

La desigualdad educativa y sus implicancias en la enseñanza de lo social. Abordajes, debates e interrogantes vigentes.

Diana Pipkin, Carla Zibecchi, Marina Larrondo y Luis Cicalese.

Cita: Diana Pipkin, Carla Zibecchi, Marina Larrondo y Luis Cicalese (2013). La desigualdad educativa y sus implicancias en la enseñanza de lo social. Abordajes, debates e interrogantes vigentes. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/390>

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa 36: La Sociología en el nivel medio y superior: enseñanza, debates y experiencias

Título de la ponencia: La desigualdad educativa y sus implicancias en la enseñanza de lo social. Abordajes, debates e interrogantes vigentes

Autores: Pipkin Diana (Profesorado de Sociología FaCSO, UBA)
Zibecchi Carla (Profesorado de Sociología FaCSO, UBA- CONICET)
Larrondo Marina (Profesorado de Sociología de la FaCSO, UBA- CONICET)
Cicalesse Luis (Profesorado de Sociología de la FaCSO, UBA)

1. Introducción

La revisión de los estudios sobre la desigualdad educativa, las “crisis” de la escuela media y el lugar que docentes y alumnos –entre otros agentes que han sido objeto de estudio en los últimos años- han tenido en estas transformaciones, da cuenta de un campo de estudio prolífico e intenso en debates de diversa índole. Con rigor, puede hablarse de la conformación de un campo de estudio donde confluyen distintas disciplinas –las Ciencias de la Educación, la Ciencia Política, la Sociología, la Antropología, entre otras- que han estudiado estas transformaciones. No obstante, es posible considerar que el campo específico de la enseñanza de Ciencias Sociales signado en contextos de desigualdad educativa, ha sido un objeto menos problematizado o, por lo menos, menos frecuentado por la producción académica más reciente. A partir de tal premisa, esta ponencia se propone realizar un recorrido bibliográfico con vistas a analizar la relación que puede establecerse entre la desigualdad educativa –y todos los elementos que intervienen en ella- y los procesos de enseñanza. Se trata de un recorrido intenso -no exhaustivo- por la literatura que permite contextualizar y problematizar vínculos entre las transformaciones que atraviesa la escuela media y las relaciones entre docentes y alumnos –vinculadas con los procesos de desigualdad educativa, crisis de la escuela media, fragmentación educativa, dinámicas institucionales adversas signadas por la vulnerabilidad social y/o los fenómenos de “violencia” escolar- con los procesos de enseñanza que pueden producirse en dichos contextos. Dicho en otros términos, el interés se basa en reconocer las características de esta relación en este contexto para luego problematizar posibles abordajes empíricos y formular interrogantes que pueden dar forma a investigaciones posteriores centradas en la distribución del conocimiento escolar, específicamente vinculado a la enseñanza de las Ciencias Sociales.¹

¹ El interés particular por la enseñanza de las Ciencias Sociales radica en que gran parte de los autores y autoras de esta ponencia son integrantes del equipo desde el año 2001 hasta la fecha vienen desarrollando una línea de investigación conjunta centrada en el estudio de la enseñanza en Ciencias Sociales en la escuela media -ámbito en el cual efectúan la práctica docente los alumnos de la materia Práctica de la Enseñanza del Profesorado de la UBA- y al desarrollo de habilidades vinculadas con el pensamiento social, estrategias que facilitan su

Siguiendo a Bernstein (1974), se puede destacar la importancia de observar el mundo de la escuela desde dentro y poner en relación las prácticas educativas con el contexto de factores institucionales, sociales e históricos más amplios, del que forma parte la escuela. Además, cobra relevancia describir los fenómenos de producción y transmisión del conocimiento y avanzar en sus consecuencias para los diferentes grupos sociales.

De acuerdo con estas consideraciones, la ponencia se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se realiza un recorrido sobre la literatura autóctona que permite describir las problemáticas vinculadas con la desigualdad educativa, la fragmentación y las crisis que atraviesa la escuela media. En segundo término, se problematiza la interacción cotidiana de los alumnos y docentes en estos contextos, prestando particular atención a cómo ha sido analizada la naturaleza de esta relación, su dinámica propia y características. La tercera parte se centra en el corpus bibliográfico –en su mayoría proveniente de la Sociología de la Educación y de la Antropología- que permiten una profundización en las particularidades de ciertas dinámicas institucionales que puede caracterizar el contexto de enseñanza en el aula y que discuten en torno al uso irreflexivo de algunas categorías en la investigación: como es el caso de los estudios en torno a las escuelas “violentas”, “con problemáticas disciplinares”, etc. La última parte se centra en problematizar una agenda de investigación que permita estudiar el vínculo que existe entre la desigualdad educativa y la distribución de conocimiento y los procesos de enseñanza en dichos contextos institucionales.

Como criterios metodológicos se establecieron dos ejes en el relevamiento bibliográfico que, como se señaló, lejos está de ser exhaustivo. Por un lado, considerando que el campo de estudio abordado es demasiado vasto y complejo, se decidió acotar el relevamiento a aquellos estudios que se centraron en la escuela media en áreas urbanas de Argentina como objeto de estudio y no en otros niveles educativos y/o en otras regiones. Por otra parte, se consideraron investigaciones de carácter empírico para delinear aspectos que luego puedan ser problematizados como antecedentes de investigación, con el objeto de formular nuevos interrogantes que puedan contribuir a una agenda de investigación.

