



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Aguilar Nery, J. (2014).
Una lectura de las desigualdades educativas en Argentina desde el análisis
conceptual del discurso, 1968-2008.
Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas, (3), 57-77.

Este documento fue tomado directamente de la fuente e indizado en este repositorio con el
permiso del autor.
Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas es una publicación de la Universidad del
País Vasco
(ISSN: 2255-0968)

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

UNA LECTURA DEL ITINERARIO DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN ARGENTINA DESDE EL ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL DISCURSO, 1968-2008

Jesús AGUILAR NERY
Universidad Nacional Autónoma de México (México)
janery@unam.mx

Resumen: El texto describe la dinámica plural, compleja y continua observada en una formación conceptual específica: las desigualdades en el campo de la investigación educativa en Argentina, entre finales de los años sesenta del siglo pasado y la primera década del presente, desde el ángulo de las categorías que han configurado dicho concepto. Con ayuda de ciertas herramientas del análisis conceptual del discurso, describo ciertas lógicas y mediaciones para comprender de dónde proceden y cómo se formaron los componentes que han definido parte de la historia conceptual de las desigualdades educativas en el contexto argentino.

Palabras clave: análisis conceptual; desigualdades educativas; Argentina; investigación educativa

Abstract: This paper describes the versatile, complex and continuous dynamics registered in a specific conceptual area, which is the set of categories referring to the inequalities in the Argentinian educational research from 1960s onwards. Various tools of the conceptual analysis are used to describe the logic of this discursive field and to track down the origin and formation of its components.

Keywords: conceptual analysis; educational inequalities; Argentina; educational research

1. Introducción

La configuración del conocimiento actual de las desigualdades educativas ha sido producto de diversos cambios y fricciones, esto es notorio especialmente en las diversas tradiciones nacionales, tanto a nivel epistemológico como sociohistórico. El reconocimiento de tales itinerarios en el tiempo es un modo de comprender la historia conceptual y sus repercusiones en las distintas comunidades de investigación e incluso de las políticas locales y globales.

Atender la historia conceptual es una manera de comprender algunos de los dispositivos con que construimos la realidad y el conocimiento especializado sobre ella, así como de las tensiones y de los contextos en los que se despliegan las comunidades

epistémicas para avivar debates y enfrentar disputas sobre ciertos temas, problemas y perplejidades, en este caso, en relación con el campo educativo y las desigualdades.

La pregunta general del estudio en que se basa este trabajo es ¿cómo han llegado a conceptualizarse las desigualdades en el campo educacional en Argentina? Tal cuestión implicó, principalmente, deconstruir/reconstruir cuál fue su itinerario en poco más de cuatro décadas en dicha tradición. La vía elegida para realizar esta exploración fue utilizar los recursos del análisis conceptual del discurso, perspectiva impulsada desde México por Josefina Granja, el cual sugiero pluralizar para no dar la idea de homogeneidad ni de ser unívoco¹.

Desde la postura seleccionada, planteo que la conceptualización de las desigualdades educativas ha tenido y tiene un papel importante como un *sistema de reflexión*², es decir, un campo especializado a través del cual se ha construido conocimiento científico; en este trabajo abordado exclusivamente dentro de la tradición Argentina y siguiendo un hilo particular de una trama compleja. Dicho significativo, pese al constante tironeo y disputa con otros significantes tales como disparidades, exclusiones, inequidades, etc., se ha mantenido desde los años sesenta como articulador de saberes distintos, así como de distintos discursos institucionales que circulan más allá de los territorios nacionales. En otras palabras, en la circulación del conocimiento en torno a las desigualdades educativas suelen mezclarse en cada país discursos académicos y de organismos internacionales con la producción gubernamental y los discursos académicos nacionales, brindando a dicho significativo un papel central en el escenario discursivo de la primera década del siglo XXI.

En este trabajo parto de una lectura deconstructiva del concepto de desigualdades educativas, donde definí ciertos planos y anudamientos que tejen dicha conceptualización, así como de algunas dimensiones que lo condicionan. Por razones de espacio, abordo lo relativo a solo uno de tales anudamientos: los contenidos de las

¹ GRANJA, Josefina: "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente", en Josefina GRANJA (comp.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés, SADE, 2003, pp. 229-251; GRANJA, Josefina: "Análisis conceptual de discurso: un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en Marcela GÓMEZ y Berta OROZCO (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Plaza y Valdés, SADE, 2001, pp. 17-26.

² LUHMANN, Niklas: *La ciencia de la sociedad*, México, UIA - ITESO - Anthropos, 1996. Por ejemplo, la ciencia política es un observador especializado de la política y el Estado. En la educación, los sistemas de reflexión son, entre otros, la pedagogía, "las ciencias de la educación" y la investigación educativa.

categorías o dimensiones que han ido configurando el concepto durante cuatro décadas en Argentina³.

En lo que sigue, primero describo el emplazamiento teórico conceptual. Enseguida hago un breve recuento de los materiales, la estrategia metodológica y la ruta de análisis, para luego presentar algunos de los resultados del mismo. Finalmente, resumo el trayecto andado y sugiero ciertas cuestiones para seguir explorando los cambios de la historia conceptual de las desigualdades educativas, parte de una historia conceptual del campo educativo que está por hacerse en Latinoamérica.

2. El emplazamiento del análisis conceptual de los discursos (ACD)

El ACD surge de planteamientos filosóficos de corte “postpositivista” o de crítica a los esencialismos, tales como las perspectivas arqueológica y genealógica de Foucault y la deconstruccionista de Derrida, el posmarxismo, la hermenéutica, etc., teniendo como horizonte el análisis de los procesos de cambio en los sistemas de significación. En esta perspectiva es nodal entender la noción de discurso como articulación de significaciones posibilitadas desde las relaciones de poder, por lo tanto, tiene un carácter relacional, precario, abierto e incompleto; lejos de concepciones que lo reducen a lo lingüístico, o lo oponen a lo extralingüístico⁴.

