
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 45

8 de mayo 2017

ISSN 1068-2341

Construcción/Invención Emergente de Poblaciones Desiguales en la Educación Latinoamericana

Jesús Aguilar Nery

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
México

Citación: Aguilar Nery, J. (2017). Construcción/invención emergente de poblaciones desiguales en la educación latinoamericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2600>

Resumen: En este texto se indaga la emergencia de la construcción/invención de poblaciones “desiguales” en Latinoamérica, enfocando tres tradiciones nacionales: Argentina, Brasil, y México. Se compara quiénes han sido denominados como desiguales en la investigación educativa, y bajo qué categorías, esto como un indicador para la comprensión del fenómeno de las desigualdades educativas en la región entre las décadas de 1960 y 1970. Se concluye que las reglas utilizadas para ampliar la inclusión, la igualdad o la equidad son, al mismo tiempo, estándares y divisiones, que implican la construcción de sistemas de razonamiento que incluyen tanto como excluyen.

Palabras clave: fabricación de poblaciones; desigualdades educativas; investigación educativa; América Latina

The emergent construction of unequal populations in Latin American education

Abstract: This text explores the emergent construction of “unequal” populations in Latin-America, focusing on three national traditions: Argentina, Brazil and Mexico. It compares who has been

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 27-6-2016

Revisiones recibidas: 30-3-2017

Aceptado: 31-3-2017

named as unequal in educational research and under what categories, and treats this comparison as an indicator for understanding the phenomenon of educational inequalities in the region between 1960 and 1970. It is concluded that the rules used to enforce inclusion, equality and equity are, at the same time, standards and divisions that involve the construction of systems of reasoning that also simultaneously include and exclude.

Key words: populations; educational inequalities; educational research; comparative education; Latin-America

Construção/emergente invenção populações desiguais na educação latino-americana

Resumo: Esta construção / invenção de texto de emergência de “desigual” mergulha populações na América Latina, com foco em três tradições nacionais: Argentina, Brasil e México. Em comparação, que foram nomeados como pesquisa educacional desigual, e em que categorias isso como um indicador para a compreensão do fenômeno das desigualdades educacionais na região entre 1960 e 1970 décadas conclui-se que as regras usadas para expandir inclusão, a igualdade ou a justiça são, ao mesmo tempo, padrões e divisões, envolvendo a construção de sistemas de raciocínio que incluem tanto como excluídos.

Palavras-chave: fabricação de populações; desigualdades educacionais; pesquisa educacional; América Latina

Introducción

En Latinoamérica, como en otras regiones, a partir de la emergencia de la trama discursiva de las desigualdades en el ámbito educativo se han construido grupos “desiguales”; en buena medida esto ha sido posible a partir de los registros estadísticos del Estado, tal como lo mostró impecablemente Foucault hace varias décadas. Con su concepto de *gubernamentalidad* apuntó que la estadística fue una herramienta muy importante para la administración del Estado moderno. Gracias a ese razonamiento poblacional los números son más que un simple medio de clasificar, son en gran medida “artefactos” culturales que sustentan prácticas de gobernación (Martínez, 2005; Popkewitz & Lindblad, 2004). De acuerdo con Cházaro (2008), el anverso político de dichas prácticas está en el interés de intervenir sobre los cuerpos, así como reglamentar y administrar ciertos recursos, territorios y controlar a la población en forma y número.

En este estudio se da un primer acercamiento a la construcción de poblaciones “desiguales” comparando tres contextos nacionales latinoamericanos en un campo discursivo específico. Se trata de describir quiénes han sido denominados como “desiguales” en la investigación educativa argentina, brasileña y mexicana y bajo qué categorías. El interés que subyace es que el conocimiento de la procedencia de los conceptos, de cómo fueron o están siendo usados, nos posiciona para dar cuenta de ciertas formas de constitución de la memoria y de la identidad de campos de conocimientos a través de temporalidades más o menos ubicables. Este estudio se inscribe en una vertiente emergente de estudios históricos de la educación, que como atinadamente ha señalado Roldán (2014) pretende mostrar aspectos hasta ahora no iluminados por los enfoques dominantes, tales como reforzar la reflexividad del campo, apuntar hacia nuevos debates sobre la relación entre las teorías y las prácticas, e incluso abrir nuevos ángulos en la comprensión de la articulación entre modalidades de pensamiento educativo de larga data con los cambios más o menos repentinos de momentos específicos.

En lo que sigue, se presenta sintéticamente el emplazamiento teórico desde donde se realiza la lectura de los materiales analizados. Posteriormente, se describen los materiales y el tipo de

tratamiento efectuado. Finalmente, se presentan los resultados de cada país, una breve discusión de la mirada comparada y se cierra con algunas reflexiones del estudio realizado.

Herramientas Teóricas y Conceptuales

Utilizamos una serie de herramientas conceptuales y teóricas, una “caja de herramientas”¹ más que un “marco teórico”, ya que la fuerza de la metáfora de las herramientas reside en su utilidad particular, tanto para el desarrollo teórico como para que cualquier otra persona pueda servirse de ellas.

Se utilizan ciertos elementos del enfoque comparado en educación encabezado por el alemán Schriewer (2002), destacando que interesa comparar las clasificaciones que el conocimiento experto ha hecho para referirse a ciertos grupos desiguales en la región latinoamericana. Asimismo, retomamos cierta vertiente genealógica de inspiración foucaultiana, derivada del investigador canadiense Hacking, quien ha desarrollado una línea de estudios acerca de la dinámica de las clasificaciones cuyo objeto de estudio son las “clases interactivas” mediante su teoría conocida como nominalismo dinámico (2006; 2001). En los trabajos del autor dos ideas han llegado a ser prácticamente *slogans*. La primera da título a uno de sus más famosos artículos “making up people”, que puede traducirse como construir/inventar gente (Martínez, 2005, p. 165), referida a las formas en que una nueva clasificación científica construye clases o tipos de personas. En nuestro caso, por ejemplo, los desertores de las escuelas, los rezagados, los analfabetos funcionales, etc., son categorías que al mismo que son forjadas “vienen a ser” una clase o tipo de persona con ciertas características. La segunda idea de Hacking es el “efecto bucle”, éste alude a la forma en que la clasificación puede interactuar con las personas clasificadas; un ejemplo documentado por el investigador canadiense es el de las personalidades múltiples, cuyos orígenes ubica en el último tercio del siglo XX y que tanto los psicólogos y otros profesionales forjaron, casi al mismo tiempo, que los pacientes se iban moldeando conforme a la descripción del padecimiento (Hacking, 2006, pp. 4-6). En este último caso, cabe advertir, no se afirma que todas las clasificaciones de poblaciones desiguales supongan este moldeado, pero se ha documentado que expresiones como los “desfavorecidos”, para citar una categoría que veremos, así como otras más recientes: beneficiarios, los pobres extremos, etc., han sido utilizadas a veces por los sujetos para recibir cierta ayuda, pero al mismo tiempo los estigmatiza. De acuerdo con Kaplan y García (2006, p. 51), “los sujetos negocian y luchan en este juego social de la nominación; desde luego, con poderes desigualmente distribuidos.”

