

# DINÁMICAS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN BAJO BOULOGNE, PARTIDO DE SAN ISIDRO, PROVINCIA DE BUENOS AIRES

NURIT BARNATAN\*

\* Profesora en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: [nuritbarnatan@gmail.com](mailto:nuritbarnatan@gmail.com)

Fecha de recepción: 03/02/2020, fecha de aceptación: 15/03/2020

**Resumen:** El objetivo de este artículo es analizar las dinámicas de inclusión-exclusión de las instituciones educativas en relación al fracaso escolar de los estudiantes del nivel secundario del Bajo Boulogne, Partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, a partir de la aplicación, en el año 2006, de la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Este estudio surge de la reflexión sobre mi propia experiencia de trabajo profesional en el marco de una Organización No Gubernamental (ONG): “La Fundación”, como coordinadora del Punto de Apoyo Escolar Boulogne (PAE). Al espacio asisten estudiantes escolarizados tanto en escuelas públicas como en privadas-parroquiales. Desde este rol, es que comencé a interiorizarme en la problemática de la desigualdad educativa. Un aspecto fundamental de la presente propuesta es realizar una aproximación a la temática desde los conceptos desarrollados por Pierre Bourdieu.

Palabras clave: Fracaso escolar, ONG, Desigualdad educativa, Inclusión.

**Abstract:** The aim of this article is to analyze the inclusion-exclusion dynamics of educational institutions in relation to the school failure of the high school students of Bajo Boulogne, San Isidro district, Province of Buenos Aires, from the application, in 2006, of the National Education Law N°. 26.206. This study arises from the reflection on my own experience of professional work in a Non-Governmental Organization (NGO): “The Foundation”, as coordinator of a Point of Support Classes. The space is attended by students enrolled in both public and private-parochial schools. From this role, I began to internalize the problem of educational inequality. A fundamental aspect of this proposal is to approach the problem from the concepts developed by Pierre Bourdieu.

Keywords: School failure, NGO, Educational inequality, Inclusion.

## Algunas precisiones teórico – metodológicas

Un aspecto fundamental de la propuesta del presente estudio es realizar una aproximación a la problemática desde los conceptos desarrollados por Bourdieu<sup>1</sup>. Los mismos se utilizarán con la precaución de saber que no son categorías cerradas; sino que, se abordarán de manera situada, y con la flexibilidad suficiente para atender a los emergentes del caso empírico. En lo que sigue expondré algunas de las principales categorías analíticas seleccionadas.

Las nociones de campo y de capital cultural, en tanto herramientas de análisis, constituyen la base sobre la cual se articula y erige esta indagación. Asimismo, es pertinente aclarar que las unidades que se tomaron para el análisis fueron las prácticas de los agentes. A partir de las mismas, y a través de un análisis metódico, es que podemos acercarnos a una comprensión de las disposiciones y los esquemas orientadores que las suscitan.

Según el autor, un campo es “un sistema de relaciones de oposición y semejanza” que define el espacio doblemente: por un lado, como “espacio de propiedades pertinentes”, y a la vez como “espacio de los individuos contruidos y caracterizados por estas propiedades, quienes reciben de éstas su posición diferencial” (Bourdieu, 2013: 368). Bourdieu plantea la necesidad de pensar a los agentes y sus características como entidades relacionales. Por su parte, las propiedades están dadas por las posiciones que cada cual ocupa en el campo de relaciones y, en este sentido, advienen a los individuos o grupos que las ocupan.

Es importante diferenciar lo que se entiende por propiedades, del concepto de capital. Las primeras funcionan “en y debido al campo que las constituye como objeto e instrumento de lucha” (Bourdieu, 2013: 369). Por su parte, el capital es capital relacional, son relaciones sociales de poder. Cuando el autor refiere a distintos tipos de capital, está haciendo alusión a “poderes específicos [que] accionan en uno u otro de los campos”, cuyo valor está relacionado intrínsecamente con los límites de dicho campo (Bourdieu, 2013: 369).

Así, se puede determinar la existencia de un campo educativo en tanto tal, a partir de la identificación de algunas de las características que definen a un campo. En principio, en cualquier campo existe una lucha y un acuerdo por lo que se lucha: en este caso, por la imposición legítima de un complejo entramado de prácticas educativas en un país (pedagogía, objetivos, currículos, ciclos, gradualidad, tipo de educación, destinatarios, cuestión pública). Es decir, lo que está en juego es la definición de lo que se considera educativo y de lo que entra en los límites de lo pensable, discutible y cuestionable en términos educativos. A su vez, los participantes de un campo comparten el hecho de conocer, y al mismo tiempo, reconocer las leyes propias del campo. En cuanto a la estructura del campo educativo, la misma está dada por el “estado de la relación de fuerzas entre los agentes o instituciones que intervienen en la lucha, o de la distribución de capital específico que ha sido acumulado en luchas anteriores al interior del mismo

<sup>1</sup> Bourdieu se inscribe en una corriente contemporánea de la sociología, junto con Giddens y Habermas, que procura superar el dualismo entre subjetivismo (lo micro) y objetivismo (lo macro). En otras palabras, estos autores mostraban “una preocupación por el vínculo entre la acción y la estructura” (Ritzer, 1993:491). Sin embargo, pueden encontrarse diversos modos de “enfocar las cuestiones de la acción-estructura y de lo micro-macro que evidencian con claridad importantes diferencias entre estas dos conceptualizaciones” (Ritzer, 1993:491). En Bourdieu esta preocupación se trasluce en la relación entre habitus y campo de acción, que él concibe como una relación dialéctica.

campo” (Bourdieu, 1990: 120). En este caso, los agentes que participan, y han participado, en el campo educativo –sin ser exhaustiva- son pedagogos, intelectuales, personajes eclesiásticos, ministros de educación, docentes, directivos, sindicatos docentes, estudiantes, sus familias, organizaciones no gubernamentales, etc. Éstos y otros agentes e instituciones, y el modo en que se han reapropiado creativamente de las propiedades de sus posiciones, irán apareciendo en el desarrollo del presente trabajo de investigación. De esta manera, se configura:

El espacio de juego donde agentes e instituciones que tienen en común poseer una cantidad de capital específico y suficiente para ocupar posiciones dominantes en el seno de sus respectivos campos, se enfrentan en estrategias destinadas a preservar o a transformar esa relación de fuerzas (Bourdieu, 2013:369).

