

Desigualdades, problemas educativos y luchas por la democratización

 Ana Pagano*

Introducción¹

Los problemas sociales originados por la estructura desigual de nuestra sociedad nos llevan a analizar no sólo el aumento de las brechas que separan a las diferentes clases sociales, sino también las características que le dan forma a estas asimetrías y el modo en que impactan en el poder político y social que posee cada sector social.

En relación con el campo educativo, es sabido que la distribución de los bienes culturales recae, por sobre todo, en las instituciones escolares. Es allí donde se concreta el acceso diferencial a los contenidos educativos y donde se perfilan los distintos modos de pensar en el destino social de niños, niñas, jóvenes y adultos. Ahora bien, aún cuando en las últimas décadas la ofensiva neoliberal potenció la presencia de las desigualdades en nuestro sistema educativo, bueno es recordar que este embate fue rechazado por gran parte de nuestra sociedad. Tanto las luchas de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, como aquellas disputas protagonizadas por diferentes organizaciones sociales, oficiaron como contrapeso de estas políticas, pugnando por garantizar los derechos educativos amenazados y vulnerados por las reformas educativas neoliberales. Sin embargo, y a pesar de la gravitación que adquirieron estas luchas, las precarias iniciativas institucionales hoy vigentes conspiran con la posibilidad de revertir la brecha educativa que alcanza a diferentes capas sociales.

En este trabajo se acerca un breve panorama sobre las formas que hoy asume la desigualdad en la Argentina y sobre las respuestas generadas para enfrentar las diferentes injusticias sociales que recorren nuestro país. Posteriormente, se da cuenta de los problemas educativos originados por un conjunto de políticas que arrancaron en la década de los noventa y que alteraron la configuración de las instituciones escolares. Para finalizar, se aportan interrogantes y desafíos que pretenden colaborar con las luchas por la democratización de la educación impulsadas por movimientos, colectivos, organizaciones nucleadas alrededor de la *CTA-A* y de otras experiencias políticas y sociales.

* Secretaría de Cultura, Central de Trabajadores de la Argentina–Autónoma)

¹ En este texto el uso del género masculino sólo pretende facilitar la lectura del artículo.

I. Desigualdades: situación en la Argentina y luchas por democratización

Es sabido que la desigualdad constituye una dimensión inherente de las sociedades capitalistas. Su modo de acumulación se funda en la subordinación de los trabajadores a los dueños de los medios de producción, y es sobre el trasfondo de estas relaciones que se moldea el acceso diferencial a los recursos y al poder, como también se sella la dominación de la clase capitalista hacia la clase trabajadora. A medida que avanza el nuevo siglo, las preguntas sobre las desigualdades suelen abarcar no sólo las dimensiones relacionadas con las contradicciones capital/trabajo, sino que además otros principios de diferenciación se hacen visibles y abren paso a interrogantes sobre la presencia de *múltiples desigualdades* vinculadas a diferencias étnicas, sexuales, ecológicas, regionales (Heredia, 2013).

Como parte de la ofensiva del capitalismo, la llegada de las políticas neoliberales en la década de 1970 originó un proceso de reestructuración general de la sociedad. En esos años se puso en marcha una ruptura histórica de proporción al desencadenarse un proceso complejo y multidimensional, cuya densidad trastocó la dinámica de nuestra estructura social, se asentó en la trama de las instituciones y alteró el destino de sujetos y grupos sociales. Y es que a partir de 1976 se instala en nuestro país un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo y, desde entonces, se abre una etapa histórica marcada por una gran asimetría, visible en la fragmentación y pérdida de poder de los sectores populares y en la mayor concentración política y económica en las elites de poder internacionalizado (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010). Durante este proceso, y sobre todo en los años noventa, la ofensiva del capital frente al trabajo y la regresiva distribución del ingreso constituyeron ejes sobre los que recayó la construcción de este nuevo modelo dominante. Los cambios en las relaciones de clase y la destrucción de la organización y el poder de los trabajadores en el país fueron decisivos a la hora de asegurar un nuevo patrón de acumulación del capital y alcanzar el quiebre de las condiciones de vida vinculadas con el trabajo asalariado y con las protecciones sociales inscriptas en los derechos laborales (Basualdo, 2008; Grassi, 2004). Lo cierto es que desde entonces “todos los grupos sociales sufrieron grandes transformaciones, tanto en lo que concierne a su composición socio-ocupacional como al peso político y económico de cada uno de ellos en el espacio social. Más simple, lo que cambió es la distribución del poder social y, como tal, el modo en que cada uno se autorrepresenta, piensa y figura su destino social dentro de la sociedad” (Svampa, 2005: 96).

