

**VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores**  
**Instituto de Investigaciones Gino Germani**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**4, 5 y 6 de Noviembre de 2015**

**Vanesa Romualdo.** Universidad de Buenos Aires. Becaria de Maestría (IICE-UBA).  
Lic. y Prof. en Sociología. Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLU) y Maestría  
en Administración Pública (UBA).  
[vanesa.romualdo@gmail.com](mailto:vanesa.romualdo@gmail.com)

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

**Desigualdad escolar y políticas educativas: dimensiones posibles de análisis desde la  
sociología de la educación.**

Palabras clave: Desigualdad escolar – Políticas educativas – Escuela secundaria – Argentina –  
Sociología de la educación

**Introducción**

El presente trabajo presenta un avance de la tesis de maestría de la autora que propone un análisis, desde la perspectiva sociológica, del modo en que las políticas educativas actuales destinadas al nivel secundario en Argentina intervienen sobre la desigualdad escolar. La tesis propone dar cuenta tanto de cómo las políticas conceptualizan la desigualdad como de los modos de apropiación que de ellas hacen los actores escolares. Para eso realizaremos, en primer lugar, un recorrido acerca de cómo ha sido conceptualizada históricamente la desigualdad escolar en el campo de la sociología de la educación y, en un segundo momento, expondremos la posición que asumimos para el análisis de la desigualdad escolar y las posibles dimensiones desde las cuales la abordaremos. Finalmente, presentaremos algunas de las hipótesis e interrogantes que surgen del trabajo de campo en curso sobre los modos en que intervienen las políticas educativas en las distintas dimensiones de la desigualdad escolar y las consecuencias sociales que traen aparejadas en contextos específicos en función de sus modos de apropiación.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Las reflexiones aquí expuestas son parte de la tesis de la Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLU) de la autora, la cual se encuentra en elaboración y cuyo trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT

## **La desigualdad escolar desde la sociología de la educación**

La cuestión de las desigualdades, de su ocultamiento, de su producción y reproducción, ha sido un tema central a lo largo de toda la historia de la sociología de la educación. Sin embargo, a través del tiempo, las desigualdades escolares fueron concebidas y analizadas de distintas maneras. Tal como muestran Dubet y Martuccelli (1998), la perspectiva funcionalista ha sido históricamente dominante y, a pesar de las fuertes críticas que ha recibido y aún sigue recibiendo, perdura con diferentes matices. Por otro lado, los autores sostienen, además, que es evidente, en el campo de la sociología de la educación, un pasaje de investigaciones macrosociológicas y de corte “estructuralista” de las desigualdades escolares a la realización de análisis más preocupados por las prácticas de los actores y los procesos internos de lo que ellos denominan la “*caja negra*” de la escuela.

Consideramos la cuestión de la desigualdad escolar clave para pensar los sistemas educativos actuales “*a partir de los procesos de masificación que interiorizan la selectividad escolar, a través de mecanismos que se desplazan desde la exclusión en el acceso hacia la fragmentación del sistema*” (Gluz y Rodríguez Moyano 2014: 63) y hacia otras lógicas que operan en las instituciones educativas contribuyendo a reproducir las desigualdades, tal como veremos a lo largo del presente trabajo. En los últimos años en Argentina, si bien se comenzó a sostener una retórica de la educación como bien público y como derecho social (Feldfeber y Gluz 2011) y se han diseñado estrategias para intervenir en esa dirección, aún es incierta la incidencia que dichas acciones tienen sobre las desigualdades escolares. Las políticas educativas operan moldeando dichas desigualdades y nuestro interés radica en analizar de qué manera lo hacen.

A continuación, presentaremos un breve recorrido por algunos de los debates conceptuales en sociología de la educación acerca de la desigualdad escolar y los alcances y límites de las perspectivas existentes.

## **Breve recorrido histórico por las diferentes concepciones sobre la desigualdad escolar**

---

2014-2017 “*Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana*” (en el cual la autora es Becaria UBA), cuya sede es el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y cuya directora es Myriam Feldfeber. Este trabajo también se articula con el Proyecto “*Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década*” radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, financiado por el Programa Consenso del Sur (Ministerio de Educación de la Nación) y dirigido por Nora Gluz. La autora agradece los comentarios y revisiones de Nora Gluz, directora de la Beca UBA de la que es beneficiaria y de la tesis de maestría en curso.

Desde la emergencia de los sistemas educativos nacionales, la perspectiva funcionalista dominó el campo escolar. La “*paideia funcionalista*” (Dubet y Martuccelli 1998: 400), pensamiento social que trata de conciliar los imperativos de la integración social con la formación de un individuo autónomo y dueño de sí producto de la educación, se asocia al momento fundador de la escuela republicana<sup>2</sup>. En el campo sociológico, Émile Durkheim es el principal exponente de esta perspectiva, quien se encarga de explicar el modo en que se da la integración de las nuevas generaciones para establecer la continuidad de la vida social, ampliar el horizonte cultural de los niños contactándolos con la gran cultura universal y permitir el desarrollo físico y moral del individuo. El modelo funcionalista se basa en los siguientes postulados: razón y progreso, justicia y meritocracia e individuos autónomos. La educación se concibe como el acceso universal a la ciencia y la razón gracias a la existencia de una cultura racional y objetiva que es acumulativa y que se transmite bajo la forma de un ethos del progreso (Ibíd.). La cultura escolar, para esta perspectiva, no es una cultura de clase sino que se cree que ante la diversidad de prácticas sociales existentes, la escuela opone e impone una cultura universal, unitaria, que permite la comunicación de todos los sujetos. Esto implica considerar a la escuela como socialmente neutra. Si bien se estaría reconociendo la existencia de diferencias en la sociedad (no necesariamente concebidas en términos de desigualdades), la escuela vendría a homogeneizar y a permitir triunfar a los más capaces. La idea de justicia y la creencia en la meritocracia son también sustento de esta mirada moderna que considera a la escuela clave en el pasaje de una sociedad de estatus transmitido a una de estatus adquirido. Partiendo de los supuestos de la neutralidad de la escuela, de la universalidad de la cultura que en ella se imparte, de la objetividad de los saberes que en ella se enseñan y de las normas que en ella rigen, se asegura, a partir de la igualdad de oportunidades, la realización de las cualidades individuales; la escuela selecciona a los más capaces y a los más productivos. Por último, el principal credo de la *paideia funcionalista* es la idea de que la socialización escolar engendra un individuo autónomo. Dicha socialización es para Durkheim fundamental, y por eso considera que hay que reemplazar la moralidad cristiana por una moral laica para asegurar la integración social (Durkheim 1974).