El capital cultural es una de las más importantes estrategias de reproducción debido a que su lógica de transmisión es “la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital”<sup>2</sup> (Bourdieu, 2015: 3), es allí también “donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital” (Bourdieu, 2015: 3). Precisamente, la noción de capital cultural hace referencia a las habilidades, la educación, los recursos específicos, hábitos y formas de accionar que se adquieren en el seno de cada familia. Estos recursos poseen valor debido a que están distribuidos desigualmente entre las clases sociales. Si bien el capital cultural puede existir bajo tres formas –estado incorporado, estado objetivado, estado institucionalizado-, sus propiedades se deducen del hecho de que supone la incorporación al propio cuerpo, y la misma requiere de un trabajo de inculcación y de asimilación que lleva tiempo (Bourdieu, 2015).

Para el campo educativo, se observa que la diferencial distribución de capital cultural entre clases y fracciones de clase contribuye a explicar el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. El criterio académico a partir del cual se miden las performances asegura que tengan éxito los sujetos ya seleccionados por la transmisión familiar de los conocimientos (Bourdieu y Passeron, 2003).

En cuanto al enfoque metodológico, en este trabajo exploratorio se propone una indagación de carácter antropológico. La riqueza de este tipo de abordaje reside en articular la descripción densa y la pequeña escala con procesos socio-históricos más generales. De esta forma, se constituye como un nivel intermedio entre el plano micro de las decisiones individuales y el plano macro de las determinaciones estructurales. Así, este enfoque puede dar cuenta del entramado social y su complejidad, mostrando la diversidad en cuanto a procesos, actores, formas y motivaciones, no obstante sin perder de vista los procesos globales, constituidos en relación a contextos socio-históricos específicos.

**2** Por un lado, la apropiación del capital cultural objetivado -y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla- depende principalmente del capital cultural incorporado en el conjunto de la familia mediante el efecto Arrow generalizado y otras formas de transmisión implícita. El efecto Arrow, es considerado por el autor como el efecto educativo que se da por el simple hecho de existencia en el ambiente natal del conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, máquinas, objetos labrados, y todas las formas, entre otras cosas. Por otra parte, el autor destaca que sólo en el caso de los miembros de familias dotadas con un fuerte capital cultural se puede dar una posterior acumulación de forma rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, y, para ellos “...el tiempo de acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización...” (Bourdieu, 2015: 5).

## Las políticas educativas argentinas en el nivel medio: breve recorrido desde sus inicios

En este apartado, realizaré una revisión histórica de las condiciones económicas y sociales que han configurado el sistema educativo, y en torno a las cuales se han organizado los sistemas de prácticas y disposiciones de los agentes que en él participan. Esta contextualización resulta necesaria en tanto el espacio social actual, y los grupos que en él se distribuyen, son siempre producto de luchas históricas (Bourdieu, 1996).

Previamente, quisiera retomar algunas nociones centrales a partir de las cuales Bourdieu analiza el sistema educativo de Francia, para luego enfocarme en el análisis propio del sistema educativo argentino. Siguiendo a este autor, el sistema de enseñanza realiza una contribución<sup>3</sup> a la reproducción de la estructura social, en tanto ratifica la transmisión hereditaria del capital cultural. El autor propone que “el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, así como el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado” (Bourdieu, 2013: 384). Sin embargo, este mecanismo se busca ocultar a partir del discurso de la imparcialidad y neutralidad propio del sistema educativo. De tal modo, el fracaso escolar es frecuentemente atribuido a desigualdades naturales o a desigualdades de talentos (Bourdieu y Passeron, 2003), desconociendo que las aptitudes o dones “son producto de una inversión en tiempo y capital cultural” (Bourdieu, 2013: 384).

<sup>3</sup> Hay que destacar que Bourdieu plantea una contribución y no un determinismo.

En este sentido, el caso del sistema educativo argentino, el nivel medio fue expresamente pensado desde sus orígenes como una instancia orientada a educar a la clase dirigente, tendiente a formar los espíritus directivos. Si bien desde el año 1945, y durante los gobiernos peronistas, la enseñanza del nivel medio se amplió de manera considerable, junto con la tendencia a la movilidad social ascendente que proponían las políticas peronistas, esta transformación del sistema educativo no fue acompañada por un gasto estatal que asegurara la incorporación igualitaria de los nuevos públicos (Perroti, 2004). A partir de entonces, bajo el signo de la igualdad formal de los ciudadanos ante la educación, las desigualdades sociales continuaron reproduciéndose, pero a través de mecanismos no visibles, “el esfuerzo de igualación siguió siendo formal en tanto que las desigualdades no han sido efectivamente abolidas por una acción pedagógica” (Bourdieu y Passeron, 2003: 105).

La tendencia a la selectividad social del sistema educativo se vio profundizada en el periodo de inestabilidad política que atravesó el país a partir del año 1955. Posteriormente, con la finalización de los gobiernos dictatoriales, en la década iniciada en 1990, en el marco de las políticas neoliberales, la escuela media sufrió importantes transformaciones. Las mismas estaban guiadas por las recomendaciones del Banco Mundial y se pueden sintetizar en los siguientes aspectos: “Transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores, tendiendo a su privatización; restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública; reducción de las modalidades que no dan rédito económico inmediato y de la educación de

discapacitados; establecimiento de aranceles o subsidios privados en todos los niveles” (Puiggrós, 2003: 141).

En el año 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195. A partir de la misma, la educación pública comenzó a transformarse en un lugar destinado a los sectores más vulnerados; mientras que, la educación privada fue el espacio por el cual circulaban los jóvenes de sectores altos y medios. De este proceso, resultó la consolidación de las desigualdades sociales por la “generación de circuitos diferenciales de escolarización” (Bracchi y Gabbai, 2013: 28).