Asimismo, la clasificación y la construcción/invencción de poblaciones tiene un importante “efecto de poder” (Popkewitz & Lindblad, 2004), especialmente debido al ejercicio estatal de incluir/excluir en las diferentes esferas sociales. Observar cómo los espacios discursivos organizan y producen sujetos y grupos desiguales, dentro del campo de la investigación educativa, va ligado a la producción de estadísticas nacionales, pero también del desarrollo de la investigación académica en instituciones de nivel superior por expertos (incluso gubernamentales), así como a la producción de categorías y conceptos para dar cuenta de ciertas personas en contextos históricos específicos.

En esta inteligencia, en nuestro caso, se trata de indagar las prácticas culturales que definen quiénes han sido y quiénes son los desiguales en el campo educativo latinoamericano a partir de la década de 1960, ya que ahí ubicamos su emergencia. Por razones de espacio ahora se abordan los orígenes con la idea de dar seguimiento del desarrollo para años más recientes y abarcar más países, esto nos permitirá mayor poder de generalización de la construcción/invencción de grupos desiguales en la región y tal vez en otras.

¹Así lo sostuvo Deleuze al referirse a la teoría en una conversación con Foucault (1979, p. 79).

Apunte Metodológico

Los materiales son una selección de estudios e investigaciones publicadas en las décadas de 1960 y 1970, ubicados mediante el descriptor desigualdad(es) educativa(s) en Argentina, Brasil y México, tres de los países más grandes del continente, y sin duda, los de mayor producción en el tema de interés, por ello se sostiene cierta generalización del conjunto.² Se centra dicho significante sabiendo que existen otros conceptos o nociones equivalentes.³ El significante desigualdades educativas sirve como función-centro⁴, para tener un punto de comparación entre los tres países, pero se ubica en medio de un tironeo con otros significantes emparentados: disparidades, diferencias, inequidades, exclusiones educativas, etc.

El criterio de selección del corpus documental fue que se utilizara explícitamente el concepto de desigualdad educativa en el título, resumen y cuerpo del texto. Fue ubicado en los principales acervos de cada país así como en bases de datos internacionales. La selección final se considera significativa de las discusiones que configuran el campo discursivo en su vertiente académica, un indicador al respecto son los estados del arte, donde se observan los límites del campo de discusión, las huellas de la emergencia y los/as investigadores/as principales.

Para describir el itinerario de las poblaciones construidas/inventadas se establecieron momentos de condensación de cada corpus nacional, a partir de cambios en las categorías más usadas, pero no son pensados como etapas sucesivas. El corpus analizado en los tres países está dividido en dos momentos: 1) emergente, y 2) de desarrollo, este último llevó a una primera sedimentación. Las fechas más o menos coinciden, condensándose en cada caso como sigue: México emerge entre 1964-1965 y se desarrolla entre 1973-1977; en Brasil entre 1966-1967 se ubicó su emergencia y entre 1975-1980 su desarrollo; para Argentina 1968-1971 como el momento emergente y el desarrollo entre 1972-1976.

La división de los momentos tiene saltos para enfatizar que no es un proceso lineal, hay silencios y rupturas, así como traslapes entre ellos. El caso argentino es paradigmático en el tema de las rupturas, sobre todo durante la dictadura de 1976-1982. Esto muestra las fuerzas externas al campo científico, ya que según los estudiosos del periodo el país sufrió un “apagón cultural” severo, que prácticamente cerró la producción interna sobre el tema de interés, aunque hubo algunas voces desde el exilio que siguieron produciendo (Suasnábar, 2009).

Podemos adelantar que son dos grandes vertientes derivadas del corpus revisado, mediante las cuales se han construido/inventado a las poblaciones y/o personas como desiguales: categorías generales y particulares. Tal es la pauta para presentar la producción revisada en cada país, en los momentos establecidos. Hablamos de categorías generales cuando se alude a ciertos agrupamientos o clases de personas, tales como grupos de edad, de sexo, de escuelas ubicadas en ciertas regiones o

² Los documentos revisados se encontraron utilizando descriptores en español, inglés y portugués. Para Brasil las búsquedas arrojaron casi exclusivamente material de la primera década del siglo XXI. Sospechamos que no era un tema reciente en dicho país, por ello supongo que recientemente se ha introducido la etiqueta desigualdad en las bases de datos, especialmente en portugués. No obstante, para salvar dicho punto se siguieron las referencias cruzadas que permitieron los documentos conseguidos (igual para los otros casos), pero es probable que se escaparan algunos documentos relevantes para la discusión.

³ Suponemos que las distintas denominaciones con que se alude a las “desigualdades en educación” tales como, inequidades, diferencias, exclusiones, etc., son equivalentes y la consistencia con que se alude a los mismos sujetos sería un dato que lo demuestra. Por razones de espacio se ejemplifica con algunos textos del corpus seleccionado, que comprende 25 documentos académicos principales, y otros suplementarios, incluyendo algunas leyes y planes de gobierno.

⁴ Dice Derrida (1989, p. 385) que el centro no tiene “lugar natural”, ni un “lugar fijo sino una función, una especie de no-lugar en el que se representan sustituciones de signos hasta el infinito.”

zonas geográficas, o por condición socioeconómica, etc., en relación con las desigualdades. Estas categorías suponen una clasificación más o menos indirecta de personas, obviamente menos precisa que en las categorías particulares. En este caso destacamos a las clases o tipos de personas que explícitamente están nombradas o cuantificadas en el corpus documental. También cabe mencionar que a menudo se encuentran combinadas ambas vertientes en un mismo documento, por lo que la división es más con fines analíticos que por otra razón.

La Emergencia de Poblaciones Desiguales en el Discurso Educativo en México

En México los primeros estudios donde encontramos alusiones a las desigualdades en educación son los textos de Pablo Latapí, pionero de la investigación educativa profesional en México, a partir de una institución civil independiente (no pública): El Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado por él en 1963, en compañía de otros colegas.⁵

Durante la emergencia de la trama discursiva se construyeron grupos desiguales relacionados con los registros estadísticos, siendo la vertiente general dominante sobre la específica. Las categorías generales fueron establecidas a partir de conjuntos de oposiciones, sobre todo escuelas del campo vs de la ciudad (o rural vs urbano); incluso en escalas más grandes como países desarrollados vs en desarrollo. También se usan categorías específicas, tales como los desatendidos o sin escuela, los analfabetos, analfabetos funcionales, los reprobados y los desertores.

Un ejemplo de cómo a menudo las categorías generales y particulares se encuentran mezcladas en los estudios es un trabajo de Latapí, quien describe la “desigualdad de oportunidades escolares”, en relación con las “plazas escolares de enseñanza primaria [que] se distribuyen desigualmente entre el campo y la ciudad”. Precisaba que “la proporción de las escuelas que imparten menos de cuatro grados escolares es (en 1963) sólo el 7.9% en la ciudad, en el campo es 72.3%, mientras la proporción de escuelas primarias completas es en el medio urbano el 82.3%, en el rural es sólo el 10%.” (Latapí, 1965, p.11) Asimismo, el investigador sostenía respecto a la “eficiencia” (retención y aprobación, o “desertores” y “reprobados”), que la escuela rural había mejorado entre 1958-1963, a un ritmo anual de 2.7%, mientras la mejoría de la escuela urbana lo había hecho en 8.2% (p.12).