2. La desigualdad educativa y sus implicancias en la escuela media: fragmentación y “crisis”

Ciertamente, existe una importante producción académica que ha explicado cómo la desigualdad educativa -expresada en la adquisición desigual del conocimiento y reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social- no es un problema de los individuos, como tampoco es una “lógica consecuencia” de su ubicación en la estructura social. Estudios sobre el tema (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004) muestran la desigualdad existente en la oferta escolar, que se refleja en la infraestructura, en los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, en las características de las instituciones, en la formación de los docentes (Poliak, 2007). Asimismo, estas investigaciones demuestran

aprendizaje y obstáculos que dificultan la tarea. Tal línea de trabajo se ha desarrollado en el marco de investigaciones acreditadas y ha dado lugar a publicaciones colectivas (Pipkin, 2009).

que esta desigualdad se observa en las diferentes trayectorias y experiencias escolares por las que transitan los jóvenes de acuerdo a su origen social.

Al mismo tiempo, y desde distintas perspectivas, las investigaciones de Kessler (2003) y Tiramonti (2004) coinciden en que el nivel medio se encuentra altamente fragmentado. La problemática de la fragmentación escolar explica que los sectores socioeconómicamente más altos cuenten con una gran diversidad de oferta de escuelas de gestión privadas (y también algunas de gestión estatal) que presentan, a su vez, diversas propuestas pedagógicas, estilos de gestión, estilos de disciplina, etc. Tal oferta consiste en instituciones que tienen como objetivo permanente la búsqueda de la excelencia académica y la preparación para garantizar a los jóvenes un futuro *exitoso*, bajo distintos “idearios” y experiencias pedagógicas acordes con ello. En este sentido, algunas escuelas están vinculadas a la formación de un ciudadano cosmopolita, líder en un mundo globalizado y competitivo, otras más vinculadas a la tradición enciclopedista-humanista, formación intelectual de la histórica elite dirigente de nuestro país (Tiramonti, 2004). En contraposición con este fenómeno, los sectores sociales de más bajos recursos -los “nuevos alumnos” de la educación secundaria- transcurren su escolaridad en escuelas con numerosas carencias materiales (Llach, 2006), escuelas que se piensan a sí mismas como espacios de contención más que de aprendizaje, abrumadas por la urgencia de los problemas cotidianos (Tiramonti, 2004, Duschatszky y Corea, 2002).

En rigor, se puede destacar que la producción de estas investigaciones – empíricamente orientadas- basadas en el estudio de diversos tipos de escuela, propias del proceso de fragmentación escolar, también ha sido acompañada por trabajos que avanzan en las precisiones teóricas conceptuales del concepto fragmentación y sus implicancias. Estos estudios han permitido dar cuenta y desarrollar hipótesis de que el sistema educativo argentino ya desde los años cincuenta –a medida que incorporaba a los sectores emergentes- construía fragmentos diferenciados para esta incorporación (Tiramonti, 2008).² Asimismo, avanzan en la distinción entre segmentación y fragmentación, al destacar que mientras la segmentación hace referencia a un todo integrado donde la distancia entre grupos puede medirse en términos de grado, la fragmentación da cuenta de una problemática de otra naturaleza. La fragmentación, entonces, no constituiría solo un modo de configuración del espacio social o educativo –caracterizado por la segregación de los grupos- sino que da cuenta de una distancia entre los que habitan en mundos diferentes. Así, la fragmentación es un fenómeno resultante de una práctica social segregativa que construye mundos diferentes para diferentes grupos (Tiramonti, 2008). Tales presiones conceptuales, como se pudo observar, pueden ser acompañadas por la evidencia empírica que arrojan los estudios de caso antes citados que dieron cuenta de la diversidad de las escuelas (“escuelas de elite”, “escuela asistidas”, entre otras).

Otro debate que continúa vigente se relaciona con la comúnmente denominada “crisis” de la escuela media. Aquí se abre un amplio panorama de investigaciones que, mientras algunas remarcan fundamentalmente el

² Como destaca Tiramonti (2008), ya en el año 1985 Braslavsky planteaba que la segmentación del sistema educativa resultaba de una distribución segregada del bien educativo que impedía a los sectores más desfavorecidos acceder a los saberes socialmente valorizados y monopolizados por los sectores dominantes.

“divorcio” entre la institución y el mundo de los adolescentes; otras, en cambio, destacan cierta relatividad en esta distancia o bien marcan cierta distancia frente a la idea de una crisis. Finalmente, se encuentra también un conjunto de investigaciones que comienzan a llamar la atención sobre otras aristas de problema, destacando la importancia de adoptar posturas diversas –frente a la idea de crisis de la escuela media- y efectuar análisis de carácter más integrales. A continuación, entonces, se desarrollan los aportes de estas líneas de investigación que dialogan y debaten –virtualmente, por cierto- en torno a la idea de “crisis” de la escuela media.

