

Dussel, Inés. **Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.** *En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. 2004.

Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

DESIGUALDADES SOCIALES Y DESIGUALDADES ESCOLARES
EN LA ARGENTINA DE HOY.
Algunas reflexiones y propuestas

Inés Dussel
FLACSO/Argentina
Mayo 2004

Quisiéramos comenzar nuestra reflexión con algunas ideas iniciales sobre la desigualdad social y educativa en la Argentina actual. Creemos que pocos temas concitan tanto consenso como el señalamiento y la denuncia de las desigualdades y las injusticias. Todos, o casi todos, estamos de acuerdo en que no son buenas ni saludables las escenas de pobreza y de marginación que vemos a diario en los noticieros. Este consenso está fundado, a nuestro entender, en una suerte de igualitarismo plebeyo que permeó a la sociedad argentina post-peronista (cf. Ferrer, 2003), pero también en los efectos de la más reciente crisis económica y política que arrasaron a la par con las instituciones y con los ahorros y las estrategias de amplios sectores de la población. Podría decirse que para la mayoría de los argentinos, la igualdad es un valor y la injusticia un problema; sin embargo, también, pareciera que lo que últimamente nos volvió más receptivos a la igualdad es la desgracia, es estar todos y al mismo tiempo *igualmente* desamparados en la intemperie –tomando la imagen de Halperín Donghi-.

Hay en esta “estructura de sentimientos” igualitarista y fatalista un elemento potencialmente productivo: la tan mentada “solidaridad con los que sufren” viene de esta empatía, y sin dudas el 2002 y el 2003 vieron muchos más movimientos solidarios que la década anterior en su conjunto. Pero hay otros componentes, que identificamos con cierto fatalismo político y social, que tienen consecuencias más preocupantes. Si en las sociedades capitalistas desarrolladas hay una convicción extendida de que la suerte económica y social de cada uno está vinculado a sus méritos y habilidades personales, en la nuestra, por el contrario, y vinculado a esta hermandad en la desgracia, más bien prima un cierto determinismo sociológico que afirma que poco importa lo que hagan los individuos para cambiar ese estado de cosas. [Hay que destacar que esta irrelevancia de la acción individual no se extiende a la acción de los políticos ni a la del “Estado” -concebido como una entidad supra-social que está por fuera y por encima de todos-. De ellos se espera todo, o nada.]

Partiendo de esta “estructura de sentimientos”, sostendremos que pensar en las desigualdades en el sistema educativo nos pone frente a estas **dos cuestiones simultáneamente: qué pasa con la afirmación de la igualdad en nuestra sociedad, cómo se procesó históricamente esta aspiración**, qué efectos tuvo o no tuvo, y cómo debería procesarse de mejor manera en el sistema educativo actual para tener efectos más justos y democráticos; y también, **qué se hace con la acción individual y colectiva, cómo se repiensa el lugar de la política general**. Creemos que intervenir en una dimensión sin pensar en la otra no va a lograr tener efectos duraderos sobre las dinámicas y comportamientos institucionales e individuales, que es lo

que finalmente puede abrir paso a otras relaciones sociales, económicas y políticas.

Esta consideración de la intervención al mismo tiempo sobre algunas características más “estructurales” de la desigualdad y las estrategias de acción políticas de las instituciones y los sujetos se apoya, al menos parcialmente, en discusiones recientes sobre la desigualdad en las sociedades contemporáneas. El trabajo de Charles Tilly (2000), por ejemplo, la entiende no como un estado definido de una vez y para siempre, sino como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos. La **desigualdad persistente** necesita de vínculos de mutua conexión e interacción: no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con “los desiguales” sino por el reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes.

El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, **es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades.** En 1973, cuando comenzaba a resquebrajarse el Estado de bienestar, Albert Hirschman se preguntaba en qué condiciones la gente tolera una inequidad creciente, y cómo debían contabilizarse las esperanzas y sentimientos en las ecuaciones económicas. Las respuestas no tienen mucho que ver con variables puramente económicas: la creencia de que a mayor crecimiento económico, habría un efecto “derrame” sobre el conjunto de la población y mayor igualdad en la distribución de ingresos, se vio desmentida por la experiencia de los ‘90 en América Latina y Argentina, donde hubo crecimiento económico con crecimiento de la desigualdad (Hoffman y Centeno, 2003). Mucho más cerca nuestro, Beatriz Sarlo afirmaba que “[n]os acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ése es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos.” (Sarlo, 2001: 133).

Al respecto, no está de más revisar algunos datos provistos en octubre del 2002 por el SIEMPRO (Sistema de Información Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales), organismo que depende de la Presidencia de la Nación, que revelan que el 72 % de los chicos menores de 12 años vive en la pobreza. Entre los 6,3 millones de niños, los menores pobres suman 4.538.000, siendo indigentes 2.450.000. En ciertas zonas del Conurbano y Noreste del país la pobreza infantil llega al 82%. En la Capital y Gran Buenos Aires, la pobreza infantil es del 72 % mientras la indigencia abarca al 38 %. Si bien las últimas estadísticas del 2003 indican cierta regresión de esta situación, los índices aún son alarmantes.

Creemos que la crisis que estalló en diciembre del 2001 marca una **ruptura con ese acostumbramiento a la impiedad** de esas cifras al que

hacia referencia Sarlo, pero está por verse si hay todavía recursos, simbólicos antes que materiales, como para revertir este avance de la dualización de la sociedad. Entre otras cosas, hace falta dejar de ver sólo cifras y vincularse con el sufrimiento propio y de los otros frente a la desigualdad. Parece necesario avanzar en construir otras relación con los otros con algún ideal de universalización y de igualdad entre los seres humanos. Ésa es una tarea social, política y pedagógica de primera importancia.