En particular el análisis conceptual de los discursos, en adelante (ACD), es una perspectiva que se configura mediante el anudamiento de tres vertientes enraizadas en la sociología, la epistemología y la historia. Cada una de tales disciplinas ilumina alguna de las facetas del problema de la producción de conocimientos y saberes, pero es el entretejido de las tres lo que permite analizar desde una nueva perspectiva el problema de su construcción, y en cierto modo, la historia de los conceptos. La vertiente social aporta el principio de que la producción de conocimientos son procesos gestados socialmente; la vertiente histórica propicia el rastreo de procesos ligados con la producción de representaciones sociales a lo largo del tiempo con énfasis en sus

³ Los anudamientos contruidos para dar una visión de la configuración conceptual sobre desigualdades en educación son cinco: a) los diversos significantes asociados a ellas; b) los sentidos implicados en las tramas conceptuales; c) las dimensiones y los componentes citados en su tratamiento; d) el tipo de poblaciones *fabricadas* como desiguales; e) la metodología que se utiliza para dar cuenta de ellas. AGUILAR NERY, Jesús: *Desigualdades en educación: itinerarios conceptuales en México y Argentina 1964-2008*, tesis doctoral, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 2012.

⁴ BUENFIL, Rosa Nidia y GRANJA Josefina: "Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas", en Rosa Nidia BUENFIL (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, Plaza y Valdés, SADE, 2002, pp. 17-106.

cambios, transformaciones y rupturas, sin descuidar las continuidades; y la vertiente epistémica destaca el problema de las lógicas de construcción de conceptos y de saberes. Tales miradas permiten mantener una tensión productiva en las formas de enfocar los procesos de emergencia, desarrollo y cambio en la formación de saberes, conocimientos y, en este caso, conceptos: ni totalmente determinados por lo social y lo político, ni exclusivamente posibilitados a partir de una legalidad epistémica; sino como juegos complejos y cambiantes de convergencias y divergencias entre lo social y lo epistémico, que no siguen reglas determinadas, por lo tanto su especificidad debe ser dilucidada con la ayuda de las premisas de la historicidad⁵.

Algunas de las categorías y conceptos reformulados por el ACD me han servido para construir mi propia “caja de herramientas”⁶. Entre otras, las nociones de *configuración* y *texto*. La primera asociada a Norbert Elias⁷, la segunda de cuño derridiano. Con el concepto de configuración propongo una pauta de análisis para rastrear movimientos en las formaciones conceptuales, las cuales se entienden de modo interdependiente, en tanto fenómenos epistémicos, al mismo tiempo que como fenómenos sociales. Dicho concepto se desagrega en nociones más específicas, pero no lineales, como son “emergencia” —en el sentido de Foucault, no como origen único o esencia—, “desplazamiento” —como desarrollo, acomodo o movimiento que en consecuencia, modifica en algún grado la caracterización del concepto— y “sedimentación” —ubicación de elementos precedentes que en cierto momento parecen estables, y sirven de antecedente a nuevos planteamientos—. En cuanto a la utilización de la noción de *texto*, en el sentido de Derrida, recupero la idea de tejido de significaciones producidas en un determinado contexto y tiempo, así como de su asociación con la intertextualidad⁸. De Derrida también uso la noción de *función centro*⁹ para aludir al significante desigualdad(es) educativa(s), respecto a la proliferación de

⁵ GRANJA, Josefina: “Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos”, en *Colección Pedagógica Universitaria* nº 32-33, 1999-2000, Universidad Veracruzana, p. 64.

⁶ FOUCAULT, Michel: *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991, p. 88.

⁷ ELIAS, Norbert: *La sociedad cortesana*, México, FCE, 1982, pp. 30-52.

⁸ GRANJA, Josefina: “Configuración de conocimientos sobre la educación”, pp. 66-67.

⁹ Para Derrida el centro no tiene un “lugar fijo sino una función, una especie de no-lugar en el que se representan sustituciones de signos hasta el infinito. [...] La ausencia de significado trascendental extiende hasta el infinito el campo y el juego de la significación”. DERRIDA, Jacques: *De la gramatología*, México, Siglo XXI, 1998, p. 385.

otros significantes asociados como inequidades, injusticias, diferencias, rezago, entre otros.

Desde el ACD se pueden explorar las configuraciones discursivas a partir de sus elementos y relaciones constitutivas, así como “desmontar” las lógicas con que se estructuraron los conceptos de un período determinado, a fin de comprender qué permanece y qué cambia, así como las formas y los movimientos que se hallan implicados en dichos cambios y/o permanencias.

Cabe apuntar que el ACD tiene cierta conexión con planteamientos de lo que se ha llamado “historia social de los conceptos” y con la historia conceptual de Koselleck, debido al interés en los cambios conceptuales¹⁰. Del citado autor retomo su diferenciación entre un *concepto* y una *palabra*. Ésta “se convierte en un concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa esa palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra”¹¹. Más precisamente, todo concepto es una palabra, pero no toda palabra es un concepto, éste se define porque siempre reúne una multiplicidad de significados, cierta densidad semántica, donde los significados sirven como instrumentos o indicadores de acciones políticas o sociales¹². Asimismo, convengo en que con cada concepto, “se establecen determinados horizontes, pero también se establecen límites para la experiencia posible y para la teoría concebible”¹³.

3. Sobre el dispositivo metodológico y las fuentes de análisis

La concepción de lo metodológico en mi estudio es un dispositivo centrado en criterios generales y decisiones específicas¹⁴, según las cuestiones de investigación, los

¹⁰ De acuerdo con diversos especialistas, la historia conceptual se dice y se práctica de muchas maneras. La vertiente encabezada por Koselleck suele abordar conceptos de gran calado político, pero asumo que no es un interés exclusivo. VILLACAÑAS, José Luis y ONCINA, Faustino: “Introducción”, en Reinhart KOSELLECK y Hans-Georg GADAMER, *Historia y Hermenéutica*, Barcelona, Paidós Ibérica - ICE/UAB, 1997, pp. 9-53.

¹¹ KOSELLECK, Reinhart: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 117.

¹² BISET, Emmanuel: “Conceptos, totalidad y contingencia. Una lectura de Reinhart Koselleck”, en *Res publica*, nº 23, 2010, pp. 123-143.

Disponible en: <http://revistas.um.es/respublica/article/view/136111/123981> [consultado: 14 de marzo de 2014].

¹³ KOSELLECK, Reinhart: *Futuro pasado*, p. 128.