Durkheim reconoce que ya en su tiempo la educación variaba según las clases sociales o incluso según los lugares de residencia y considera que ésta no debería depender del azar de

---

<sup>2</sup> Dubet y Martuccelli (1998) hacen referencia mediante el concepto de “*escuela republicana*” a las escuelas nacidas entre los siglos XIX y XX que, si bien combatieron a las escuelas religiosas, se guiaron por una serie de principios que consideraban sagrados como la nación nueva a construir, la ciencia y la razón (Dubet 2004). Si bien los autores escriben sobre la realidad francesa, podemos utilizar el mismo concepto para todo el mundo occidental.

nacer en una u otra familia (Ibíd.: 95). Sin embargo, su modo de pensar la división del trabajo y la dinámica de las sociedades hace que sostenga la inexorabilidad de la diversificación y especialización de los individuos, lo cual implicaría una gran diversidad pedagógica (Ibíd.). Para este autor, como las sociedades complejas tienden a una mayor diferenciación, necesitan que el trabajo se reparta entre los individuos diferencialmente para generar una solidaridad de tipo orgánica y sostener así la cohesión social. Según Durkheim la heterogeneidad, que es necesaria, no se basa en desigualdades injustas sino que apunta a que todos los individuos sean preparados para la función a la que han sido llamados a desempeñar por la sociedad (Ibíd.). Verificamos entonces el presupuesto presente en esta línea de pensamiento sobre la neutralidad de la sociedad, la cultura y los valores a través de los cuales se determinarían las funciones sociales que cada individuo “es llamado” a cumplir. Los individuos tendrían ciertos talentos o dones que les permitirían ocupar algunos lugares y no otros en la sociedad. Desde esta posición las desigualdades sociales no se problematizan, simplemente existen y, de hecho, son necesarias para el correcto funcionamiento de la sociedad, la cual se presenta como armónica y objetiva.

Los fundamentos de esta perspectiva han sido criticados desde los años 60’ con el surgimiento de la teoría de la reproducción, cuyas acusaciones son todavía el corazón de la sociología de la educación actual (Dubet y Martuccelli 1998, Lahire 2006). Numerosas investigaciones comenzaron a poner en evidencia la función desigualitaria de la escuela: se cuestionó la relación directa entre la expansión de los sistemas de enseñanza y la democratización del acceso a la educación y se reveló que junto al desigual acceso existían desigualdades de éxito al interior de la escuela entre alumnos pertenecientes a diferentes sectores sociales. La desigualdad respecto de y al interior de la escuela echó por tierra los postulados de la paideia funcionalista y la confianza en la escuela. La sociología de la educación comenzó a dar cuenta del carácter no universal y no neutro de la cultura que imparte la escuela y dejó en claro que ésta no hace más que reflejar la distribución del poder en la sociedad.

Autores como Baudelot y Establet (1971) o Bowles y Gintis (1976) denunciaron en los 70’ a la escuela por legitimar y reproducir la dominación social, por enseñar a los pobres a obedecer y respetar las normas y a los ricos a ser independientes de espíritu y autónomos reproduciendo el sistema económico. También Boudon (1983) y Bourdieu y Passeron (1981), en la misma época, demostraron que la masificación y la democratización relativa de la enseñanza no implicaban transformaciones comparables en la estructura social teniendo la igualdad de oportunidades una débil influencia sobre la movilidad social.

Otras líneas de pensamiento que también se dedicaron a criticar los postulados de la paideia funcionalista fueron las de aquellos que se han inspirado en los trabajos de Foucault y las de quienes se han dedicado al estudio de las interacciones escolares y las resistencias que las mismas engendran. En el primer grupo encontramos a Escolano (2000) y a Varela y Álvarez Uría (1991) que sostienen que el dispositivo escolar no es neutro ni único y que los principios educativos difieren según las clases, por ejemplo el máximo de represión y el mínimo de saber caracterizan la educación de los pobres, siendo el resultado último siempre el mismo: la normalización de todos los individuos. La socialización es mostrada por estos autores como un adiestramiento, una esclavización de los individuos.

En el segundo grupo, los trabajos realizados desde perspectivas interaccionistas denuncian la idea de una socialización concebida como simple identificación, esa ilusión por la cual llega a creerse que los estudiantes son totalmente maleables y pasivos, y afirman que la socialización se juega en múltiples interacciones no dominables. Uno de los referentes más importantes de esta línea es Paul Willis, quien en uno de sus trabajos acerca de cómo los niños de clase trabajadora obtienen trabajos de clase trabajadora (Willis 1977) alega que el individuo es más el resultado de una transacción que de una inculcación pasiva señalando las diferentes modalidades del rechazo al orden escolar, es decir, mostrando que los estudiantes pueden socializarse a través del rechazo a la escuela en el marco de los valores de su grupo de pertenencia.