Muchos de nosotros vivimos situaciones cotidianas en las que se evidencian estas tensiones. Hace poco, circulando en un taxi en un barrio marginal del conurbano bonaerense, se acercó a pedir una limosna un chico descalzo y con un ojo presumiblemente infectado. El chofer, después de asegurarse que el auto estuviera bien cerrado, nos dijo: “seguro que es mentira lo del ojo, debe ser todo para pedir una moneda”. Podríamos preguntarnos: ¿por qué es necesario afirmar que el otro engaña o miente con ese dolor o sufrimiento? Cuando más del 70% de la población infantil es pobre, ¿qué se volvió intolerable mirar? ¿Qué se volvió invisible o inmodificable? Pareciera que hay una parte de la sociedad argentina que encontró maneras de que ese dolor no le resulte insoportable, y que pasan por culpabilizar, criminalizar, extirpar -si es posible totalmente- al otro que lo evidencia. Creemos que es en este plano que hay que intervenir, volviendo a “reponer el espanto” –al decir de Filmus- sobre la exclusión y el fracaso escolar, volviendo a dejarse conmover por el sufrimiento propio y de los demás, abriendo paso a la acción política para reparar las injusticias, y apuntalando tanto material como política y simbólicamente un horizonte más igualitario.

Viejas y nuevas desigualdades educativas

Repensar la relación entre sistema educativo y desigualdad implica también mirar hacia adentro de la acción escolar. Hay que destacar que **la relación entre sistema educativo y desigualdad en la Argentina de hoy es compleja**, y que ello hace que no alcance con expandir el sistema escolar tal como hoy existe sin cambiar otras condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento. Nos parece importante plantearse una comparación con otras experiencias internacionales, analizando las características que nos asemejan y nos diferencian de la relación entre educación y desigualdad en otros sistemas educativos contemporáneos.

Del lado de las **semejanzas**, puede decirse que todas las sociedades democráticas modernas se asientan sobre una **tensión entre la “destrucción continua de las jerarquías”** (según la clásica afirmación de Alexis de Tocqueville), esto es, una tendencia igualitaria, **y la afirmación de la desigualdad de bienes y poderes** que caracteriza a las sociedades capitalistas. La diversidad de experiencias de cada uno de estos países muestra que esta tensión puede resolverse de maneras muy diferentes en cada caso, pero lo cierto es que hay siempre una tensión, por momentos amortiguada y por momentos explosiva, entre ambos polos, que está a la base de la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Por ejemplo, François Dubet (2003) argumenta para Francia que el sistema escolar pudo convivir en

forma relativamente armónica con esa tensión mientras se expandieron las oportunidades económicas y sociales. La escuela republicana del siglo XIX y XX podía al mismo tiempo sostener la promesa de inclusión y ser también meritocrática y excluyente porque había otras medidas sociales que garantizaban la inclusión subordinada de esos excluidos escolares. Los jóvenes tenían empleo sin importar sus cualificaciones escolares y nadie culpaba a la escuela por el desempleo. Con la transformación de la economía y la sociedad a lo largo del siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela; la masificación paralela a la contracción del mercado de empleo pone más peso sobre la escuela y los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tienen muchas más chances de ser excluidos sociales que antes.¹ Las miradas, entonces, se ponen sobre la escuela, y se le pide que desarrolle toda una batería de programas y estrategias para cumplir mejor su función igualadora.

Del lado de las **diferencias** con estas experiencias internacionales, puede señalarse que en la Argentina hay condiciones económicas, políticas y sociales específicas que hacen que la desigualdad educativa se “decline” en forma singular, y que esa tensión haya tenido otros desarrollos y efectos que en los países centrales. Históricamente, también en la Argentina “le tocó” al sistema educativo la tarea de construir la igualdad. Desde Sarmiento y Roca en adelante, con el punto máximo del primer gobierno peronista, la escuela tuvo a su cargo producir un sujeto nacional homogéneo e integrado, desde los contenidos escolares, los docentes, los horarios de clase, la copa de leche, la cooperadora escolar y los guardapolvos blancos. **El “ethos” de la escuela republicana pensó la igualdad como la inclusión homogeneizante de todos y cada uno de los niños y de sus familias.** La diferenciación por cualquier otro motivo que no fuera el de las capacidades intelectuales estaba mal vista, y era condenada. Lo interesante es que esta afirmación de la igualdad fue relativamente independiente de sus resultados económicos, políticos y sociales; aún hoy, a diferencia de Francia o los Estados Unidos, pocos culpan a la escuela de no conseguir trabajo, o de la decadencia argentina, y, aún cuando se le dé crédito a la acción de la escuela para mejorar las condiciones de vida de cada uno, no se la identifica como parte del problema del país sino como su solución.

Es bien conocido que, pese a la retórica y al “ethos” igualitario, **el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las diferencias sociales.** La denuncia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales que hicieron estudiosos y políticos en los '70 y '80 quebró el mito de la igualdad de oportunidades. No bastaba con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula; era necesario interrogarse también sobre qué pasaba en su interior, qué efectos de distribución de las oportunidades se daban dentro del sistema educativo entre escuelas de mejor y peor calidad, entre modalidades de enseñanza y entre las propias expectativas de las familias.

¹ El argumento de Dubet (2003) toma en cuenta muchas otras dinámicas para explicar la transformación del vínculo, que por motivos de espacio aquí no se reproducen.

En los años '90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron **políticas educativas compensatorias** que buscaron aliviar algunos de sus efectos, que algunos analistas califican como “contracíclicas”, porque iban a contramano del ciclo regresivo más general (Feijóo, 2002). En esta década se produjo una expansión de la matrícula escolar muy significativa, sobre todo a nivel medio, si bien se mantuvieron muy altas las tasas de abandono y repitencia escolares. Dentro de estas políticas, la más notable fue el Plan Social Educativo, que llegó a abarcar a más del 50% de las escuelas del país. En su conjunto, ellas dibujaron un sistema escolar que dejaba atrás la ilusión de políticas universalistas emancipadoras y las reemplazaba por acciones compensatorias focalizadas (Tiramonti, 2001). De alguna manera, y más allá de la voluntad de sus gestores, la distribución de recursos materiales y capacitación docente funcionaron como paliativos a una situación desigual sobre la que, se afirmaba, poco podía hacerse. A diferencia de algunas políticas de acción afirmativa o discriminación positiva realizadas en países centrales en relación con sectores tradicionalmente excluidos, por ejemplo la integración de las minorías étnicas al sistema de educación superior en los EEUU a partir de los años '60, estas políticas focalizadas no interrogaron las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se propusieron exceder la forma de la caridad prepolítica o del clientelismo político (Auyero, 2000). En ese sentido, sigue siendo necesario revisar su herencia en términos de cómo se pensó la desigualdad y cómo se buscó aliviarla, qué subjetividades y horizontes se construyeron, y qué vínculos con los “desiguales” se afirmaron.