Las desigualdades en las escuelas rurales son subrayadas por Latapí cuando describe el rubro de gastos, ya que en ese caso se consideraba un fuerte “desperdicio económico que representa el número de alumnos desertores y reprobados en la escuela rural”, en ese sentido la “deseconomía funcional” de tales escuelas, comparada con las urbanas, en relación con el costo efectivo de cursar los seis grados era de “\$10,171 y \$2,687, respectivamente” (Latapí, 1965:12-13).⁶

Lo previo se completa cuando se aborda el analfabetismo, y el “analfabetismo censal” (la población de 6 años y más que no sabía leer ni escribir). En este caso, se aludía a otra categoría asociada: “analfabetas funcionales”, aquellas personas quienes habiendo aprendido alguna vez a leer y escribir lo olvidaban por “desuso” (Latapí, 1965, pp. 109-110). Los datos oficiales estimaban éstos

⁵Latapí recordaba esa época como pionero más de cuatro décadas después: “creábamos un campo que no existía y conformadores de una profesión –la de investigador de la educación– que tampoco existía (...) Crecimos, decía yo, en el Centro de Estudios Educativos consolidándolo en aquellos años como una instancia de crítica independiente respecto a las políticas educativas” (2008, p. 225).

⁶ Tal interpretación, desde una postura economicista muy en boga en la época, probablemente no sólo justificó la “eficacia” del gasto público a favor de las escuelas urbanas, entendiéndose como una inversión provechosa, sino que sirvió de coartada para desestimar el gasto en las escuelas rurales, pues representaban no sólo un “gasto”, sino un “desperdicio” –como apuntó Latapí.

a partir del segundo grado, pero el equipo de Latapí apoyándose en cierta literatura internacional adoptó el criterio del “cuarto grado”, por lo que la cifra prácticamente llegaba a 73% en 1958.

En la tabla 1, presento un resumen de las categorías en cada una de las vertientes identificadas. Por razones de espacio utilizo dicho recurso en los siguientes apartados, considerando que en este y el siguiente muestro, de modo general, la forma en que se fue decantando el análisis.

Tabla 1

Categorías poblacionales de la producción en México en el momento emergente (1964-1965)

Generales	Particulares
Escuelas del campo vs ciudad/ rural vs urbano	Alumnos desatendidos” o “sin escuela”
Regiones o estados desarrollados vs rezagados, condición económica	Analfabetos, analfabetos censales, funcionales
Escuelas incompletas	Reprobados, desertores

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que en los trabajos del CEE no se habla de otros grupos de población considerados en la legislación educativa vigente (Ley de 1942 que tuvo vigencia hasta 1973), tales como los “indígenas”, los “campesinos”, los “obreros” e incluso los “extranjeros”, citados en varios artículos de dicha Ley (6, 11, 13). En este sentido, se subraya que el tipo de desigualdades descritas en la investigación educativa eran, en principio, las que permitían las estadísticas oficiales, únicas fuentes acreditadas, además de las únicas que abarcaban más o menos el conjunto del país. Las estadísticas y los datos censales fijaron un límite al tipo de análisis que permitían y dieron la pauta para centrar unas categorías y no otras. Por ejemplo, en el censo de 1960 se citan clasificaciones que no aparecen, o aparecen subsumidas, en los estudios sobre desigualdades de la época. El caso más evidente es que el censo incluía la clasificación por “sexo”, pero ésta estuvo ausente en las investigaciones pioneras; es decir, la fuente de información estaba a la mano, pero no resultó significativa en ese momento porque hubo interés en destacar otras. En conclusión, los datos estadísticos y censales fueron utilizados por los pioneros para iluminar ciertas categorías y no otras.

La Sedimentación de las Poblaciones Desiguales en la Educación Mexicana

A partir de la década de 1970 identificamos los primeros trabajos que desarrollan de modo consistente el estudio de las desigualdades educativas en el país, haciéndose eco de los estudios y discursos internacionales; más tarde surgieron los primeros estados del arte. Tal es el mejor indicador del proceso de sedimentación del concepto, ya que se definen ciertos problemas, formas de indagación y algunas propuestas de política pública. Al respecto, un texto de Latapí (s.f.), de aproximadamente 1972, es indicativo del incipiente desarrollo conceptual cuyo título es: “Los problemas de la igualdad educativa”; en él esboza la problemática, ciertas explicaciones y posibles enmiendas. Si bien fue un texto de circulación restringida es significativo porque subraya la pauta de varios recuentos posteriores (De Ibarrola, 1981; Guzmán & Rodríguez, 1977; Martínez Rizo, 1983). De hecho, a fines de los años setenta encontramos los primeros textos que utilizan por vez primera en su título el concepto de desigualdad educativa: Guzmán y Rodríguez (1977) y Latapí (1978), siendo el primero, propiamente, el estado del arte que enmarca la sedimentación conceptual: La desigualdad educativa en México: problemática, explicación y posibles soluciones.

Regresando a inicios de los años setenta, se observa un cambio respecto del momento emergente, debido a cierta ruptura relacionada con la definición de las desigualdades educativas,

pasando de entenderlas como una descripción de los grados de escolaridad entre la población, a entenderse como un reflejo (parcial en algunos casos) de la desigualdad social. Es decir, mientras en los años sesenta la definición de las desigualdades educativas tuvo una connotación descriptiva y optimista respecto al papel de la escuela, para los años setenta hubo cambios teóricos y sociales importantes ligados a vientos críticos, no sólo en México sino en muchas partes del mundo, que denunciaron el papel “reproduccionista” de la escuela y sostuvieron que las desigualdades educativas eran inherentes al tipo de sociedad capitalista, y que mientras no hubiese cambios en ésta no habría cambios en aquéllas (De Ibarrola, 1981; Guzmán & Schmelkes, 1973; entre otros).

Para dicho momento las categorías generales empiezan a ceder cierto terreno frente a las específicas. Las primeras mantienen las oposiciones entre campo vs ciudad (rural vs urbano); regiones desarrolladas vs menos desarrolladas o rezagadas, de alto nivel vs bajo nivel u otras similares; a la que se agregaron ricos vs pobres (Latapí, 1973), zonas o estados avanzados vs estados pobres o deprimidos; se empiezan a observar también las diferencias interestatales o interregionales (Mir, 1971), conforme se fueron refinando los datos estadísticos.

El agregado más importante en las categorías generales es clase social, que surge en los textos de los años setenta y va tomando un papel protagónico rápidamente, así como adquiriendo denominaciones o derivaciones diversas entre distintos autores. Por ejemplo, se habla de estratos sociales o socioeconómicos, y en todos los casos se advierte su papel determinante en las desigualdades educativas, o más precisamente, escolares. Latapí (1973) alude a tres clases: alta, media y baja; De Ibarrola (1970) reconoce cinco estratos socioeconómicos: superior, alto, medio, medio bajo y bajo; mientras Guzmán y Schmelkes (1973) aluden a estratos inferiores y superiores.

Por su parte, la vertiente de categorías particulares incrementa el número de poblaciones identificadas respecto al momento emergente. Cabe apuntar que la frecuencia de nombrar unas y otras no es la misma, ya que por ejemplo los inmigrantes son apenas mencionados de paso por Mir (1971); mientras que las mujeres y los hombres, también citados como grupos masculino y femenino, sólo son tratados por De Ibarrola (1970); también Latapí (s.f.) menciona de paso a los grupos étnicos. Las últimas tres categorías se irán sedimentando en el curso de las décadas de 1980 y 1990. Un resumen de las categorías generales y particulares se muestra en la tabla 2.