Sin duda la versión más integrada de las críticas a la paideia funcionalista fueron los trabajos de Bourdieu y Passeron realizados desde fines de los años 60', los cuales constituyen para Dubet y Martuccelli (1998) el contra-modelo o modelo crítico del funcionalismo. Dicho modelo sostiene la existencia de una legitimidad cultural favorable a los grupos dominantes debida a la distancia entre la cultura social y la cultura escolar. Bourdieu y Passeron en *La Reproducción* (1981), partiendo del supuesto de que toda cultura es arbitraria afirman que la escuela cumple mejor su función de reproducción cuanto más la disimula. La legitimidad cultural de los docentes enmascara la autoridad social en la que se basa y la escuela ejerce mediante ellos una "violencia simbólica" (Ibíd.) a través de la cual logra imponer un conjunto de significaciones particulares, pertenecientes a la clase dominante, a toda la sociedad como si fuera un saber objetivo y universal desvalorizando la cultura de los otros sectores sociales. Las trayectorias escolares individuales están entonces determinadas por el grado de cercanía entre la cultura de clase del alumno y la cultura de clase legitimada y transmitida por la escuela. Así, gracias al desconocimiento del vínculo cultura escolar-cultura de clase, mediante la sanción del éxito escolar se convierte una desigualdad social en éxito personal. La escuela

contribuye así a naturalizar algo que es social, producto del arbitrio cultural, siendo entonces los “dones” individuales premiados por la escuela no más que un mérito de clase (Dubet y Martuccelli 1998: 419). Aparece aquí entonces la crítica a la meritocracia, pilar de la paideia funcionalista y punto de apoyo fundamental de los regímenes democráticos que configuró históricamente y aún configura la matriz de la escuela. De acuerdo a dicho principio, las desigualdades son consideradas legítimas siempre y cuando se respeten dos condiciones: igualdad de oportunidades para alcanzar las diferentes posiciones sociales y una sanción justa del valor de cada individuo realizada a través de una institución socialmente “neutra”, que, en la mayoría de los casos, es la escuela (Van Zanten 2008). Retomando las ideas del modelo crítico, consideramos que ni la cultura ni la escuela son neutras, siendo así la meritocracia “*la ideología de la reproducción de desigualdades*” (Dubet y Martuccelli 1998: 405) y la socialización escolar, una forma de ajuste de los sujetos a su destino más que su promoción (Ibíd.). Sin duda, el modelo crítico concibe a las desigualdades de una manera muy diferente a la que lo hace el funcionalismo: las desigualdades no son vistas como necesarias para el “buen” funcionamiento de la sociedad sino que son consideradas, más bien, funcionales a un sistema de dominación particular, siendo la educación una de las encargadas de la supervivencia y reproducción de tal sistema.

El modo en que se producen y reproducen las desigualdades en las últimas décadas, en contextos de masificación y exclusión, puso en juego nuevas dinámicas que se han hecho visibles a partir de lo que la investigación socioeducativa avanzó al meterse en la “*caja negra*” (Dubet y Martuccelli 1998) de la escuela y también a partir del viraje de las políticas educativas de los últimos años. A partir de los 80’, debido a los sustanciales cambios en el clima social y escolar, la sociología de la educación se torna más pragmática, da por adquiridas las perspectivas macrosociales y coloca el foco en la institución educativa. La sociología de las desigualdades ante la escuela sigue conservando un lugar esencial pero el tema de la reproducción de las desigualdades es reemplazado por el de su producción por la escuela misma que mediante diferentes mecanismos hace de la trayectoria escolar uno de los factores determinantes de las desigualdades. Así, muchos estudios actuales apuntan a comprobar la democracia real de la escuela y suelen evaluar las prácticas escolares con los criterios de la eficiencia y la justicia. Hoy la sociología de la educación busca dar cuenta de los diferentes procesos que se dan al interior de la “*caja negra*” de la escuela, tratando de comprender cómo se da el juego de las diferencias.

La investigación educativa de las últimas décadas ha puesto su atención, principalmente, en al menos cinco temas, a la hora de estudiar las desigualdades escolares: la organización

escolar, el conocimiento escolar, los docentes, el territorio y las estrategias de las familias. Recuperaremos algunos de los debates principales en torno a ellos en el apartado siguiente.

### **La escuela secundaria y la producción y reproducción de desigualdades**

Concebimos las desigualdades escolares desde un enfoque relacional y sostenemos que los sistemas educativos en el marco de sociedades capitalistas son estructuralmente desiguales. Siguiendo a Bourdieu (1991) consideramos al espacio social un lugar de luchas en el cual los sujetos ocupan distintas posiciones de acuerdo al volumen y composición de los capitales que poseen. Las posiciones no se definen por sí mismas sino en relación a otras posiciones. En cada uno de los diferentes campos que constituyen el espacio social los capitales considerados legítimos para determinar las posiciones que ocupan los sujetos son distintos. Así, en el campo académico son relevantes algunos capitales y en el campo económico otros. Lo mismo sucede en la escuela. Los conocimientos, actitudes y comportamientos que se sancionan como legítimos no son neutros, como históricamente la escuela ha sostenido, sino que responden a la cultura de un sector social en particular que se presenta como dominante. Desde esta perspectiva, la escuela reproduce en su interior las desigualdades sociales. Toda acción pedagógica es una violencia simbólica en tanto imposición por parte de un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural (Bourdieu 2002:45). Hablamos de violencia simbólica haciendo referencia a todo poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (Ibíd.: 44). La acción pedagógica es, según Bourdieu (2002) doblemente arbitraria ya que es arbitrario el modo en que se impone y lo que impone, los contenidos, el recorte, la selección. La acción pedagógica contribuye a reproducir las relaciones de fuerza vigentes, es decir, las desigualdades sociales, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca. Por otro lado, la doble arbitrariedad de la acción pedagógica es intrínseca a las relaciones pedagógicas tal como se han concebido históricamente (y tal como se dan aún hoy) y el hecho de que surjan nuevas formas de ejercerla no hace a su desaparición. Muchas veces se utilizan “*maneras suaves*” (Ibíd.: 57) para poder ejercer eficazmente el poder de la violencia simbólica debido a que en diferentes contextos pueden existir disposiciones más o menos tolerantes respecto de la arbitrariedad.

La noción de capital cultural de Bourdieu es sumamente relevante a la hora de pensar la producción y reproducción de las desigualdades sociales en la escuela. La distancia entre la cultura que se impone como legítima en la escuela y la cultura de los estudiantes condiciona el éxito o fracaso escolar de estos últimos. Ciertas formas de comportarse, de hablar, de

moverse -lo que el autor concibe como capital cultural en estado incorporado (Bourdieu 1987)- pueden valorizarse en determinados contextos como la escuela, es decir, son recursos que tienen valor y que no están distribuidos igualmente en la sociedad. La transmisión del capital cultural es la más oculta y a la vez la más determinada socialmente de las inversiones educativas (Bourdieu 2002).