Por otra parte, hay que señalar que a lo largo de las últimas décadas **la desigualdad educativa siguió pensándose y “atacándose” en términos casi estrictamente económicos**. Al respecto, hay que destacar que existe una discusión en la sociología actual sobre la definición de “viejas” y “nuevas” desigualdades. Fitoussi y Rosanvallon (1997) proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder. Hablan de **desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas**, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Entre ese repertorio, mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. Estas desigualdades se vuelven a veces más insostenibles porque contradicen los principios de igualdad conocidos: la igualdad frente a los impuestos o frente a los sistemas financieros se ve cuestionada por las políticas prácticas que discriminan y desigualan a los sujetos.

En esta dirección cabría también **repensar la desigualdad propiamente escolar y cómo interactúan las distintas dinámicas para conformar situaciones y fronteras más inamovibles**. Por ejemplo, la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene

necesariamente que ver con el origen social de la población a la que atiende; si bien puede observarse una correlación fuerte entre nivel de pobreza de la población escolar e índices de eficiencia y rendimiento de la escuela (Oiberman, 2002), hay muchos casos en que las escuelas se “salen” de lo previsto, por “arriba” o por “abajo” de la expectativa para ese sector social. Uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones (cf. Dubet, 2002) es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones. A diferencia de quienes pregonan que el problema del sistema educativo argentino se resuelve con mayor autonomía escolar, la situación actual parecería indicar que la actual “autonomía” (o funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder coercitivo, si bien pervive en las tradiciones y reglamentaciones) abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan en formas complejas con las desigualdades sociales más generales (cf. para el nivel medio, Tiramonti, en prensa).

En la Argentina, una de las desigualdades más persistentes es la **político-territorial entre las provincias**. Los indicadores más clásicos de eficiencia del sistema reconocen una primera gran divisoria que es por regiones y provincias (ver cuadros 1 y 2).

Cuadro No. 1
Tasa de Abandono Interanual* - 1999-2000
Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

División Político Territorial	EGB 1 y 2	EGB 3	Polimodal
TOTAL	1,96	7,65	13,62
BUENOS AIRES	1,24	6,98	15,16
CAPITAL FEDERAL	1,11	6,74	11,02
CATAMARCA	1,68	6,76	12,79
CHACO	4,95	8,43	12,51
CHUBUT	1,67	7,81	11,86
CORDOBA	1,24	8,34	15,38
CORRIENTES	4,73	5,63	9,37
ENTRE RIOS	2,19	6,87	10,68
FORMOSA	3,80	9,60	16,55
JUJUY	2,63	5,64	18,70
LA PAMPA	0,50	5,66	9,91
LA RIOJA	2,13	1,80	9,46
MENDOZA	1,56	8,98	14,07
MISIONES	5,41	13,32	12,35
NEUQUEN	1,95	10,66	11,84
RIO NEGRO	1,82	11,33	13,27
SALTA	2,32	6,60	15,37
SAN JUAN	2,78	9,98	10,19
SAN LUIS	2,37	4,74	10,61

SANTA CRUZ	0,30	7,88	12,58
SANTA FE	1,40	3,68	9,67
SANTIAGO DEL ESTERO	3,99	16,82	11,24
TIERRA DEL FUEGO	0,74	17,80	12,21
TUCUMAN	1,50	15,08	13,42

* Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*.

Cuadro No. 2
Tasa de Abandono Interanual*, 2000-2001

Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

División Político Territorial	EGB 1 y 2	EGB 3	Polimodal
TOTAL	1,95	7,81	14,62
BUENOS AIRES (*)	1,24	6,98	15,16
CAPITAL FEDERAL	1,15	4,03	9,42
CATAMARCA	-0,98	5,87	19,30
CHACO	4,21	8,72	15,14
CHUBUT	1,18	3,99	16,57
CORDOBA	1,31	7,87	14,17
CORRIENTES	4,41	9,46	19,54
ENTRE RIOS	2,30	5,72	11,76
FORMOSA	2,29	7,66	18,55
JUJUY	1,30	7,36	19,19
LA PAMPA	1,03	6,78	10,63
LA RIOJA	2,74	11,94	13,52
MENDOZA	1,94	9,94	15,68
MISIONES	5,30	12,03	12,87
NEUQUEN	1,07	8,84	10,97
RIO NEGRO	1,39	11,02	13,49
SALTA	2,55	5,41	14,69
SAN JUAN	1,74	12,03	21,15
SAN LUIS	1,74	10,35	18,30
SANTA CRUZ	0,67	8,01	14,46
SANTA FE (*)	1,40	3,68	9,67
SANTIAGO DEL ESTERO	5,80	19,97	22,16
TIERRA DEL FUEGO	-0,20	-9,26	10,62
TUCUMAN	3,15	21,80	19,85

* Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*.

(*) Los datos de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe corresponden al año 1999-2000 debido a que aún no están cerradas sus bases de datos.