Esta reestructuración general de la sociedad también alcanzó a los argumentos para pensar los problemas sociales. Según Danani (2008) se trató de un giro decisivo: las nociones de igualdad y de desigualdad desaparecieron de discursos, debates y estudios, y se sustituyeron por conceptos como equidad, en el caso de la igualdad, y por nociones como pobreza, indigencia, exclusión y vulnerabilidad en el caso de la desigualdad. Y es que el neoliberalismo “representa una matriz de pensamiento y acción profundamente anti-igualitaria”, en tanto constituye “el primer proyecto de la modernidad que directamente reniega de la igualdad” (Danani, 2008: 40 y 46).

Más adelante, en la década de los dos mil, comenzó un nuevo ciclo en América Latina y fueron varios los países que adoptaron políticas que se opusieron a las reformas neoliberales de los años noventa. Con este telón de fondo, luego de la crisis del año 2001, que significó un quiebre político-institucional y una agudización de la situación social y económica de nuestro país, en el año 2003 el gobierno que asume Néstor Kirchner da comienzo a un período de recuperación económica y de reorientación de las políticas públicas en sintonía con las demandas que diferentes sectores sociales reclamaban en los últimos años. En ese marco, se registraron un conjunto de mejoras: la creación de empleos, la reducción de la pobreza respecto de los índices del año 2002,



Las grandes asimetrías que se expandieron en las últimas décadas no hubieran podido concretarse sin la presencia de mecanismos de reproducción y legitimación social (Grimson, 2008). De la mano de una ofensiva cultural, se impusieron determinados parámetros de reconocimiento y valoración social que generaron condiciones para que sujetos y grupos construyeran nuevas formas de experimentar, concebir la realidad y, por sobre todo, naturalizar las desigualdades sociales. En consonancia con estos cambios, se configuraron nuevas “medidas” y “umbrales” para tolerar las diferentes asimetrías sociales y justificar la subordinación de unos grupos por sobre otros.

Es posible pensar que estas transformaciones no cobraron mayor fuerza debido al peso de las movilizaciones populares, a las demandas efectuadas por sindicatos y organizaciones sociales destinadas a revertir el signo injusto de nuestra sociedad. Fueron y son las acciones de estos protagonistas las que no sólo impiden una profundización de la desigualdad socioeconómica, sino que también hacen visibles las distancias entre diferentes sectores sociales y, por esta vía, contribuyen a modificar la mirada de sujetos y de grupos que han construido su destino social en medio de una sociedad excluyente como la que comenzó a configurarse hace más de treinta y cinco años. Estos actores toman el camino de la acción colectiva para producir cambios que aporten a la construcción de una sociedad más igualitaria, y lo hacen poniendo en entredicho las “promesas de igualdad” que vienen de la mano de los centros de poder bajo el formato de diferentes modelos de desarrollo. Apuestan a conquistar aquellos derechos que aun no se han efectivizado en la vida social e intentan desbalancear y aumentar su cuota de poder para producir cambios mediante la disputa política y social. Las luchas por la igualdad de género, por la democratización de la tierra de campesinos y pueblos originarios, por extender el trabajo registrado a aquellos trabajadores precarizados y tercerizados, son muestras de que en múltiples escenarios de la vida social existen acciones de diferentes actores sociales que buscan alcanzar mayores niveles de igualdad.