¹⁴ Se entiende por dispositivo la construcción de un andamiaje teórico-metodológico que implica un conjunto de principios y decisiones de organización y de procedimientos que se hacen y rehacen,

intereses globales y el reto de organizar y dar cuenta del material empírico, más que un cerrado y preciso conjunto de procedimientos y técnicas. Este trabajo puede ser ubicado en la corriente interpretativa, de tipo cualitativo y estrictamente documental.

La selección de las fuentes estuvo centrada en un criterio rector: la conceptualización explícita de la(s) desigualdad(es) educativas, esto a partir de identificarlo en títulos, índices y *abstracts* o sumarios, que suelen ubicarse en los catálogos bibliográficos, pero también mediante las búsquedas más especializadas que permite Internet o las bases de datos, así como por las referencias dadas por la revisión de los documentos conforme se fue realizando, e incluso por recomendaciones de especialistas.

Lo antedicho impone ciertas limitaciones, porque no es posible afirmar desde cuándo se introdujo en los catálogos el término desigualdad. Por ejemplo, en el caso de la biblioteca de FLACSO Argentina, aparece apenas a finales de los años noventa. A pesar de ello fue posible mostrar cómo observa un observador especializado, en este caso, parte de la investigación educativa argentina. Según Luhmann, cuando la ciencia es su propio objeto, se autoobserva —posibilitando también la heteroobservación—. Esto nos posiciona para dar cuenta de ciertas formas de (re)constitución de la “memoria” —incluso de la “identidad”— de campos de conocimientos y formaciones conceptuales a través de temporalidades reconocidas como tales¹⁵.

En este sentido, siguiendo a Luhmann, observo la conceptualización de las desigualdades educativas, delimitadas por la investigación educativa, asumiendo con ello que se trata de un “sistema de reflexión”. Pero tal sistema se constituye también por un “entorno”, que en este caso, fueron los documentos gubernamentales —algunas leyes, planes o programas—, contra los cuales o sobre los cuales buena parte de la investigación teje sus debates. De este modo, ambos registros fueron seleccionados como superficies de observación en los que se construye el conocimiento educativo en relación con las desigualdades, y por ende, su entramado conceptual.

Debido al procedimiento inductivo que utilicé desde el inicio de la investigación, construí un dispositivo analítico de partes móviles, articuladas y sostenidas con

más que concebirlo como un procedimiento estandarizado, preciso y general. FOUCAULT, Michel: *Saber y verdad*, p. 88.

¹⁵ GRANJA, Josefina y ROJAS, Ileana: “Memoria y autorreferencialidad: una lectura histórico-epistémica de la constitución del campo del conocimiento educativo”, en Silvia FUENTES (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa*, México, Juan Pablos, 2007, p. 252.

diversos recursos y herramientas teóricas y metodológicas, la mayoría fraguada al calor del propio proceso de investigación, no con la pretensión de sostener afirmaciones fijas y generales, sino como un conocimiento que permita contribuir al debate, tanto del objeto de estudio como de sus hallazgos.

Reitero que para este trabajo enfoco solamente ciertos cambios en las dimensiones del concepto de desigualdades educativas, como un medio que traduce el potencial del ACD y como un modesto aporte a la historia conceptual latinoamericana.

Las fuentes analizadas quedaron divididas entre 46 principales y 37 suplementarias¹⁶. Entre los textos principales, donde se enfoca el análisis, están tanto los documentos como los autores más citados. Entre los suplementarios, están documentos que solo tangencialmente se refieren a las desigualdades o reiteran cierto punto de vista en la discusión con apenas alguna variación, por ejemplo, de escala — nacional a provincial, etc.—.

Dividí en cuatro momentos el corpus —véase cuadro 1—. La razón de ello fue observar la emergencia o cierta sedimentación de los cambios más importantes en relación con la trama conceptual del significante desigualdad(es) educativa(s).

Cuadro 1. Documentos principales seleccionados para el análisis de Argentina

<i>Temporalidades</i>	<i>Cantidad</i>
1968-1976	4
1984-1988	8
1993-2000	8
2002-2008	26
Total	46

Dichos momentos son: a) de la emergencia y sedimentación de la trama conceptual (1968-1976); b) momento que abarca entre 1984-1988, periodo de re-emergencia conceptual marcado por la “transición democrática”, c) 1993-2000, periodo de desarrollo conceptual dominado por el “ajuste estructural”, la “reforma del Estado” y las “reformas” al sistema educativo argentino, d) 2000-2008, periodo de nueva sedimentación conceptual y nueva ola reformista.

¹⁶ Suplementario en el sentido de Derrida, es decir, puede ser tanto una adición como un sustituto; en cualquier caso: “Suplente y vicario, el suplemento es un adjunto, una instancia subalterna que *tiene-lugar*” (énfasis en el original). En otras palabras, entre ambas muestras no hay jerarquía absoluta y a veces acudiré a las fuentes suplementarias en sustitución de las principales y veces lo haré para colmar éstas. DERRIDA, Jacques: *De la gramatología*, p. 185.

Tal división la realicé a partir de cierta condensación de las fuentes, considerando el conjunto de ejes de análisis: los significantes, los sentidos de las definiciones, las metodologías, las dimensiones y los sujetos “desiguales”; es decir, los cambios en dos o más ejes o en sus condiciones de posibilidad me permiten hablar de momentos diferentes de la configuración de los discursos sobre la(s) desigualdad(es). Tales momentos no siguen un orden lineal estricto, debido a que los cambios entre uno y otro no son precisos ni homogéneos, y hubo lapsos en la producción en los que no encontré documentos publicados sobre el tema, claramente entre 1976 y 1983, periodo dictatorial que sufrió el país.

4. Los componentes del concepto de desigualdades educativas en Argentina, 1968-1976

En este apartado ubico el momento emergente del concepto de desigualdades educativas en el país. Me concentro en la descripción del contenido de las definiciones de las desigualdades educacionales, mostrando parte de las huellas de la urdimbre conceptual y discursiva, para reconocer cómo se ha llegado al siglo XXI a un tejido multidimensional, heterogéneo, complejo y en permanente mudanza.

De entrada, adelanto que la trama de “factores” y dimensiones que han ido configurando las narrativas sobre las desigualdades educacionales en Argentina ha tenido cambios, destacando la tendencia hacia una mayor complejización y una creciente especificación de las categorías y sus enlaces de sentido.