También queda claro que, como para Francia y otros países centrales (Fitoussi y Savidan, 2003), **la desigualdad se corre “hacia arriba”, hacia los niveles superiores de la escolaridad básica y post-básica.**

Estos datos, que no comprenden los dos últimos años en que, probablemente y debido al impacto de la crisis socio-económica, los indicadores podrían haberse agravado, muestran tasas de abandono alarmantes en muchas jurisdicciones, concentradas en el tercer nivel de la EGB y el Polimodal. De nuevo, insistimos en que no debe pensarse a esta desigualdad como expresión de un mapa estático, como un dato del paisaje (el

Norte es pobre y el Sur es rico), sino como la **combinación de factores físicos, económicos, políticos y sociales**. Pueden analizarse estas diferencias regionales y provinciales no solamente en términos del mapa de hogares con NBI insatisfechas del país, sino también del mapa político, de la estabilidad de los gobiernos provinciales, de las características de sus sistemas políticos y de la estructura de la distribución del ingreso. Un estudio reciente (Schargrodsky y Galliani, 2002) señala que la descentralización educativa mejoró los indicadores de rendimiento educativo en las provincias con mejores administraciones fiscales, no encontrándose correlaciones fuertes con indicadores de pobreza o partidos políticos gobernantes. Más allá de cómo definamos la categoría de “buena administración fiscal”, lo que parecería evidenciarse es que el nuevo mapa de las desigualdades educativas contiene otros contornos que los que dibuja únicamente la distribución del ingreso. Cabría preguntarse si no habría que avanzar hacia **formas de medición o monitoreo de la desigualdad más sutiles**, que vayan más allá de la unidad “provincia” y se interroguen sobre las diferencias al interior de esos espacios, con sus configuraciones locales específicas.

También puede observarse que el **“provecho” que los individuos pueden obtener de su experiencia escolar está mediado por muchas otras variables** además de su origen social: habría que ver cómo interactúan en forma compleja la clase social, el género, la etnia, la localización geográfica, la organización familiar, la situación de discapacidad provisoria o permanente, e incluso cómo intervienen elementos más coyunturales y provisorios como la posición que se tenía en momentos específicos (por poner ejemplos recientes: si tenían ahorros bancarios o eran beneficiarios de préstamos hipotecarios durante la crisis reciente, si parte de la familia está desempleado según edad, género y sector, son factores que alterarán las trayectorias sociales y probablemente educativas). También habría que incorporar otros elementos que cada vez tienen mayor peso en la trayectoria vital de los jóvenes pobres: **la experiencia** con la justicia y la policía, y más en general **con actividades ilegales**. Investigaciones recientes (Kessler, 2002; Bonaldi, 2002) dan cuenta que en los últimos tiempos la mayor cifra de víctimas y victimarios de la violencia se ubica en la franja de los adolescentes más pobres. Esto aparece tematizado como “violencia e indisciplina escolar”, pero las estrategias de intervención deberían más bien asociarlo, según nuestro punto de vista, a políticas de integración social, cultural y económica.

En este marco de interacciones, otro de los elementos importantes, y no siempre valorados, para la conformación de trayectorias desiguales, es la **capacidad de proyectar y diseñar estrategias de las familias**, lo que en gran medida depende de su capital cultural pero también del capital social, de las redes sociales en que se inscribe. Una familia que puede visualizar la necesidad de realizar ciertas elecciones escolares para sus hijos en coyunturas específicas (ir a la escuela privada prestigiosa del barrio, o cambiar de escuela si hay cambios negativos, o demandar más atención de docentes y directivos) estará en condiciones de ocupar otros lugares en la distribución de bienes educativos que la que simplemente recibe lo que se le da sin conciencia de su capacidad de demandar (cf. Fitoussi y Savidan, 2003).

Una discusión interesante dentro de la sociología de la educación actual es **cómo se mide ese “provecho” que los estudiantes obtienen de la experiencia escolar**. Hasta ahora, muchas veces se midieron solamente los años de escolaridad, las tasas de retención, abandono y repetición escolares; y desde hace algunos años, también los logros o resultados obtenidos, esto es, lo que el alumno demuestra haber aprendido. Esta última medida, según diversos estudios, está más influida por el nivel socio-educativo de sus familias que por la acción escolar. Una observación de Bourdieu nos parece ilustrativa de este punto: “Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas (con alto nivel educativo) desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. [...] hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación [...]. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” (Bourdieu, 1998: 170). Este conocimiento tan importante para tener éxito en la escuela y tan determinado por el capital cultural de las familias sin embargo es objeto de escasa o nula reflexión e intervención específica por el sistema escolar, que lo da por sentado.

Es decir, a los alumnos que provienen de hogares con alto nivel educativo, probablemente les vaya mejor independientemente de la acción de la escuela. Este indicador, entonces, no describe qué sucede en la escuela ni qué impacto tuvo la enseñanza; y en ese sentido, corre el riesgo de reproducir la pirámide cultural y social que se busca revertir con las políticas igualadoras, porque se tenderá a priorizar a los que obtienen buenos resultados que son, de alguna manera, los ya favorecidos en la sociedad.

Una medida que se está proponiendo alternativamente es la de evaluar el progreso de los estudiantes (Rassool y Morley, 2000). **El progreso se refiere a los cambios en el desempeño de los estudiantes entre dos puntos, esto es, a logros obtenidos en un tiempo delimitado y vinculado a la acción de la escuela y del trabajo en el aula**. Tomando un término de la economía, se describe a este progreso como el “valor agregado” por la escuela al punto de partida de los alumnos.

Es interesante observar algunas ventajas de considerar al progreso como el indicador de un buen desempeño escolar, que vale para el conjunto del sistema y no sólo para el alumno. Por ejemplo, estudios hechos en Inglaterra muestran que, pese a los esfuerzos de inclusión de los sectores étnica y culturalmente marginados, el progreso que los alumnos de estos grupos hacen en la escuela es significativamente menor que el que hacen los alumnos blancos y de clase media (Rassool y Morley, 2000). Esto estaría vinculado a las prácticas de enseñanza e institucionales que tienden a excluirlos por considerarlos menos capaces o indisciplinados o in-gobernables.

Es decir, medir el progreso permite poner a prueba algunas medidas políticas generales, y preguntarse qué impacto concreto están teniendo en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. También podría ilustrar mejor cuál es el “repertorio de desigualdades” que está operando en la producción del fracaso escolar, incluyendo más información sobre las trayectorias individuales o de colectivos locales que las que actualmente tenemos.²

Al mismo tiempo que se interrogan y repiensen los efectos de las desigualdades sociales, estructurales y dinámicas, sobre los aprendizajes escolares, hay que reflexionar sobre **la construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad**. La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclutoras (cf. Dubet, 2003, Duschatzky, 1999; para un análisis histórico sobre esta construcción, Puiggrós, 1990). En esta dirección, es necesario construir más información sobre los “datos blandos”, no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y de las instituciones educativas, interacciones que incluyen las que se dan entre los propios adultos, entre los adultos y los niños y adolescentes, y dentro de los grupos de niños y adolescentes. La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad, la discapacidad o el origen social son las maneras más conocidas en que esta desigualdad escolar se produce.