Tabla 2
Poblaciones desiguales sedimentadas, México 1970-1973

Generales	Particulares
Clases/ Estratos, condición socioeconómica	Alumnos menos privilegiados, pobres, necesitados, marginados
Escuelas de campo vs ciudad	Indígenas
Regiones/ estados/ zonas/ comunidades desarrolladas vs rezagadas/ atrasadas	Obreros
Ricos vs pobres	Campesinos
	Alumnos según su rendimiento
Grupos de edad	Sin instrucción, sin escuela
	Analfabetos, analfabetos funcionales
	Grupos étnicos
	Mujeres, hombres
	Inmigrantes

Fuente: elaboración propia.

De la tabla destacamos un orden más o menos jerárquico, esto es, según la frecuencia que aparece en el corpus principal revisado. Asimismo, como se anotó en la sección previa, la mayoría de los textos cita combinaciones de categorías generales y particulares.

Las Poblaciones Desiguales en Argentina durante su Emergencia

Semejante al caso de México, en Argentina se observa una doble vertiente para la construcción/invención de poblaciones desiguales en la investigación educativa: un modo general y uno específico. Enseguida se describen algunos registros para ilustrar las denominaciones encontradas en el corpus del momento emergente, que abarca fines de la década del sesenta y principios de la del setenta. Este periodo estuvo marcado por cambios teórico metodológicos significativos en el campo educativo, entre otros, el paso del “espiritualismo” al desarrollismo (Puiggrós, 1997), así como por procesos sociales convulsos como las dictaduras que sacudieron al país deteniendo buena parte de la investigación universitaria, dejando sólo espacio para la investigación gubernamental, tal es el caso del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE).

En la muestra donde ubicamos el surgimiento del significante es notoria la centralidad de las referencias generales por encima de las particulares. Por ejemplo, en el documento oficial más importante de la etapa inicial de la planificación educativa en Argentina, a menudo se alude a las desigualdades educativas citando a los “sectores rurales y estratos bajos en zonas urbanas” (CONADE, 1968, p. 468), o las desigualdades regionales, los grupos de edad; aunque también aluden a las mujeres/varones, el analfabetismo y los analfabetos por desuso, desertores, no aprobados, etc.

Por su parte, una de las investigadoras pioneras en realizar estudios de corte sociológico en el campo de las desigualdades en el país, Gilda L. De Romero Brest (1971, p. 107), anotaba que concurrían varios factores “para dificultar logros equivalentes entre los grupos más y menos favorecidos.” A lo que inmediatamente agregó que “el standard (sic) de la escuela está elaborado sobre valores y patrones de clase superiores a la popular”. En el mismo tenor aludió que “los hijos de las familias de mediana y alta posición social” poseían mayor *background* cultural que los de clases populares (p. 107).

En la mayoría de documentos del corpus las categorías generales vienen acompañadas de categorías particulares. En el texto de la autora citada se lee: “Otro aspecto del problema de la igualdad se refiere a la responsabilidad de reabsorber a los desertores. En nuestro país éstos constituyen la más importante expresión de la desigualdad educativa” (De Romero Brest, 1971, p. 109).

Por su parte, retomando parte del trabajo del CONADE, en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975 realizado por el gobierno militar en turno, se anota explícitamente otros grupos no mencionados por los textos citados, como los “atípicos” (Presidencia de la Nación, 1971, p. 175), alumnos de “zonas marginadas” y “los grupos sociales de menores ingresos” (p. 177). Dichas referencias en casi todos los casos no presentan datos ni estadísticas precisas, de tal modo se utilizan de modo indirecto. Se presenta una tabla que sintetiza las categorías ubicadas para el momento emergente en el corpus revisado.

Tabla 3

Categorías poblacionales en la configuración emergente en Argentina (1968-1971)

Generales	Particulares
Escuela o sector rural <i>vs</i> urbano; diferencias regionales: litoral <i>vs</i> interior, provincias más pobres	Los desertores
Sectores o grupos más o menos favorecidos, de menores ingresos o recursos	Adultos y niños que no asisten o no asistieron
Estratos o clases sociales: altas, medias, bajas o populares (clase obrera)	Alumnos de bajo rendimiento
Grupos de edad	Adultos, preescolares, jóvenes
Escuelas estatales, oficiales <i>vs</i> privadas	Analfabetos
Sexo	
la inteligencia	

Fuente: elaboración propia.

De la tabla 3 destacamos la paridad entre ambas categorías, pero la frecuencia en los documentos es dominante a favor de las generales. Cabe mencionar las pocas veces que se citan, y más aún, se abordan, categorías generales como el sexo y la inteligencia, por ello se anotan al final, para subrayar su carácter secundario.

El Momento de Desarrollo y Sedimentación en Argentina

Un poco diferente al caso de México, a inicios de la década de 1970, muy poco tiempo respecto al momento emergente, se encuentran los primeros textos donde se realiza un recuento de la temática de las desigualdades en la educación argentina. El texto de Eichelbaum (1972) claramente expresa la autoreflexión sobre la emergente línea de estudios, con sus cuestionamientos, teorías y derivaciones.

La investigadora, de entrada, identifica como desigualdades las diferencias de estatus socioeconómico, las de grado de urbanización y las de sexo, donde va precisando ciertas poblaciones; además reconoce otras que no aborda: étnicas, religiosas y lingüísticas. En el caso de las desigualdades socioeconómicas Eichelbaum alude a los “estratos populares”, “clase media y alta” y la “clase obrera” (pp. 29-30). Siguiendo la misma línea, Echart de Bianchi y sus colaboradores (1976), aluden a los “individuos de menor nivel socioeconómico” (p. 50) o a los sectores de “más bajo nivel socioeconómico” (p. 204). En relación con las “diferencias” entre la población urbana y rural, Eichelbaum (1972, pp. 40-41) precisa que se trata de grados de urbanización, por lo que no consideraba que hubiera diferencias tajantes. Aunque luego describe al analfabetismo de las zonas rurales por edades y sexos. En el mismo apartado, la autora retoma una división hecha por el CONADE de poblaciones según “tres zonas de residencia: urbana, intermedia y rural” (p. 42), donde apunta también a la deserción. Finalmente, Eichelbaum sostenía que las desigualdades entre hombres y mujeres son universales y que también cruzan a las otras dos categorías, pero la desigualdad entre los sexos iniciaba desde el hogar. Reconoce que había una disminución en la desigualdad entre los sexos en el mundo (semejante promedio de escolaridad), así como una mayor incorporación de mujeres a los mercados laborales, pero no así en relación con los salarios, donde

los privilegios masculinos eran notorios para trabajos semejantes; menciona también el acceso de las mujeres a la educación superior advirtiendo que estaban subrepresentadas (pp. 28-29). Además señalaba la segregación por sexo en distintas carreras; es decir, “se mantiene una clara diferenciación por sexo y nada hace suponer que esté cercana a desaparecer.” (Eichelbaum, 1972, p. 47). Finalmente, la investigadora argentina apuntaba, “En sociedades que han erradicado el analfabetismo (...) y donde la casi totalidad de población joven ha pasado una decena de años en establecimientos educacionales, las barreras para los sectores de menores ingresos y de zonas rurales (en menor medida para las mujeres) pueden ser difícilmente franqueables.” (Eichelbaum, 1972, p. 20)

En relación con lo anterior, cabe plantear una lectura del mapa que se puede construir con tales categorías, distinguiendo tanto lo que está en él como lo que no, ya que varias categorías son desestimadas. Eichelbaum reconoce que la categoría étnica podría ser importante en “muchas sociedades” pero no en el caso argentino (p. 24).⁷

Por su parte, en el trabajo encabezado por Echart de Bianchi se concluyó que la división de la población por origen socioeconómico (aproximada por ocupación del padre) “sugiere que tanto las escuelas estatales como las privadas se verifica un alto grado de deserción concentrado en los niveles socioeconómicos más bajos” (1976, p. 205). En la tabla 4 se resumen las categorías registradas.