A fines de la década de 1960 Argentina experimentaba tiempos políticos inestables, con el sube y baja de dictaduras militares y cuadillos. Pese a todo, había cierto desarrollo económico y la planificación estatal era hegemónica en la conducción de los gobiernos latinoamericanos, como parte de una oleada internacional de los enfoques funcionalistas y desarrollistas. De este modo, con el estudio pionero del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) —que contó con el apoyo de la OCDE— arranca la emergencia de distintas categorías para abordar las desigualdades educacionales, entendidas entonces como un asunto de distribución de niveles o credenciales escolares. Así, apuntaban que “las oportunidades educacionales son

desiguales” para cada grupo socioeconómico¹⁷. En la enumeración sintética de los principales problemas del sistema educativo argentino aluden a ciertas desigualdades regionales y sociales en cuanto a la distribución de oportunidades educacionales. Las categorías “regionales y sociales” son poco precisas, pero son mencionadas constantemente y en ocasiones se mencionan otras, más o menos asociadas. Por ejemplo, se identifican “brechas” entre provincias —así como entre las “regiones”—, especialmente en el ámbito del financiamiento¹⁸. Las provincias son, además, donde se registran otras “desigualdades”: según los diversos niveles, en matrícula, retención y egreso; en este último registro se entiende la escolarización como un “bien”, del cual miden su distribución entre los distintos “sectores” poblacionales más afectados: “las poblaciones rurales” y de “estratos bajos”.

En otro momento del análisis, el estudio del CONADE enumera algunos factores endógenos y exógenos que inciden en el “rendimiento del sistema”. De los primeros se alude a carencias pedagógicas, especialmente de métodos pedagógicos —currículum homogéneo, evaluaciones tradicionales, etc.—, que debían cambiar para compensar la insuficiencia de estímulos de las familias de posiciones bajas y poblaciones rurales; así como el rendimiento “diferencial” entre los sexos, siendo favorable a las mujeres en los tres niveles de escolarización¹⁹. Por parte de los factores exógenos, entre los principales están los socioeconómicos —básicamente el nivel de ingresos, aunque en otro momentos hablan del nivel ocupacional—, residenciales —rural/suburbano/urbano— y de “carácter ecológico” —densidad de población, medios de comunicación, etc.—²⁰.

Por su parte, De Romero Brest, la figura más representativa del funcionalismo en el campo educativo de la época, expresaba que “las desigualdades entre sectores persisten” y que la expansión de oportunidades de acceso al sistema escolar por sí misma “no disminuye las diferencias entre categorías y grupos sociales”. Esto en especial entre las familias “de mediana y alta posición” *versus* las de “clases populares”. De tal modo que “las políticas y estrategias para la democratización han de avanzar

¹⁷ CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social: situación presente y necesidades futuras*, Buenos Aires, Secretaría del CONADE, 1968, p. 2.

¹⁸ CONADE: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, p. 8.

¹⁹ CONADE: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, p. 221.

²⁰ CONADE: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, p. 224.

necesariamente desde la igualdad de oportunidades de acceso hacia la igualdad de oportunidades de logro”²¹.

A diferencia del CONADE, De Romero Brest señalaba que “probablemente la cuestión crucial sea el desgaste de la motivación por falta de realimentación por parte de la escuela”²². Es decir, no era solo un asunto económico como se mejorarían los “rendimientos” de la escolaridad, sino que le otorga un papel decisivo a las escuelas.

Si bien con De Romero Brest se observa la emergencia de la categoría de “clase”, será entrada la década del setenta donde es más común encontrarla, de la mano del enfoque marxista y del “reproduccionismo”. Por ejemplo, Wiñar hablaba de “desigualdades educacionales” entre estratos sociales, poniendo énfasis a la estratificación social nacional y regional. Asimismo, aborda las desigualdades regionales —el litoral *versus* el interior—, y de modo más frecuente alude a las desigualdades de clase y entre las escuelas de sostenimiento público y privado²³.

Aunque la mayoría de textos de la época, hasta antes del realizado por el equipo de Echart de Bianchi, señalaba el interés por el rendimiento del sistema escolar, de hecho se concentraba en el ingreso al sistema y de modo secundario en la permanencia. Es decir, solo la Fundación FIEL realizó un estudio para medir los resultados de los alumnos, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas de ciencia y lectura. En sus conclusiones al respecto, anotaban que el sistema educativo argentino, “no solo no iguala ni se comporta como neutral sino que profundiza las diferencias de rendimiento entre niños provenientes de niveles socioeconómicos distintos”²⁴.

De los párrafos previos destaco cierta variedad de categorías, así como que para algunas se reportaban datos y para otras no. En este sentido, sostengo que con el trabajo de Eichelbaum de 1972, se observa la sedimentación de las categorías más frecuentes del periodo emergente acerca de las desigualdades educativas. De hecho, la investigadora del Instituto Di Tella, afirmaba convencida que éstas podrían atenuarse, pero no eliminarse, “a menos que desaparezcan otras desigualdades sociales estrechamente

²¹ DE ROMERO BREST, Gilda: “Consideraciones para una política de acrecentamiento de la eficacia del sistema educativo en la Argentina”, en *Sistemas escolares. Jornadas Adriano Olivetti de educación*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, 1971, pp. 105-106.

²² DE ROMERO BREST, Gilda: “Consideraciones para una política de acrecentamiento”, p. 106.

²³ WIÑAR, David: “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1974, vol. 4, nº 4, pp. 9-35, p. 28.

²⁴ ECHART DE BIANCHI, María; MEIER, Jorge; MANUELLI, Rodolfo y BINIMELIS, Mirta: *Los determinantes de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación FIEL, 1976, p. 206.

ligadas a ellas”. Para ella las “diferencias educacionales” o desigualdades se expresaban en: 1) las “diferencias” de status socioeconómico; 2) las de grado de urbanización (rural/urbana); 3) las diferencias de “sexo”. Aunque también reconoce “diferencias” regionales (las cuales explica como mezcla de diferencias en la estratificación y la urbanización), e incluso reconoce diferencias “étnicas, religiosas y lingüísticas”. Estas tres últimas no las trata, porque según la autora, no eran de la “mayor importancia para el caso argentino”. Además, reconoce las “diferencias” en torno al trayecto escolar, es decir, la distribución de la población en torno a éste²⁵.