Estas cuestiones están estrechamente vinculadas a lo que algunos analistas consideran del ámbito de la psicología educacional o social y que nosotros preferimos colocar dentro del marco de la **formación ética y política de los educadores**: la consideración de los otros, las expectativas frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen. Estas son, a juicio de muchos actores del sistema, cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad. Por ejemplo, habría que cuestionar las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria de otros por la suciedad, el olor o la conducta, la subestimación de sus saberes o experiencias, o la culpabilización de las familias o de los chicos.³ Cabría preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos específicamente escolares que operan produciendo las desigualdades escolares? ¿Dónde están

² De acuerdo a la información que tenemos disponible, la única jurisdicción que está desarrollando algo similar es la Ciudad de Buenos Aires, que implementó un seguimiento de cohorte en las pruebas de evaluación de la calidad entre 3er y 5to año. Los resultados aún no están disponibles.

³ Estas formas de exclusión pueden visualizarse, como puntas del iceberg, en las denuncias que reciben organismos de defensa de derechos. Por ejemplo, el Foro de ONG que luchan contra la discriminación recibió desde enero a julio del 2001 un total de 867 denuncias por discriminación en la Capital Federal, de los cuales 97 casos (11.19 %) se registraron en el ámbito educativo, y 68 casos (7.84 %) en discotecas, en ambos casos afectando a niños y adolescentes. También pueden señalarse que durante el año 2001 el CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) recibió reiteradas denuncias por las dificultades en el acceso a la educación de los inmigrantes. En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires se dictó la ley 203 que ordena la inscripción de los alumnos que lo soliciten independientemente de su status migratorio. Sin embargo, esta ley es poco conocida y se continúa exigiendo a los inmigrantes requisitos que no están previstos en la ley. Por otra parte esta ley contemplaba la creación de un servicio de asistencia en la documentación que no ha sido puesto en funcionamiento.

localizados? ¿Dónde y cómo se han vuelto más persistentes? ¿En interacción con qué otras dinámicas producen esos efectos? ¿En qué actores y a través de qué formas concretas lo hacen? ¿Qué lugar ocupan en ellas la enseñanza y la transmisión de saberes? ¿Hay normativas al respecto, y qué efectos tienen? ¿Cómo son cuestionadas o contestadas estas formas de desigualdad? ¿Qué normas, resguardos institucionales, códigos de convivencia o mecanismos podrían pensarse para revertirlos? Estas son preguntas sobre las que sería necesario establecer programas de investigación y de intervención. Sobre ello nos detendremos a continuación en la formulación de algunas propuestas concretas.

Algunas propuestas de acción desde el Ministerio de Educación de la Nación

Lo que sigue son algunas ideas de estrategias de intervención sobre esta problemática, que no buscan cubrir toda la gama de acciones posibles sino listar algunos ámbitos de trabajo. Creemos que hay que pensar en un **abordaje desde múltiples áreas, pero al mismo tiempo hay que mostrar su articulación global desde la política ministerial**. Para ello, podría articularse un observatorio que produjera materiales periódicos sobre el estado de situación y las políticas que se están desarrollando, que ordenara y orientara el trabajo que se realice en distintas unidades del ministerio y de otras organizaciones estatales y no estatales, y que promoviera un debate y conciencia pública sobre el problema. Organizamos las propuestas en cinco niveles o ámbitos de trabajo: la producción de conocimiento, la redistribución de bienes materiales y culturales, la formación docente, la organización del sistema escolar y de las instituciones educativas, y la articulación de políticas intersectoriales de protección a la niñez y la adolescencia.

1. A nivel de la producción del conocimiento

Nos parece necesario en primer lugar producir más y mejor información sobre los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares y también sobre las propias desigualdades escolares. Esta es una tarea que debería coordinar el Ministerio pero a la que deberían sumarse las distintas instituciones que producen conocimiento sobre la educación (universidades y organizaciones académicas, institutos terciarios, fundaciones, entre otros).

Por ejemplo, hace falta mayor y mejor información sobre:

- a) **los efectos de la crisis en el comportamiento de la matrícula escolar** (tasas de retención y abandono, promoción interanual, corrimiento de matrícula del sector privado al sector público, gastos en salarios y otros rubros, entre otros)
- b) **los “contornos” más generales de la desigualdad educativa**: la distribución por provincias y regiones, por

- localidades, nivel de ingresos, clima educativo familiar, género, etnia, modalidad educativa, entre otros aspectos.
- c) **los efectos de los programas que ya se llevaron a cabo o se están llevando a cabo**, tanto a nivel nacional como de las jurisdicciones, para paliar la desigualdad social. ¿Qué estrategias específicas se desplegaron? ¿Qué produjeron? ¿Cuáles fueron sus resultados en términos de la inclusión de sectores postergados? ¿Tuvieron impacto en la calidad de los aprendizajes?
 - d) **los aspectos más “blandos” de la construcción de las desigualdades**: cómo influyen las distintas variables en la conformación de circuitos y segmentos educativos, cómo se determinan las trayectorias escolares a nivel colectivo e individual, las estrategias familiares de elección y demanda educativa, entre otros aspectos.
 - e) otro aspecto que creemos de fundamental importancia es **determinar medidas del progreso de los estudiantes**, que evalúan los cambios en el desempeño de los estudiantes entre dos puntos, esto es, a logros obtenidos en un tiempo delimitado y vinculado a la acción de la escuela y del trabajo en el aula.
 - f) **los efectos del curriculum escolar en la producción de desigualdades sociales y escolares**: ¿qué saberes se privilegian en los diseños curriculares y cómo se posicionan los distintos sujetos en relación con ellos? ¿qué saberes se privilegian en la interacción áulica diaria, que no necesariamente coinciden con los que proponen los diseños?