La concreta aplicación de la Ley Federal en las distintas provincias fue fuente de una gran heterogeneidad de las estructuras curriculares e institucionales de la escuela secundaria. Particularmente, en la provincia de Buenos Aires se aplicaron las modificaciones tendientes a ‘secundarizar’ la Educación General Básica (EGB), por lo que el 7° grado correspondiente a la primaria se separó de la misma y pasó a formar parte de la educación media. De este modo, se conformó un tercer ciclo o EGB3 que incluía a 7°, 8° y 9°, en tanto que los tres últimos años constituyeron un nuevo nivel: el Polimodal. Por su parte, la educación polimodal se organizó a partir de cinco modalidades (Capelacci y Miranda, 2007).

Las medidas tomadas durante el menemismo<sup>4</sup> fueron generando un descontento en la población cada vez mayor acerca de la situación social y política, que se sumó a una lenta acumulación de fuerzas, que se había iniciado en 1976 con el terrorismo de Estado. Este proceso desembocó en la caída del gobierno civil –por primera vez como consecuencia de una agitación de masas– a través de la insurrección del 19 y 20 de diciembre de 2001 (Ouviña, 2003). Según este autor, la crisis no fue de representantes sino de representación, en tanto se impugnó toda una serie de modalidades tradicionales de pensar y hacer política.

Tras las elecciones del 2003, se inició un periodo de recuperación que llevó a una lenta mejora en la situación de los sectores populares. En el campo de la educación, para el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. Esta ley, entre otras modificaciones, estipuló la obligatoriedad de la escuela media para todo el país. La LEN buscaba la unificación del sistema educativo a nivel nacional que, para ese entonces, mostraba una considerable fragmentación y desigualdad. Con vistas de alcanzar estos objetivos el Estado Nacional se comprometió en realizar avances para garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que los jóvenes comenzaran y finalizaran sus estudios secundarios. Para ello, se crearon nuevos trayectos educativos (técnico, artístico, especial, rural, intercultural bilingüe, en contexto de privación de libertad, domiciliaria y hospitalaria) tendientes a contemplar la heterogeneidad de los sujetos, sus historias y sus contextos. De esta manera, la LEN se planteaba como una política inclusiva de sectores que históricamente habían tenido dificultades para el acceso o que habían quedado totalmente excluidos. El nuevo desafío era entonces extender la obligatoriedad a la educación secundaria: incluir a los que no estaban y retener a los que estaban (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).

<sup>4</sup> El gobierno de Carlos Menem (1989 – 1999) fue el impulsor en nuestro país de gestionar las mencionadas políticas neoliberales.



En diciembre de 2015, con la asunción de Mauricio Macri como presidente, comenzaron a verse tensionadas estas orientaciones políticas, generándose arenas de disputa con la participación de diversos agentes del campo educativo. La resistencia de los diversos colectivos a los cambios de orientación en el campo de la política social y educativa se hicieron visibles a través de numerosas marchas, tomas de escuelas y otras medidas de protesta.

Con este panorama, y habiendo transcurrido más de diez años de la aplicación de la LEN, surge la pregunta en torno a las transformaciones y continuidades -particularmente con respecto a la inclusión educativa- que su implementación ha generado. Siguiendo el análisis que realiza Bourdieu (2006) para el caso de Argelia acerca del conflicto de adaptación de las disposiciones y esquemas de percepción a condiciones económicas y culturales nuevas, considero que la LEN -como la vivienda en aquel caso- es un elemento de un sistema, y como tal exige de los agentes del sistema educativo “la adopción de todo un complejo de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2006: 144). El acceso formal a la educación secundaria no desarticula el mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales históricamente consolidado en el sistema educativo argentino, los nuevos sectores incluidos no cuentan con el capital económico y cultural, ni con las disposiciones heredadas de la cultura académica que siguen constituyendo la clave de selección.

Por ello, con el objetivo de interiorizarme en las dinámicas de inclusión-exclusión de las escuelas en relación con el fracaso escolar, en el próximo título me enfocaré en el análisis a partir del caso de Bajo Boulogne, partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires.

### **El Punto de Apoyo Escolar: mi punto de partida**

Considero pertinente comenzar por una descripción analítica de La Fundación y, específicamente, del Punto de Apoyo Escolar Boulogne (en adelante PAE): sus características de funcionamiento y sus dinámicas. Es desde este lugar que surge mi vinculación con la temática de la desigualdad educativa; así como también, es desde donde he entablado los vínculos con los diversos actores. En este sentido, todos los datos estadísticos y cualitativos fueron obtenidos a través de observaciones, entrevistas cerradas y conversaciones informales desde mi rol de coordinadora del PAE Boulogne.

La Fundación surgió muy poco después de la crisis del 2001 y obtuvo gran inserción territorial tanto en términos materiales como ideológicos. Por una parte, la estructura socio-económica se hallaba marcada por la desindustrialización, las consecuencias de las políticas de ajuste y los nuevos mecanismos de explotación (Thwaites Rey, 2010). Por otra, en tanto se definía a sí misma como organización apartidaria y apolítica se posicionaba frente al desencanto existente para con los partidos políticos y el Estado. Siguiendo a Petras, las ONG “han usurpado el espacio político de las organizaciones de base, por medio de una doble tenaza: por un lado,

sustituyen al Estado en la prestación de servicios sociales básicos; por otro, se atribuyen la representación de las organizaciones de base en los procesos de toma de decisiones” (Rodríguez Carmona, 2008: 41).

Los PAE, son los dispositivos a través de los cuales La Fundación opera territorialmente. En ellos se ofrece apoyo escolar y talleres artísticos de forma gratuita –entre otras actividades- a los jóvenes de los barrios cercanos que están transitando su trayectoria escolar formal desde el último año de la escuela primaria hasta la finalización del secundario. Los PAE, mediante un permanente proceso de construcción, son a la vez dispositivos institucionales y espacios comunitarios. En el espacio se brinda apoyo escolar como actividad central, pero además se buscan generar otros espacios de socialización/participación comunitaria, por lo que se organizan salidas educativas y recreativas, orientación vocacional, capacitación laboral, campamentos y talleres recreativos.