En resumen, la desigualdad se entendía como una distribución de escolaridad o de oportunidades escolares, referida especialmente a cuatro dimensiones: 1) socioeconómica (entendida como gastos o financiamiento del gobierno entre niveles escolares y/o entre estratos sociales, clases sociales o provincias); 2) geográfica (rural/urbano o litoral/interior, etc.); 3) del trayecto escolar y 4) sexo (hombre/mujer). Las primeras tres sin duda son dominantes, la última es mencionada con frecuencia, pero incluso llega a descartarse por considerarse que no era del todo significativa en algunos niveles de la educación argentina, como lo apunta Eichelbaum. Tal entramado se ha mantenido prácticamente hasta nuestros días, pero con ciertos matices y nuevos ángulos, sobre todo durante los años noventa, como veremos más adelante.

5. Los componentes de las desigualdades en la educación argentina, 1984-1988

Para los años ochenta se mantuvieron, en general, las mismas categorías centrales del momento de sedimentación de principios de los años setenta, pero con algunos matices. Hubo un reacomodo que tendrá continuidad hasta principios del siglo XXI, todo ello dentro del marco de la idea optimista de la “democratización de la sociedad”. Ello en contraste con la época de la dictadura de 1976-1982, donde hubo una baja, un “apagón” en la producción sobre el tema de interés y en gran parte de las ciencias, la vida cultural e intelectual del país, como lo atestiguan numerosos estudios al respecto²⁶.

²⁵ EICHELBAUM, Ana M.: “La desigualdad educacional en Argentina”, en Juan MARSAL (comp.), *Argentina conflictiva. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos*, Buenos Aires, Paidós, 1972, p. 24.

²⁶ TEDESCO, Juan C.: BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo: *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1987; SUASNÁBAR, Claudio: *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Un texto que resulta pertinente citar es el presentado originalmente por el pedagogo argentino Tedesco en 1982, publicado en 1983²⁷, donde hace un recuento acerca de las “explicaciones del desempeño escolar” y del “fracaso escolar” como parte de los trabajos más teóricos del proyecto regional Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC), impulsado por la UNESCO, la CEPAL y el PNUD, buscando hacer un balance de los estudios al respecto y orientar las áreas que convendría atender para “solucionar” dichos problemas.

En ese trabajo, Tedesco continúa la vertiente vista en el momento emergente en relación con clasificar las “causas” del “fracaso escolar”. En ese sentido, el entonces investigador internacional habla de “variables externas” e “internas” al sistema escolar. La novedad es que hace cruce con otro conjunto de categorías que denomina como “materiales” y “culturales”. De este modo presenta un esquema de cuatro conjuntos de dimensiones y sus componentes, que será retomado en varios trabajos de la FLACSO durante los años ochenta²⁸, para luego ocupar un sitio marginal en los noventa, y volver a ser citado en la primera década del dos mil²⁹.

<i>VARIABLES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR</i>	Materiales	Culturales
Exógenas al sistema educativo	Nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar, etc.	Nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contacto con medios de comunicación de masas, ayuda paterna en el desempeño escolar, etc.
Endógenas al sistema educativo	<p>de tipo físico: recursos y dotación de las escuelas, gasto o financiamiento educativo.</p> <p>de tipo organizativo: sistemas de promoción, expansión de la pre-escolaridad, etc.</p>	Formación y experiencia docente, Actitudes y expectativas docentes, contenidos de la enseñanza, métodos, interacción docente-alumno, etc.

Fuente: Juan C. Tedesco: “Modelo pedagógico y fracaso escolar” (1983)

²⁷ TEDESCO, Juan C.: “Modelo pedagógico y fracaso escolar”, en *Revista de la CEPAL* n° 21, 1983, pp. 131-144.

²⁸ Entre otros, BRASLAVSKY, Cecilia: *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Gel, FLACSO, 1985; BRASLAVSKY, Cecilia: “Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe”, en VV. AA., *Perspectivas de la educación y de la alfabetización en Argentina en el marco de la transición a la democracia*, Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, 1988, pp. 19-81.

²⁹ IIPE-UNESCO: *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un Balance de los Años '90 en la Argentina*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE, OEA y MECT, 2002.

Tedesco hace un ajuste de cuentas con los planteamientos del “reproductivismo”, así como un llamado a realizar síntesis de planteamientos hasta ese momento dicotómicos (factores externos/internos, estudios cuantitativos-cualitativos, etc.), buscando abrir nuevas cuestiones y rutas a la investigación, priorizando perspectivas políticas y socioculturales acerca del “cambio educativo en democracia” y sobre las alternativas de política educativa para los “sectores populares”, entre otros tópicos.

Tal registro de dimensiones y componentes se convirtió en un referente central, pero no el único para observar las desigualdades. Esto puede ilustrarse con Braslavsky, quien expresaba: “Otras características que también inhiben la participación de los sectores marginados en la educación son difícilmente clasificables como materiales o culturales. Entre ellas está la composición del hogar”³⁰. De hecho, otros registros discurren, añadiendo algunos matices al conjunto central de dimensiones, enfatizando en algunas o desglosando otras, conforme fueron pasando los primeros años de la transición democrática. Ilustro esto último con algunos ejemplos.

Paviglianiti, en un documento que resume el foro realizado poco antes de las elecciones democráticas de 1983, donde se buscaban aportes para nutrir las políticas educativas del nuevo gobierno nacional, sostuvo que la acción conjunta de “mecanismos de discriminación” se había hecho patente a partir de los años cincuenta, con el ingreso masivo de sectores populares urbanos y rurales a las escuelas: “al diferenciarse a través de una segmentación interna del sistema, en circuitos de distintas calidades, según los sectores sociales a los que pertenece la población”. Esto no había sido un proceso homogéneo en el país, por lo que había también “desigualdades regionales” acentuadas según las distintas configuraciones económico-sociales³¹. Paviglianiti reconocía que los problemas graves eran “la repetición, con su secuela de retraso escolar, y la deserción” antes de concluir el nivel primario. Asimismo, destacaba otros elementos de “discriminación”. De un lado, la cantidad de horas de clase recibidas en escuelas de “áreas urbanas marginales”, donde para solventar la demanda, el gobierno desdobló hasta en cuatro turnos la atención de los estudiantes³²; por otro lado, señalaba la falta

³⁰ BRASLAVSKY, Cecilia: “Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe”, pp. 27-28.