2. A nivel de la redistribución de bienes materiales y culturales

Proponemos tres medidas centrales para proponer un nuevo horizonte más igualitario para el conjunto del sistema educativo argentino.

- a) **piso salarial docente mínimo**. Hoy existe una amplia desigualdad en los salarios que reciben los docentes argentinos, tanto entre provincias como entre sistemas y niveles de enseñanza. La descentralización de la educación en las provincias les otorga autonomía para fijar los salarios de sus docentes, y ello ha generado desigualdades muy significativas que deben atenderse. Junto a la reglamentación sobre los días de clase obligatorios, debería pensarse en legislar un salario mínimo para los docentes que los jerarquice y los valore en su tarea.
- b) **programa de becas escolares para EGB 3 y Polimodal**, los niveles de escolaridad con más problemas de retención de matrícula. Los programas de becas ya existentes deberían mantenerse y en la medida de lo posible ampliarse. Evaluaciones realizadas hasta el momento (Ravela, 2000; Gluz, 2001; y publicaciones del SIEMPRO) señalan efectos dispares, por ejemplo, la generación de una distribución del

gasto educativo más equitativa, el incremento de la retención de los alumnos en el 8º y 9º años de la escolaridad básica, y la ausencia de garantías de continuidad y de mejoras evidentes en términos de la calidad de los aprendizajes. Debería procederse a una nueva reevaluación de sus efectos para reorientar los esfuerzos y fortalecer su costado pedagógico, construyendo una red de escuelas que elaboraran proyectos significativos de enseñanza.

- c) **nuevas formas de distribución y producción de bienes materiales y culturales.** Los programas compensatorios desarrollados a nivel nacional se pensaron más como la distribución de equipamiento y libros que como una redistribución de experiencias culturales y productivas diversas y plurales. La igualdad en la enseñanza se pensó con una vara homogénea, en muchos casos muy endogámica a la misma cultura escolar (ver más abajo algunas propuestas al respecto en el punto 4.e). En esta dirección, nos parece importante proponer experiencias igualmente ricas para distintos circuitos y segmentos educativos, que tengan que ver con el acceso a la cultura no escolar, con la posibilidad de leer otros textos y materiales de la cultura, de tener acceso de primera mano al teatro, al cine, a museos, a videos o a intelectuales o artistas que puedan enriquecer las perspectivas sociales y culturales locales, y también de ser productores y creadores de bienes de distinta índole. La articulación con cooperativas puede ser fértil para pensar en otras interacciones con saberes vinculados al trabajo y con otras redes sociales. Sería deseable una articulación importante con grupos artísticos y culturales locales, y otra circulación, no centralista, de las producciones culturales de distintas regiones. Es fundamental también darles un lugar a los sectores más marginados como productores o creadores de cultura, promoviendo la realización de talleres de teatro, música, danza, cine, etc..

3. A nivel de la formación docente

La desigualdad es también la desigualdad en la calidad del trabajo docente, y ello no sólo tiene que ver con los reconocimientos salariales sino con las formas de organización del trabajo pedagógico, y con la relación con el saber y con los otros que se establecen en la institución educativa.

- a) **repensar los contenidos de la formación inicial.** Sería deseable que se recolocase a la igualdad en el centro de la enseñanza, no pensando en una formación docente segmentada para excluidos y otra para incluidos, sino proponiendo otras visiones de conjunto sobre el sistema y sobre las posiciones y responsabilidades específicas de los docentes en él. Es importante renovar esos contenidos,

discutiendo cuáles son los saberes básicos que deben tener los niños y adolescentes argentinos hoy, cuáles son las adaptaciones curriculares que deben realizarse, qué márgenes de libertad se otorgan a las instituciones y los docentes para el trabajo áulico, entre otros aspectos. Pensar en igualdades complejas puede contribuir a pasar de una visión de una cultura homogénea, de la sanción de formas unívocas de enseñanza y aprendizaje, a un replanteo más democrático y más justo también en términos de la transmisión cultural que se realiza repensando las relaciones que se establecen con otras formas y ámbitos de la producción cultural.

- b) **La formación docente debería incluir específicamente un aspecto más claramente político y ético sobre la relación con los otros, la diferencia y la desigualdad.** A modo de ejemplo, convocamos el reciente libro de Richard Sennett (2003), que, reflexionando sobre la importancia del respeto en un mundo de desigualdad, señala que la compasión y la filantropía pueden ser acciones que hieran profundamente al otro, profundizando la desigualdad y no aligerándola. Se inclina por formas democráticas de solidaridad que para él serán siempre más dubitativas, menos espontáneas, porque estarán rondadas por las preguntas sobre la justicia de nuestro acto, el desinterés del donar, la posición en que se coloca al otro. Estas preguntas sobre la justicia y la igualdad no se contestan de una vez y para siempre, y por ello deberían estar presentes en todas las acciones pedagógicas; la formación docente debería ser uno de los primeros espacios que las plantee, y también deberían pensarse formas de trabajo continuadas en las instituciones escolares sobre los desafíos que presentan. Por otra parte, el trabajo sobre el pluralismo y la justicia forma parte también del trabajo curricular más general, de una apertura cognitiva y afectiva a los otros, a la diferencia y a la pluralidad de perspectivas que conforman el conocimiento. Como maestros y profesores, es central en la tarea docente cómo uno se conmueve diariamente por el encuentro con el saber, y cómo se transmite esta pasión y esta curiosidad a los alumnos. Eso informa a la relación con los otros y a la relación con el saber al mismo tiempo.
- c) finalmente, también debería hacerse especial hincapié en **trabajar sobre las percepciones y estrategias frente al fracaso escolar.** En primer lugar, volviendo a considerarlo como un problema desde la óptica de las instituciones y los actores involucrados, y no sólo como un dato exterior, natural e inmodificable. Es aquí donde el fatalismo del que hablábamos al principio de este trabajo se hace sentir con mayor fuerza. Los docentes y las escuelas construyen categorías que “explican” y “naturalizan” el fenómeno de la desigualdad y la exclusión escolares: son los “históricos”, los