Los desarrollos teóricos expuestos anteriormente, realizados por Bourdieu principalmente durante los años 70', han sido complementados y complejizados por otros autores en las décadas posteriores que han aportado categorías más adecuadas para comprender la realidad social actual. Para poder analizar cómo la escuela produce y reproduce desigualdades hoy, organizaremos las discusiones existentes al respecto en cuatro líneas<sup>3</sup> que construimos en base al estado de la cuestión, es decir, a las investigaciones realizadas sobre el tema al momento.

### **Las escuelas como organizaciones**

La escuela fue pensada originalmente como un espacio homogéneo y homogeneizante (Dussel 2004) que terminó por convertirse en una rígida gramática escolar (Tyack y Cuban 1995), es decir, en un conjunto de reglas que definen los tiempos y los espacios de la escuela, clasifican a los estudiantes, determinan los conocimientos que deben ser enseñados y las formas de acreditación y promoción. Estas formas permanecen en el tiempo, establecen qué es una buena escuela, qué es un buen alumno y qué un buen docente, y resisten, generalmente, a los intentos de cambio (Viñao Frago 2002). Dichas formas favorecen también ciertas disposiciones que contribuyen al fracaso escolar de quienes no logran adaptarse a ellas.

Los debates en torno a la organización escolar incluyen algunos autores que consideran a la escuela como dispositivo de disciplinamiento y adoctrinamiento de los sujetos en el orden social existente poniendo especial atención a las dimensiones espaciales y temporales de las instituciones educativas (Foucault 1976, Escolano 2001, Varela y Álvarez Uría 1991). Otros autores se preocupan por la persistencia de ciertos rasgos de la "*forma escolar*" (Vincent et al. 2001), la "*cultura escolar*" (Viñao Frago 2002), el "*régimen académico*" (Baquero et al. 2009, Terigi 2007 y 2009a) o la "*gramática escolar*" (Tyack y Cuban 1995) a través del tiempo, que representan obstáculos para la escolarización de muchos sujetos y que no son

---

<sup>3</sup> Debido a los objetivos de la tesis no se tomará en cuenta, en este caso, la dimensión referida a las estrategias de las familias de los estudiantes. Encontramos una serie de trabajos que siguiendo la línea de pensamiento de Bourdieu (1991) analizan cómo las familias llevan adelante diversas acciones para conservar o mejorar su posición social (Van Zanten 2008) y cómo la participación de las familias en las escuelas incide en el éxito escolar de los estudiantes convirtiéndose así en un vector importante de las desigualdades (Duru-Bellat 2003). Sin embargo, si bien reconocemos la relevancia de dicha dimensión, a causa del recorte efectuado a los fines de elaborar la tesis de maestría en cuestión se ha decidido no trabajar con ella.



fáciles de modificar. También respecto de las posibles reformas de la organización escolar encontramos autores que alertan sobre la posibilidad de que los nuevos formatos escolares que surgen representen intentos aislados o de baja calidad (FLACSO 2007, Southwell 2009, Krichesky 2007).

Numerosas investigaciones actuales sobre el fracaso escolar, recuperando los debates sobre la organización escolar, consideran el desacople entre las trayectorias escolares teóricas que establecen las leyes de obligatoriedad y las trayectorias reales o “no encauzadas”, que desafían la estructuración del sistema (su organización por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción) y los saberes docentes, como su principal causante (Terigi 2007 y 2009a). Esta idea de que *“el modelo institucional y pedagógico no se adecua a los desafíos sociales y económicos, ni a las características de los jóvenes actuales y de los nuevos sectores sociales que se incluyen por primera vez”* (Baquero et al. 2009) cobró mucha fuerza en los últimos años y es sin duda uno de los principales fundamentos de las políticas educativas vigentes que buscan modificar la organización escolar tradicional, muchas veces generando instituciones con propuestas educativas alternativas a la escuela común y, otras veces, modificando o incorporando diferentes espacios/actividades en la propia escuela. En cuanto a los estudios acerca del impacto de la transformación de la organización escolar sobre la desigualdad, encontramos dos líneas de pensamiento. Una de ellas procedente del campo sociopolítico de la educación que se aboca al debate sobre la desigualdad producto del quiebre de la prestación universalista y la fragmentación de las intervenciones creando dos tipos de institucionalidades con distintas regulaciones y recursos (Gluz 2006, Duschatzky 2000). Y la otra, centrada en los ensayos a baja escala de proyectos de cambio institucional para atender a las desigualdades como son las propuestas de los bachilleratos populares (Gluz 2013), las Escuelas de Reingreso (Baquero et al. 2009, FLACSO 2007, Krichesky 2007, Southwell 2009) y las Escuelas no graduadas (Padawer 2007), entre otras.

Sin duda los cambios que se vienen realizando en las últimas décadas en la organización escolar ponen en evidencia falencias del modelo tradicional a la hora de cumplir con los imperativos actuales de inclusión y constituyen ensayos de algo diferente que, por supuesto, tampoco están exentos de relaciones de poder ni de exclusiones (Southwell 2009). Los nuevos formatos escolares vienen a modificar aspectos de la organización escolar tradicional que impiden hacer efectiva la escolarización de determinados sujetos. Por ejemplo, se flexibilizan los horarios de cursada, se extiende el número de inasistencias permitido y/o se implementan modalidades de trabajo por fuera de la escuela (como hacer trabajos prácticos en el hogar)

para que jóvenes que trabajan o son madres/padres adolescentes puedan sostener la escolaridad. Si bien es positivo el corrimiento que se hace de los sujetos hacia las organizaciones en las políticas educativas que proponen modificar la organización escolar (ya no son las particularidades de los estudiantes las que traen dificultades a la escolarización sino las características de las instituciones educativas) y eso puede contribuir a interpelar al sistema educativo en su conjunto, también las propuestas de formatos alternativos (de espacios o instituciones) pueden legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos estudiantes que el resto de las escuelas expulsan (Ibíd.). En la medida en que los cambios en la organización escolar no conformen soluciones profundas y a largo plazo sino más bien “parches” (FLACSO 2007: 93) provisorios al sistema, se contribuirá a la reproducción de las desigualdades sociales ya que son los sectores más desfavorecidos, mayoritariamente, quienes transitan su escolaridad a través de estos espacios y propuestas.