³¹ PAVIGLIANITI, Norma: “Acceso y permanencia de la población infantil en la educación. Diferencias regionales y sociales”, en Cecilia BRASLAVSKY y Graciela RIQUELME (comps.), *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984, p. 18.

³² PAVIGLIANITI, Norma: “Acceso y permanencia de la población infantil en la educación”, p. 21.

de estadísticas que “permita[n] estudiar el origen social y la localización geográfica” como parte de la falta de interés por resolver los problemas de la escolaridad primaria, “una vez que los sectores altos, medios y populares de mayores ingresos y estabilidad laboral y social han alcanzado o superado este nivel”. También habla de las disparidades en la oferta “de los jardines de infantes”, donde había heterogeneidad en cuanto a los años de duración, entre los de sostenimiento público y privado, la infraestructura y el equipamiento, recursos humanos, etc., todo ello contribuía a reforzar las desigualdades sociales y regionales³³.

En lo antedicho se da énfasis a las dimensiones socioeconómicas de los alumnos y sus familias, el trayecto escolar de diversos sectores sociales, así como a la ubicación residencial. De esta última, es más acentuado el señalar la ubicación de zonas o áreas urbano-marginales, a diferencia del énfasis en las rurales o solo urbanas de los años sesenta y setenta.

Otra de las dimensiones que poco a poco fue adquiriendo mayor peso es la de “sexo”, y dentro de las fuentes se observa también la emergencia del significante “género”³⁴. Asimismo, Maglie y García reconocen otras desigualdades que interaccionan con las de “sexo” que afectan el acceso a la escolarización, tales como las sociales, étnicas y regionales, así como las de base geográfica (rural/urbano).

Concluyo esta sección señalando la tendencia a la sedimentación de varias dimensiones que vienen desde la emergencia, que en cierto modo se volvieron estructurales: las socioeconómicas, las geográficas, las del trayecto escolar y las de sexo/género. También destacué dos cambios con respecto a las fuentes de los años sesenta y mediados de los setenta: por una parte se fueron sumando algunas categorías como público/privado, grupos étnicos, educación especial, etc. Por otra parte, de hecho más importante y significativa, fue la tendencia a desglosar las dimensiones citadas como estructurales, así como a identificar grupos de población o escuelas específicas, rasgo que se mantendrá de modo evidente en las décadas siguientes.

6. Los componentes de las desigualdades en educación en los años noventa

³³ PAVIGLIANITI, Norma: “Acceso y permanencia de la población infantil en la educación”, pp. 22-23.

³⁴ MAGLIE, Graciela y GARCÍA, Mónica: *Situación educativa de las mujeres en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF, Subsecretaría de la Mujer, 1988; BRASLAVSKY, Cecilia (comp.): *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, 1984.

El sistema educativo argentino vivió durante los años noventa un proceso de “reconversión”³⁵. Varios de estos cambios tuvieron visibilidad con la nueva Ley Federal de Educación de 1993, pero también surgió una nueva ola de debates en medio de crisis económicas y de “ajuste estructural”. Dicha norma fue la cara más visible de la postura gubernamental, pero también de debates más amplios sobre la configuración del sistema escolar, de las políticas educativas, los medios y recursos para llevar adelante dicha reconversión.

La reseña de los principales cambios relacionados con las dimensiones y los componentes de las desigualdades educacionales durante dicho periodo solo la esquematizaré mediante un cuadro (2), por razones de espacio y para no ser reiterativo, sobre todo considerando que en los dos apartados previos mostré la forma en que fui decantando el análisis.

Cuadro 2. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional, Argentina 1993-2000					
<i>Económica</i>	<i>Espacial o residencial</i>	<i>Trayecto escolar</i>	<i>Oferta educativa</i>	<i>Sociocultural</i>	<i>Tipos de escuelas</i>
Pobres, pobres extremos, nuevos pobres, rezagados, etc. Clase social. Financiamiento entre niveles escolares o zonas retrasadas o pobres.	Grupos rezagados espacialmente. Viviendas deficitarias, hacinadas. Jurisdicciones y/o regiones o zonas urbanas, capitales vs zonas marginadas, desfavorecidas.	Los que están fuera. Ingreso tardío. Repetición. Abandono. Resultados o logros. Acceso, permanencia y egreso.	Ciclos escolares. Condiciones de la oferta (Calidad de) los maestros, edificios y sus servicios, materiales de aula. Prácticas diferenciadoras.	Sexo o género (mujeres). Ambiente familiar. Número de hermanos. Etnia. Sobreedad. Religión. Grupos de edad. Inteligencia.	Privadas vs públicas. Escuelas del centro vs suburbanas, rurales, para “villeros”, de hijos de trabajadores. Escuelas de “alto riesgo” vs escuelas “modelo”.

Señalo la continuidad de las dimensiones y componentes reconocidos antaño, a partir de una división general entre elementos externos e internos al sistema escolar, pero en los años noventa se complejiza esta división, buscando unir elementos de ambos, ya que se cuestionó su división absoluta, subrayando desde una perspectiva procesual la mezcla y la presencia de ambos en situaciones concretas; o bien se dice que “la igualdad y desigualdad educacional son el resultado de múltiples factores

³⁵ BRASLAVSKY, Cecilia: “Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995”, en *Propuesta Educativa*, 1996, vol. 7, nº 14, pp. 6-14.

concurrentes, que actúan interrelacionados o en forma independiente para el logro de una meta u objetivo”³⁶.

Durante la década del noventa volvió a ser central la dimensión socioeconómica, ahora en clave de “pobreza”, para explicar o describir las desigualdades, aparentemente no como determinante, sino como “condicionante”. Las dimensiones resaltadas: socioeconómicas, geográficas y de sexo/género, tendieron a ser combinadas en los estudios con las del trayecto escolar y se cuantificaron cada vez más los elementos o variables que clasifiqué como “socioculturales”.