que no deberían estar ahí, los chicos-problema, los indisciplinados o violentos. Desde distintas visiones, las psicologías y pedagógicas socio-constructivistas aportan elementos para pensar en la interacción entre estrategias institucionales de enseñanza y estrategias individuales de aprendizaje (Braslavsky, 2004). Emilia Ferreiro apunta que la tendencia ha sido a considerar el fracaso como un fracaso del aprendizaje y no de la enseñanza, es decir, es responsabilidad alumno al que se acusa de débil, inmaduro o disléxico o del entorno familiar, al que se acusa de tener un déficit cultural, pero “nunca se asume que la escuela puede ser responsable de esta situación. (Ferreiro, 2001:83-84). De nuevo, se trata de trabajar al mismo tiempo sobre las disposiciones y sensibilidades éticas y políticas y sobre la formación pedagógica para producir formas de trabajo pedagógico más enriquecedoras y pluralistas atentas a la diferencia pero preocupadas por atacar las raíces de la desigualdad social y cultural.

4. A nivel de la organización del sistema escolar y de las instituciones educativas

Sería deseable que los programas de intervención no restringieran el fenómeno de la desigualdad a espacios geográficos específicos. Según Dubet, una de las limitaciones de las estrategias prevaletentes en este ámbito es que la desigualdad se volvió equivalente a atender ciertos barrios, ciertas zonas, incluso ciertas provincias (Education Action Zones, ZEP, ZAP, etc.) (Dubet, 2003). Por el contrario, parece necesario volver a pensar en el sistema escolar en su conjunto, ya que es la relación entre los incluidos y los excluidos lo que define la exclusión (Tilly, 2000).

En este sentido, parece fundamental proponer formas de interacción y cruce diferentes a las trayectorias previsibles. Aún cuando se planteen políticas de discriminación positiva, o de acción afirmativa, nos parece fundamental:

- a) **que estas políticas estén claramente definidas en términos de justicia social, de reconocimiento de una injusticia de base**, y no en términos de una acción caritativa; esto es más en un plano simbólico pero igualmente importante para determinar la visión de conjunto que tiene todo el sistema educativo sobre el tema.
- b) **que las políticas contengan en sí mismas formas de interacción y de cruce con otras instituciones escolares y no escolares**, de manera que no se constituyan en enclaves separados del resto. Por ejemplo, políticas de becas para promoción de estudiantes a otras experiencias educativas, políticas de circulación de la población docente, políticas de alfabetización digital y mediática en medios sociales

desfavorecidos, políticas de promoción cultural de las zonas, entre otros aspectos.

- c) **que se propongan políticas curriculares que mantengan el horizonte igualitario** sin dejar de atender a la especificidad de las problemáticas. Creemos que es necesario proponer mayores márgenes de acción curriculares para docentes y escuelas, y mayores medios didácticos y pedagógicos que permitan ejercer esos márgenes en mejores condiciones, para que la diversidad sea una experiencia enriquecedora y no un confinamiento a los límites de lo que hay o de lo que es posible pensar hoy en condiciones de mucha pobreza.
- d) **que se propongan marcos normativos que promuevan la tolerancia y la inclusión.** Si bien las normas no van a resolver el problema de la igualdad, constituyen puntos de apoyo importante para que las familias y los actores educativos puedan demandar por sus derechos a una educación de calidad, democrática y no discriminatoria. Un elemento a considerar especialmente son las condiciones de admisión a las escuelas, para evitar que se produzca una segregación velada de matrícula; y también las condiciones de promoción de los alumnos, su derivación a otras instituciones, y las clasificaciones que se convierten en estigmas excluyentes.
- e) **que se replantee la cultura escolar y se propongan otros modelos de institución escolar, de trabajo pedagógico y de articulación con el/los afueras de la escuela** (comunidad, familias, sociedad civil, empresas, etc.). La escuela fue pensada tradicionalmente como una cultura y un espacio homogéneo y homogeneizante. La formación de una ciudadanía letrada fue central para el desarrollo de los estados nacionales latinoamericanos del siglo XX, pero esta ciudadanía no fue pensada en términos plurales. Como lo señalan reconocidos historiadores, “la convicción de que toda sociedad debía estar necesariamente orientada hacia el progreso, y que este último sólo era alcanzable a partir de poblaciones compactadas, con intensos ideales colectivos, cuyo grado de desarrollo cultural y asimilación étnica estuviese definido por los peldaños más altos de una jerarquización construida al ritmo de la expansión occidental, no fue puesta en cuestión por un larguísimo período.” (Quijada et al, 2000:31) El currículo que se diseñó a fines del siglo XIX estuvo centrado en conceptos como homogeneidad cultural y neutralización de la diferencia (McCarthy, 1998). Esta cultura escolar se conformó en una verdadera gramática (Tyack y Cuban, 1995), entendida como conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el

espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio. Muchos reformadores se preguntan hoy por qué fracasan las reformas (cf. Viñao Frago, 2002); creemos que la noción de gramática escolar permite interrogar ese “fondo” de reglas que perduran y que determinan la manera en que las escuelas, sus docentes y alumnos, y también los padres y otros miembros de la comunidad escolar, entienden qué es la educación y cómo debe mejorarse. En este sentido, pluralizar tanto los contenidos como los formatos de la escuela, y sus relaciones con el afuera, con otras formas de producción cultural, nos parece fundamental para transformar esa gramática que resiste a los cambios.

5. A nivel de la articulación de políticas con otros ministerios

Finalmente, creemos que es importante articular **políticas de protección a la infancia con otros ministerios y organismos no estatales**, que abarquen desde la distribución de comida y atención de salud al otorgamiento de documentos de identidad y a la protección contra la violencia social, incluyendo el abuso policial que es un problema de primera magnitud para los jóvenes de sectores socioeconómicos marginados.