Por otra parte, al mismo tiempo que existen rasgos de la forma escolar que perduran desde hace cientos de años en las instituciones, hoy la fragmentación escolar hace que existan escuelas muy heterogéneas incluso ubicadas geográficamente cerca y atendiendo a sectores sociales similares. La organización escolar en términos de distribución de tiempos, espacios y funciones de los adultos que trabajan en los establecimientos, contexto, normas y comportamientos predominantes, tradición y cultura institucional, rol del equipo directivo, entre otros factores, hacen que no todas las escuelas sean iguales y que las trayectorias escolares de los estudiantes sean diferentes. Existen escuelas desiguales en sus objetivos y en sus prácticas y la composición del medio escolar tiene efectos desiguales sobre los estudiantes.

### **La construcción de conocimientos**

Las materias y los contenidos que se enseñan, los recortes que se hacen, los modos en que se enseña y evalúa, hacen a la construcción y/o transmisión de conocimientos y a la producción/reproducción de las desigualdades. Ésta puede variar de una escuela a otra, de un docente a otro o incluso de un grupo de estudiantes a otros tratándose del mismo docente. Al mismo tiempo, existen prácticas educativas desigualmente formadoras y dinámicas pedagógicas desigualmente estimulantes.

Partimos del hecho de que el conocimiento escolar es arbitrario, en términos de Bourdieu (2002), y no universal, y también lo es la forma en que se inculca dicho conocimiento. El currículum oficial se corresponde, de manera mediata, con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales dominantes (Tenti Fanfani 2001). Existen, entonces, saberes

legítimos y dominantes (los que imparte y sanciona positivamente la escuela), y saberes subordinados (que la escuela descalifica, sanciona negativamente o ignora). Esto de por sí genera desigualdades escolares, tal como vimos anteriormente, debido a la distancia que existe entre el capital cultural que portan algunos estudiantes y aquel que es sancionado como legítimo en la escuela. De nuevo lo mismo: los estudiantes pertenecientes a sectores sociales subordinados, marginales, ya están en desventaja.

A esto debemos sumarle la influencia que tiene la fragmentación educativa (Braslavsky 1985, Tiramonti 2004) y la conformación de circuitos escolares diferenciales en las desigualdades escolares. Existe una enorme desigualdad entre escuelas incluso de características “similares” (misma ubicación geográfica, mismo tipo de gestión) en términos de los recursos materiales, simbólicos y humanos con los que cuentan, el tipo de educación que brindan, su población y el tipo de aspiraciones que tienen respecto de los estudiantes (Kessler 2002, Rivas 2010, Veleda 2009). Al mismo tiempo, muchas investigaciones sobre construcción de circuitos de calidad diferenciales abonan a la configuración de experiencias de escolarización deterioradas para los sectores más vulnerables (Duschatzky 2000, Kessler 2002 y 2007, Tiramonti 2004, Gluz 2006, Tenti Fanfani 2007).

Al concebir al sistema educativo como “fragmentado” queremos decir que dicho sistema está compuesto por espacios autorreferidos en el interior sin referencia a ninguna totalidad común (Ibíd.: 9). Existen escuelas distintas para cada sector social: hay escuelas para pobres, para ricos, para clase media empobrecida, para clase media progresista, etc. y, a su vez, no todas las escuelas de un mismo sector social son iguales entre sí. En este contexto, las escuelas a las que asisten los sectores sociales empobrecidos, se ven obligadas a perseguir objetivos contradictorios como *“integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar la particularidad pero resguardar la homogeneidad”* (Kessler 2002: 33). La masificación escolar pone en evidencia la contradicción presente en lo que la escuela se propone: debe homogeneizar culturalmente e integrar a los patrones dominantes de socialización a jóvenes de sectores sociales que han sido históricamente excluidos de su jurisdicción y cuyo capital cultural dista bastante del capital cultural considerado legítimo. En esta misma línea de pensamiento, coincidimos con Van Zanten (2008) en que los actuales procesos de segregación social erosionan la meritocracia fomentando dinámicas que generan aún más desigualdad. Según el sector social de referencia, el ideal de selección justa basado en el talento y el esfuerzo es traicionado dando paso a la demagogia en el caso de las escuelas a las que asisten las clases bajas que están expuestas a una *“democratización cuantitativa”* del acceso a la

educación -la cual es también según la autora “*segregativa*”- (Ibíd.: 6). Al mismo tiempo, en las escuelas pertenecientes a sectores sociales medios y altos el margen de acción de los padres aumenta influyendo considerablemente en las trayectorias escolares de sus hijos, lo que la autora denomina “*parentocracia*” (Ibíd.: 7). Si bien la meritocracia operó (y opera) siempre como reproductora de las desigualdades sociales al interior de las escuelas, los nuevos fenómenos que hoy la desgastan llevan a un resultado similar (o peor).

Las escuelas enseñan determinados conocimientos, priorizan unos y desestiman otros, realizan una selección bastante arbitraria de los mismos. En ese “recorte” de contenidos aparecen dinámicas que dan lugar a prácticas que reproducen y/o refuerzan las desigualdades, como por ejemplo, el hecho de que los docentes utilicen evaluaciones para sancionar o compensar el comportamiento de los estudiantes y no ya su conocimiento (Ibíd.). En ese contexto, en muchas escuelas a las que concurren estudiantes de sectores vulnerables se establece un vínculo muy frágil entre éstos y las escuelas produciéndose un “*desenganche*” (Kessler 2007: 291) que hace que aunque estén inscriptos concurren con poca frecuencia a la escuela o que vayan pero no realicen casi ninguna actividad, ni estudien, ni lleven los útiles, ni les importen las consecuencias (si es que las hay) de no hacerlo. Muchos jóvenes hoy viven escolarizaciones de “*baja intensidad*” (Ibíd.), es decir, si bien tienen algún tipo de vínculo con la escuela, éste es débil y tenso, siempre al borde de la ruptura, lo cual incide, sin duda, en la construcción de conocimientos que éstos hacen.