En paralelo, durante los últimos años comenzaron a elaborarse nuevos argumentos orientados a impugnar y revertir los procesos de naturalización y encubrimiento que acompañan a la desigualdad social. La noción de igualdad se fue instalando en las demandas de una parte de nuestra sociedad, “omnipresente en el lenguaje de las reivindicaciones y en la lente con la que se miran, evalúan y critican distintas situaciones políticas [...] La búsqueda de la igualdad ha vuelto a ser legitimada, en una amplia gama de temas, logros y descontentos, y ha unido reivindicaciones distintas tales como mejoras salariales o el matrimonio igualitario” (Kessler, 2014: 352). Y es que los vaivenes

de la política nos muestran que existen actores políticos y sociales e intelectuales del pensamiento contemporáneo que mantienen a la igualdad como un horizonte, como una referencia privilegiada del conjunto de acciones y debates que llevan adelante. Así, “en la última década, la lucha por una mayor justicia social, o por una relativa igualación de las condiciones de vida, ha recuperado su carácter fundamental como bandera de los gobiernos latinoamericanos. Después de ceñirse a la pobreza y al desempleo durante los años noventa (Armony y Kessler, 2003), la cuestión social volvió a asociarse con la desigualdad. A diferencia de los dos primeros términos, este último exige una mirada integral, más atenta a los mecanismos que producen y reproducen asimetrías persistentes” (Heredia, 2013: 123).

En fin, una estructura social en la que sobresalen diferentes desigualdades, junto con la presencia de nuevos desafíos para enfrentar este cúmulo de injusticias sociales que recorren nuestro país y que tienen a la acción colectiva y a la producción de pensamiento como apuestas claves de estas luchas sociales.

II. Desigualdades y problemas educativos en la Argentina actual

Dijimos que desde mediados de la década de los años setenta se produce una transformación de magnitud en nuestra sociedad y es desde entonces que las políticas educativas sufrieron cambios decisivos. De la mano de la hegemonía neoliberal se consolidó un modelo de dominación política que alteró profundamente las políticas públicas en diferentes áreas y, como es previsible, la direccionalidad de este giro trajo consigo cambios estructurales en nuestro sistema educativo. Y es que el Estado del neoliberalismo avanzó en una reorientación de sus políticas en favor de los sectores más poderosos de la sociedad y, desde luego, el campo educativo no fue una excepción: allí se desplegó una intensa actividad estatal que reconfiguró el papel de nuestras instituciones escolares. En realidad las asimetrías educativas han formado parte de la escuela pública a lo largo de su historia, pero las transformaciones ocurridas en las últimas décadas años no sólo han profundizado y diversificado la desigualdad educativa estructural. Además, han conseguido erosionar los principios de igualdad educativa que permearon a nuestro sistema educativo durante un siglo, y lo hicieron desmantelando aquellos mecanismos que si bien formaban parte de los procesos ampliamente criticados de homogeneización cultural, promovían la integración social y la formación de ciudadanos. Con este telón de fondo, nociones como las de “equidad” y “diversidad cultural” vinieron a ocupar el centro de la escena y es sabido que ambos conceptos, o bien por sus atributos o bien por el uso que se hace de ellos, no constituyen una vía para revertir la desigualdad de los sistemas educativos públicos.

El neoliberalismo en educación tuvo como una de sus expresiones más salientes a la Reforma Educativa puesta en marcha con la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993 que establecía diez años de obligatoriedad escolar y redefinía la estructura del sistema educativo público. La así llamada “Reforma” inició un camino en el que predominó una lógica en la que la educación era considerada un bien de consumo al servicio de la economía. Abrió paso a un conjunto de iniciativas político-educativas entre las que sobresalen los procesos de descentralización y transferencia a las provincias, las nuevas formas de gestión escolar en clave de “autonomía”, la implementación de programas focalizados y los operativos de evaluación de la calidad educativa. A medida que avanzaban estos nuevos lineamientos políticos, se iban sintiendo con mayor fuerza algunas de las consecuencias de estos cambios: la precarización del trabajo docente y la expansión de la educación privada (Finnegan y Pagano, 2007). Fue de este modo, que a los problemas estructurales de larga data, ya sedimentados en nuestro sistema educativo, se le acopló una dinámica político-educativa que fue produciendo

un cúmulo de nuevos problemas que trastocó tanto a las instituciones escolares como a las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes y que, como es de esperar, minaron las posibilidades de promover los derechos educativos de un vasto conjunto de sectores sociales.

