

ESTADO, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y “ELECCIONES ESCOLARES”: LA DEMOCRACIA EDUCACIONAL JAQUEADA.

Mgter. Cristina Romagnoli – Mgter. Amelia Barreda
Facultad de Educación Elemental y Especial/ UNCuyo
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/ UNCuyo
cristinaromagnoli@tutopia.com; abarreda04@yahoo.com

El equipo de trabajo del cual formamos parte, viene desarrollando investigaciones en la línea de las desigualdades sociales y educativas. En trabajos de investigación anteriores sobre la implementación del octavo año en Mendoza (2002) en el marco de la Ley Federal de Educación fuimos mostrando el carácter reproductor que presentaba el tercer ciclo de la EGB.

En esta presentación, nos detendremos en analizar el modo en **cómo se construyen las “elecciones” escolares de los jóvenes teniendo en cuenta la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales e individuales, bajo condiciones de pobreza**. El punto de partida es considerar a la oferta educativa, para el sector, como un **calidoscopio variado de opciones** cuyo objetivo es, sobre todo, retener y contener a los “excluidos del interior”(Bourdieu, 1999) con una multiplicidad de oferta a partir de la reforma educativa. “Las elecciones de los jóvenes” no están libradas al azar sino que contienen cierto margen previsible si se leen en el marco de las trayectorias vitales y sociales, del lugar que se ocupa en el territorio, de la inserción/ exclusión en el mercado laboral, en las instituciones educativas, en el marco de las políticas educativas y del lugar asignado a estos sectores.

En este trabajo, elegir tiene una doble significación y sentido. La primera, se refiere a la posibilidad de “elegir” la escuela donde cursar el 8vo o terminar la educación básica. El segundo, alude a las posibilidades de elección en tanto sujetos miembros de una sociedad que se califica de democrática. En el primer caso, en la discusión teórica, elegir debe entenderse como *tout se passe comme* (todo ocurre como si...) y no como la elección de individuos que cuentan con toda la información y recursos para decidir racionalmente y establecer una ordenación de preferencias en lo que hace a los establecimientos escolares, según una meta educativa perseguida. No significa tampoco, que los individuos de sectores populares, “actúan” o “son actuados” mecánicamente, compelidos por las determinaciones sociales en las que se encuentran (algo que queda claro en algunas respuestas de los entrevistados). Sin embargo, en el circuito educativo analizado, en el marco estrecho de las opciones que tiene un joven que por edad, repitencia, etc. debe concurrir a un CEBA o a un CENS, él o sus padres hacen anticipaciones razonables (anticipaciones prácticas o guiados por un sentido práctico según Bourdieu) por la escuela que pueda darles alguna chance (aunque sea por cercanía al hogar). Sin embargo, una “mano invisible” los deposita con sus pares, “los excluidos del interior” en determinadas instituciones escolares.

En el segundo sentido, y aludiendo a la democracia jaqueada, elegir es condición de la democracia, sin embargo lo que llamamos democracia es en realidad gobierno representativo (en la práctica pseudorepresentativo). Son las instituciones “representativas”, en gran medida, las que definen el campo de posibilidades de los agentes en una sociedad. En consecuencia, cuando señalamos que los jóvenes “eligen”, lo hacen no sólo condicionados por su “trasfondo” social, sino que aparecen, a la luz de nuestra investigación, como “senderos” prefijados por la política educativa (el Estado y su potestad para definir los lineamientos del sistema educativo público) que en vez de provocar el efecto de dilución de las fronteras de la desigualdad entre clases, parece agudizarlas. Por otro lado, los jóvenes de sectores populares conformados en una trama de carencias y dependencias (programas sociales diversos) no actúan (no eligen) de una manera inmediata a una realidad bruta que está ahí sino que es una réplica “inteligente” (Baranger, 2004: 41), en el sentido de “es lo que hay” para seguir incluidos en el sistema aunque conscientes, en la mayoría de los casos analizados, de la estrechez de las posibilidades futuras que le marcan esos senderos (circuitos educativos para jóvenes/adultos CEBA - CENS). Por esto es que el tratamiento de lo educativo principalmente en clave pedagógica o en clave de inclusión social, peca de visión corta a largo plazo (cuanto menos). La conformación de circuitos educativos que “distribuyen” o “mantienen” a los jóvenes según su posición en el espacio social, tergiversa en su esencia el sentido democrático de organización social, ya que elegir en sentido amplio del término requiere de la capacidad de discernir en libertad (sin restricciones no sólo políticas – en el caso de la libertad negativa del liberalismo- sino sociales en sentido amplio) y si los circuitos para sectores populares cuentan a su vez con infraestructura escolar devaluada, docentes “taxis” mal pagos, sin posibilidades de capacitación, con una rotación constante de la planta docente, con currículo devaluados, en consecuencia, como señalan los propios entrevistados “*te hace todo para atrás*” (alumno de un CEBA).