En primer lugar, las investigaciones que han destacado la crisis de la escuela media remarcan que las tendencias que muestra la desigualdad educativa (aumento de la matrícula pero con problemas de rendimiento escolar, desigualdad de la oferta educativa) son acompañadas por cuestionamientos al *sentido* del nivel medio (Tenti Fanfani, 2007). Tales investigaciones señalan que la escuela media es una institución débil, en conflicto con las subjetividades “extra escolares”, que tiene serias dificultades para subjetivar a los jóvenes en tanto alumnos. Asimismo, destacan que la escuela media enfrenta con dificultades el ingreso de nuevos alumnos, antes excluidos. De este modo, se afirma la existencia de una “crisis” que no se manifiesta de igual modo ni de la misma manera en todos los sectores sociales.

Así, por ejemplo, Emilio Tenti (2000) –desde un abordaje que recupera las investigaciones propias de la sociología francesa³- señala que en el caso argentino se observa que la vieja escuela media, antes reservada a las elites, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. En dicho contexto, el autor destaca que los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, hoy se encuentran erosionados, por lo tanto dejan de ser eficientes y significativos en la vida de los actores implicados (Tenti Fanfani, 2000). A su vez, Emilio Tenti destaca un fenómeno que puede ser caracterizado por un “choque” entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar, lo cual genera conflictividades y desencantos para ambos actores, constituyéndose en parte de la crisis.⁴

Cabe destacar que tal desencuentro y relación conflictiva entre escuela media y juventud, institución e identidad escolar, cultura escolar y cultura juvenil, también ha sido objeto de estudio de investigaciones de otros campos pero que coinciden en destacar que una importante proporción de los jóvenes de los

³ Por ejemplo, se encuentran las reflexiones de Francois Dubet (2004), quien ofrece una interpretación sobre los aspectos críticos de la escuela contemporánea en tanto institución, pensándola en relación con su constitución histórica. El autor sostiene que el “programa institucional” tradicional ha entrado en crisis. Esto se produce porque antaño, la escuela, constituida por una raíz republicana, estaba identificada con principios sagrados situados “fuera del mundo”. De este modo, acorde a la “sacralidad” de la institución escolar, ningún factor por fuera de ella, debía mezclarse en la vida institucional. Este programa institucional tradicional construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirige a los alumnos, entendidos sólo como sujetos de conocimiento y razón y no a niños y adolescentes, como sujetos singulares portadores de pasiones y particularismos sociales. El autor entiende que esto redundó en la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas y disciplinas propias de la institución escolar.

⁴ Más particularmente, Emilio Tenti destaca: “Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden, secuencia, únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables” (Tenti Fanfani, 2000: 7).

sectores más pobres y en situación de marginalidad, no suele encontrar sentido a los saberes y códigos de conducta que se transmiten en la escuela media (Kessler, 2004 y Duschatszky y Corea, 2002). Asimismo, se ha analizado cómo emergen nuevas subjetividades adolescentes -las neoculturas juveniles- y se produce una modificación en los equilibrios de poder entre los adultos y las nuevas generaciones que impacta en la experiencia escolar (Urresti, 2008).

Ahora bien, volviendo al eje de la discusión en torno a la crisis en la escuela media, cabe señalar que otras autoras sostienen que *“la institución escolar está cuestionada como dispositivo de normalización de la conducta de los jóvenes y como canal de acceso a la cultura contemporánea”* (Tiramonti y Minteguiaga, 2004: 102). En efecto, según Guillermina Tiramonti y Analía Minteguiaga, las normas en la escuela parecen precarias, de modo que ya no estamos frente a una escuela que era capaz de ‘transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales’, como tampoco ya es capaz de sostener una autoridad indiscutible de docentes y directivos. Situación que se vuelve más conflictiva, o más tensa, en instituciones que atienden a los sectores socialmente más castigados, en el marco de un proceso más general de fragmentación social antes descrito. Asimismo, otra de las principales conclusiones a las cuales arriban las autoras se basa en que ya no es posible encontrar una finalidad, un sentido socialmente homogéneo para la escuela media, sino que, por el contrario, existe pluralidad y fragmentación de los sentidos (y significados) que se le otorgan.

Tal fragmentación de sentidos también ha sido objeto de estudio de investigaciones que demuestran cómo la misma se expresa en experiencias y expectativas diferenciadas en cuanto a la función de la escuela en la construcción del futuro personal tanto para los alumnos y las familias como para los docentes y directivos (Ziegler, 2004.a, Tiramonti, 2004).

En segundo término, se halla un conjunto de investigaciones más recientes que encuentran, a partir de sus hallazgos empíricos, algunos matices a la altamente documentada “crisis” de la escuela media. Por ejemplo, una investigación desarrollada por Inés Dussel, Andrea Brito y Pedro Núñez cuestiona aquellas afirmaciones más tajantes acerca del “divorcio” entre jóvenes y escuelas. Realizada a partir de una encuesta con una muestra representativa de estudiantes secundarios del país, señala en forma abrumadora que los estudiantes esperan mucho de la escuela y se encuentran vinculados de diversos modos significativos con la institución.⁵ Frente a los resultados contundentes que arroja la investigación cuantitativa, los autores concluyen que *“...pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten”* (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 141). En