Ahora bien, en el marco de la intensa crisis que azotó a nuestro país desde mediados de los noventa y hasta los primeros años de la década del 2000, las luchas de los trabajadores y trabajadoras de la educación, de estudiantes y de la comunidad educativa hicieron posible la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción, bajo la iniciativa de la nueva gestión inaugurada en el año 2003, de nuevas leyes educativas: la Ley de Educación Nacional del año 2006 que amplió la obligatoriedad escolar a 13 años, la sanción en el año 2005 de la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico Profesional del mismo año. Si bien estas nuevas leyes modifican la retórica de los noventa –asentada, por sobre todo, en la educación como “servicio” o como “prestación”– en la medida en que sus enunciados delimitan a la educación como un bien público, apelan a asegurar los derechos educativos de la población y le otorgan al Estado un rol de garante, no es menor la existencia en nuestro país de un proceso de “legalidad truncada” (O’Donnell, 2004) orientado a favorecer los intereses que colonizan al *estado* y a detener aquellos procesos volcados a moderar las desigualdades sociales.

Claro que no sólo a través de la dimensión jurídica se logran avances que aseguren los derechos educativos. En los hechos, en la gestión educativa que arranca en el año 2003 se generaron un conjunto de medidas que derivaron en la implementación de nuevas políticas educativas: paritarias con los gremios docentes, aumento del presupuesto educativo (6 % del PBI), creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Plan Nacional de Educación Secundaria, Plan de Mejora Institucional para la nueva escuela secundaria, construcción de edificios escolares, políticas de distribución de libros, políticas de distribución de “netbooks” a través del programa “Conectar Igualdad” (Ministerio de Educación, 2011).

Lo cierto es que estas transformaciones contribuyeron al incremento de la cobertura escolar. Mediante un proceso que Gabriel Kessler denomina como de “inclusión progresiva, es posible observar que la escolarización de los niños de 5 años, impulsada por la obligatoriedad del preescolar, llega al 73,6% en el año 2000 y al 97,8% en año 2010, como también la tasa neta de escolarización de la secundaria alcanza al 52,7% en 1993, al 85,7% en 2003 y al 84,4% en 2011 (Kessler, 2014). La contracara de este proceso de “inclusión progresiva” nos muestra que “perduran desigualdades cuando se mira más allá de la cobertura y en particular a la calidad. Desde esta perspectiva, nuestro sistema es más desigual y se desempeña peor de lo que debería por su nivel de inversión, el grado de desarrollo y de distribución del ingreso en el país” (Kessler, 2014: 134).

Ahora bien, es en la atención educativa hacia los sectores populares donde se nota de manera especial cómo mediante la aplicación de programas educativos focalizados quedan devaluadas las posibilidades de fomentar el reconocimiento igualitario de la población que forma parte de la escuela pública. Fue en los años noventa cuando se crearon estos programas de carácter compensatorio destinados al abordaje de los problemas que presentaban los sectores populares en la escuela. Numerosos estudios señalan que estas políticas significaron el quiebre de la noción de universalidad e igualdad que acompañaron a nuestro sistema educativo desde su fundación, privilegiando los conceptos de equidad e inclusión que, en líneas generales, no apuntan a revertir las desigualdades: “las políticas focalizadas compensatorias generaron nuevos y más complejos mecanismos de discriminación educativa más que la democratización de la escuela” (Gluz, 2013: 19). Lo cierto es que se fue afirmando la presencia de una lógica asistencial que penetra de distintos modos en la vida cotidiana de las escuelas. De la mano de acciones en las que se privilegia una retórica en la que sobresale “contener e incluir,

queda en un segundo plano la tarea de educar, provocando nuevas injusticias que, sin duda, potencian los procesos de diferenciación y clasificación escolar (Rivas, 2013). Por este camino, no es posible generar condiciones para que los sectores populares formen parte de una educación de calidad, en tanto se configura una dinámica que puede asimilarse a lo que Gentili llama “universalización sin derechos, es decir, un “proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948” (Gentili, 2011: 82).

En el marco de las actuales políticas educativas, las condiciones institucionales de las escuelas de nuestro país presentan problemas derivados de los lineamientos que éstas proponen. Fragmentación, segregación escolar (Kessler, 2002; Veleda, 2012) y deterioro institucional se articulan y constituyen una muestra cabal de los lazos que unen a las macropolíticas con la cotidianeidad de las escuelas. En el interior de esta tendencia general, es la precariedad institucional la que deja sus marcas en la experiencia escolar. Una muestra de ello constituye la presencia de docentes contratados, iniciativas acotadas, poco profesionalizadas, deficitariamente provistas para llevar a cabo intervenciones complejas y en las que se depositan en los actores institucionales la responsabilidad de compensar las inconsistencias que plantean las políticas educativas. En los hechos, se trata de prácticas realizadas con pocos recursos, con educadores dejados a la deriva y puestas en marcha al compás de intervenciones cuya simplificación minan la posibilidad de revertir los problemas estructurales del sistema educativo.