En especial, nos preocupa pensar en políticas de protección para la infancia y adolescencia abandonada, desfavorecida o postergada. Estos son los sectores que hoy están ingresando a la vida escolar con desventajas muy considerables en muchos aspectos, que los lleva a circuitos de exclusión temprana y que los condena a una vida marginal, al margen de bienes y servicios y también al margen de la ley. En este sentido, deben seguirse con mucha atención los datos que proporciona el CELS y la Correpí sobre los circuitos de exclusión social y la criminalización de los jóvenes pobres en dos sentidos: desde el abuso policial que los convierte en sospechosos por su apariencia física o lugar de vivienda, y desde las opciones vitales y laborales disponibles, que los empujan a la ilegalidad. Es importante replantear el discurso de la seguridad ciudadana dentro de un nuevo horizonte más igualitario, que des-criminalice la pobreza y ofrezca alternativas y ganancias en una vida bajo la protección de los adultos y el amparo de la ley. En otras palabras: debemos demostrarles a estos niños y adolescentes que hay algo por ganar, no necesariamente material, en esta protección. Hay que volver a instalar conciencia y responsabilidad de la sociedad frente a esa deuda.

A modo de cierre, queremos señalar que una encuesta reciente publicada por el Diario Clarín muestra que la población espera que la situación de la educación mejore, con un nivel de expectativas que excede las que se depositan en la economía y la política. Esta esperanza que se pone en la educación también genera más demandas. Sería deseable que esta esperanza

y esta expectativa pueda movilizarse para **una verdadera re-forma del sistema educativo, esto es, volver a darle forma al sistema escolar, repensando la idea de igualdad homogénea e incorporando formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales**. Es importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones hacia la desigualdad, en los políticos, en los pedagogos y en las familias, contribuyendo a que vuelva a resultar intolerable, a que el dolor de los demás nos vuelva a conmover y a que esa conmoción nos decida a renovar el compromiso social con una sociedad más democrática y más justa.

Referencias citadas:

Auyero, J. (2000), Poor People's Politics. Peronist Survival Networks and the Legacy of Evita, Durham, NC, Duke University Press.

Bonaldi, P. (2002) "Evolución de los indicadores de violencia juvenil", en: Gayol, S. & Kessler, G. (eds.), Violencias, delitos y justicias en la Argentina, Buenos Aires. Manantial.

Bourdieu, P. (1997), Capital cultural, escuela y espacio social, México D.F., Siglo XXI.

Braslavsky, B. (2004), ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Dubet, F. (2002), Le déclin de l'institution, Paris, Ed. du Seuil.

Dubet, F. (2003), "A escola e a exclusao", Cadernos de Pesquisa, n. 119, pp. 29-45, julho.

Duschatzky, S. (1999), La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires, Paidós.

Feijóo, M. Del C. (2002), Equidad social y educación en los años '90, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Ferreiro, E. (2001), Pasado y presente de los verbos leer y escribir, México, Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, Ch. (2003), "Modernización, técnica y política en el *Gatica* de Leonardo Favio", en: Birgin, A. & Trímboli, J. (comp.), Imágenes de los noventa, Buenos Aires, Libros del Zorzal-CEPA, pp. 47-71.

Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997), La nueva era de las desigualdades, Buenos Aires, Manantial.

Fitoussi, J.-P. & Savidan, P. (comp.) (2003), Comprendre les inégalités, Paris, Presses Universitaires de France.

Gluz, N. (2001), Análisis de los proyectos destinados a desarrollar nuevos lineamientos de política: Equidad, consenso federal y modernización de la función pública, 1993-1999, Buenos Aires, Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación.

Hirschman, A. (1981), "The Tolerance for Inequality in the Course of Economic Growth", Essays in Trespassing, Cambridge, Harvard University Press.

Hoffman, K., Centeno, M.A. (2003), "The lopsided continent: Inequality in Latin America", Annual Reviews in Sociology, 29, pp. 363-390.

Kessler, G. (2002), "De proveedores, amigos, vecinos y barderos: acerca de trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires", en: AA.VV., Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los '90, Buenos Aires. Biblos-UNGS, pp. 137-170.

Lavinás, L. (1999), "¿Renta mínima o beca escolar? Paralelos entre las experiencias internacionales y las iniciativas brasileñas", en: Carpio, J. & I. Novacovsky (Eds.), (1999), De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-FLACSO-Siempro, pp. 181-213.

McCarthy, C. (1998), The Uses of Culture. Education and the Limits of Ethnic Affiliation, New York, Routledge.

Oiberman, I. (2002), Pobreza, escuela y trayectorias educativas, Buenos Aires, mimeo.

Parandekar, S., España, S. & Savanti, M.P. (2003), El impacto de la crisis en el proceso educativo en Argentina, Documento de Trabajo N. 3/03, Oficina del Banco Mundial para Argentina, Paraguay y Uruguay.

Puiggrós, A. (1990), Sujetos, disciplina y democracia en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Buenos Aires, Galerna.

Quijada, M., Bernand, C., et al. (2000), Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Humanidades, Instituto de Historia.

Rassool, N., & Morley, L. (2000), "School Effectiveness and the Displacement of Equity Discourses in Education", Race, Ethnicity and Education, 3(3), pp. 237-258.

Ravela, P. (2000). Informe de Evaluación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles de la República Argentina, Ciudad de Buenos Aires.

Sarlo, B. (2001), Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Schargrodsky, E. & Galliani, S. (2002). "Evaluating the Impact of School Decentralization on Educational Quality", Economía (Journal of the Latin American and Caribbean Economic Association), Vol. 2, n. 2, pp. 85-111.

Sennett, R. (2003), El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, Barcelona, Anagrama.

Tilly, Ch. (2000), La desigualdad persistente, Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, G. (2001), Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Buenos Aires, FLACSO-Temas Grupo Editor.

Tiramonti, G. (dir.) (en prensa), Escuelas en el caleidoscopio: configuraciones cambiantes de la desigualdad educativa en el nivel medio, Buenos Aires, Manantial.

Tyack, D. & L. Cuban, Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform, Harvard University Press, Cambridge, MA & London, 1995.

Viñao Frago, A. (2002), Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios, Madrid, Morata.

Wolff, L., Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2002). Primary education in Latin America: The Unfinished Agenda (Serie de Documentos Técnicos del Departamento de Desarrollo Sustentable EDU-120). Washington, D.C.: PREAL.