⁵ En los resultados que arroja la encuesta no aparece una imposibilidad de que los jóvenes (en especial en los sectores populares) generen vínculos significativos con la institución y con el saber que se imparte. El estudio sostiene que la escuela es valorada positivamente por los estudiantes como ámbito de sociabilidad, de estar con el otro, de compartir con pares y adultos. Además, destaca que los jóvenes se muestran conformes con lo que la escuela les enseña y también con los docentes (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 136-145). La cualidad que más valoran para definir lo que es un buen profesor es que “sepan explicar” y, en segundo lugar, “que sepan sobre lo que enseñan”. Pero aún más, los jóvenes valoran al docente real, y la mayoría siente que sus profesores “saben”, “explican bien” (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

consecuencia, los autores argumentan que tampoco aparece un rechazo al conocimiento escolar, lo que lleva a repreguntarse por la incompatibilidad entre la cultura escolar y la cultura del afuera, entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Lo cual no significa, bajo ningún punto de vista, que no existan situaciones de desigualdad. La investigación muestra que los alumnos también tienen demandas hacia la escuela y es posible pensar que en esas demandas también se vean reflejados los procesos de desigualdad antes aludidos.

En tercer lugar, como se destacó anteriormente, existe un grupo de investigaciones que alertan sobre diversos aspectos de los problemas que afectan a la escuela media, poniendo el centro de atención en otras cuestiones que permiten también repensar la “crisis” de la escuela media, estas investigaciones son diversas tanto en sus abordajes disciplinares como en los aspectos en los cuales se centran (Tiramonti et. al, 2007; Elisalde, 2007; Acosta, 2008; Larrondo, 2009, entre otras). A grandes rasgos, dichas investigaciones muestran la existencia de otras formas de entender y construir instituciones de educación secundaria a través de nuevos formatos de escuela (por ejemplo, las escuelas de reingreso). Estos trabajos también dan cuenta de otros dispositivos en el interior de escuelas tradicionales (por ejemplo, la puesta en marcha de dispositivos de apoyo y sostén, nuevas formas de enseñar, proyectos específicos orientados a la inclusión de los estudiantes), que marcan fuertes diferencias con los dispositivos tradicionales de la educación secundaria. Ciertamente, la evidencia que arrojan tales investigaciones dan cuenta de cómo en la actualidad numerosas escuelas medias llevan adelante - incluso en el interior de una institución que conserva fuertemente muchos rasgos del formato fundacional- numerosos proyectos y dispositivos de diversa índole: club de jóvenes, talleres, tutorías, espacios puente, pasantías laborales, producción de audiovisuales, prácticas de asamblea, viajes de estudio, entre otros. Tales proyectos y/o dispositivos no necesariamente muestran una situación de incompatibilidad entre la cultura escolar y las culturas juveniles o una crisis de la escuela media como institución. La lectura de dicho corpus de investigaciones permite concluir que la escuela media hoy en día está sufriendo transformaciones en sus dispositivos de enseñanza, convivencia y sostén, muchas veces por iniciativa de los propios docentes y directivos, pero también impulsados por las políticas educativas. Además, permite dar cuenta de una importante heterogeneidad de la oferta, inclusive también al interior de las escuelas públicas, a las que concurren sectores populares.

3. La desigualdad educativa y sus “huellas” en la interacción social que implica la enseñanza

Ciertamente, para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar en la pedagogía, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. La enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones, lo cual no condiciona solamente las elecciones que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que también genera efectos en la subjetividad de los estudiantes que repercuten en la forma en que éstos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares.

A continuación, entonces, se sistematiza la contribución de diversos trabajos que han realizado aportes sustantivos vinculados a la interacción docente alumno, o bien a los procesos intersubjetivos y los factores que intervienen en dicha relación social. Nuevamente, el objetivo no es otro que reconocer las características de la naturaleza –por cierto, conflictiva- de dicha relación social, factores que intervienen en la interacción cotidiana visualizados por diversas investigaciones con vistas a problematizar posibles abordajes empíricos y las hipótesis que pueden dar forma a investigaciones posteriores centrados en la distribución del conocimiento escolar, específicamente vinculado a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Emilio Tenti Fanfani señala, por ejemplo, que cualquier observación de la enseñanza debe tener en cuenta los factores intersubjetivos puestos en juego: las formas de pensar y concebir al otro, sus expectativas recíprocas y los efectos que ello trae en la interacción. Este aspecto es central y de impacto directo en la posibilidad de aprendizaje, entre otros motivos porque las categorías con que maestros y directivos clasifican y etiquetan a sus alumnos, pueden ser fuente de desigualdad social (Tenti Fanfani, 2007).⁶ Según el autor, en el ámbito educativo, hay representaciones-tipificaciones que operan muy frecuentemente y que contribuyen a reproducir la desigualdad. Entre las etiquetas más frecuentes en la educación se encuentra: (a) la creencia en el don y la inteligencia como atributos genéticamente determinados, (b) la creencia en el interés, la motivación y la pasión por el conocimiento y (c) la creencia en la disposición al trabajo y al esfuerzo. El primer atributo ha sido ampliamente cuestionado, aunque todavía subsiste en el imaginario de muchos actores escolares. Sin embargo, las representaciones (b) y (c) todavía están fuertemente presentes. En palabras del autor: *“la demanda cultural está socialmente determinada (...) La demanda de cultura y conocimiento supone una primera educación. Por eso, la pasión por cualquier contenido cultural (las matemáticas o la historia de Roma) no se distribuye al azar entre la población. La sociología del gusto y la demanda cultural enseña que existen relaciones sistemáticas y casi universales entre la posición que ocupan los individuos en el espacio social y sus demandas y consumos culturales”* (Tenti Fanfani, 2007: 113-114). En cuanto a la tercera- vinculada con la creencia al esfuerzo y al trabajo-, es común que la idea de que los estudiantes estén desinteresados se asocie con la falta de disposición para el trabajo y el esfuerzo. Sin embargo, Emilio Tenti destaca que estas disposiciones tampoco están distribuidas homogéneamente entre la población.