Tabla 4

Categorías poblacionales en el momento de sedimentación, Argentina (1972-1976)

Generales	Particulares
Rural <i>vs</i> urbano; diferencias regionales: litoral <i>vs</i> interior, provincias	Los desertores
Sectores o grupos más o menos favorecidos, de menores ingresos o recursos	Adultos y niños que no asisten o no asistieron
Estratos o clases: altas, medias, bajas o populares (clase obrera)	Los estudiantes de bajo rendimiento, estudiantes de enseñanza media y superior
Grupos de edad	adultos, preescolares, jóvenes, grupo de 6 a 14 años, de 15 a 19 y 20 a 24 años de estratos populares y medios
Analfabetismo	Analfabetos , semianalfabetos
Sexo	Mujeres/ hombres
Escuelas estatales <i>vs</i> privadas	Aborígenes o grupos étnicos Inteligencia Urbanorurales (sic)

Fuente: elaboración propia.

Destacamos la tendencia creciente a especificar algunas poblaciones particulares, así como que ciertas categorías empiezan a ser más nombradas, tales como los sectores medios; además de subrayar la combinación de algunas categorías. Reiteramos la poca frecuencia con que se abordan categorías particulares como los aborígenes o, en ciertos casos, se da mayor énfasis a las mujeres que a los hombres (debido a la emergencia de los discursos sobre género), así como a los analfabetos.

⁷ La situación de invisibilidad cambió hasta entrado el nuevo siglo, cuando se visibilizó a los grupos indígenas en las estadísticas nacionales, luego de intentos fallidos desde la década de 1960. Véase Ribotta (s.f).

Dichos modos de clasificación y razonamiento forman parte de una configuración científica y cultural que legitimaba unas categorías por encima de otras.

Las Poblaciones Desiguales en Brasil: La Emergencia

En Brasil encontramos una primera alusión a las desigualdades en un texto de Aparecida Gouveia, en ese entonces investigadora de la Universidad de Sao Paulo, presentado originalmente en un congreso de sociología en Francia en 1966.⁸ En dicho texto si bien apenas hay una mención del concepto, donde indicaba que la “expansión de las oportunidades educacionales no suprime, necesariamente, desigualdades en el acceso a ciertos niveles o tipos de educación” (Gouveia, 1967, p. 43, traducción propia), la descripción que realiza la autora refiere a ciertas poblaciones que implícitamente se contrastan como desiguales, partiendo de datos oficiales y de una encuesta originada en la Universidad de Chicago, donde la autora realizó su doctorado. Véase tabla 5.

Tabla 5

Categorías poblacionales en el momento emergente, Brasil (1966-1967)

Generales	Particulares
Población rural/urbana	Niños/as de zona rural
Sexo femenino/masculino	Jóvenes de condición modesta <i>vs</i> de clase media
Grupos etarios	Individuos educacionalmente desfavorecidos
Estados, regiones más urbanizadas, ricas <i>vs</i> menos desarrolladas, más pobres	Hijos de operarios que cursan estudios secundarios nocturnos o comerciales
Clases inferiores (trabajadoras) <i>vs</i> superiores (medias urbanas)	Hijos de padres poco instruidos de origen rural
Escuelas públicas <i>vs</i> privadas	
Ciudades pequeñas <i>vs</i> ciudades grandes	

Fuente: elaboración propia.

Sobresale la preeminencia de las categorías generales sobre las particulares, aunque por poco, como en Argentina y México; aunque en Brasil destaca la fuerza de la categoría de clase y la de ciudades grandes o capitales, que no fue considerada en los otros casos en la misma época.

El Momento de Desarrollo en Brasil

El desarrollo de la conceptualización de las desigualdades educativas tuvo cierta pauta guiada por investigadores no brasileños, aunque hay pistas de continuidad en el trabajo de la pionera Gouveia. Por ejemplo, en un texto de 1975 ella planteaba que a pesar del incremento de grados escolares entre la población, las “desigualdades relacionadas con a origem social persistem”, asimismo, las relacionadas con el sexo. “Essas constatações reforçam a noção de que o problema das desigualdades educacionais não pode ser resolvido simplesmente com medidas destinadas a ampliar a oferta de vagas.” (p. 17) Aunque también se pueden asociar textos de Haselbalg (1977) del

⁸ El mismo texto también se publicó en portugués Gouveia (1967). De esta última versión del texto extraigo las citas.

Instituto Universitario de Investigaciones de Rio de Janeiro (Universidade Candido Mendes)⁹, de Jallade (1979), quien trabajaba entonces para el Banco Mundial y otro texto de Gouveia (1980). En los tres casos tratan las relaciones entre las desigualdades de la escolaridad y las ocupaciones y/o los ingresos de ciertos grupos de población.

Pero serán Bills, Olson y Haller (1977), de la Universidad de Wisconsin, quienes escriban el primer texto que explícitamente usa en el título el concepto de desigualdades educativas en el país sudamericano en un texto de baja circulación. En el texto de Bills y sus colegas buscan contrastar dos teorías que se habían usado para explicar cómo la expansión escolar afecta patrones de desigualdad de oportunidades educativas, para ello examinan la relación entre la asistencia escolar y el sexo, la región y el bagaje familiar. Si bien no se puede considerar un estado del arte, el conjunto de textos seleccionados muestran la pauta de la sedimentación conceptual. Se resumen las poblaciones construidas/inventadas en este periodo en la tabla 6.

Tabla 6

Categorías poblacionales sedimentadas, Brasil (1975-1980)

Generales	Particulares
Clase, estatus socioeconómico, elites/masas, niveles altos/bajos, grupos de mayor/menos ingreso	Grupos más desaventajados, de bajo ingreso en la educación básica, de condiciones materiales extremadamente precarias
Estados, regiones socioeconómicas, ricas vs menos desarrolladas, más pobres	Población rural, los nacidos recientemente en la región periférica deprimida
Sexo femenino/masculino, mujeres/hombres	Chicos/chicas entre 10 y 19 años, según grado de escolaridad
Grupos etarios	Mujeres campesinas/hombres campesinos con bajo nivel socioeconómico, hijos de trabajadores rurales
Escuelas públicas vs privadas	Población analfabeta
Grupos étnicos, raciales	Personas de color, “brancos”, no brancos, mujeres “pretas”
	Los que están fuera de la escuela, sin escolaridad completa, las menos instruidas
	Los nacidos en la región de frontera
Minorías sociales	Los migrantes, de áreas rurales/urbanas

Fuente: elaboración propia.