### **El rol de los docentes**

Los docentes son importantes en el proceso de producción/reproducción de desigualdades al interior de las escuelas. Su labor, su formación, sus condiciones laborales y sus expectativas respecto de los estudiantes son elementos a tener en cuenta. Las prácticas docentes, en un sentido amplio, inciden desigualmente en el éxito/fracaso escolar de los estudiantes. No sólo el reconocimiento salarial sino las formas de organización del trabajo pedagógico y la relación con el saber y con los otros que se establecen en la institución educativa inciden en el desempeño docente (Dussel 2004).

Las condiciones materiales en las que los docentes trabajan, los recursos con los que cuentan, desde la situación edilicia de la escuela a la que asisten hasta los materiales didácticos que tienen a su alcance, y, por supuesto, el salario que reciben por su trabajo, tienen efectos sobre su labor (Tenti Fanfani 2005 y 2007). También son importantes las formas en que los docentes organizan (o se ven obligados a organizar) su trabajo, es decir, con cuánta autonomía cuentan, si deben rendir cuentas y de qué manera, si cuentan con espacios

colectivos de trabajo o si sus tareas son estrictamente individuales, el tipo de tareas que se les requieren, entre otras cuestiones, moldean las subjetividades docentes (Beltrán Llavador 2005). Los modos en que los docentes tienen organizado su trabajo y las subjetividades que forjan a raíz de eso afecta su relación con los estudiantes, sus prácticas y los contenidos que enseñan, entre otras cuestiones, que tienen efectos sobre la producción y reproducción de las desigualdades escolares. Por otra parte, los circuitos diferenciados por los que transitan los docentes debido a la fragmentación escolar actual es otro de los puntos a tener en cuenta al momento de pensar la producción/reproducción de las desigualdades (Poliak 2004).

Otra línea de trabajos respecto de los docentes, se centra en las representaciones que éstos tienen de sus estudiantes. Sus concepciones y expectativas, tienen efectos simbólicos que afectan el éxito/fracaso escolar de los últimos (Rist 1999, Bourdieu y de Saint Martin 1998, Kaplan 1997). Los docentes y las escuelas tienden a construir categorías que naturalizan la desigualdad escolar (Dussel 2004) al establecer quiénes son los estudiantes problemáticos, los que no deberían estar ahí, los indisciplinados, los violentos, entre otros juicios de valor, localizando los problemas en los estudiantes y por fuera de la escuela. Las representaciones de los docentes anticipan sus prácticas y las de los estudiantes (Gluz 2006, Gluz y Rodríguez Moyano 2014) reforzando las desigualdades al inducir al fracaso escolar a los estudiantes de sectores más desfavorecidos.

### **Las desigualdades territoriales**

La dimensión espacial y territorial en el análisis de las desigualdades escolares es indispensable para situar y contextualizar el entramado que produce y reproduce los mecanismos de desigualdad (Steinberg et al. 2013). La segregación urbana actual es un síntoma de la polarización social que se acentúa cada vez más en las sociedades capitalistas. Es en esos territorios segregados y desiguales en cuanto a distribución de los agentes y de recursos de todo tipo que se desenvuelven los procesos escolares. La escuela es testigo de procesos de segregación urbana y de la profundización de los círculos de pobreza en las grandes ciudades (Terigi 2009b). Muchas veces, las escuelas ubicadas en sectores más vulnerables intentan paliar la injusticia y la pobreza con tareas más cercanas a la asistencia que a lo pedagógico y, otras veces, incluso tensionan y violentan escenarios al mostrar que los grupos que allí coexisten sólo tienen en común el territorio (Ibíd.).

Bourdieu (2010) sostiene que existe un conjunto de recursos (bienes y servicios como el acceso a la salud o la educación, oportunidades laborales, etc.) y un conjunto de capitales necesarios para hacerse de ellos. El valor del espacio social objetivado se define por la

relación entre la distribución de los sujetos y la distribución de los bienes en el espacio. Como el espacio social está inscripto y, a su vez, es producto del espacio físico, es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder de un modo simbólico (Steinberg et al. 2013: 3).

### **¿Cómo intervienen las políticas educativas sobre las desigualdades escolares?**

Sostenemos una concepción de la política como texto y como discurso; es decir, como una codificación producto de relaciones de fuerza social y su decodificación en contextos determinados por actores que lo hacen desde sus puntos de vista, constituidos en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball *en* Gluz y Rodríguez Moyano 2013). Esto supone reconocer que las consecuencias sociales de las estrategias de intervención estatal se juegan entre las regulaciones estatales y la cotidianeidad escolar (Ezpeleta y Rockwell *en* Gluz y Rodríguez Moyano 2013). Consideramos a toda política pública como efecto de relaciones de fuerza respecto de una cuestión socialmente problematizada (Thwaites Rey 2005). La toma de posición del Estado y su conversión en política pública se entiende desde esta perspectiva como una hipótesis de trabajo construida a partir de la definición de un problema desde el cual se busca modificar las conductas o situaciones que aparentemente lo generan (Fernández Ballesteros 1996, Subirats 1994). Los espacios de intervención de las políticas se constituyen en "arenas de acción" que involucran conflictos, compromisos, negociaciones y acciones no planificadas entre y por parte de los diversos actores implicados en el proceso (Ball 2002).

Entendemos a las instituciones educativas como construcciones sociohistóricas (Rockwell y Ezpeleta 1987) en las que en el nivel de la experiencia cotidiana se encuentran sujetos con diversas experiencias vitales, diferentes trayectorias profesionales y funciones. Seguimos a Gluz y Rodríguez Moyano (2013) al considerar que, desde esta perspectiva, el análisis de la institución escolar como ámbito de recontextualización de la política (Ball 1998) es central para explicar los mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad social (Bourdieu 2002) o su capacidad para transformarlos.