Por su parte, la investigación de Tiramonti y otros autores (2004) observa cómo funcionan estas etiquetas y rotulos en las escuelas de “elite”. La investigación destaca cómo las categorías con las que se interpela a los estudiantes tienen que ver con la imagen de un futuro proyectado como joven exitoso, líder en un

⁶ Tenti propone el clásico concepto sociológico de tipificación para comprender este proceso. Las tipificaciones son categorías que tienen un origen social y que hacen posible la interacción. En la vida cotidiana, las personas utilizan tipificaciones sobre los otros y sobre las situaciones para orientarse en cada curso de acción que emprenden. La acción humana requiere, para el actor, un grado de previsibilidad. Así, “el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tienen con sus semejantes y los objetos culturales” (Schutz, 1976:233 en Ritzer, 1993). Estas tipificaciones pueden convertirse en ideas prejuiciosas o estigmatizantes sobre los otros. Ciertamente, las tipificaciones que operan en el ámbito educativo, no son neutras.

mundo globalizado y cosmopolita, o como un joven intelectualmente brillante, futuro miembro de la elite dirigente del país.

Ciertamente, las instituciones y las mentalidades no son meros efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales. Como destaca Tenti (2008), la contradicción tiende a convertirse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones de los sujetos y los marcos normativos suele producir malestar. Estos “desajustes” han sido investigados desde diversas aristas. Algunos autores lo analizan desde la denominada “crisis” de autoridad pedagógica y un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones, en tanto trabajar con adolescentes requiere de una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir, y que constituye la base para desarrollar conocimiento efectivo en las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2008), mientras que –desde otros abordajes y metáforas- algunas autoras hablan de un corrimiento en la subjetividad docente, empapado de sensación de angustia e impotencia (Duschatzky, 2008).

Ahora bien, estas transformaciones en la subjetividad no pueden ser comprendidas sin transformaciones en las posiciones sociales objetivas que ocupan los docentes. En este sentido, también existen análisis de las principales características objetivas (posición en la estructura social, formación inicial y permanente, condiciones de trabajo) y subjetivas (opiniones y representaciones acerca de su rol, los valores de los jóvenes, los problemas en el aula, etc.) de los docentes de enseñanza media del país. Condiciones objetivas y subjetivas que dan cuenta de la configuración de la docencia en enseñanza media como un cuerpo colectivo extremadamente diversificado (Tenti Fanfani, 2010).

Finalmente, investigaciones recientes basadas en encuestas de percepción de opiniones de docentes y alumnos, han considerado las condiciones y los modos a través de los cuales se construye la experiencia laboral de los profesores, intentando analizar el papel que juega la mirada docente sobre los procesos fallidos de la escolarización secundaria. Así, los principales aspectos que concentran la mayor percepción de dificultad son: la diversidad en los niveles de conocimiento y el nivel socioeconómico “bajo” de los alumnos (Brito, 2009). En la misma dirección, existen investigaciones que –a partir de un abordaje cualitativo- analizaron los relatos construidos por los docentes acerca de cómo se imaginan el futuro para sus alumnos, dando cuenta de cómo según el contexto varían estas visiones. La relevancia de analizar tales visiones subyacen en que los veredictos en relación con los futuros producen un “efecto destino” y que los relatos del futuro de los profesores son reveladores de la posición de los docentes ante los estudiantes y de las posibilidades que realmente habilitan para los jóvenes. Así, entre los profesores de estudiantes que viven en contextos de creciente vulnerabilidad, priman los relatos que auguran destinos apocalípticos y fatalistas, mientras que en el otro extremo los docentes observan que la escuela brinda un aporte central en las estrategias “exitosas” de reproducción de las elites (Ziegler, 2004.b).

En síntesis, el análisis de las tipificaciones, etiquetas y modos de pensar al estudiante parecen ser centrales a la hora de evaluar diversos aspectos que trascienden la dinámica de una institución para centrarse en lo que sucede en el interior del aula, y en la interacción docente - alumno. No menos importante es el “malestar” que expresan las subjetividades en diversas manifestaciones:

desequilibrios de poder, desencuentros entre expectativas, desencanto docente, escepticismo pedagógico.