En la tabla destacamos que si bien hay mayor frecuencia de las categorías generales sobre las particulares, es notorio el desglose de éstas, elemento que parece destacar como pauta para los desarrollos futuros de la construcción/invencción de poblaciones desiguales, como en los dos países revisados antes, aunque a diferencia de éstos en Brasil es relevante la categoría general “raza” o las

⁹Haselbalg aborda las desigualdades educativas y ocupacionales en relación con las “desigualdades raciais”, entre otros señalamientos apunta que “En el total del país, los blancos tienen oportunidad de completar el nivel elemental 3.5 más que las personas de color, 11,7 más veces de completar el nivel medio y 22.7 más probabilidades de obtener el diploma del nivel superior.” (1977, p. 26, traducción propia).

particulares asociadas con el “color”, completamente ausentes en los otros países donde prefieren hablar de grupos étnicos, nativos o indígenas.

Observando Comparativamente los tres Países

En primer lugar, la emergencia de la conceptualización sobre las desigualdades educativas se da en la misma época y con semejante modo de razonamiento en gran parte de la región latinoamericana. Se presentó como parte de un movimiento teórico y discursivo más general, como respuesta a las corrientes de corte filosófico y psicológico de la época; es decir, mediante la irrupción de disciplinas como la economía de la educación y la sociología de corte empirista se instrumentaron nuevas formas de construir conocimiento en torno a la educación, así como nuevas formas de legitimidad académica y de intervención política. Parte de esta reacción se enmarcó en la región bajo el impulso de la creencia tecnocrática de la planificación como modo de resolución de las problemáticas sociales y educativas desde la intervención gubernamental (Aguilar Nery, 2016, pp. 392-393). Aunque adquirió sellos locales, por ejemplo, en Argentina como ruptura con el llamado “espiritualismo pedagógico” (Puiggrós, 1997) y aceptando la participación privada, incluso de la iglesia; en México siguiendo la retórica posrevolucionaria y fincada en buena medida por las investigaciones de un grupo de expertos de filiación jesuita no gubernamental: el Centro de Estudios Educativos.

En segundo lugar, luego de la emergencia del significativo multicitado, hubo cierto desarrollo semejante en los tres países y, con ello, observamos su primera sedimentación durante la década de 1970. Este proceso estuvo mediado por el impulso de corrientes teóricas diversas como el marxismo, la teología de la liberación, el nacionalismo populista y las propuestas de Freire e Ilich, así como por la crisis y el abandono del modelo de sustitución de importaciones hacia un modelo económico de apertura internacional; es decir, los primeros pasos de una economía de Estado a una de mercado como motor societal.

Durante los años setenta se mostraron cambios y movimientos diversos en el itinerario del significativo desigualdades educativas en la región, destacamos la autoobservación desde la investigación educativa; es decir, el proceso de sedimentación caracterizado por los primeros recuentos y balances. En México por investigadores asociados con el CEE, en Argentina por una investigadora universitaria y en Brasil fue realizado por investigadores estadounidenses. En los países del cono sur debe recordarse el estancamiento y la dispersión de la producción en el convulso contexto sociopolítico relacionado con las dictaduras militares, que se sucedieron hasta principios de los años ochenta: en Argentina las elecciones que abrieron la vuelta de la democracia fueron en 1983 y las de Brasil en 1985.

En suma, desde una mirada comparativa hay más semejanzas que diferencias en la construcción/invencción de poblaciones desiguales, asimismo, se observan continuidades en los tres países a pesar del escaso contacto entre los investigadores de la región, aunque ciertamente lo hubo.¹⁰ Esto se explica porque abrevaron de las mismas corrientes teóricas y epistemológicas, por la semejanza en la estructura de los sistemas escolares (no obstante las diferencias en las condiciones de posibilidad que reconozco fueron abordadas de modo escueto), así como por las dinámicas de la producción académica.

Un punto más de convergencia en los tres países en la fragua de las poblaciones desiguales es el importante papel de los registros estadísticos y la tendencia a combinar categorías generales y

¹⁰Por ejemplo, podemos encontrar investigadores como el mexicano Pablo Latapí y la argentina Gilda De Romero Brest, entre otros, coincidir en Argentina en 1971, como se constata en la compilación citada, que ella realizó de las “Jornadas Adriano Olivetti de educación”.

particulares. En la medida que ha habido interés estatal en ciertos grupos e individuos, las estadísticas han sido una herramienta para pensarlos, al mismo tiempo que para su rescate y su redención en nombre de un supuesto progreso.

Las estadísticas han sido una herramienta de construcción/invención de poblaciones y son significativas tanto por lo que revelan como por lo que ocultan, e implican consecuencias sobre la manera que cada sociedad dice algo sobre sí misma. En América Latina, como en el resto del mundo, la estadística educativa se generalizó y más o menos se estandarizó desde la década de los cincuenta bajo iniciativa de la UNESCO, esto permitió visibilizar ciertos grupos y no otros.¹¹ El caso de los aborígenes argentinos y brasileños es un claro ejemplo de invisibilización, pues no había datos oficiales precisos de ellos hasta entrado el siglo XXI en el primer caso y sólo desde 1990 en el segundo; no así en el caso mexicano que sí ha tenido atención escolar diferenciada desde los años sesenta y oficialmente desde 1978 a través de la Dirección General de Educación Indígena, aunque los resultados no hayan sido los deseados entonces, ni ahora (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016). Asimismo, en ningún documento de los revisados se habla de los “extranjeros” como población desigual, sobre todo en Argentina, a pesar que datos oficiales de ese país señalaban que en 1970 el 7.2% de la población nacional era clasificada como extranjera “no limítrofe”, principalmente europeos, que sumados al 2.3% de “extranjeros limítrofes”, sumaban 9.5%, de población no nacida en el país (más de 2 millones de personas de un total de 23.4). En los otros dos países el porcentaje de extranjeros era de menos del 1%, según los censos nacionales.¹²

En tercer lugar, no obstante las semejanzas hay diferencias significativas que modulan cada tradición nacional. Por ejemplo, Argentina y Brasil fueron presa de dictaduras militares entre la década de 1980-1970, mientras México mantuvo un gobierno civil, pero de partido único. En cuanto a la expansión de los sistemas escolares, mientras Argentina alcanzó una cobertura del nivel primario de más del 90% desde 1970, y con ello, su preocupación se centró en la “escuela media”; en México y Brasil apenas hasta entrada la década de 1980 se alcanzaron índices cercanos a la universalización de la primaria y la secundaria una década después. Asimismo, el énfasis en la categoría de “raza” es particular de Brasil, mientras en México y Argentina se alude a grupos étnicos o aborígenes, aunque como se señaló en Argentina se tendió a negar su relevancia numérica. En breve, en cada país hay cierto énfasis en algunas poblaciones y la invisibilización o poca relevancia en otras, según diversos intereses (gubernamentales, académicos y de otro tipo) así como datos al respecto.

Por su parte, en Brasil ubicamos el interés en el estudio del multicitado significativo en instituciones universitarias, en México la fragua de los estudios tuvo sus orígenes en una institución independiente y en cierto modo crítica de las políticas oficiales, mientras en Argentina se observa el cuño oficial impulsado por un organismo nacional (CONADE). En todos los casos, se sentaron las bases del perfil de las desigualdades educativas (temas, problemas y medios de abordaje), pero en el caso mexicano más con la intención de denunciar las “cifras felices” de los gobiernos en turno – como les llamó Latapí – en los casos argentino y brasileño con un marcado énfasis en la inclusión desde la planificación gubernamental de los regímenes militares. En todo caso la semántica se emparenta con la gobernación de las poblaciones desiguales.