Las políticas públicas y programas que se implementan en las escuelas así como los que inciden indirectamente en lo que sucede dentro de las mismas por afectar las condiciones sociales de vida de los estudiantes y sus familias son un elemento fundamental para pensar la producción/reproducción de desigualdades. Los tipos de financiamiento, modos de gestión y los procesos de implementación de las políticas inciden en las desigualdades de la población a la que se dirigen. Siguiendo a Danani (2008), sostenemos que tanto la igualdad como la desigualdad social son un resultado institucional, es decir que las transformaciones en sentido

de una o de otra son mediadas por instituciones y por políticas (Ibíd.: 44). Las políticas públicas en general, y las educativas en particular, en este caso, moldean las desigualdades, inciden en ellas, perpetuándolas, exacerbándolas, reduciéndolas o haciéndolas más imperceptibles.

A continuación, expondremos algunas reflexiones e interrogantes en torno a las cuatro dimensiones de las desigualdades escolares anteriormente descriptas a partir del trabajo de campo en curso<sup>4</sup>, intentando pensar de qué manera intervienen las políticas educativas sobre ellas.

**Las escuelas como organizaciones:** Las observaciones y entrevistas apuntaron a conocer principalmente un espacio ad hoc que se construye a través de los Planes de Mejora Institucional (PMI)<sup>5</sup>, una política educativa que se propone el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes mediante la modificación de algunos rasgos de la organización escolar tradicional, como los tiempos y los espacios en los que se desarrollan las actividades, para evitar la repitencia y el abandono. En dichos espacios se observan relaciones docentes-estudiantes diferentes a las de los espacios “comunes” de clase, se establecen vínculos más afectivos y menos formales. Sin embargo, en cuanto a las dinámicas pedagógicas, los docentes dicen no realizar demasiadas alteraciones respecto de lo habitual. Nos preguntamos entonces en qué medida las políticas educativas como los PMI alteran la organización escolar tradicional y los factores que hacen que ésta produzca/reproduzca desigualdades. ¿Qué características de la organización escolar modifican los PMI en la práctica y cuáles reproducen y sostienen? ¿De qué manera afectan dichas modificaciones a la producción/reproducción de las desigualdades? ¿Disminuyen el fracaso escolar? ¿Cómo? Es necesario también preguntarse por el propósito de las modificaciones en la organización escolar, los motivos por los cuales, por ejemplo, se hacen más laxas algunas normas. Es importante analizar si dichas modificaciones contribuyen a que los estudiantes hagan efectivo su derecho a la educación o si solamente los ayudan a permanecer en contacto con una institución educativa y/o a transitar por ella de una manera más amable de acuerdo con su contexto.

---

<sup>4</sup> Se seleccionaron intencionalmente según las preocupaciones teóricas e interrogantes que orientan la investigación cuatro escuelas secundarias con similar nivel de vulnerabilidad social en dos distritos del conurbano bonaerense (La Matanza y José C. Paz). Se trata de escuelas conformadas, no modalizadas, que reciben población en condición de alta vulnerabilidad social y que son consideradas por los inspectores de las regiones como “promedio” (para evitar casos excepcionales). Más información metodológica en Gluz et al. 2015.

<sup>5</sup> Ver Resolución CFE N° 88/09 que aprueba el documento “*Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*”.

**La construcción de conocimientos:** En general, las clases de PMI se utilizan para reducir la repitencia y el abandono y en la mayoría de los establecimientos consisten en clases de apoyo escolar para las materias que los estudiantes están cursando regularmente o para rendir materias previas que deben de años anteriores (incluso se utiliza como plan de terminalidad en algunos casos en que convocan a los ex alumnos para que terminen la secundaria rindiendo lo que adeudan). En este sentido, nos interesa preguntarnos por los contenidos que aprenden los estudiantes en estos espacios: ¿Son los mismos que se enseñan en las clases tradicionales? ¿Se enseñan de la misma manera? ¿En qué difieren/coinciden? ¿En qué se fundamenta el recorte que se hace de los mismos? También nos parece relevante pensar de qué manera, a través de políticas como los PMI, se evalúan los contenidos, qué se valora como positivo y qué se sanciona como negativo.

**El rol de los docentes:** Dado que los PMI tienen un modo de contratación docente distinto al del sistema educativo tradicional (se asignan a los docentes seleccionados por los directivos módulos institucionales que se cobran por fuera del salario, “en negro”), nos preguntamos si esta alteración en las condiciones materiales de los docentes incide en la producción/reproducción de las desigualdades. ¿De qué manera la condición material de los docentes moldea las desigualdades escolares? ¿Cómo es vivido el trabajo en los PMI por los docentes y cómo afecta eso su labor? Por otro lado, sabemos que el hecho de que los PMI se definan, desde su propia normativa, como un instrumento de “mejora” institucional o de “apoyo” a las trayectorias puede incidir en las representaciones y expectativas que los docentes tienen de los estudiantes que acuden a dichos espacios. ¿De qué manera políticas como los PMI moldean las concepciones que los docentes tienen de sus estudiantes?

**Las desigualdades territoriales:** El ordenamiento simbólico del espacio establece “fronteras” que fragmentan relaciones sociales y limitan el acceso al bienestar. A partir de entrevistas con estudiantes vemos cómo las calles limitan interiormente los barrios y demarcan amigos y enemigos, servicios vividos como “propios” y de otros (Gluz et al. 2015). Por otro lado, en relación a la integralidad de las políticas públicas, a nivel de los actores y las instituciones continúa una lógica fragmentaria y la cuestión del hábitat y de la salud aparecen como fuertes condicionantes de las políticas de inserción escolar (Ibíd.). Las serias dificultades de acceso a la salud y la precariedad de la infraestructura de los barrios en que habitan los estudiantes convierten en un serio riesgo el salir de sus casas en tiempos de frío o lluvia (Ibíd.). En este contexto nos cuestionamos si es posible que políticas educativas como los PMI puedan llegar a tener algún tipo de incidencia en las desigualdades territoriales.