De lo que se trata es de pensar procesos de democratización educativa. Esto supone, a nuestro modo de ver, combinar políticas universales con proyectos que contemplen la atención a diversos problemas específicos que surgen en las escuelas, sin perder de vista la construcción de identidades ciudadanas atravesadas por los mismos derechos educativos. Son las políticas educativas y los arreglos institucionales los que deben asegurar los derechos educativos de los sectores populares, sobre la base de propuestas pedagógicas y de condiciones institucionales ensambladas con las formas de vida de la mayoría de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

III. Reflexiones finales

Hemos realizado un breve recorrido sobre la situación educativa de nuestro país y del contexto político y social en el que se inscribe. Un panorama que presenta problemas estructurales de larga data, hoy ya sedimentados en el paisaje diario de nuestras escuelas. Allí se entrecruzan aspectos normativos, de diseño de políticas, modelos y prácticas institucionales, concepciones pedagógicas, dimensiones culturales y condiciones materiales de vida. Como dijimos, es la desigualdad educativa un eje fundamental para avanzar en el análisis de los principales problemas de la escuela y para bosquejar su contrapartida: una escuela igualitaria. Una reflexión que no sólo requiere de una mirada sobre las distancias educativas entre cada sector social respecto del acceso y el egreso al sistema educativo, sino que también necesita explorar su complejidad, la intersección de diferentes aspectos que fuimos planteando en este texto.

Ya mencionamos en el inicio de este trabajo que la desigualdad es una condición inherente del capitalismo y, por estas razones, las búsquedas de mayores niveles de igualdad seguramente van a toparse con un límite: el capital y los mercados. Ciertamente, sabemos que es la construcción de poder popular la que puede enfrentar estos límites. Es decir, la presencia de una conflictividad social que se exprese en las movilizaciones sociales, en la ampliación y profundización de las prácticas de las organizaciones

populares, en un camino en el converjan acciones para revertir/desbalancear las actuales relaciones de fuerza. Es de este modo que las búsquedas de igualdad educativa y el cumplimiento de los derechos educativos, ampliamente formulados en leyes y discursos, pueden concretarse de la mano de luchas que logren su materialización efectiva.

En sintonía con estas reflexiones, la incidencia de las clases populares en el diseño de las políticas públicas y en los procesos de producción de instituciones constituye una vía decisiva para alcanzar mayores niveles de democratización del sistema educativo. Ambos desafíos se conjugan con la elaboración de una agenda en la que se expresen los debates y los cambios educativos contemplados en los modelos de justicia social que forman parte del pensamiento de las clases populares. De lo que se trata es de intervenir en los lineamientos educativos a partir de las transformaciones que ya realizan “desde abajo” las organizaciones y movimientos populares en concordancia con los recorridos políticos que asumen los movimientos sociales latinoamericanos con el propósito de alcanzar una sociedad de iguales y, desde luego, una escuela igualitaria. Como parte de esta tarea, es necesario retomar y profundizar los modos de escolarización alternativos propuestos en estas experiencias que combinan sus luchas políticas con la búsqueda de conquistas educativas, como es el caso en nuestro país de los bachilleratos populares, apoyos escolares, jardines comunitarios, entre otras. Retos que también contemplan producir nuevas formas de institucionalidad, fundadas sobre bases teóricas y metodológicas que permitan abarcar el problema de la desigualdad educativa en su integralidad y complejidad, muy distante de la improvisación y el cortoplacismo predominante. Es de este modo que se puede avanzar en una revisión y reelaboración de los contenidos y de los modos organizacionales de la escuela, como también del trabajo docente y de la participación de los actores educativos/ comunitarios en las instituciones educativas.

Los caminos para generar políticas públicas orientadas a crear mayores niveles de democratización también implican una reformulación de los tipos de participación política vigentes. Esto exige abrir un debate sobre las formas que adoptaron las actuales democracias, requiere discutir su intensidad y su tendencia a concentrar en pocas manos la toma de decisiones. Demanda analizar las posibilidades de combinar la democracia representativa con otras experiencias de democratización que contemplan la participación popular a través de diferentes vías. Es decir, se trata de poner en cuestión las formas que adquiere el actual régimen político, sus formas de representación, los tipos de participación ciudadana predominantes que, desde luego, repercuten en la distribución del poder político de actores y sectores sociales.