En otros términos, el análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana, se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza. Las razones son varias y complejas, entre ellas, puede destacarse el hecho de que la práctica escolar solo puede ser explicada como un lugar de encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos. Como destaca Tenti (1984), la no observancia de este principio sociológico no sólo aumenta la probabilidad de errores de diagnóstico (por ejemplo, cuando se quiere explicar que el conflicto escolar es un resultado de factores psicológicos) sino que también induce a la formulación de políticas parciales. Por caso, gran cantidad de experiencias dan cuenta que no es suficiente transformar la “historia objetivada” (contenidos curriculares, reglamentos escolares) para cambiar el sentido de las prácticas. Este principio, nuevamente, debe ser considerado a la hora de analizar la forma bajo la cual los docentes enseñan.

4. La desigualdad educativa y los contextos institucionales

También durante los últimos años la atención de los científicos sociales se centró en estudiar diversas problemáticas que atraviesan las instituciones escolares del nivel medio, pero desde nuevos enfoques teóricos que permitiesen discutir viejas categorías de análisis, muchas de ellas instaladas a partir de los medios de comunicación y a partir de un uso irreflexivo de ciertas categorías por parte de las investigaciones sociales (por caso, escuelas “con problemas de disciplina” y/o imputadas como “violentas”).

Si bien estas investigaciones no se van a centrar en los procesos de enseñanza en dichos contextos, resultan ser aportes sustantivos no sólo por las advertencias epistemológicas que efectúan –en función de reflexionar en torno a las categorías de análisis para investigar casos de escuela “con problemas”- sino también en torno a la evidencia empírica que proporcionan para comprender procesos vinculados con “anomia”, “violencia”, entre otras. Ya a fines de los años ochenta, la investigación que realizó Marcelo Gómez permitió tener otra mirada en torno al lugar del docente dentro de los conflictos escolares, destacando la relevancia de trascender perspectivas psicológicas, centradas en el individuo y en los alumnos que constituían “casos problemas” (en la medida que siempre estos problemas solían explicarse a partir de causas emocionales, madurativos o circunstancias familiares). Para ello, el autor se basa en el concepto de “anomia estructural” para analizar la desintegración normativa, el fatalismo y escepticismo docente en escuelas ubicadas en cercanías a villas miserias y sectores marginales del Gran Buenos Aires. Su investigación rompe con el sentido común instalado en torno a los problemas de disciplina atribuido a alumnos “con problemas” o docentes “sin liderazgo de conducción” para dar cuenta –desde un abordaje sociológico- cómo el déficit disciplinario de las escuelas estudiadas se presenta en tres esferas íntimamente relacionadas: el desdibujamiento y desintegración del orden normativo propuesto a los alumnos; la inadecuación e ineficiencia de los dispositivos disciplinarios; y las representaciones y creencias de los docentes que realimentan ambos fenómenos anteriormente mencionados. Asimismo, con abundante evidencia empírica recolectada a través de estudios de casos, dará

cuenta cómo la “sintonía emocional y afectiva” constituía ya en ese entonces una estrategia docente para la relación con los alumnos de sectores populares, desplazando aspectos pedagógicos (Gómez, 1994).

Estudios más recientes, también basados en etnografías escolares, llaman nuevamente la atención en torno a la importancia de discutir ciertas ideas acerca de la violencia escolar y la violencia en la escuela. En particular, estas investigaciones realizan advertencias ante los usos pre construidos e irreflexivos sobre el uso de catalogar determinadas escuelas como “violentas” (Kessler, 2006; Noel, 2006, entre otros). Por ejemplo, Gabriel Noel (2007) propone un análisis etnográfico de la conflictividad entre agentes y destinatarios del sistema escolar en la cotidianeidad de las escuelas. Entre otros hallazgos, la investigación permite discutir críticamente algunos de los trabajos locales que han intentado abordar la supuesta pérdida de la eficacia simbólica de la institución escolar, y el de las relaciones entre la conflictividad escolar y la de su entorno inmediato. El trabajo de Noel permite constatar que la tesis de la “impotencia simbólica” no es más que la transcripción en términos teóricos de la “teoría nativa” de aquellos agentes del sistema escolar que han “culturizado” su discurso sobre los sectores populares, aquejado por las mismas consecuencias fatalistas y quietistas respecto de las posibilidades y los objetivos de la institución escolar. Además, discute con cierto sentido común instalado acerca de que el peso de la explicación de la conflictividad escolar no debe buscarse directamente en factores “externos” a la institución escolar sino en las mediaciones que la misma introduce, lo cual muestra la posibilidad de que la escuela pueda intervenir sobre la intensidad y frecuencia de sus conflictos.

El recorrido efectuado da cuenta de cómo el conocimiento acumulado del tema ha arrojado abundante evidencia empírica y teórica acerca de los efectos de la desigualdad educativa en el sistema educativo propiamente dicho y en las interacciones de los docentes y sus alumnos, así también como la emergencia de nuevos contextos los cuales no se encuentran solo caracterizados por la vulnerabilidad social y la pobreza, sino también por climas de violencia, conflicto e indisciplina que exigen de una particular atención y de diversas advertencias epistemológicas a la hora de ser estudiados.