Específicamente, el PAE Boulogne, en el que me desempeño, está ubicado en el Bajo Boulogne, partido de San Isidro, provincia de Buenos Aires. Actualmente, a este espacio asisten 120 jóvenes que tienen entre 11 y 18 años. Un 90% de estos jóvenes son inscriptos por sus madres. Dicho porcentaje resulta significativo en tanto da cuenta del fundamental rol que cumple la mujer en los trabajos de cuidado<sup>5</sup>.

Mayoritariamente, es durante el proceso de inscripción cuando realizo las entrevistas, converso con las madres acerca de la situación educativa de los jóvenes y relevo algunos datos socio-económicos (dirección, nivel educativo de los padres, ocupación, etc). En principio, el objetivo de las entrevistas cerradas está relacionado con el proceso propio de inscripción, las preguntas son entendidas como los datos que La Fundación precisa para poder acompañar a los jóvenes en su trayectoria escolar formal. Desde mi lugar de coordinadora al iniciar el intercambio, teniendo que llenar un formulario preestablecido, delimito cuales son las preguntas y los tiempos de respuesta de manera unilateral. Esta asimetría en la determinación de los objetivos, sumada a la asimetría social entre el encuestado y el encuestador son propiedades inherentes a toda relación de entrevista (Bourdieu, 1999). Por ello, como encuestadora, y participe activa de dicho vínculo, trato de explicitar los objetivos, en la medida de lo posible, y de establecer una escucha activa y empática, que permita reducir al mínimo la violencia simbólica que se desprende de estas situaciones (aunque nunca es posible anularla del todo).

Sin embargo, de forma simultánea, en estos procesos de intercambio también fueron surgiendo emergentes que me permitieron entablar vínculos estrechos con los estudiantes y con sus familias, que fueron dando lugar a nuevas comunicaciones con objetivos diferentes establecidos de formas más democráticas.

### **San Isidro: escuelas de la elite vs. escuelas públicas. Dinámicas exclusivas y excluyentes**

El partido de San Isidro está marcado por una alta polarización social, la cual se proyecta simbólicamente sobre el espacio geográfico. Los barrios

<sup>5</sup> Esta expresión se refiere a las tareas relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas de los hogares, vinculadas con la vestimenta, la limpieza, la salud, y la transformación de los alimentos. Estas tareas no son reconocidas como actividades productivas económicamente y no son remuneradas (Benería, 1999). Otras categorías analíticas como trabajo reproductivo o trabajo doméstico sirven también para enunciar las mismas actividades.

privados están rodeados de murallas que los separan física y virtualmente de los asentamientos precarios y villas de emergencia.

Puntualmente, la zona del Bajo Boulogne está ubicada en las cercanías del Cementerio de Boulogne. La misma está caracterizada por una infraestructura habitacional precaria, por la falta de red de cloacas y por el hacinamiento. A partir de un total de 85 encuestas efectuadas en el barrio se estiman los siguientes resultados: cerca del 50% de los encuestados afirmaron vivir con 6 o más personas en su hogar y un 10 % viven en casilla (CIPPEC, 2004).

Dentro de la zona, se distinguen seis barrios: Santa Ana, los ‘ranchos’ o BASI (Barrio San Isidro), Barrio Rosales 314, Villa María, Barrio Binca y el Bajo Boulogne<sup>6</sup>. Con fines analíticos, me enfocaré en los tres barrios aledaños al PAE: Santa Ana, el BASI y “el bajo”.

En palabras de uno de los jóvenes del barrio, “Santa Ana tiene 300 metros por 100 metros. Los 300 metros están divididos en 10 pasillos, que son angostos y tienen cien metros nomas, y allí hay una casa al lado de otra”. Santa Ana está separada del terreno del Cementerio de Boulogne, por una hilera de casas nuevas, las cuales fueron construidas en el marco del “Plan Federal de Viviendas – Subprograma de Urbanización de Villas y Asentamiento Precarios” aprobadas en el partido de San Isidro el año 2008 por el decreto municipal 804/2008 (Boletín Oficial Extra N° 363, 2008).

En cuanto al Barrio San Isidro (BASI), denominado por los vecinos como los “monoblocks” o los “ranchos”, estos son edificios de propiedad horizontal de tres pisos con escaleras visibles del lado externo. Un vecino planteaba “todo ese barrio [lo hicieron] los militares”. En coincidencia, una fuente secundaria menciona: “el complejo fue inaugurado en 1979, y fue construido por el Instituto de la Vivienda de la Provincia de Buenos Aires” (La Noticia Web, 2010).

Por último, el Bajo Boulogne está delimitado por las calles Figueroa Alcorta y Autopista de Acceso Norte, y es muy heterogéneo. Se intercalan casillas de madera y chapa conectadas por pasillos, con casas de ladrillo a la vista que poseen jardín delantero.

Del lado de enfrente de la zona del Bajo Boulogne, es decir, hacia el lado Este de la Autopista de Acceso Norte Ingeniero Pascual Palazzo, popularmente conocida como Panamericana, haciendo contraste, se concentran los barrios privados, countries y casas de muy alto valor inmobiliario. Si bien hay emplazamientos de barrios privados del lado Oeste, estos son muy pocos. Esta vía de acceso se constituye entonces como una frontera simbólica, de modo tal que “cada clase social tiene bien delimitado los espacios por donde transcurren sus vidas” (Ballesteros, 2016: 47).

Desde el plano educativo, es útil la noción de segregación educativa. La misma permite analizar “la separación y concentración de los alumnos en circuitos educativos desiguales según su condición social” (Veleda, 2009: 7). En este sentido, es clave poder analizar el modo en que las estrategias de reproducción de los diferentes agentes van configurando y reproduciendo la segregación educativa en el partido de San Isidro. Al decir de Bourdieu (2013), cuales son aquellas estrategias destinadas a preservar o a transformar la actual relación de fuerzas.

<sup>6</sup> Se suele denominar a toda la zona con el nombre de uno de los barrios.