7. Los componentes de las desigualdades en educación a principios del siglo XXI

En esta sección me aproximo al conjunto de dimensiones y componentes presentes en los diversos estudios e informes entre 2002-2008. Un periodo que al mismo tiempo marcó un punto de inflexión en 2001 con una severa crisis económica, pero que fincó un nuevo marco de profundas transformaciones sociales, políticas, de gestión estatal y de políticas educativas que al cabo de un lustro mostraron ciertos signos de recuperación. En este sentido, la renovación de la Ley de Educación de 2006 es un efecto de los cambios en el campo educativo argentino.

Las categorías en este periodo, el más prolífico en la producción analizada, se pueden dividir en varios paquetes: 1) relacionadas con el trayecto escolar, en este caso aludo al acceso, la permanencia y el egreso (o los resultados); aquí también incluyo a los que quedan fuera del sistema, en especial la categoría de analfabetos e incluí las referencias a resultados “más allá” de la escuela, citados por algunos autores; 2) las dimensiones clásicas, tales como las socioeconómicas, las geográficas, a las que se han unido en las últimas dos décadas las de género, las étnicas y las de discapacidad. Todas ellas se pueden también comprender como transversales a los estudiantes y a los docentes antes de entrar al sistema escolar, o como se acostumbraba decir en la década del setenta, como “factores externos” al sistema; 3) las dimensiones más recientes, que Dussel llama “dinámicas”, para caracterizar el interior del sistema escolar (pero no exclusivamente): la comparación entre escuelas públicas y privadas, de reingreso, etc., las desigualdades

³⁶ DONOLO, Danilo: “La desigualdad educacional. Hacia nuevos límites”, en *La Educación*, nº 126-128, 1997. Disponible en: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_126128/articulo5/index.aspx [Consultado: 14 de marzo de 2014].

de recursos, calidad edilicia, habilitación de docentes, expectativas sobre el alumnado, etc³⁷. Ver cuadro 3.

Cuadro 3. Dimensiones y componentes de la desigualdad educacional, Argentina 2000-2008		
<i>Trayecto escolar</i>	<i>Dimensiones clásicas</i>	<i>Dimensiones dinámicas</i>
Acceso y permanencia. Resultados o logros de aprendizaje (o más allá de la escolaridad). Repetición. Abandono temprano o tardío.	Socioeconómicas o económicas (quintiles, cuartiles, estratos de ingresos). Sectores o estratos sociales o sociodemográficos. Características personales o familiares de los alumnos. Ubicación geográfica (regiones, jurisdiccionales, lugar de residencia rural/urbana, etc.). Oferta escolar. Género. Grupo étnico. Discapacidad. Religión.	Variables de las escuelas (capitales: físico, humano y social). Instituciones o tipos de escuela (públicas vs privadas; céntricas vs periféricas, de reingreso, etc.). Acción política de las provincias sobre las escuelas. Calidad edilicia. Formación política, en escritura y lectura de jóvenes. Formación para la vida productiva de los jóvenes. Experiencias escolares según tipo de escuela. Acceso a sistemas locales de transporte, salud, sistema financiero, etc., que entorpecen o facilitan las trayectorias escolares. Migración.

De acuerdo con diversas investigaciones, a partir del cambio de siglo se reforzó la tesis instalada desde principios de 1980, a saber, que “la desigualdad educativa es resultado de un conjunto de procesos exógenos y endógenos al sistema educativo”³⁸. A esto agregaría la observación de Corti y Del Valle: “las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional e interactiva”³⁹.

Subrayo la tendencia a mantener la centralidad de las dimensiones estructurales (socioeconómicas, y geográficas), pero sumando otras, tejiendo una red que liga de modo heterogéneo las desigualdades al interior del sistema escolar, así como otras un

³⁷ DUSSEL, Inés: “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en Juan C. TEDESCO (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2005, pp. 85-115.

³⁸ MIRANDA, Ana: *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, FLACSO Argentina, 2006.

³⁹ CORTI, Ana M. y DEL VALLE, Mónica: “La política educativa y la fragmentación social en Argentina”, en Ana M. CORTI (comp.), *Regulación Social y Políticas Educativas en América Latina*, E-book San Luis, Argentina, Ediciones LAE, UNSL, 2008. Disponible en: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Digital_RSyPEAL.pdf [Consultado el 16 de enero de 2014].

poco a medias entre un afuera y un adentro del mismo (grupo etario, género u otros rasgos culturales, experiencias del alumnado, etc.), considerándolas en varios casos como desigualdades más flexibles o dinámicas. Cito algunos ejemplos que combinan varias dimensiones, construyendo para ello diversos índices y denominaciones que muestran rasgos teórico-metodológicos semejantes.

Cervini analiza el “efecto del origen social y el contexto socioeconómico de la escuela y las provincias en el desempeño en lengua y matemáticas al final de la primaria”⁴⁰. Para ello plantea tres niveles de (in)equidad del sistema educativo: total, institucional y provincial; mismos que aborda mediante la técnica estadística llamada “modelo lineal jerárquico” y mediante conceptos como “capital económico” y “capital cultural”. Asimismo, echa mano de los datos del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de 1997 de alumnos de séptimo año de la Educación General Básica. Todo ello “para determinar qué proporción de las desigualdades en el rendimiento” se explica por factores que operan a través del agrupamiento provincial, del ámbito escolar y del individual⁴¹.

Llach, por su parte, resume dos grupos de variables. Por una parte, las “referidas a las características personales y familiares de los alumnos”; por otra parte, “las variables de la escuela”, que trata a partir de tres conjuntos de capitales: físico (calidad edilicia, recursos didácticos), humano y social (relación con la comunidad, con los padres y clima organizacional interno)⁴².

A este conjunto de investigaciones macro, sobre dimensiones estructurales, observo otro conjunto que profundiza en dimensiones o relaciones más “dinámicas”, más “blandas”, que son las más recientes, pues la mayoría se reporta a principios del nuevo siglo⁴³. Tales fuentes subrayan lo cualitativo, sin abandonar lo cuantitativo, o bien hacen énfasis en lo subjetivo. Por ejemplo, Dussel hace un planteo programático de dicha corriente, buscando atender cuestiones “generacionales, las desigualdades de las

⁴⁰ CERVINI, Raúl: “Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, nº 16, 2002, p. 445.