Esta problemática en cuanto a la “visión institucionalizada de lo educativo”, también lleva incorporada una concepción de “los jóvenes” y de “los pobres” como si fueran conjuntos homogéneos de personas que actúan de manera similar frente a las (aparentes) mismas opciones. En consecuencia, los planes que se implementan, al hacer abstracción la mayoría de las veces de las distancias (en cuanto a capital económico y cultural) entre sectores sociales y etarios, aparecen consecuentemente sustanciales diferencias en la performance educativa que son leídas como: *no tienen capacidad, no les da, no tienen chances, son todos lentos, etc.*

Para captar esta problemática, recurrimos a los estudios biográficos, reconstruyendo las trayectorias vitales mediante entrevistas en profundidad. La muestra está conformada por alumnos que concurren a 8vos años de escuelas públicas: CEBA, CENS y dos escuelas con el octavo secundarizado (S1 – S2) de los distritos de Bermejo y Belgrano de Guaymallén. Las entrevistas son realizadas grupalmente al final del año escolar 2005. Centramos la indagación

sobre las condiciones materiales y las representaciones; tratamos de reconstruir la trayectoria educativa laboral personal y familiar así cómo las expectativas futuras.

En esta presentación nos aproximamos a reconstruir la trama objetiva y subjetiva que condiciona las “elecciones” escolares, poniendo énfasis en cómo las políticas educativas refuerzan (más allá de los objetivos en contrario que puedan plantear) la desigualdad inherente a las relaciones sociales de dominación y subordinación en las que se encuentran los jóvenes de sectores populares, jaqueando la democracia educativa.

1- “Elegir” y permanecer en el 8vo. Una tarea desigual.

Las trayectorias laborales familiares e individuales de los jóvenes entrevistados que concurren a los CEBA y CENS y una de las escuelas que denominamos “secundarizadas” (S1) se caracterizan mayoritariamente por el empleo informal. En tanto que la inserción laboral familiar de los jóvenes de la S2, registra un mayor nivel de formalidad en sus empleos. Con ese trasfondo social se producen las elecciones escolares.

A los CEBA y CENS, llegan los chicos después de repetir, abandonar transitoriamente. Una constante es la extraedad, donde *“las elecciones”* son producto del complejo entramado entre:

- a) Las políticas educativas frente a la extraedad o problemas de “conducta” o sanciones, *“bueno y a mi me mandaron a un CENS (la directora) que nunca lo entendía y abandoné... ya por último me sacaron del CENS porque no entendía nada y me llevaba todo y volví al CEBA”*
- b) Las trayectorias escolares (repeticiones, abandono) *“allí ya me cambié para que no me terminara llevándome peor con la profesora porque ya sabía que en cualquier momento iba a haber más problemas de los que estábamos teniendo... era como que nos agarraban de punto a tales chicos... éramos un grupo con los que se llevaban mal por eso nos hacían repetir”;*
- c) Las indicaciones de los docentes y directivos de las escuelas por las que transitaron repitiendo. Esto dicen los alumnos del CEBA cuando relatan situaciones o hechos conflictivos por los cuales los directivos o docentes armaron el camino: *“nos mandaron...cuando nos sacaron...vayan allá que es más fácil” con esto algunos indican que “les jodieron el futuro”.*
- d) La territorialidad. Queda expresado en la totalidad de los alumnos de los CEBAS que viven cerca de la escuela *“elegí esta escuela porque vivo a la vuelta”* otro alumno estuvo un año sin ir a la escuela porque viene del Campo Papa y no lo recibían en otras escuelas y le decían *“no aceptamos gente de esos barrios”.*
- e) Los comentarios de familiares y amigos ocupan un lugar importante en la decisión de cual escuela específica. Se reiteran las menciones a las madres, los hermanos y los amigos que acompañan señalando la institución a la que se concurrirá: *“entré porque “me dijo mi primo” “mi mamá me trajo” “por recomendación de una amiga” “mi hermana me incentivó, ella también vino a este CENS”*