Para entender la utilidad de la noción de estrategias, es necesario introducir en principio el concepto de habitus. El mismo es un concepto mediador propuesto por Bourdieu que, como tal, no reduce las acciones de los agentes a la imposición y a la determinación estructural, pero tampoco las desconoce. De este modo, el agente tiene libertad creativa en su accionar, pero dentro de los límites objetivos de la posición que ocupa en el espacio social. Es definido por el autor como “sistema de disposiciones adquiridas (...) que funciona como sistema de esquemas generadores” (Bourdieu, 1990: 125). Son esquemas de percepción, apreciación y acción social que guían el accionar desde la práctica. El autor especifica que “los esquemas del habitus funcionan más allá de la conciencia y el discurso, están orientados prácticamente desde las prácticas, fuera del control voluntario” (Bourdieu, 2014: 549). Es en este sentido, que los esquemas del habitus permiten evaluar “lo que conviene o no conviene a un individuo que ocupa tal o cual posición en el espacio social (...), orienta a los ocupantes de una determinada posición hacia las prácticas o los bienes ‘que les van’” (Bourdieu, 2014: 549). De esta forma, los límites objetivos son apropiados y llevan a “excluirse de aquello que se está excluido” (Bourdieu, 2014: 555). Entonces, pasando a la noción de estrategias de reproducción, el autor plantea que las mismas tienen como principio generador al habitus, y contribuyen a la reproducción de las condiciones de su propia producción, aunque sin haber sido concebidas expresamente con dicho objetivo (Bourdieu, 2013).

Con este enfoque, puede comprenderse el hecho de que las familias de elite de San Isidro envíen a sus hijos a unas pocas y selectas instituciones educativas de excelencia. Este mecanismo sirve como estrategia de reproducción y conservación del capital cultural poseído por estos grupos sociales. Bourdieu destaca que si bien el proceso de segregación y selección se hace visible y evidente en el nivel más elevado de los estudios universitarios, el mismo es producto de selecciones previas a lo largo de toda la trayectoria educativa de los jóvenes: “La consagración escolar debe hacer que reconozcan la frontera de ‘elite’ (...) tanto aquellos a quienes excluye como aquellos a quienes incluye y quienes, para mantenerse, deben no solo aceptar las obligaciones (...) sino vivir el privilegio como un deber” (Bourdieu, 2013: 147).

De igual forma, las escuelas estatales son las ‘que les van’, de acuerdo a su posición en el espacio social, a los jóvenes del Bajo Boulogne. Se constituyen casi en los destinos obligados las escuelas ubicadas en las cercanías de los barrios. Específicamente, las escuelas: EPB y ESB N° 15 “Batallón Esteban de Luca”, EPB N° 17 y ESB N° 11 “República del Paraguay”, ESB N° 20, EEM N° 4 “Fray Luis Beltrán”, EEM N° 14 “Benito Lynch”, EEM N° 7 “Nicolás Copérnico”, Escuela de Educación Técnica N° 4<sup>7</sup>.

Por otra parte, la inspectora distrital de San Isidro, Liliana Ballesteros, pone en relieve la diferencia existente entre las escuelas de gestión privada y las escuelas estatales en torno a la selección de los docentes. Las primeras tienen autonomía para seleccionar su personal, mientras que en el caso de las escuelas públicas “los docentes [son] nombrados desde una dependencia externa a la propia escuela: la Secretaría de Asuntos Docentes, en función de listados conformados por el orden de mérito, según los antecedentes

<sup>7</sup> EPB: Escuela Primaria Básica  
– ESB: Escuela Secundaria  
Básica – EEM: Escuela de  
Educación Media.

de formación (inicial y continua) y experiencia laboral de cada postulante” (Ballesteros, 2016: 49). En estos actos públicos “las escuelas que atienden a los sectores sociales desfavorecidos son las más menospreciadas, lo que conlleva que los docentes que toman puestos de trabajo en estos establecimientos no son los mejores merituados en los listados antes mencionados, ya sea por poseer escasa antigüedad en el sistema, estudios superiores incompletos, título no docente, etc.” (Ballesteros, 2016: 49). Este criterio, forma parte de sus habitus y conlleva a quienes llegan a las escuelas por las que circulan los estudiantes de clases bajas a tener inconscientemente “bajas expectativas respecto de los progresos posibles de los alumnos, enseñar un currículum diluido, o destinar menos tiempo a las tareas pedagógicas que en otros contextos” (Veleda, 2009: 17).

Estas prácticas segregativas, que van consolidando los circuitos diferenciales, se ven reflejadas en las propias tareas o actividades que traen los estudiantes de clases bajas al apoyo escolar, que muchas veces no son las correspondientes de acuerdo a los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Sumado a esto, las metodologías utilizadas por los docentes son en su mayoría cuestionarios que se desprenden de los manuales y que, las más de las veces, no apuntan a la consecución de aprendizajes significativos. Más bien, transparentan, en algunos casos, escasa planificación pedagógica<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Por supuesto que estos datos de ningún modo son generalizables a todos los docentes.

### Estudiantes de clases bajas

Bourdieu plantea que las condiciones históricas se objetivan tanto en las instituciones como en los cuerpos, “lo que viene a ser lo mismo, dos estados del capital, objetivado e incorporado” (Bourdieu, 2007: 92). Entre estos dos modos de objetivación se establece una relación dialéctica: “el habitus como sentido práctico opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones (...) el habitus por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica” (Bourdieu, 2007: 93). De este modo, los agentes a la vez que reproducen las instituciones –y la historia en ellas impresa–, las recrean y las ponen en funcionamiento de una manera particularmente creativa en cada presente.

En esta clave, la escuela como institución, y sus dinámicas de inclusión-exclusión, es reactivada y reapropiada por todos los agentes que allí circulan, pero fundamentalmente por los estudiantes quienes encarnan el fracaso escolar en cada una de sus historias individuales. En este sentido, cabe mencionar que los dominados se definen a sí mismos “como los define el orden establecido, reproduciendo sobre sí mismos el veredicto que de ellos hacen los dominantes, aceptando ser lo que tienen que ser” (Bourdieu, 2014: 555). Bourdieu retoma allí la categoría de “conformismo lógico” de Durkheim. La misma hace alusión a que las categorías de percepción del mundo social están ajustadas a las divisiones del orden establecido (y con ello a los intereses de los que dominan), es decir se encuentran inscriptas en los habitus, y de este modo, se imponen con las apariencias de necesidad objetiva (Bourdieu, 2014: 555).