¹¹ Con el objeto de asegurar la comparabilidad internacional de los datos en la Décima Conferencia General de la UNESCO de 1958 se acordaron criterios uniformes sobre definiciones, clasificaciones y tabulaciones de las estadísticas relativas a la educación (UNESCO, 1962, p. 181).

¹² Véase los datos para cada país: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Censos.pdf, http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf y <http://seriesestadisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP2&t=migracoes-externas-total-imigrantes-brasil>

En resumen, en el proceso de construcción/invencción de poblaciones desiguales destacamos la asociación entre las categorías, los “datos” y las herramientas para mediarlas. En otras palabras, la construcción de las poblaciones desiguales ha dependido de la clasificación y el conteo según los datos disponibles para identificar a ciertos grupos o clases de personas (y no otros), con fines de incluirlos en el sistema escolar, pero también para su gobernación. En este sentido, es relevante mencionar la evolución de los registros censales y la realización de estudios cada vez más continuos, así como la disponibilidad de datos oficiales; todo ello tan importante como los desarrollos computacionales, las herramientas estadísticas y las novedades en los planteamientos teóricos.

Consideraciones Finales

La idea de observar la construcción/invencción de poblaciones desiguales fue emplazarse en el interior de las formaciones discursivas, allí donde tiene lugar la configuración conceptual en su etapa emergente, dando los primeros pasos en una línea de construcción de conocimientos poco explorada en Hispanoamérica. Desde este ángulo observamos tanto dinámicas histórico-epistémicas como ciertas condiciones de posibilidad o marcas de significación, ya que todo campo de saber emerge como producto del intersticio de una serie de condiciones que se imbrican en un haz complejo de relaciones, cruzadas por flujos y reflujos locales y globales, avances y retrocesos, según las propias comunidades epistémicas y el “sentido común científico”, que no siguen reglas determinadas.

Desde la emergencia de los estudios sobre desigualdades en educación en la región, han sido dos grandes vertientes por donde ha discurrido la construcción/invencción de grupos desiguales: una general y otra particular, con tendencia a combinarse. La primera tuvo como categorías constantes las poblaciones o los sectores, grupos o clases divididas por estatus socioeconómico; otro conjunto relacionado con las escuelas o alumnado por su lugar de residencia (rural/urbano, etc.), es decir una dimensión espacial, también traducida como regiones o estados o provincias; así como el sexo y los grupos de edad en relación con el trayecto escolar. La segunda tiene varias capas de sedimentación empezando con las poblaciones analfabetas, las/os que no asisten o no asistieron a la escuela; a ello luego se fueron añadiendo los campesinos, las mujeres, los obreros, los indígenas, alumnos pobres, los de bajo rendimiento, jóvenes, migrantes, entre otros.

La hipótesis que podemos inferir de las últimas categorías anotadas es la construcción de poblaciones desagregadas, cada vez más sutiles, las cuales sirven para separar y clasificar individuos, así como maneras más específicas de ordenar la individualidad. En tales divisiones, siguiendo a Popkewitz y Linblad (2004), subyace cierto “estándar”, cierta clase de persona “promedio”, desde la cual se establece, entre otras cosas, cómo deben ser o comportarse los que están lejos de él, de ese modo se divide quienes están o pueden ser incluidos (en nuestro caso en el sistema escolar) y quienes no están ni podrán ser parte del estándar.

En el anudamiento de las poblaciones “fabricadas” como desiguales se observó que su denominación y clasificación es un indicador importante en el tejido conceptual analizado. Las categorías para identificar a las poblaciones desiguales funcionan como parte del ensamblaje de cualidades sociales y psicológicas que denotan generalmente grupos para ser incluidos, rescatados y asistidos. El potencial de estructuración de las clasificaciones, pero también su efecto *performativo*, han “fabricado” no sólo poblaciones, sino han inducido ciertas pautas o perfiles a los que se ajusten éstas, tales como los “becarios” o los beneficiarios estatales como equivalentes a pobres, cuyo riesgo de estigmatización es alertado por Kaplan y García (2006:48 y ss.).

En Latinoamérica los distintos significantes con que se ha aludido a los grupos desiguales en educación guardan cierta equivalencia: la consistencia con que se citan a los mismos sujetos en los países revisados son un dato concluyente de ello. De este modo, observamos una pauta general de

los estudios sobre la identificación de poblaciones desiguales: el Estado se convierte en el principal sujeto para su formulación, diseño y ejecución de políticas que los atiendan. En otras palabras, observamos una tendencia a la inclusión de ciertas poblaciones al identificarlas como desiguales. Pero ese “razonamiento poblacional” se convierte también en una forma de gobernación por medio de la construcción de dualidades, en la que lo negativo – en nuestro caso los desiguales – se proyecta en algo positivo que la razón y la racionalidad pueden guiar. Las características negativas del otro son la falta de igualdad, de inclusión, pero llevado al extremo deriva en ausencia de razón y normalidad, lo cual al mismo tiempo supone una reconstrucción de los “desiguales” para estudiar y manejar por medio de prácticas pedagógicas.

Seguimos de modo comparado uno de los hilos de la urdimbre conceptual sobre desigualdades en el campo educativo regional en su etapa emergente, desplegando una mirada pocas veces utilizada para acercarse a cómo los espacios discursivos organizan y “producen” sujetos, en nuestro caso, poblaciones desiguales, pero también cómo se ocultan u omiten otros. Describimos las poblaciones desiguales en el campo educativo que ciertos observadores especializados han difundido en los países comparados, las cuales sin duda son una sedimentación histórica. Así, el incremento y el desglose de poblaciones fue constante en poco más de dos décadas y continúa en las siguientes, trabajo que debe continuarse para conocer la configuración actual y sus efectos.

Por lo antedicho, es importante anotar que en la configuración de las desigualdades educativas en América latina, desde los años sesenta, el proceso ha sido semejante y ha estado marcado por la progresiva complejidad y por una paradoja: en la construcción/invencción de poblaciones, al mismo tiempo que ha venido incluyendo más sujetos a los sistemas escolares, ha estado marcado por nuevas formas de desigualdad. Una de las pautas que ha marcado el ritmo de la inclusión, a nivel conceptual, sin duda ha sido la doble lógica de esperanza y temor de ciertos grupos o “clases” de personas, así como las de reconocimiento y diferencia de las políticas pedagógicas, en la investigación e incluso en la actividad en los salones de clase (Popkewitz, 2006, p. 2).

De otra parte, siguiendo la crítica de Hacking se considera que el interés por la construcción/invencción de poblaciones es una práctica para desafiar la inevitabilidad de cierta situación o forma de hacer las cosas, sobre todo para desenmascarar o “mostrar cómo se usan en las relaciones de poder las categorías del conocimiento” (2001, p. 103), para de ese modo cumplir con su objetivo principal: la liberación de los oprimidos. Dicho desenmascaramiento busca también dar esperanza a los sujetos sobre su capacidad de tomar cierto control de su destino al permitirles hacer propias las categorías que se les aplica.