Desde la apreciación de los docentes, a este circuito llegan chicos con problemas que son derivados bajo una “especie de convenio” entre escuelas. Una docente de CEBA decía:... *¿quiénes los que vienen del CEBA?. Que ya tienen una gran problemática. Si te hablo de un primer grupo de esos grupos de la tarde son los chicos generalmente de 14 años que han quedado que ya no los aceptan en primaria que tienen problemas de aprendizaje, tienen problemas de disciplina. Entonces... y todos esos grupos son los que tratamos de rescatar nosotros.... Nosotros en este momento somos la tabla de salvación porque llegado 14 años ¿no es cierto? no te los reciben. Entonces, ¿ dónde queda este chico?. Entonces recurren a nosotros que por favor los recibamos, los recibamos. Nosotros abrimos dos aulas. Digamos, dos aulas que funcionan acá para ir recogiendo estos chicos que nos mandan de dos o tres escuelas que ya tenemos un poquito convenio con esas dos o tres para que estos chicos que vengan con nosotros a trabajar. Que son los chicos con problemas, con muchos problemas. Problemas sobre todo de aprendizaje y de conducta. En la concepción de otro profesor... Ustedes vieron que cada uno es... en especial ellos son todos lentos, pero algunos más lentos que otros para el aprendizaje. Se naturaliza la relación pobre = lentos o circuito para sectores escolares = contención y alimentación: *Ellos saben que acá tienen su lugar. Que acá se los escucha, que si es necesario...Lo que necesitan acá se los... Y los vamos ayudando. Mirá, tienen la merienda, una flor de merienda se ha conseguido, ¿no es cierto?, para que tengan su merienda. O sea que llega el chico acá a la tarde y recibe su flor de merienda. Después tienen becas. Tienen después ómnibus. O sea que tratamos de que tengan muchísimas posibilidades. Además, la relación pobres = delinquentes se establece como una constante de hierro: ...Inasistencia, los viernes. Eso es algo que no lo podemos controlar y faltan. Y esos chicos están delinquiendo en estos momentos.**

En cuanto a las expectativas, un profesor “sentencia”: *Nadie quiere estudiar, porque están viendo que todo viene de arriba, de los planes trabajar, de que les están regalando a los padres. Son pocos los que quieren estudiar. Hay uno que quiere seguir en el Liceo, quiere seguir de militar porque el padre lo empuja, pero los demás no, nada. A lo máximo que aspiran es a trabajar en algún puestito en la feria allá en Las Heras, ¿cómo se llama?, el gigante. Están tan limitados, por más que uno les dice de la universidad. Pero tampoco creo que ingresen a la universidad con esta... Están muy limitados...*

En el segundo grupo llegan después de llenar el formulario con las opciones escolares, recorrido previamente fijado para estas “escuelas normales”, los que llenan junto con docentes, familiares, y cuyo resultado decodifican en términos de suerte y azar, ligado al vecindario “*vine a esta escuela porque salí sorteada en esta*” (S1). En general se trata de escuelas no elegidas en primera instancia. Ubican claramente en los primeros lugares escuelas céntricas y de mayor prestigio, lo cual indica que reconocen el calidoscopio de ofertas escolares diferenciales. No obstante, por la política (opciones a los de mejor promedio, los hermanos.....) los reenvía a

alguna de las más cercanas a su domicilio. *“mi mamá me iba a mandar a una escuela de noche a la E. Civit... pero no se... tenía mucho miedo de que me pasara algo, entonces se fue a la escuela normal... pero que no había mucho banco.. Así que eligiera otra escuela y bueno vinimos acá”... “No tenía lugar en otras escuelas. No conseguía banco... porque tenía las notas muy bajas” “ Y me mandaron acá porque no terminaba más ...porque ya había repetido”(S1)*