El ausentismo y, el posterior abandono, son prácticas a partir de las cuales se articulan en lo cotidiano las dinámicas de inclusión-exclusión. En este sentido, Ballesteros menciona: “repetidas veces he observado que los Registros de Asistencia exhiben cómo los pibes se caen del sistema, sin ser esta circunstancia visibilizada por los responsables de garantizar la educación como un derecho social (...). Son alumnos que se pierden en una línea casi infinita de ausentes escritos en tinta roja” (Ballesteros, 2016: 51). La inspectora plantea que la situación de abandono aun es más notoria cuando se realiza el seguimiento de la evolución de la cantidad de alumnos por año de una determinada cohorte.

Para indagar con mayor profundidad las causas del ausentismo y del abandono decidí realizarle una entrevista a la Inspectora Prof. Liliana Ballesteros<sup>9</sup>. Esta entrevista me permitió integrar la visión de una agente que estaba inmersa cotidianamente en el proceso en el cual decidí enfocarme (Balbi y Boivin, 2008).

Ella mencionó que en las escuelas del Bajo Boulogne:

“...existe entre un 35% y 40% de presentismo anual de los chicos y no se llega a construir un vínculo entre la escuela y los alumnos (...), es decir, que en una clase hay grupos de entre 6 y 8 chicos pero con alternancia de alumnos. Sin embargo, el docente sigue dando clases como si siempre tuviera los mismos chicos...” (Inspectora Prof. Liliana Ballesteros, entrevista, septiembre de 2017).

Esto obstaculiza la trayectoria escolar de los jóvenes, que al llegar a la escuela no pueden integrarse acabadamente en las clases, y menos involucrarse. Por otra parte, a esta situación se suma que en muchas ocasiones los directivos siguen operando como lo hacían antes de la LEN N° 26.206. La nueva ley estipula en el artículo 126, inciso c, que “Los/as alumnos/as tienen derecho a: (...) concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria”<sup>10</sup>. Muchas veces este nuevo procedimiento no es tenido en cuenta por los directivos, quienes obvian que los alumnos deben seguir concurriendo al establecimiento, y estas prácticas no son problematizadas ni por los alumnos, ni por las familias, que también desconocen las nuevas resoluciones. En el PAE recibí varios casos de jóvenes que debido a que excedieron el límite de faltas tuvieron que rendir los exámenes de todas las materias a fin del ciclo lectivo a través de la comisión evaluadora. A raíz de esto, la inspectora me explicaba:

“...el alumno si tiene 28 faltas, es decir primero 20 y vos tenés la facultad como director de extender hasta 28, pierde la regularidad, entonces se va por materia. En las materias tiene que tener una asistencia del 85% de las clases dictadas, porque también hay mucho ausentismo docente. Si no tiene esta asistencia, recién ahí sí deben acreditar los contenidos de la materia. Pero, a su vez, en casos donde sea por enfermedad, el director tiene toda la potestad de flexibilizar la norma para poder garantizar un derecho. Es decir, casos donde el chico no se quedó en la casa durmiendo o en la plaza, casos en donde había una situación familiar, y sabemos que estos chicos tienen biografías

<sup>9</sup> La entrevistada habilitó la publicación, en el marco del presente artículo, de estos fragmentos de la entrevista, realizada el lunes 18 de septiembre de 2017.

<sup>10</sup> Por su parte, en la legislación de la provincia de Buenos Aires esta situación es contemplada en la Ley Provincial de Educación N° 13.688, art 89, y en la Resolución N° 587, Anexo 3. Concretamente este último expresa: “El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a clases manteniendo las mismas obligaciones escolares (...)”.

sociales terribles, el alumno puede ir a través de un sistema de tutores y el día de la comisión evaluadora presentar el trabajo que fue realizando...” (Inspectora Prof. Liliana Ballesteros, entrevista, septiembre de 2017).

Muchas veces, las prácticas cotidianas en estas instituciones no están orientadas hacia la garantía del derecho, sino que, muy por el contrario, implican dinámicas de exclusión institucional. En muchas ocasiones mediante mecanismos informales, los directivos refuerzan la segregación educativa realizando una selección de alumnos a quienes otorgar vacante y a quienes no. Esto se hizo presente y tangible en lo cotidiano cuando a mediados de agosto del 2017, llegaron al PAE un estudiante junto con su madre preguntando si dábamos clases de apoyo de todas las materias. La madre me relata que debido a malos comportamientos no dejaban ingresar al establecimiento a su hijo, en su lugar le ofrecían tareas para que realice en su domicilio; me decía que a ella le costaba ayudarlo porque tenía otras ocupaciones y no contaba con los recursos suficientes, por eso quería que nosotros desde “La Fundación” lo ayudemos con esas actividades escolares. Esta situación me llevo a interrogarme sobre estas dinámicas excluyentes y sobre la legalidad de los procedimientos llevados adelante por el directivo. En este mismo sentido, Ballesteros afirma:

“me ha tocado intervenir en casos en donde excusándose en no tener cupos disponibles, un miembro del equipo de conducción niega la vacante a un estudiante por el establecimiento de procedencia, los años de desfasaje en su trayectoria escolar o situaciones de transgresión con la ley” (Ballesteros, 2016: 51).

Asimismo, pocas veces se problematiza el ausentismo docente o la arbitrariedad con la que se establecen las notas en los boletines. Los propios estudiantes que asisten al PAE se auto-responsabilizan por el hecho de llevarse más de cinco o seis materias por ciclo lectivo, e inclusive el hecho de repetir. De esta manera, se torna parte del mundo de sentido común, de lo evidente, lo que en verdad es efecto de ciertas condiciones económicas y sociales.

En el PAE, el momento donde se hace más evidente, es en los meses de diciembre y febrero, cuando sólo se ofrece apoyo escolar para aquellos estudiantes que adeudan materias -en la mayoría de los casos más de cuatro, con lo cual entra en juego el riesgo de repitencia. Los jóvenes asisten al espacio muy frustrados, con poco entusiasmo, y sobre todo con poca noción de cómo organizarse frente a dicha situación: “No, profe, para que voy a estudiar si igual nos van a desaprobarnos”, “No nos dieron los temas”, “No se cuándo rindo”, “No voy a poder con todo esto”, son entre otros los comentarios de los estudiantes que van llenando de mucha incertidumbre el PAE en esos meses. Inclusive, hay varios estudiantes que vienen al apoyo escolar únicamente por esos meses. Finalmente, en el mes de marzo, como coordinadora, me contacto nuevamente con las familias para realizar un seguimiento de las trayectorias, para informarme si lograron rendir exitosamente o no las materias, y es allí cuando se terminan formalizando

las decisiones de abandono ante una repitencia reiterada o la continuidad pendiente de alguna mesa especial.

En este sentido, se observa que las prácticas y el accionar cotidiano, tanto de los docentes y directivos como de los estudiantes, no se puede deducir directamente ni de las condiciones presentes ni de las condiciones pasadas que han producido su habitus. Sino que es clave para entenderlas poder vincular ambas condiciones, las de su producción y sobre las que opera en el presente (Bourdieu, 2007:91).

Otro de los factores importantes que intervienen en el fracaso escolar, es la desmotivación de los estudiantes por los contenidos y los modelos cristalizados de evaluación memorística. Respecto de los diseños curriculares, Ballesteros señala:

“Los diseños comenzaron a aparecer paralelamente a la LEN, se hicieron consultas previas con muchos especialistas (...), tienen un enfoque fuertemente constructivista (...). Dentro del aula veo que los diseños no se cumplen (...). Las preguntas siguen linealmente el texto, los ejercicios los resuelven los profesores en el pizarrón. Esto genera mucha desmotivación en los jóvenes. Lo único que hacen es respetar los contenidos, y hasta ahí.” (Inspectora Prof. Liliana Ballesteros, entrevista, septiembre de 2017).

Todas estas experiencias se traducen estadísticamente en los porcentajes de estudiantes con repitencia en su trayectoria escolar o con materias previas que ingresan al PAE. Para el análisis cualitativo, la muestra que tome en consideración está constituida por el total de estudiantes residentes en el Bajo Boulogne inscriptos en el PAE entre marzo y septiembre de 2017.

En un primer nivel, se observa que, de los 122 estudiantes inscriptos, 50 asisten a escuelas públicas ubicadas en el barrio, 5 asisten a escuelas públicas de otras zonas y 67 a escuelas privadas-parroquiales. Específicamente, un 50% de los jóvenes que asisten a escuelas parroquiales están inscriptos en los colegios “La Salle – San Martín de Porres” y en el “Plácido Marín”, cuyas cuotas son bajas y accesibles (por ejemplo, en el caso de ésta última, se solicita una colaboración familiar de \$70 mensuales<sup>11</sup>).

Particularmente, del total de inscriptos 30 han repetido alguna vez en su trayecto escolar y 65 poseen materias previas para rendir, que les han quedado pendientes del ciclo lectivo inmediatamente anterior.

Estas dinámicas excluyentes que en muchas ocasiones anulan la efectiva finalización del secundario, se confirman en cada una de las experiencias individuales y colectivas atravesadas por jóvenes de sucesivas generaciones. Así, analizando el máximo nivel de educación alcanzado por las madres (padres o tutores), es notable que, de los 122 adultos, únicamente 13 adultos han comenzado estudios de nivel terciario, mientras que 59 no han finalizado el secundario -considerando que algunos no han finalizado tampoco el nivel primario. El fracaso escolar en las clases bajas entonces se ve reforzado por la acumulación de experiencias semejantes.

Ahora bien, ¿de qué forma influyen estas experiencias previas de fracaso escolar de los estudiantes a la hora de interactuar con los docentes? Los cuerpos de los estudiantes están atravesados y marcados por la sumatoria

<sup>11</sup> Precio estimado para el año 2017.



de experiencias de su generación y de generaciones anteriores. La noción de hexis corporal nos permite abordar esta pregunta. Siguiendo a Bourdieu:

“es la necesidad social convertida en naturaleza, convertida en esquemas motores y en automatismos corporales. Todo sucede como si los condicionamientos sociales ligados con una condición social tendieran a inscribir la relación con el mundo social en una relación durable y generalizada en el cuerpo propio –una de llevar el cuerpo, de presentarlo ante otros, de moverlo, de hacerle un sitio- que da al cuerpo su fisonomía social” (Bourdieu, 2014: 557).

Es así que, los docentes al realizar su clasificación escolar, operando bajo el supuesto de considerar a sus alumnos únicamente por el desempeño escolar, encubren que esta clasificación en realidad es social. Bourdieu y Passeron (2003), plantean que existe una afinidad entre la cultura académica y la cultura de las clases altas lo cual conlleva a que los estudiantes de estas clases manifiesten una hexis corporal que ya está aprobada de antemano. Como contraparte, los jóvenes de clases bajas tienen una forma de llevar sus cuerpos, de adornarlos, de vestirse, que lleva a los docentes a desaprobarnos o tratarlos como si no supieran nada desde el vamos. Ballesteros refuerza esta idea cuando alude a que muchas veces los profesores seleccionan sus lugares de trabajo no solo de acuerdo a la proximidad sino, principalmente, por el perfil del estudiante. Además, enfatiza que los docentes toman horas en escuelas públicas y en escuelas privadas a la vez, sin embargo, trabajan de forma diferencial (Ballesteros, 2016).

De esta forma, el fracaso escolar se convierte en una especie de profecía autocumplida en tanto se desconocen las diferenciales condiciones sociales y económicas de los estudiantes de clases bajas. Más aun, en tanto las clases privilegiadas “ven en su éxito académico la confirmación de talentos naturales y personales (...) las clases más desfavorecidas juzgan sus propios resultados en estos términos y se consideran un simple producto de lo que son, y el presentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso” (Bourdieu y Passeron, 2003: 108).

Según Bourdieu y Saint Martín (1998), el sistema de clasificación oficial, propiamente escolar, cumple una función doble y contradictoria: permite realizar una operación de clasificación social a la vez que la oculta; sirve al mismo tiempo de relevo y pantalla entre la clasificación de entrada, que es abiertamente social, y la clasificación de salida, que desea ser exclusivamente escolar. De este modo, “la taxonomía escolar encierra una definición implícita de la excelencia que, al consagrar como excelentes las cualidades detectadas por aquellos que son socialmente dominantes, consagran su manera de ser y su estado” (Bourdieu y Saint Martín, 1998: 8).

## Conclusiones

Me pareció pertinente en este trabajo hablar de fracaso escolar y no de fracaso educativo. Esta elección no fue ingenua, ya que cuando se habla de trayectoria educativa se amplía la mirada hacia experiencias de enseñanza

y aprendizaje que ocurren tanto dentro como fuera de la institución escolar propiamente dicha. Por supuesto, que el fracaso escolar termina generando una importante brecha educativa, pero es a partir de la distinción y el reconocimiento de lo que es educativo que podemos posicionarnos aventajadamente para pensar dinámicas inclusivas.

En este sentido, creo que todos los agentes del campo educativo, y no solo los que se desempeñan en el marco institucional, deberíamos empezar a promover la exploración de los límites de lo posible en cuanto a prácticas educativas. En un segundo momento, lo importante sería poder observar y detectar cuáles de esas prácticas resultaron efectivamente educativas, en tanto existió una apropiación activa por parte de los estudiantes. Considero clave proyectar y probar nuevas experiencias que incluyan a los jóvenes desde el principio del proceso de pensar, planificar y gestionar ese futuro. Es a partir de exponer al habitus a nuevas y diferentes situaciones presentes que se pueden descubrir las posibles reelaboraciones de las propias prácticas.

---

## Bibliografía

BALBI, Fernando Alberto y BOIVIN, Mauricio. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. *Cuadernos de antropología Social*, (27), 07-17.

BALLESTEROS, Liliana. (2016). El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro. En Seoane, V. (coord. ed.). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa* (pp. 46-60). (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>

BANERIA, Lourdes. (1999) "Mercados globales, género, y el Hombre de Davos", en Carrasco, C. edit. *Mujeres y Economía. Nuevas Perspectivas para viejos y nuevos problemas*. España: Icaria- Antracyt

BOLETÍN OFICIAL EXTRA No 363. (2008). Ordenanzas 8344 y 8645. Plan Federal de Vivienda Apruebas. Dirección general de Despacho y Legislación. Municipalidad de San Isidro.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y SAINT MARTÍN, Monique (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19(9), 4-18.

BOURDIEU, Pierre. (1990). Algunas propiedades de los campos. *Sociología y cultura*, 135-141.

BOURDIEU, Pierre. (1996). *Cosas dichas* (Primera re.). Barcelona, España: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre. (1999). "Comprender", en: *La miseria del mundo* (Vol. 1). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 527-543.

BOURDIEU, Pierre. (2006). *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras*

temporales. Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre. (2007). “Estructuras, habitus y prácticas” y “La lógica práctica”, en *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI [1980]. Pp. 85-105 y 129-156.

BOURDIEU, Pierre. (2013). *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre. (2014): “Conclusiones. Clases y enclasmientos”, en *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Pp. 549-568

BOURDIEU, Pierre. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5). [consulta: 05 de agosto de 2017] Disponible en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf>

BRACCHI, Claudia y GABBAI, María Inés. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. *CV Kaplan, Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, 23-44.

BUENOS AIRES WEB – Educación. Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media [en línea]. [consulta: 18 de agosto de 2017]. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/herramientas2009/fortalecimiento\\_escuela\\_media.php?menu](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/herramientas2009/fortalecimiento_escuela_media.php?menu)

CAPPELLACCI, Inés y MIRANDA, Ana. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. *Serie La educación en debate*. Documentos de la DiNIECE.

CIPPEC - Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2004). *Informe final del Programa de Educación para la Salud en el Barrio Bajo Boulogne, San Isidro, Pcia. de Buenos Aires*. [en línea]. [consulta: 22 de agosto de 2017]. Disponible en: <http://cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/BajoBoulogne.pdf>

LA NOTICIA WEB (2010). Quieren intervenir el Barrio San Isidro. (2010, marzo 02) [en línea]. [consulta: 26 de agosto de 2017]. Disponible en: <http://www.lanoticiaweb.com.ar/noticia/5415/quieren-intervenir-el-barrio-san-isidro>

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206

LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN N° 13.688 – 2007. Provincia de Buenos Aires

MONTESINOS, María Paula, SINISI, Liliana, y SCHOO, Susana. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. *Serie La Educación en debate*. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación.

OUVIÑA, Hernán. (2003). Las asambleas barriales y la construcción de lo “público no estatal”: la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe*.

PERROTII, Rosana. (2004) Del Colegio de élite a la escuela del barrio: 100 años de política educativa del Nivel Medio. En: AA.VV. *Primer Siglo: Historia, Memoria Colectiva e Identidad Institucional. Colegio Nicolás Avellaneda. 1904-2004*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana. (2003) “La organización del sistema educativo nacional”. En *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.

- RESOLUCIÓN N° 587 – 2011. Dirección General de Cultura y Educación – Provincia de Buenos Aires
- RITZER, George (1993). *Teoría sociológica clásica*, Editorial Mc Graw Hill. Aravaca, España.
- RODRIGUEZ CARMONA, Antonio. (2008). *El proyectorado: Bolivia tras 20 años de ayuda externa* (Vol. 16). Intermón Oxfam Editorial.
- THWAITES Rey, Mabel. (2010) “Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?”. OSAL N° 27. CLACSO, Buenos Aires. pp. 19-43.
- VELEDA, Cecilia. (2009). La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática. *Documento de trabajo (Universidad de San Andrés. Escuela de Educación)*;32. [consulta: 10 de agosto de 2017]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10908/540>