5. La desigualdad educativa y la enseñanza de lo social: el curriculum enseñado

Ciertamente, se observa un importante consenso en que existen distintas cuestiones que afectan a la actual escuela media: repetición y deserción, bajo nivel educativo, desigualdades sociales y escolares, pérdida de sentido del quehacer docente, anomia disciplinaria, desencuentros entre las expectativas de docentes y alumnos que intervienen en la relación cotidiana, concepciones diversas en torno a lo que es la convivencia escolar, hacia lo que es la violencia. Como puede observarse, la lista es infinita. No obstante, la temática de cómo estos contextos y procesos afectan la distribución del conocimiento y sus vínculos con los procesos de enseñanza específicos ha sido menos tratada. El abordaje de esta ponencia parte de la premisa que todos estos procesos, de alguna manera convergentes, impactan profundamente en la distribución de conocimientos y en los modos de enseñar Ciencias Sociales de

diversas maneras. Esta perspectiva lleva a indagar sobre la forma específica que asume el currículum, entendido –por Gimeno Sacristán (1988)- no como un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, sino como una construcción cultural, un modo de organizar una serie de prácticas educativas en un contexto específico. Concebir, entonces, el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas –a las que se hizo referencia más arriba- que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural y que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para construirla. (Grundy, 1987⁷)

Otro aporte a esta concepción del currículum proviene de los estudios provenientes del campo de la sociología de la educación, a partir de la perspectiva inaugurada por la llamada Nueva Sociología de la Educación británica. El objeto de esas investigaciones era analizar los procesos de producción, selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento dentro de la escuela, de gran utilidad para una aproximación al currículum enseñado y, más en general, a diversos tipos de prácticas escolares. En este último sentido se rescatan también los aportes de la llamada etnografía escolar. (Gvirtz, 1997)

Desde la perspectiva de Berstein (1974), sería necesario indagar sobre la forma específica que asumen las prácticas pedagógicas entendidas como relaciones sociales de comunicación entre dos partes, “adquirientes” y “transmisores”

Se retoma, entonces, la pregunta inicial ¿Cómo han impactado los procesos y fenómenos vinculados a la desigualdad en los procesos de enseñanza de contenidos sociales? Como ha sido ampliamente documentado por diversas investigaciones clásicas como las de Bourdieu y Passeron (2006), los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas tienden a recibir una enseñanza de las disciplinas sociales caracterizada por ser repetitiva y descontextualizada que no promueve habilidades cognitivas más amplias en términos de conocimientos profundos para pensar lo social. A su vez, los estudios de Berstein (1985, 1974), también plantean que a través de las reglas de reconocimiento y realización, en tanto que funciones de clasificación y enmarcamiento, contextos y tareas en apariencia similares provocan lecturas diferentes en alumnos que proceden de clases sociales distintas. Más específicamente, los aportes de Bernstein resultan valiosos en tanto analiza las diferencias entre dos tipos de transmisión de la educación y señala que las diferencias en la clasificación⁸ y en las reglas de estructura de cada práctica pedagógica están en relación con la clase social y las expectativas de las familias a las que atiende la escuela. Este análisis de la práctica pedagógica se

⁷ Citado por Gimeno Sacristán, J. (1988)

⁸ El concepto de clasificación es clave en la teoría del discurso y la práctica pedagógica de Bernstein, remite a “el grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos” y tiene que ver con el aislamiento o las fronteras entre las categorías del currículo (áreas de conocimiento y materias). La clasificación fuerte remite a un currículo muy diferenciado y dividido en materias tradicionales; la clasificación débil remite a un currículo integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles. Empleando el concepto de clasificación, Bernstein señaló dos tipos de códigos de currículo: códigos de acumulación y códigos integrados. El primero remite a un currículo fuertemente clasificado; el segundo, a un currículo débilmente clasificado (Sadovnik, 200)

basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. Su teoría de la práctica pedagógica analiza una serie de normas, considerando cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizá lo más importante, cómo “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas”. Partiendo del análisis de estas normas, Bernstein estudió “las expectativas de clase social y las consecuencias de las formas de la práctica pedagógica” (Sadovnik, 2001).

De modo, que las clases sociales altas reciben conocimientos abundantes y manejan habilidades de pensamiento causal, técnicas de trabajo intelectual y la posibilidad de utilizar el conocimiento de manera creativa. Estas diferencias en las prácticas pedagógicas vinculadas con las desigualdades sociales promueven una diferenciación en la formación del alumno como ciudadano comprometido y activo y en su percepción como sujeto de derechos y obligaciones.

La enseñanza de las Ciencias Sociales puede realizar aportes no sólo en lo que se refiere a los “modos de pensar”, sino también con respecto al “saber hacer” que pueden aprehender los estudiantes: un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica. Precisamente, ofrecer esta tecnología de trabajo intelectual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia escolar (Bourdieu, 2005).⁹

De allí que adquiere relevancia propia analizar, desde diversas aristas, la problemática vinculada a cómo estos procesos de desigualdad educativa han tenido implicancias en la enseñanza de lo “social”. En este sentido, resulta importante adoptar un punto de vista relacional para entender los complejos cambios entre lo que sucede en la escuela y las formas en las cuales los docentes enseñan. Partimos del supuesto que las percepciones y expectativas que tienen los docentes acerca de sus alumnos están presentes en el currículum enseñando a la hora de implementar la enseñanza, en la elección de los libros de texto que emplean así como en la selección o ponderación de los distintos métodos pedagógicos.