Podemos rastrear **los caminos guiados** de la “elección de escuelas”, desde:

a) La política educativa de opciones y distribución según mejores promedios, presencia de hermanos, zona de residencia, articulación de escuela, etc. *“porque en 7º hay que llenar un papelito y llenar tres opciones y después una de estas tres sale sorteada no se como es” “porque salí abanderada en la otra escuela y podía elegir”(S1)*

b) Las trayectorias escolares previas, registrada en el paso por determinados segmentos del sistema educativo, con promedios bajos, con hermanos en las escuelas de la zona... que ya intentaron y no llegaron....*“repetí dos veces y me sacaron de la otra escuela” (S2); “la elegí y vine directo porque estaban mis hermanos y me dijeron que estaba bueno”(S1)*

c) Los familiares, sobre todo los padres ayudan a llenar las opciones y alguno puede figurar como referente *“porque mis papás estudiaron en una escuela igual que esta y les gustaba el título” (S2); “mi mamá me trajo para acá”(S1)*

d) El territorio, la cercanía aporta finalmente para la selección de la escuela y en esto coinciden los dos grupos *“la elegí porque me quedaba cerca” Algunos sintetizan los tres últimos elementos:“y me vine acá porque me dijo mi mamá que era más cerca y porque va mi hermano”(S1)*

Finalmente cabe agregar que encuestamos a los alumnos ingresantes al CENS, indagando sobre el recorrido escolar previo. Registramos una gran parte de los que repiten en S1 y S2 vuelven a ingresar en este CENS. Por su parte los repitentes en los 7º en escuelas primarias de la zona y con extraedad, su recorrido son los CEBA; que en algunos casos continúan en los CENS y en otros ingresan pero no pueden permanecer (repiten / abandonan).

2- Expectativas laborales y educativas

Fuimos relevando evidencia sobre cómo el paso por las distintas instituciones educativas fue procesando las diferencias sociales y “transformándolas” en diferencias educativas; ahora veremos cómo se condicionan las *elecciones* posteriores.

Los entrevistados de los **CEBAS** no están muy “ilusionados” *“el CEBA no es una salida laboral porque figura que terminó el primario, no es un título es una constancia...” “estudiar y tener un título y estar en tu casa. Si vamos a la realidad, vamos y dejamos el currículo en algún lado y... si... después te llamo... y nada”. .” Y venir para acá también es como que te hace todo para atrás y...: ¿Qué significa eso “te hace todo para atrás”? Supóngase, no sé, están viendo*

sobre cómo se arma un banco, y cuando llega acá recién le están enseñando qué son los caños para armarlo...

Por lo que significa entonces “educarse” (*atrasarse, no saber nada, quedar más burro*) en un CEBA, **los entrevistados plantean los límites que tienen para ir a una “escuela normal”**. Al significar como “normales” al resto de instituciones escolares que no son CENS, demuestran la conciencia que tienen acerca de la formación devaluada que reciben: *“porque el estudio del CEBA o del CENS no es tan válido”, “en el CENS se reciben de contadores y lo mismo andan vendiendo pan y tortas en un carro”*. Por otro lado, a la par que los entrevistados marcaron, en reiteradas oportunidades el buen trato que reciben de los directivos, también señalaron las inasistencias y la rotación permanente de docentes.

En relación a los alumnos que asisten a los 8vos secundarizados existen claras diferencias entre los alumnos de la S1 con respecto a la S2. Los primeros no tienen muchas expectativas en que la educación sea la base de la movilidad social *“si terminar la escuela hasta 5to... después lo que venga” “y quiero ver que pasa conseguir trabajo, porque en el estudio no me fue bien, en la primaria tampoco”, “termino el secundario y si dios quiere voy a estudiar una carrera...si. Y no se si en algo va a cambiar”*. Para los alumnos de la escuela S2, el abanico se abre con mayor posibilidad tal cual las opciones que enuncian: abogado, enólogo, militar, profesor de educación física, genetista, etc. Se van **delineando proyectos a futuro**, tanto en el campo laboral, educativo y familiar. Se enuncia a la educación como necesaria para lograr un *“trabajo fijo”, “un buen trabajo”*. Aquí vuelve a resonar la concepción de la educación como factor de movilidad social, a la posibilidad de proyectar y de armarse para el futuro, caracterización que se acerca más a los recorridos de los hijos de lo que fue la clase media del desaparecido Estado Benefactor.

