distinga el conocimiento científico del humano en general.

<sup>3</sup> Un programa de investigación contiene elementos lógicos y sociológicos, se trata de un conjunto de “reglas metodológicas” o de “series teóricas” compartidas entre cierto grupo de investigación o comunidad epistémica, se trata del núcleo duro (*hard core*) de cierto programa, que orienta las rutas de investigación que deben seguirse y evitarse (Lakatos, 1993:65).

<sup>4</sup> Klimovsky cita que Kuhn en un artículo titulado “Segundas reflexiones sobre paradigmas”, publicado en 1974, expuso modificaciones significativas respecto de su obra seminal de 1962. Entre otras cosas, reconoce haber empleado paradigma en, al menos, dos sentidos distintos: uno como “matriz disciplinar” y otro como una manera “ejemplar” de hacer. En el primer caso, alude a un sistema de creencias y de aptitudes instrumentales compartidas por una comunidad científica; en el segundo se refiere a modos ejemplares que sirven de guía para la investigación, por imitación o inspiración (1997:368).

<sup>5</sup> Siguiendo con Suasnábar, se puede pensar una misma revista también como un campo, al modo de Bourdieu. Por un lado, las revistas permiten ir estructurando las posiciones del campo y, por el otro, cuentan con la ventaja de una periodicidad, donde a lo largo del tiempo se pueden seguir las contradicciones, las descripciones y las tensiones de los debates.

<sup>6</sup> Un ejemplo respecto de los cambios anotados lo podemos observar en la *Revista de la Educación Superior* (RES), la cual en sus inicios –los años setenta–, y ante la ausencia de otras publicaciones, en ocasiones asumía el carácter de boletín, difundiendo discursos y noticias varias; otras veces tomaba la forma de libro y

en otros números tenía características de revista académica (Martínez Rizo, 2000:1). Esto cambió en 1998, cuando se adoptaron plenamente las características de una publicación académica. Su entonces director explicaba dicho cambio: a partir de entonces la revista “se define como un espacio académico plural de gran calidad, que se propone publicar textos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión latinoamericana e internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior” (Martínez Rizo, 2000:3).

<sup>7</sup> También se incluyeron en un primer momento la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (1999) y la revista *Perfiles Educativos* (la primera y la última iniciaron en 1978). Sin embargo fueron descartadas por no encontrar investigaciones sobre el tema, salvo una reseña de 1994 en la primera, una entrevista y un trabajo documental en la segunda, así como un par de editoriales en la tercera. Estos casos alertan de un posible sesgo en la búsqueda no sólo de dichas publicaciones, sino tal vez del resto. Esto debido a que la categoría desigualdad fue el significante que se privilegió en los buscadores. Un dato que apoya dicha suposición es que en varias bases de datos introdujeron dicha etiqueta durante los años noventa o incluso después. Por ejemplo en el vocabulario controlado del IRESIE (del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México) no tiene dicha entrada hasta 2008 y apenas en la versión de 2012 se incluyó la de “desigualdad social”. Aunque debo señalar que para restar peso a esa alternativa se trabajó en las referencias cruzadas y un fuerte seguimiento a las fuentes originales.

<sup>8</sup> De Ibarrola (1981), Muñoz Izquierdo y Ulloa (1992), entre otros investigadores, atendiendo la dimensión teórico-metodológica de las investigaciones sobre desigualdad y educación destacaron el cambio de perspectivas funcionalistas hacia posiciones de inspira-

ción (neo)marxistas, especialmente lo que en otro momento se llamó estudios de tipo “caja negra” a “caja transparente” (Martínez Rizo, 1983, 2002).

<sup>9</sup> Cito dos ejemplos recientes. Martínez Rizo (1992) claramente alude a que su trabajo intenta describir, no explicar, más precisamente busca medir la “desigualdad escolar” esto es, “analizar cuantitativamente la concentración de la escolaridad a nivel nacional y estatal de 1970 a 1990” (p. 63). Larrauri, por su parte, pretendía “describir [...] los rasgos de la desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo entre las entidades del país en los últimos 30 años” (2003:52).

<sup>10</sup> Pedro Rodríguez (2002:17-18) expresaba: “conviene preguntarnos de qué hora es: ¿de afinar las metodologías de conteo, o de replantear las estrategias de intervención?, ¿de ampliar la cobertura y el monto de las becas?, ¿de reformular el papel del Estado? [...] ¿de formular y operar una política pública de redistribución del ingreso?, [...] ¿de que los pobres establezcan las desigualdades que son tolerables?” Y más adelante: “Presupongo que el reto primordial es preguntarse, tanto por las creencias como por el significado de lo logrado [...] de repasar, de otra manera, los

datos conocidos y, sobre todo, de dudar acerca de sus significados” (p. 18).

<sup>11</sup> De acuerdo con Roberto Rodríguez (1998:12): “resulta evidente que la escuela, en general, y la educación superior, en particular, cumplen al mismo tiempo funciones de reproducción de las desigualdades y funciones de movilidad y cambio social”. De modo tal que las perspectivas teóricas basadas en la fenomenología y la hermenéutica, si bien ofrecen una opción conceptual y metodológica para la recuperación de las dimensiones subjetivas de la acción, no necesariamente “significan una respuesta alternativa a las cuestiones de orden estructural planteadas por los enfoques macrosociológicos y sistémicos” (p. 12).

<sup>12</sup> De Ibarrola (1998:8 en Muñoz García *et al.*) destacaba que en los ochenta se realizaron algunos estudios (sin precisar) que identificaban “la posibilidad de las escuelas y de los maestros de enfrentar y superar, incluso, lo que parecían ser determinaciones fatales a la reproducción de la desigualdad. Escuelas que sufren en todas las determinaciones socioeconómicas previstas por la teoría de la desigualdad educativa producen, sin embargo, resultados semejantes a los de otras en mejores condiciones” También Blanco (2009:1021).

## Referencias

- Aguado, Eduardo (1991). “La educación básica en el Estado de México, 1970-1990: la desigualdad regional”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), vol. 21, núm. 4, pp. 47-85.
- Backhoff, Eduardo; Bouzas, Arturo; Hernández, Eduardo y García, Marisela (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*, México: INEE. Disponible en <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/aprendizaje/bm076.pdf> (consultado 3 de mayo de 2012).
- Blanco, Emilio (2009). “La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 14, núm. 43, pp. 1019-1049 (en línea). Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011808003](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011808003)
- Bracho, Teresa (1990). “Capital cultural: impacto en el rezago educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 21, núm. 2, pp. 13-46.
- Bertely, María (1994). “Retos metodológicos en etnografía de la educación” en Colección Pedagógica Universitaria (México), núms. 25-26, pp. 31-46. Disponible en: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PUBLMARI.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm) (consultado 3 de mayo de 2012).

- Bolívar, Antonio (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), vol. 4, núm. 1 (en línea). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Buendía, María A. y Rivera, Roberto (2010). “Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH”, *Revista de la Educación Superior* (México), vol. XXXIX, núm. 156, 55-72 (en línea). Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000400004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000400004&script=sci_arttext)
- Buenfíl, Rosa N. (2007). “Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable”, en S. Fuentes (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*, Ciudad de México: Casa Juan Pablos-Seminario de Análisis del Discurso Educativo, pp. 173-198.
- Cortassa, Carina (2013). “Presentación. Thomas Kuhn: ¿El último de los clásicos o el primer revolucionario? A 50 años de *La estructura de las revoluciones científicas*” *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 8, núm. 22, pp. 91-104 (en línea). Disponible en: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%208%20-%20N%C3%BAmero%2022/22completoDEF.pdf>
- De Ibarrola, María (1981). “Las investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases. Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la realidad socioeducativa en México”, en *Documentos Base para el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1, México, DF: Dirección de Publicaciones del IPN.
- De Ibarrola, María (2009). “El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2 (en línea). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-deibarrola.html>
- Delgado Bernal, Dolores (1998). “Using a chicana feminist epistemology in educational research”, *Harvard Educational Review*, vol. 68, núm. 4, pp. 555-582 (en línea). Disponible en: <http://home.csUMB.edu/s/sleeterchristine/world/MAE600/bernal.html> (2 de noviembre de 2012).
- Díaz Barriga, Ángel (1991). “Las revistas de educación en México. Una aproximación analítica”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 20, núm. 78, (en línea). Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/78/1/3/es/las-revistas-de-educacion-en-mexico-una-aproximacion-analitica1>
- Flores-Crespo, Pedro (2002). “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre la educación y la desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 537-576.
- Guevara, Gilberto (2011). *Clásicos del pensamiento Pedagógico mexicano (antología histórica)*, Ciudad de México: SEP-INEHRM.
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, Ciudad de México: INEE. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Libros\\_Informes\\_Capitulos/Informe2007/informe2007.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes_Capitulos/Informe2007/informe2007.pdf) (consultado 9 de noviembre de 2011).

- Innerarity, Daniel (2006). "El giro interpretativo", *Thémata. Revista de Filosofía*, (España) núm. 37, pp. 263-283 (en línea). Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/themata/37/19Innerarity.pdf>
- Klimovsky, Gregorio (1997). *Las desventuras del conocimiento científico*, Buenos Aires: A-Z editora.
- Ladson-Billings, Gloria (2004). "New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory", en J. A. Banks y C. A. McGee (eds.) *Handbook of research on multicultural education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lakatos, Imre (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza Editorial.
- Larrauri, Ramón (2003). "La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo XX", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIII, núm. 4, pp. 51-96 (en línea). Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033403.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27033403.pdf)
- Latapí, Pablo *et al.* (1964). *Diagnóstico educativo nacional*, México: CEE.
- Latapí, Pablo (1985). "La desigualdad educativa en México", en varios autores, *Desigualdad y Equidad en España y México. IV Encuentro hispano mexicano de científicos sociales*, Madrid: ICI/El Colegio de México.
- Latapí, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 2, pp. 9-41.
- Latapí, Pablo (1994). *Educación y justicia: términos de una paradoja*, Washington DC: OEA (en línea). Disponible en: <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Latapí.htm> (23 de noviembre de 2012).
- Martínez Rizo, Felipe (1983). "Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIII, núm. 4, pp. 55-86.
- Martínez Rizo, Felipe (1992). "La desigualdad educativa en México", *Revista Latinoamericana de Educativos*, vol. XII, núm. 2, pp. 59-120.
- Martínez Rizo, Felipe (2000). "Editorial", *Revista de la Educación Superior*, vol. 29, núm. 113 (en línea). Disponible en: [publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S2A2ES.pdf)
- Martínez Rizo, Felipe (2002). "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- Mir, Adolfo (1971). "Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México", *Revista del Centro de Estudios Educativos* (México), vol. 1, núm. 1, pp. 9-36.
- Muñoz García, Humberto; Bracho, Teresa; De Ibarrola, María, *et al.* (1998). "Debate sobre educación y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, pp. 317-345 (en línea). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000607.pdf>
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1997). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, Ciudad de México: FCE.

- Muñoz Izquierdo, Carlos y Lavín, Sonia (1988). "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en C. Muñoz-Izquierdo, (Ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, Ciudad de México: CEE.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Ulloa Manuel (1992). "Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 2, pp. 11-58.
- Popkewitz, Thomas (1997). "A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research", *Educational Researcher*, vol 26, núm. 9, pp. 18-29 (en línea). Recuperado de la base de datos JSTOR.
- Popkewitz, Thomas (2003). "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en Th. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México: Pomares, pp. 146-184.
- Popkewitz, Thomas y Lindblad, Sverker (2001). "Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais", *Educação & Sociedade* (Brasil), vol. XXII, núm. 75, pp. 111-148 (en línea). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>
- Quintero, José L. (1978). "Metas de igualdad y efectos de subsidio de la educación superior mexicana", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 8, núm. 3, pp. 59-92.
- Reimers, Fernando (ed.) (2003). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid: La Muralla.
- Revel, Jacques (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, Pedro G. (2002). "Fábulas de pobreza, desigualdad y educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 4, pp. 11-66.
- Rodríguez, Roberto (1998). "Premio Andrés Bello: Educación superior y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, pp. 139:168 (en línea). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000508.pdf>
- Rodríguez Zoya, Leonardo (2011). "Por una epistemología compleja políticamente orientada. Contribuciones y tensiones entre la filosofía de la ciencia y la sociología del conocimiento científico", en *Documentos de Jóvenes Investigadores*, núm. 28, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Disponible en: <http://lanic.utexas.edu/project/laop/iigg/ji28.pdf> (4 de marzo de 2013).
- Schmelkes, Sylvia (1994). "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, núms. 1 y 2, pp. 13-38.
- Schriewer, Jürgen (2006). "Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales", en Ch. Charle, J. Schriewer y P. Wagner (comps.) *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, Barcelona-México: Pomares, pp. 359-408.
- Sleeter, Christine y Delgado Bernal, Dolores (2004). "Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education", en Banks, J. A.



- y C. A. McGee (eds.) *Handbook of research on multicultural education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 240-260.
- Suasnábar, Claudio (2009). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, tesis doctoral en ciencias sociales, Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Tapia, Guillermo; Pantoja, Josefina y Fierro, Cecilia (2010). “¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 197-225 (en línea). Disponible en: [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14012513012](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14012513012)
- Villa Lever, Lorenza (2007). “La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 141, pp. 93-110 (en línea). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60414105>
- Weiss, Eduardo (1981). “Las investigaciones sobre las relaciones entre procesos educativos y estructuras de autoridad e instituciones de poder político de las década de los setentas”, en *Documentos Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1, México: Dirección de Publicaciones del IPN, pp. 121-145.

**Artículo recibido:** 5 de febrero de 2013  
**Dictaminado:** 21 de febrero de 2013  
**Segunda versión:** 15 de marzo de 2013  
**Aceptado:** 20 de marzo de 2013