En otras palabras, y una vez más, arribar a la democratización de la educación supone otra distribución del poder político y social, y es sobre esta base que es posible incidir en el diseño de políticas públicas. En tal sentido, necesitamos desde la CTA-A concebir propuestas políticas y pedagógicas para el campo educativo a partir de una amplia participación en la que se jerarquice el lugar que ocupan los proyectos educativos que ya poseen las organizaciones populares.



IV. Bibliografía

- » Ampudia, Marina y Roberto, Elisalde (comps.) (2008) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros.
- » Basualdo, Eduardo (2008) La distribución del ingreso en la Argentina y sus condiciones estructurales. en *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2008*. Buenos Aires: CELS/Siglo XXI Editores. Disponible en: http://www.cels.org.ar/common/documentos/ia_2008.pdf
- » Danani, Claudia (2008) América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. en *Ciências Sociais Unisinos*, janeiro/abril, Unisinos, 2008.
- » Del Cueto, Carla y Mariana, Luzzi (2013) La estructura social en perspectiva. *Transformaciones sociales en Argentina (1983-2013)*. en *Dossier Argentina: 30 años de democracia*, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Buenos Aires. Disponible en: http://iealc.sociales.uba.ar/files/2011/06/OL12-DossierArgentina._30a%C3%BAosdedemocracia.pdf
- » Feldfeber, Myriam y Nora, Gluz (2011) Las políticas educativas en Argentina '90, contradicciones y tendencias de nuevo 'signo'. en *Educ. Soc.*, Campinas, Volúmen 32, Número 115, abril-junio de 2011, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br/>
- » Finnegan, Florencia y Ana, Pagano (2007) *El derecho a la educación en Argentina*. en Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Disponible en www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm
- » Finnegan, Florencia y Ana, Pagano (2010) *Desigualdades educativas en la Argentina. Transformaciones recientes y desafíos para las políticas educativas*. en Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Disponible en www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm
- » Gentili, Pablo (2011) *Marchas y contramarchas, en Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. CLACSO.
- » Gluz, Nora (2011) *Asistir en la escuela, un cambio en los sentidos de asistir a la escuela*. en Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.
- » Gluz, Nora (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: las experiencias educativas de los movimientos sociales*, Colección Becas de Investigación. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- » Grassi, Estela, (2004) *Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza*. en *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- » Grimson, Alejandro (Director) (2008) *Naturalización y legitimación de las desigualdades sociales en la Argentina*. UNSAM-PICT (proyecto de investigación).

- » Heredia, Mariana (2013) Más allá de la heterogeneidad: los desafíos de estudiar la estructura social en la Argentina contemporánea. en *Revista Laboratorio*, Año 14, Nº 25. Buenos Aires: otoño de 2013. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/viewFile/123/110>
- » Judengloben, Mirta Irene (2012) Las políticas compensatorias en la escuela. Una mirada sobre las tensiones de la gestión en dos escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. en *Revista Nuevo Pensamiento y sociedad. Aportes de Posgrados*. Número temático/Educación. Buenos Aires: EDUNTREF.
- » Kessler, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE-UNESCO.
- » Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (2010) Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular, en Kessler, Gabriel, Maristella, Svampa e Inés, González Bombal (coord.) *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Manzano, Virginia, Gabriela, Novaro, Laura, Santillán y Marcela, Woods (2004) Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. en Neufeld, María Rosa (comp.), *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Ministerio de Educación de la Nación (2011) *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- » O'Donnell, Guillermo (2004) Notas sobre la democracia en América Latina. *El debate conceptual sobre la democracia, Informe PNUD*.
- » Portes, Alejandro y Kelly, Hoffman (2003) La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era neoliberal. en *Cepal* Nº 68. Serie políticas Sociales, CEPAL-ECLAC, Santiago de Chile mayo de 2003. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/12451/lcl1902e-p.pdf>
- » Rivas, Axel (2013) *Educación hoy en el Conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- » Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- » Veeda, Cecilia (2012): *La segregación educativa. Entre la fragmentación de la clase media y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.