⁴¹ CERVINI, Raúl: “Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina”, p. 468.

⁴² LLACH, Juan José; MONTOYA, Silvia y ROLDÁN, Flavio: *Educación para todos*, Buenos Aires, Distal, 2000, p. 71.

⁴³ DUSSEL, Inés: “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy”, p. 93. La autora insiste en que la desigualdad provincial (entre otras consideradas como estructurales) “no debe pensarse como expresión de un mapa estático, como un dato del paisaje (el Norte es pobre y el Sur es rico), sino como la combinación de factores físicos, económicos, políticos y sociales”, p. 96 (negrillas en el original).

prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc., que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales”⁴⁴.

En el proyecto sobre desigualdad y escuela media encabezado por Dussel entre 2005 y 2008, observo la evocación de algunos elementos flexibles de las desigualdades educativas en el grupo que ha sido más estudiado desde los años ochenta: los jóvenes de la escuela media. En dicho proyecto se propusieron “ampliar y complejizar el análisis de las relaciones entre escolaridad media y las desigualdades sociales”, esto es, atender de modo comparado la producción y reproducción de desigualdades en tres aspectos: 1) la formación política (relacionada con las normas y la autoridad); 2) las formaciones en escritura y lectura, y 3) la formación para la vida productiva.

Otro registro donde se ilustra el abordaje de la vertiente más flexible de las desigualdades educativas es el conjunto de trabajos que abordan las experiencias, opiniones y puntos de vista de diversos agentes que forman la comunidad escolar, en especial alumnos y docentes, aunque con distintos matices y filiaciones⁴⁵. Por ejemplo, Ziegler, quien en el marco de la idea de fragmentación del sistema escolar, analiza un grupo poco estudiado hasta entonces como son las elites. En ese sentido, advierte la disputa planteada en el terreno de “la distribución de oportunidades mediante el reparto de la herencia cultural”. Y en torno a ella: “Los futuros que se avizoran para los jóvenes, las experiencias escolares diferenciales que se les ofrecen, las expectativas que en ellos se depositan (...) [ello] da cuenta de los modos actuales en que la escuela articula la desigualdad”⁴⁶.

8. Consideraciones de cierre

En este estudio realicé una descripción del itinerario seguido por un hilo de la trama conceptual sobre desigualdades educativas en Argentina durante poco más de cuatro décadas, mediante el emplazamiento del ACD. Se trató de iluminar el itinerario

⁴⁴ DUSSEL, Inés: “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy”, p. 93.

⁴⁵ Ente otros, TIRAMONTI, Guillermina (comp.): *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004; LLOMOVATTE, Silvia y KAPLAN, Carina (eds.): *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, CPEyMD, 2005, pp. 9-20.

⁴⁶ ZIEGLER, Sandra: “Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa”, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 2004, vol. VII, nº 12, p. 16.

conceptual, y al mismo tiempo, reconocer el proceso de cómo se ha llegado a la configuración más reciente.

Sintetizo en el cuadro 4 las categorías o dimensiones principales que se mencionan al abordar las desigualdades educativas en los distintos momentos que abarca el corpus analizado. Destaco del cuadro el paulatino incremento y reacomodo de categorías, así como el desglose de algunas de ellas. Algunos de los elementos que durante la emergencia se dividían entre “factores” externos e internos se hicieron más complejos entrados los años ochenta, cuando se empezaron a realizar estudios de tipo “caja transparente”, llegando a los años noventa a los estudios que mezclan elementos tanto internos como externos a la escuela, volviendo a destacar el peso de la dimensión socioeconómica de los estudiantes como explicación de las desigualdades, aunque no de modo mecánico, como en el periodo emergente.

Cuadro 4. Dimensiones sobre desigualdades educativas, Argentina 1968-2008

1968-1976	1984-1988	1993-2000	2002-2008
Socioeconómicas	Variables exógenas: a) materiales; b) culturales	Económica	Dimensiones clásicas (económicas, geográficas o residenciales, sexo/género)
Geográficas		Espacial o residencial	
Sexo	Variables endógenas: a) materiales —de tipo organizativo o físico— b) culturales	Oferta educativa	
		Sociocultural	Dimensiones dinámicas (generacionales, subjetivas, expectativas, tipos de escuelas, discapacitados, etc.)
Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar	Trayecto escolar
		Tipos de escuelas	

Las dimensiones socioeconómica y geográfica (residencial) e incluso el sexo, hasta fines de los años setenta, se presentaban como determinantes o condicionantes de las desigualdades educativas; en los años ochenta se sumaron elementos de lo que se aludió como dimensión cultural (etnia, clima escolar, organización escolar, etc.). El reacomodo de dimensiones y la suma de otras fue constante. Algunas categorías se sedimentaron durante las décadas del ochenta y noventa, pero otras tantas se han mantenido en desarrollo o apenas emergen como la etnia o el género, que a pesar de destacarse no corresponden del todo con los datos y análisis de las fuentes analizadas,

sobre todo el caso de lo étnico. Las dimensiones y componentes generalmente se analizaron mediante un esquema que dividió entre factores externos e internos al sistema escolar hasta los años noventa; mientras a principios del siglo XXI se habla de dimensiones clásicas, y dinámicas, en cruce con el trayecto escolar.

Con lo anterior queda descrita la complejidad y la heterogeneidad como rasgos conspicuos de la configuración acerca de las desigualdades educativas en gran parte del tejido discursivo argentino de la primera década del siglo XXI.

El trabajo desarrollado muestra, al menos de modo incipiente, el potencial de algunas herramientas derivadas del ACD para observar la fragua y los cambios conceptuales, lo cual nos posiciona para dar cuenta de ciertas formas de constitución de la “memoria” de campos de conocimientos a través de temporalidades reconocidas como tales. En nuestro caso, observamos la producción discursiva sobre desigualdades como un sistema diferenciado dentro de la investigación educativa, un *sistema de reflexión*, que se ha constituido como tal durante poco más de cuatro décadas en una tradición nacional. En el largo plazo, este modo de aproximación y análisis permitiría ir formando parte de una historia de los conceptos educativos, un cartografiado respecto a cómo cambian en el transcurso del tiempo las categorías, distinciones y diferenciaciones sobre la educación como objeto de conocimiento y de intervención.