A modo de reflexión

Las reflexiones las organizamos alrededor de tres ejes: 1) comenzamos por los procedimientos abiertos y desembozados de orientación y selección que dibujan la “elección educativa” del 8vo; 2) luego advertimos sobre la construcción social de los conceptos de “pobres” y “jóvenes”, 3) finalmente frente al debate educativo abierto por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología sobre la Nueva Ley Nacional de Educación queremos registrar el silencio sobre este punto y la presencia sorprendente del tema de la *“elección escolar”* solo relacionada con el tema confesional.

1) La diversificación de circuitos educativos en Argentina, entendidos como trayectorias/ recorridos escolares diferenciales para distintos sujetos sociales que tienen que ver con un lugar en el territorio, un lugar en la estructura social, en el mercado laboral y en el sistema educativo, puede haber tenido un momento de invisibilidad en el sentido que señala Bourdieu (Bourdieu y Champagne en Bourdieu, 1999: 365) de *“...procedimientos de orientación y selección...”*, que

instauran prácticas suaves o “*insensibles*” de exclusión, pero la forma y el modo de funcionamiento de los CEBA presentados, nos induce a afirmar que las prácticas de selección/exclusión cada vez son más “*desembozadas*”, en el sentido de que no se “*disimula*” el sentido de la existencia de este nivel educativo, que no alcanza para articular con las escuelas “*normales*” secundarizadas aunque del tipo S1, que habilite para seguir la formación polimodal, ni mucho menos aumentar las posibilidades de obtener un trabajo fijo, estable (salvo que se opte por el ejército). Tanto es así que ofrecen certificaciones de terminación de la primaria antes que titulaciones, tal como señalan los entrevistados.

En consecuencia, el paso por el CEBA no opera como “posibilidad” sino directamente como frontera inexpugnable, como imposibilidad concreta de modificar en algo el capital cultural y en correlación, la posibilidad de afiliarse en mejores condiciones al mercado laboral, y mucho menos aún, de seguir estudios superiores en condiciones más o menos adecuadas. No se advierten “puentes” entre los CEBA y el nivel educativo consiguiente, haciendo de los CEBA una especie de “educación para sí”. **Lo que estamos señalando es que los límites entre educabilidad/ ineducabilidad en relación a insertarse en el mercado laboral o de seguir estudios superiores, no pueden leerse en clave de capacidades/incapacidades de los alumnos** (dificultades en el proceso cognoscitivo, indisciplina, violencia, etc). **Mostramos cómo se entraman los procesos educativos, sociales, con las representaciones de familiares, las decisiones y consejos de los distintos sujetos del sistema educativo, con las normativas y la política educativa a fin de ir consolidando la posibilidad/ imposibilidad para unos y para otros.**

Los CEBA y los CENS comparten ciertas características que hacen que se conforme una especie de lógica no escrita, de práctica instalada, que marca derroteros en las trayectorias educativas: por ej, la “sobreedad” a la que se llega por abandono prematuro (ya sea por razones laborales, traslados/mudanzas, enfermedades, embarazos, etc,) o por repitencia año tras año o ambas circunstancias. Este dato solo, sirve para detectar que los jóvenes entrevistados de CEBAS Y CENS, **han elegido en un marco previsible**. Es decir, que en el cruce de las condiciones objetivas de vida, las trayectorias sociales, los hábitos y el lugar social y espacial que ocupan, se define la opción escolar futura. Con lo cual **elegir es un verbo condicionado y condicionante para los sectores populares.**