Para cerrar este trabajo nos permitimos plantearnos algunos interrogantes más generales en torno al tema tratado. Nuestro objetivo es analizar los modos en que las políticas educativas moldean e intervienen en las desigualdades existentes. En ese sentido, nos preguntamos sobre qué dimensiones de la desigualdad escolar se proponen intervenir las políticas educativas, qué estrategias habilitan y cómo son apropiadas en las instituciones educativas, qué dinámicas se construyen en esos modos de apropiación y qué consecuencias sociales traen aparejadas.

### **Bibliografía citada**

- BALL, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy.
- (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas 2* (2/3) 19-33.
- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A.G.; BRISCIOL, B. Y SBURLATTI, S. (2009). “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires.” REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), pp. 292-319.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1971) *L'École capitaliste en France*, París, Maspero.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2005); “La organización postfordista y el régimen de producción de los nuevos sujetos docentes”; En Fernández Enguita y Gutiérrez Sastre (coords) *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* Universidad de Andalucía/AKAL, Madrid.
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1981) *La reproducción*. Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P. Y SAINT MARTIN, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 3. Trad. de E. Tenti Fanfani en *Revista Propuesta Educativa*, 19(9), 4-18.
- BOURDIEU, P. (1987) Los tres estados del capital cultural, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5. (pp. 11-17). Trad. E.Tenti F.
- (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- (2002), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.
- (2010) Efectos de lugar. En Bourdieu, P. (dir) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp 119-124
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La Discriminación Educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- DANANI, C. (2008): “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad” en *Ciências Sociais Unisinos*, janeiro/abril, Unisinos.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Barcelona, 1998.
- DURKHEIM, E. *Educación y Sociología*. Shapire Editor, Buenos Aires, 1974.
- DURU-BELLAT, M. (2003). *Inégalités sociales a l'école et politiques éducatives*. París:UNESCO. Institut Internationale de Planification de l'Éducation.
- DUSCHATZKY, S. (Comp.). *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- DUSSEL, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Sede Argentina.
- ESCOLANO, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”; En: *Revista Educação e Sociedade*, CEDES, Campinas, Nro. 115 p. 339-356, abr.-jun.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996), Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud, Madrid, Editorial Síntesis.

FLACSO (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México.

GLUZ, N. (2006). La construcción socioeducativa del becario, IPE UNESCO, Buenos Aires.

----- (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.

GLUZ, N. et al (2015) “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”. Ponencia presentada en el Seminario Nacional “Desigualdades escolares, territorios y políticas sociales” organizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Pedagógica (UNPE) realizado en el Campus UNGS, Los Polvorines, los días 19 y 20 de marzo de 2015.

GLUZ, N. Y RODRÍGUEZ MOYANO, I. (2013).” Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires”, en: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (21). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>

----- (2014) “Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”, Revista Propuesta Educativa, Vol 1, Nro 41. Buenos Aires, FLACSO, junio 2014. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=41&num=41> (pp.63-73)

KAPLAN, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila. Buenos Aires.

KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en buenos aires*. Buenos Aires: IPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.

----- (2007) Escuela y delito juvenil: La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

KRICHESKY, M. (coord.); MEDELA, P.; MIGLIAVACCA, A.; SAGUIER, M. (2007) Escuelas de Reingreso. Miradas de directivos, docentes y alumnos. Dirección de Investigación y Estadística. DGPLED – Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

LAHIRE, B. (2006) Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Planeamiento de la Educación de Buenos Aires. IPE/UNESCO.

PADAWER, A. (2007) “Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones conceptuales sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivo de socialización.” En Propuesta Educativa N°28, FLACSO, Buenos Aires.

POLIAK, N. (2004) “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada” En: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

RIST, Ray; Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En: ENGUITA Mariano F. (ed.) Sociología de la Educación. Ariel, Barcelona 1999.

RIVAS, A. (2010). Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

ROCKWELL, E. Y EZPELETA, J. (1987). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”. En: Madeira, F. y Namó de Mello, G. (coords.). *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*. Pp. 151-172. Sao Paulo: Cortez Editora -Editora Autores Asociados.

SOUTHWELL, M. (2009). "La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas" en Congress of the Latin American Studies Association, pp. 11-14. Río de Janeiro, Brasil, Junio.

STEINBERG, C; FRIDMAN, D y MESCHENGIESER, C. (2013) Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, UBA. Buenos Aires.

SUBIRATS, J. (1994). “La puesta en práctica de las políticas públicas” en Análisis de políticas públicas y eficacia administrativa, MAP, Madrid.

- TENTI FANFANI, E. (2001) *Sociología de la educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- (2005) *La condición docente. Análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- (2007) *La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2007). “Cambios, permanencias y silencios Enseñar en las ‘otras’ primarias”, *El Monitor de la Educación*, N° 14, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en [www.me.gov.ar/monitor/nro14/dossier5.htm](http://www.me.gov.ar/monitor/nro14/dossier5.htm)
- (2009a). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación / OEA. Disponible en [www.porlainclusionmercosur.educ.ar](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar)
- (2009b). (Coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). OEI. España.
- THWAITES REY, M. (2005): “Tecnócratas vs. Punteros: nueva falacia de una vieja dicotomía: política vs. administración”, en M. Thwaites Rey y A. López (eds.): *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Buenos Aires, Prometeo.
- TIRAMONTI, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TYACK, D y CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- VAN ZANTEN, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En Tenti Fanfani, E. (Edit.) *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa (173-192)*. Buenos Aires: SXXI Editores.
- VARELA, J. Y ALVAREZ URIA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid 1991.
- VELEDA, C. (2009). *La segregación educativa en el conurbano bonaerense: construcción de una problemática*. Documento de trabajo N° 32. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D. (2001) “Sobre a historia y a teoría da forma escolar” *Educação em Revista*, N°33, (Belo Horizonte) Traducción Leandro Stagno, UNLP.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, England Saxon House.