De allí que surgen una serie de interrogantes y problemas: ¿Cómo se cristalizan estos procesos de desigualdad educativa en el currículum enseñado?¹⁰ ¿Qué ha sucedido particularmente en el ámbito de las Ciencias Sociales? ¿Qué supuestos (ideas previas, tipificaciones, estigmas) ponen en

⁹ Según Pipkin y otros autores: “En un contexto de profunda desigualdad social, adquiere protagonismo la enseñanza de contenidos con relevancia social y disciplinar que puedan alterar –o, por lo menos, disminuir- la desigual distribución de recursos simbólicos existentes entre los/as alumnos/as de escuelas medias. Precisamente, en estos contextos cobra relevancia el promover en los/as alumnos/as una forma de pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, esto es, el pensamiento social” (Pipkin, 2009: 159).

¹⁰ Justamente, para dar cuenta de cómo operan estos procesos en el sistema escolar, el currículum enseñado resulta un objeto de estudio privilegiado, en tanto en contraposición al prescripto (u “oficial”) refiere a los contenidos que son *efectivamente* enseñados a partir de un proceso de transformación que se da en múltiples niveles, pero cuya concreción final es en el aula. Este concepto proviene de un enfoque procesualista del currículum (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez Gómez, 2002; Gvirtz y Palamidessi, 2005; Terigi, 1999) que abarca el conjunto de procesos que intervienen en la definición de qué y del cómo se enseña y se aprende en las escuelas (Gvirtz y Palamidessi, 2005). En la construcción del currículum enseñado, la práctica del profesor es central (Sacristán, 1998) y existen diversas fuentes para conocerlo: el análisis de planificaciones escolares, de cuadernos de clase, o la etnografía escolar (Gvirtz, 1999:110).

juego los docentes sobre sus alumnos y el conocimiento que ellos deben incorporar en torno a las Ciencias Sociales? ¿Qué papel juegan estos supuestos a la hora de programar e implementar la enseñanza en escuelas a las que acuden estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos? Estos son solo algunos de los interrogantes planteados que invitan a seguir profundizando a partir de estudios exploratorios que permitan una mejor comprensión de los impactos, alcances e implicancias que estos procesos han tenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales, disciplinas que ocupan un lugar central y estratégico a la hora de formar ciudadanos.

Bibliografía

Acosta, F (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Alba, A. de (1995) *Currículo: Crisis, Mito y perspectivas*, IICE y Miño y Dávila Ed., Buenos Aires.

Bernstein Basil (1974) "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles" - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, - Vol. Revista Colombiana de Educación N° 15. (citado 14 de septiembre de 2008) disponible en la web <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=26>

Bernstein Basil (1985) "Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo" - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, - Vol. Revista Colombiana de Educación N° 15. (citado 14 de septiembre de 2008) disponible en la web <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=26>

Bourdieu, P (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu, P y Passeron, J (2006) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Documento de Trabajo No 13*. Victoria, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Brito, A (2009): "Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 51, septiembre-diciembre, pp. 139-158

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo? En Tenti, E (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Duschatzky, S (2008). "Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea" en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Duschatzky, S. y Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I (1997). *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO: Oficina de Publicaciones del CBC-Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I; Brito, A y Nuñez, P (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Eggen, P. y Kauchak, D (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Gómez, M. F. (1994): "La anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados", Facultad de Ciencias Sociales, (mimeo), Buenos Aires.

Gvirtz, S. (1997) *Del currículum prescripto al currículum enseñado*, Buenos Aires, Aique.

Gvirtz y Minivielle (2005). *El gobierno de los sistemas educativos en América Latina*. (mimeo).

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2005). *El ABC de la Tarea Docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.

Gvirtz, S. y Larrondo, M (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. En Revista TEIAS: Rio de Janeiro, año 8, nº 15-16, jandez 2007.

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kessler, G. (2006): "Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley" en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Larrondo, M. (2009). ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos escolares de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. (mimeo).

Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.

Noel, G. (2006): "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares" en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Noel, G. (2007): "Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos". En *Propuesta Educativa*, Nro. 29. Buenos Aires (pág.107-109).

Pipkin, D. (coord.) (2009) *Pensar en lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*, Colección Docencia. La Crujía, Buenos Aires.

Poliak, N. (2007). Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media. Artículo publicado en el marco del Programa Regional de

Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/poliak.pdf>

Ritzer, G (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill.

Sacristán, G (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

Sacristán, G y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Sadovnik, A. (2001) Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703

Schutz, A (1976). *Collected Papers II: Studies in social theory*. La Haya: Martinus Nijhoff. Citado en Ritzer, G (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill: 233.

Tenti Fanfani E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Tenti Fanfani, E (1984) “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica” en *Revista Mexicana de Sociología* vol. 46, No. 1 pp. 161-174.

Tenti Fanfani, E (2000). *Culturas Juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

Tenti Fanfani, E (2008). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Tenti Fanfani, E (2010): “Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual” en *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR.

Terigi, F (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Tiramonti, G (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Tiramonti, G et. Al. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final. Buenos Aires: FLACSO-Argentina Área Educación.

Tiramonti, G. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*. En Tiramonti, G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Urresti, M. (2008): "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En: Tenti Fanfani Emilio (comp.); *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires 2008.

Ziegler, S (2004a). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Ziegler, S (2004b): Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, Agosto 2004