2) Queremos remarcar la **debilidad política y teórica de hablar de “los pobres” como un conjunto homogéneo, como el hablar de “los jóvenes”** como si conformaran un estamento fácilmente clasificable (salvo por la edad y alguna otra variable). En palabras de Bourdieu (en referencia a los jóvenes) “*sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen nada en común*” (Bourdieu, 1984: 165) Las distintas respuestas de los alumnos con edades similares, pero con recorridos distintos, bajo distintas condiciones de vida, marcan las diferencias. El lugar de la escuela en esto es clave “Se

suele olvidar que la escuela no es solo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, etc. sino también una institución que otorga títulos, es decir derechos, y que con ello confiere aspiraciones. El antiguo sistema escolar producía menos desajustes que el actual, con sus trayectorias complicadas, que hace que la gente tenga aspiraciones que no corresponden a sus posibilidades reales...Hoy en día existen cantidades de trayectorias pocos claras y hay que estar muy al tanto para no caer en las vías muertas o los garlitos, así como en la trampa de las vocaciones y los títulos devaluados....Los efectos de la inflación escolar son más complicados de lo que se suele decir: como un título vale siempre lo que valen sus poseedores, un título que se hace más frecuente, se devalúa y pierde aún más valor porque se vuelve accesible a gente "que no tiene valor social"(Bourdieu, 1984: 167-168). Lo dicho nos lleva a realizar una advertencia: **de ninguna manera podemos caracterizar liviana y superficialmente estas diferencias relevadas al momento de "elegir" como diversidad cultural porque estaríamos usando un eufemismo para ocultar la desigualdad social a la que están sometidos los jóvenes adultos de los sectores populares.**

3) En el debate educativo abierto por el Ministerio en mayo del 2006, este tema sorprendentemente se hace presente bajo términos que no se condicen con el diagnóstico que hemos presentado sino que redireccionaliza la "elección escolar" *"Una educación que permita que las familias elijan para sus hijos una institución educativa que responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas"* (cfr. documento para el debate, y que se repite sin variaciones sustanciales en el Cap. VIII, art.128, inc. c) del proyecto de ley definitivo elevado al Congreso de la Nación) garantizándole a las familias el poder optar por escuelas confesionales y/o privadas para sus hijos. Coincidimos con los organismos de DDHH en su declaración al afirmar "Si bien el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, establece el derecho en su Art. 13. punto 3. de *"respetar la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos, escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones"*, los padres que deseen una educación diferente para sus hijos por motivos educativos o confesionales, deben asumir las responsabilidades económicas de sus decisiones y no cargar sobre los contribuyentes el costo de una educación privilegiada. Y el Estado así debe señalarlo claramente."

Los resultados de esta investigación registran los mecanismos mediante los cuales se entrelazan las condiciones materiales, las políticas educativas, las prácticas de las instituciones y las trayectorias educacionales y laborales de los jóvenes y adultos de los sectores populares, promoviendo recorridos desiguales para estos sectores. **Esto nos conduce a un desafío: aportar en la construcción de Políticas de Estado en el campo educativo que se encaminen a lograr democracia e igualdad; frente a una tendencia de políticas educativas y prácticas**

institucionales que llevan a mayor fragmentación y desigualdad social y educativa. Porque seamos claros en que: esto se resuelve con más mercado y privatizaciones (escuelas charter o voucher educativos) o con más Estado. Este es el saldo de una política educativa que no encuentra y no busca carriles para cambiar; condicionada por una visión fragmentada opera como auxiliar de los movimientos del mercado antes que considerar lo educativo en el marco de un proyecto político de una Política de Estado, que efectivamente vaya saldando la deuda social (educativa, de empleo, etc.). De allí nuestro interés en esta presentación de remarcar algunas claves en el campo de lo educativo para mostrar que la **democracia está jaqueada por muchos frentes, en este caso, por la imposibilidad de “elecciones escolares efectivas para todos”.**

BIBLIOGRAFIA:

BARANGER, D. (2004). *Epistemología y Metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: FCE.

BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural Escuela y espacio social*. Argentina: S XXI Editores.

BOURDIEU, P. (1984). *Sociología y cultura*. Méjico: Ed Grijalbo.

NADOROWSKY, M. y otros (2002). *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Bs As: Granica.

ROMAGNOLI, C. TOSONI, M (comp) (2005). *Desigualdades sociales y educativas A una década de la implementación de la LFE en Mendoza*. Mendoza: Ed. Efe.