Finalmente, aportamos una lectura que en cierto modo desestabiliza el sentido común académico, para desfamiliarizarlo, donde se entiende la configuración categorial como un proceso histórico, abierto a la crítica, no neutro; además donde la ciencia se entiende no sólo como un cúmulo de conocimientos potencialmente positivos, sino también como un mecanismo de regulación social. Por ello, concluimos que debemos estar atentos a los “efectos de poder” que tienen las categorías que usamos y hacernos responsables de las mismas. Siguiendo con Popkewitz: “En cierto sentido, las circunstancias de la vida no tienen soluciones perfectas y debemos considerar la doble cualidad de nuestras prácticas y tener humildad al comprometernos en la búsqueda guiada por la esperanza” (2006, p. 5).

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2016). Desigualdades educativas y la emergencia de su estudio en México y Argentina: Una comparación. En *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(32), 379-402.
- Bills, D., Olson, M., & Haller, A. (1977). *Trends in Inequality of Educational Opportunity in Brazil: A Test of Two Competing Theories*. Washington, D.C.: Wisconsin Universidad de Madison. Recuperado el 21 de marzo de 2016 de https://archive.org/stream/ERIC_ED198195/ERIC_ED198195_djvu.txt
- Consejo Nacional de Desarrollo [CONADE]. (1968). *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social: situación presente y necesidades futuras*. Buenos Aires: Autor.
- Cházaro, L. (2008). Regímenes e instrumentos de medición: Las medidas de los cuerpos y del territorio nacional en el siglo XIX en México. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (Coloquios). Recuperado el 21 de marzo de 2016 de <https://nuevomundo.revues.org/14052?lang=es>
- 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 *Documentos Base para el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1 (n/d) 87-120.
- De Ibarrola, M. (1970). *Pobreza y aspiraciones escolares*. México: CEE.
- De Romero Brest, G. (1971). Consideraciones para una política de acrecentamiento de la eficacia del sistema educativo en la Argentina. En *VVAA, Sistemas escolares. Jornadas Adriano Olivetti de educación* (101-114). Buenos Aires: Ediciones Culturales Olivetti.
- Derrida, J. (1989). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En *La escritura y la diferencia* (pp. 383- 401). Barcelona: Anthropos.
- Echart de Bianchi, M., Meier, J., Manuelli, R. & Binimelis, M. (1976). *Los determinantes de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: FIEL.
- Eichelbaum, A. M. (1972). La desigualdad educacional en Argentina. En J. Marsal, (Comp.), *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos* (pp. 19-57). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Gouveia, A. J. (1980). Orígenes social, escolaridad e ocupação. Em *Cadernos de Pesquisa*, 32, 3-30.
- Gouveia, A. J. (1975). A escola, objeto de controvérsia. Em *Cadernos de Pesquisa*, 16, 15-19.
- Gouveia, A. J. (1967). Desigualdades no acesso à educação de nível médio. Em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 48(107), 32-43.
- Gouveia, A. J. (1966). Inequalities in Brazilian secondary education. En *América Latina*, 10(3), 81-94.
- Guzmán, J. T., & Rodríguez, P. G. (1977). *La desigualdad educativa en México: problemática, explicación y posibles soluciones*. México: CEE, Mimeo.
- Guzmán, J. T., & Schmelkes, S. (1973). Propositiones alternativas para una reforma de la educación. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 3 (3), 173-217.
- Hacking, I. (2006). *Kinds of People: Moving Targets*. Londres: The British Academy Lecture. Recuperado el 21 de marzo de 2016 de http://nurs7009philosophyofinquiry.weebly.com/uploads/6/0/4/0/6040397/hacking_20071.pdf
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Hasenbalg, C. (1977). Desigualdades racias no Brasil. En *Dados*, 14, 7-33.
- Jallade, J. (1979). Educación básica y desigualdad del ingreso en Brasil: el panorama a largo plazo. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9(1), 1-38.
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.

- Recuperado el 28 de marzo de 2017, de
<http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a5.pdf>
- Kaplan, C., & García S. (2006). *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires: MECyT, Recuperado el 2 de marzo de 2017 de:
<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Jl7091VMYiE%3D&tabid=1896>
- Latapí, P. (2008). Pionera en estudios educativos. En *Revista Ethos educativo*, 42, 221-228.
- Latapí, P. (1978, Julio 1). Desigualdad educativa en América Latina. En *Proceso*, Recuperado el 21 de marzo de 2016 de <http://www.proceso.com.mx/123666/desigualdad-educativa-en-america-latina>
- Latapí, P. (1973). *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972*. México: CEE.
- Latapí, P. (1965). El sexenio educativo 1964-1970. En *Folleto de divulgación del CEE*, 5, 1-16.
- Latapí, P. (s.f.). *Los problemas de la igualdad educativa*. México: CEE, Mimeo.
- Martínez, M. L. (2005). El realismo científico de Ian Hacking: De los electrones a las enfermedades mentales transitorias. En *Redes*, 11(2), 153-176. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/html/907/90702205/>
- Martínez Rizo, F. (1983). Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(4), 55-86.
- Mir, A. (1971). Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México. En *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1(1), 9-36.
- Presidencia de la Nación. (1971). *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1975-1971*. Buenos Aires: Secretarías del Consejo Nacional de Desarrollo y del Consejo Nacional de Seguridad.
- Puiggrós, A. (1997). “Espiritualismo, normalismo y educación”. En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 27-104). Buenos Aires: Galerna.
- Popkewitz, Th. (2006). La escolaridad y la exclusión social. En *Anales de la Educación Común*, 2(4), 78-94. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de
<http://www.ugr.es/~force/congreso/materiales/popkewitz.pdf>
- Popkewitz, Th., & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change* 5(3), 229–247. doi: 10.1023/B:JEDU.0000041042.53119.f5.
- Ribotta, B. (s.f.). *Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas de Argentina*. CEPAL-Fundación Ford. Recuperado el 22 de marzo de 2016 de
http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/40377/Argentina_julio2010.pdf
- Roldán, E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. En *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas* 3, 7-14. Recuperado el 21 de marzo de 2016 de
http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/article/view/13114/pdf_19
- Schriewer, J. (2002). Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos. En J. Schriewer, (comp.). *Formación del discurso en educación comparada* (pp. 13-38). Barcelona: Pomares.
- Suasnábar, C. (2009). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis doctoral en ciencias sociales no publicada, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO. (1962). Proyecto principal de educación. *Boletín trimestral*, 14, 5-228.

Sobre el Autor

Jesús Aguilar Nery

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

janery@unam.mx

<http://orcid.org/0000-0002-5289-024X>

Doctor en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV-IPN, México. Investigador asociado, tiempo completo Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Temáticas de interés: desigualdades escolares, política educativa en nivel medio superior, educación y justicia social.

archivosanalíticos de políticaseducativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 45

8 de mayo 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a audrey.beardsley@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter [@epaa_aape](https://twitter.com/epaa_aape).

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido

Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin Universidad de
San Andrés, Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

Gary Anderson New York University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jacob P.K. Gross University of Louisville

A.G. Rud Washington State University

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Aaron Bevanot SUNY Albany

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

David C. Berliner Arizona State University

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

Henry Braun Boston College

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Casey Cobb University of Connecticut

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Arnold Danzig San Jose State University

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Linda Darling-Hammond Stanford University

Jessica Nina Lester Indiana University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Chad R. Lochmiller Indiana University

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Christopher Lubienski Indiana University

Larisa Warhol University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sarah Lubienski Indiana University

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Sherman Dorn Arizona State University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

John Willinsky Stanford University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Rachael Gabriel University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabianny de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil