

# Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica<sup>1</sup>

*Interrelationships between Social and Educational Inequalities in Secondary Education. A Theoretical, Multidimensional and (Post) Pandemic Review*

CLAUDIA JACINTO\*

CIS-IDES/CONICET

SEBASTIÁN FUENTES\*\*

FLACSO, sede Argentina /CONICET-UNTREF

NANCY MONTES\*\*\*

FLACSO, sede Argentina

## Resumen:

El artículo despliega las diferentes perspectivas de análisis que abordan las relaciones entre las desigualdades educativas y sociales, revisando las categorías tradicionales empleadas para mirar la desigualdad en el nivel secundario.

Se examinan los aportes de las últimas décadas de la sociología de la educación y de las ciencias sociales en general, revisitando los conceptos de reproducción, resistencia, subjetivación, segmentación y fragmentación que ocupan hitos interpretativos claves para la comprensión de las desigualdades educativas. Asimismo, se plantean desarrollos más recientes que enfatizan los análisis territoriales y multidimensionales, incluyendo diferenciaciones inter e intra-categoriales con mayor capacidad explicativa. A partir de ese estado de la cuestión, se consideran las conceptualizaciones y las estrategias de análisis sobre las desigualdades educativas vinculadas a la pandemia. Reconociendo la profundización de las desigualdades, se sostiene que abordarlas en este período implica reconocer las tramas de las desigualdades sociales y educativas previas y persistentes, para detectar la emergencia de nuevas expresiones y reconfiguraciones de las desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel de gobierno intermedio y en el plano institucional.

**Palabras clave:** Desigualdad social - Desigualdad educativa – Pandemia - Desigualdades multidimensionales

## Abstract:

*The article unfolds the different perspectives of analysis that address the relationships between educational and social inequalities, reviewing the traditional categories used to look at inequality at the secondary level.*

*It examines the contributions of the last decades of sociology of education and social sciences in general, revisiting the concepts of reproduction, resistance, subjectivation, segmentation and fragmentation that occupy key interpretative milestones for the understanding of educational inequalities. Likewise, more recent developments that emphasize territorial and multidimensional analyses, including inter- and intra-categorical differentiations with greater explanatory capacity, are presented.*

*Based on this state of the art, the conceptualizations and strategies of analysis of educational inequalities linked to the pandemic context are considered. Acknowledging the deepening of inequalities, it is argued that addressing them in this period implies recognizing previous and persistent social and educational inequalities, in order to detect the emergence of new expressions and reconfigurations of educational inequalities at the policy level, at the intermediate government level and at the institutional level.*

**Keywords:** Social inequality - Secondary education - Educational inequality – Pandemics – Multidimensional inequalities

Cita recomendada: Montes, N. y Jacinto, C. (2022) "Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia", en *Propuesta Educativa*, 31 (57), pp 12 - 30.

## Introducción

Las desigualdades educativas constituyen uno de los principales temas de la investigación académica y del debate social en tanto expresan el poder democratizador o segregador de la escuela y su incidencia en dinámicas de reproducción social. Desde hace décadas asistimos a un proceso de expansión del bien educativo y del acceso a más niveles de enseñanza de población antes excluida, al tiempo que se identifican nudos críticos que evidencian barreras para generar mayores niveles de igualdad en las condiciones de acceso, permanencia, graduación y en la mejora de los aprendizajes en sociedades cuyas desigualdades sociales se incrementan o atraviesan tendencias contrapuestas según el sector o la dinámica que se analice (Kessler, 2014).

Desde los años sesenta del siglo pasado asistimos a revisiones y propuestas en los estudios sociales que plantean la relevancia del sistema educativo en la producción de sociedades meritocráticas, sobre todo en el marco de procesos de industrialización y modernización que implican la transformación de las valoraciones en función de comportamientos y recorridos que la misma escuela contribuye a trazar. A lo largo de estas décadas, la expansión y la reforma del sistema ha ido instalando la relevancia de las condiciones y los efectos desiguales que produce cada nivel educativo en los individuos, los grupos y las sociedades “nacionales”.



Una vasta producción académica gira sobre interrogantes como los siguientes: ¿Cómo se han considerado las dimensiones sociales y escolares en el análisis de las desigualdades educativas? ¿En qué contextos el trabajo propiamente escolar puede marcar una interrupción o atenuar los efectos de condiciones sociales extraescolares? ¿Cómo sopesar el impacto de las desigualdades educativas sobre las trayectorias escolares de jóvenes en el nivel secundario, nivel educativo que aún presenta desafíos para su democratización? Ante el nuevo escenario creado por la pandemia de Covid-19, ¿cómo recuperar las categorías tradicionales para mirar la desigualdad educativa en el nivel secundario, asumiendo que éstas se incrementaron y profundizaron en las últimas décadas y más aún a partir de los efectos de la pandemia?

Este artículo se enfoca en analizar los debates en las ciencias sociales y en la investigación educativa en torno a las relaciones entre las desigualdades educativas y las sociales. Se propone aportar argumentos para destacar el carácter relacional de la desigualdad y avanza en proponer un enfoque multidimensional para su estudio, un modelo analítico que incluya no

solo condiciones sociales y escolares, sino también lo que los actores “hacen” para abordar la desigualdad y los marcos de acción, recursos y sentidos que ponen en juego las políticas.

En primer lugar, se examinan los aportes de las últimas décadas de la sociología de la educación y de la producción de las ciencias sociales en general, analizando cómo se han considerado las imbricaciones entre desigualdades educativas y sociales. Interesa de esa recuperación el análisis de los alcances y límites de los enfoques. Por otro lado, se busca delinear una serie de distinciones analíticas que permitan desagregar niveles de comprensión y abordajes, teniendo en cuenta la complejidad de la relación entre actores, instituciones y estados en el marco de las desigualdades pre-existentes y las emergentes (Servetto *et al.*, 2021). En segundo lugar, a partir de ese estado de la cuestión, se desagregan dimensiones de las desigualdades educativas aportadas por las investigaciones sobre la temática que parten de concebir tanto desigualdades sociales como la construcción de experiencias escolares fragmentadas por parte del sistema y de las propias escuelas. En tercer lugar, se consideran las conceptualizaciones y las estrategias de análisis sobre las desigualdades vinculadas a la pandemia del Covid-19. En este marco, se desarrollan argumentos para contribuir a una perspectiva multidimensional de abordaje de las desigualdades en educación secundaria, ejemplificándose con el diseño de un proyecto de investigación del que participan los/as autores de este artículo.

Por estas razones, el texto pretende ser un aporte a la necesidad de precisar conceptualmente el tratamiento de la desigualdad educativa, el modo en que se expresa y cómo se imbrica con las desigualdades sociales que atraviesan a la Argentina.

## Principales aportes para el análisis de las desigualdades sociales y educativas

Hasta los años sesenta, en las sociedades del norte global y en parte de América Latina se supuso desde un cierto optimismo pedagógico, que la escuela era una institución neutral en términos socioculturales e ideológicos y se sobreestimó su capacidad de integración social. A mediados de esa década, el famoso informe Coleman advertía en Estados Unidos que la educación no alcanzaba a reducir las desigualdades sociales y que el rendimiento educativo estaba en alta asociación con las condiciones socio-económicas del estudiantado y sus hogares. Años después, Jencks *et al.* (1972) agudizaron el argumento sosteniendo la inutilidad de los esfuerzos de la reforma educativa si no había un cambio social. Paralelamente, comenzaron a desarrollarse las teorías crítico-reproductivistas que desmitificarían el supuesto papel de la escuela como garante de oportunidades sociales y económicas para los individuos. Los primeros trabajos de Bourdieu y Passeron, Bowles-Gintis y Baudelot-Establet a lo largo de los años 70 abonaron la idea de que la escuela está en el centro mismo de una triple reproducción social: la de los recorridos individuales, la de las estructuras sociales y la de las legitimidades culturales.

De este modo, se desmoronaba la gran representación de la escuela y de las sociedades modernas: el suponer que se premiaban los esfuerzos y talentos en el pasaje entre el estatus transmitido al estatus adquirido (Dubet y Martuccelli, 1998). Ese ideal fue perdiendo eficacia argumentativa (Dubet, 2006) a raíz de procesos sociales y políticos y de aportes de la investigación que contribuyeron a su cuestionamiento y problematización. En el marco de ese pesimismo pedagógico, se consideraba que no podía esperarse un aporte de la escuela a mejores condiciones de igualdad.

La década del ochenta inauguró la revisión crítica de estas teorías. Distintos autores, encuadrados en las llamadas “teorías de la resistencia” como Giroux, Apple, Willis y otros/as, señalaron que los teóricos críticos conceptualizaron esencialmente a las escuelas como agentes de dominación y, en consecuencia, rara vez consideraron la posibilidad de construir formas alternativas de abordar su organización, los currículos y las relaciones sociales dentro del aula. Comenzaron entonces a enfatizar el carácter también productivo de la escuela, la existencia de otros agentes educativos no escolares (familia, medios, la vida de los jóvenes en sus territorios y grupalidades), sosteniendo que las teorías críticas habían mostrado un desinterés por lo que sucede dentro de la institución (Jacinto y Freytes, 2004).

En América Latina, distintos trabajos analizaron la teoría de la reproducción y sus límites, a partir de la reflexión en torno a la persistente demanda por educación de todos los sectores sociales. Tedesco se preguntaba en los años noventa por qué los sectores populares latinoamericanos insistían en ingresar a la escuela si allí recibían una educación que no les era útil, dado que la región no había universalizado su educación básica, ésta constituía más una oportunidad que una reproducción (Tedesco, 1995). Un estudio regional de la década del noventa concluye que, a pesar de distintas formas de discriminación, los logros educativos amortiguan procesos de deterioro y marginalización social (De Ibarrola y Gallart, 1994). Se llega incluso a plantear un nuevo *paradigma latinoamericano emergente* de la sociología de la educación (Filmus y Braslavsky, 1986; Tedesco, 1995). Este paradigma propone que no es posible definir una función universal y predefinida para la educación respecto de su relación con la sociedad, como proponían las teorías funcionalistas y crítico-reproductivistas; para estos autores, la contribución de la educación a la reproducción del orden social vigente o hacia la transformación social sólo puede ser definida a partir del análisis de contextos socio-económicos concretos.

En esa misma década, desde perspectivas histórico-etnográficas comienzan a problematizarse los tipos y niveles de la reproducción social que acontecían en la escolarización. Munidas de una construcción teórica que abrevia tanto en la perspectiva etnográfica -una epistemología en la escala de los actores sociales y sus puntos de vista- como en la revisión del concepto de cultura meramente interpretativo (Geertz, 1973), distintas antropólogas y pedagogas delinearon una indagación centrada en los procesos de construcción de hegemonía, incorporando por medio del aparato teórico gramsciano una perspectiva más amplia a la categoría de “cultura”, que jerarquizaba la dimensión del poder. Se ubican aquí los aportes de Ezpeleta y Rockwell (1983); Rockwell (1986) y otras investigadoras que identificaron qué sentidos comunes, qué hegemonías se instalan por medio de los procesos de incorporación de la población a la escuela -más allá del nivel secundario en sí, objeto de análisis de este artículo- y qué aspectos y experiencia, por lo general de sectores populares, campesinos e indígenas se dejaban fuera. De este modo, resaltaron el aporte de enfoques centrados en las prácticas cotidianas de los actores escolares y de sus sentidos, así como su sedimentación histórica y las relaciones de poder imbricadas allí. Con esta perspectiva, por un lado, es posible estudiar lo que los actores hacen, sus grados de apropiación de las políticas y los recursos escolares; por el otro, la institución escolar es situada desde un enfoque no normativo, teniendo en cuenta la historia cultural y política de la misma como claves para entender la relación entre sociedad y escuela. Así, es posible identificar qué es lo que se reproduce, en qué contexto y a través de qué mediaciones y dispositivos en el aparato escolar (Rockwell, 1986).

Al mismo tiempo que la investigación abrevaba en la relación sociedad-escuela y su mutua implicación en la reproducción de las desigualdades sociales y escolares, en medio

de sucesivas crisis el Estado de Bienestar se debilitaba y buena parte de la población se empobrecía. En una reformulación del debate, el interrogante central planteado fue cuánto puede hacer la educación en un contexto social excluyente (Tedesco, 1995). Ello desde la postura en la que se enfatizaba el principio de la educación como bien público -o sea orientada a la preservación de los intereses colectivos de la sociedad, dando una responsabilidad central al Estado-. Al respecto, varios autores coinciden en señalar que, en contextos de alta pobreza e indigencia de la población en edad escolar, hay un conjunto básico de aspectos relativos a las condiciones de existencia y de subsistencia que debe ser establecido para que el acto educativo sea posible: sin un piso básico de acceso a otros derechos (alimentación, salud, vivienda y los derechos básicos de la infancia y adolescencia) es difícil que la escolarización pueda realizarse de manera independiente de la cuestión social. Aquí hay un límite en la capacidad de los sistemas educativos para atenuar o eludir las desigualdades sociales. Esta cuestión ha sido particularmente evidente en contextos de crisis socio-económica y, más recientemente, en contextos de emergencia sanitaria o riesgo epidemiológico, de lo cual la pandemia es un claro ejemplo.

Para contribuir a la problematización del marco en el que estos procesos de análisis han tenido lugar, es necesario hacer referencia al surgimiento de una disputa ideológica originada también en la década del noventa, vinculada al proceso transnacional de reconfiguración del rol del Estado: la escuela -integrada al debate por el Estado y su "ineficiencia" para cumplir con una función social legítima- pasó a ser un laboratorio de transformaciones políticas e ideológicas que concebían a la educación como bien de consumo y propugnaban por su privatización y mercantilización en el marco de la globalización, y por la gestión "local" como modelo de eficiencia. Este proceso cultural, político y económico atravesó las coordenadas del debate en torno a las tensiones y complementariedades entre desigualdad social y desigualdad educativa, sin volver al optimismo ingenuo de décadas anteriores.

A fines del siglo XX e inicios del XXI la investigación se centró en identificar la relación entre procesos de reforma educativa y condiciones sociales -de las familias, de las escuelas, del trabajo docente, entre otros aspectos-, en el marco de las transformaciones estructurales de los estados que se producían en paralelo a la sostenida expansión de la matrícula secundaria (proceso vigente en la Argentina desde los años '80). En efecto, la evolución de los sistemas educativos muestra que, más allá de su pretendido universalismo, se configuraron sistemas educativos de distinta calidad, diferenciados según etnia, clase social, lugar de residencia o sexo del alumnado, con condiciones materiales e institucionales dispares y con peores condiciones y resultados en los contextos de mayor vulnerabilidad (Braslavsky, 1999).

Inspirándose en Sen (1996), algunos investigadores (Bolívar, 2005; López, 2005) se preguntaban: ¿igualdad (o desigualdad) de qué? Generalmente se hace referencia al acceso, la permanencia en la escolarización, la calidad de los aprendizajes, la probabilidad de titulación y en el reconocimiento social de las credenciales educativas en la sociedad y en el mundo del trabajo. Ahora bien, como sostuvo Reimers Arias (2000), más allá de las desigualdades que se producen fuera del sistema educativo, importantes mecanismos de reproducción son consecuencia de las políticas educativas: escuelas de baja calidad en contextos de pobreza o con cargas desproporcionadamente mayores en las familias de bajos recursos. Esto implica que los sectores socio-económicamente vulnerabilizados, también suelen ser los más desfavorecidos en cuanto a las condiciones escolares que se les ofrecen.



El concepto de segmentación educativa remite a ese proceso: tanto a la presencia de circuitos educativos de distinta calidad, como a la tendencia hacia la homogeneidad en la composición socioeconómica de la población que atiende cada circuito. Según Ringer (1992) la segmentación permite comprender las subdivisiones del sistema educativo y la configuración de circuitos según determinados perfiles sociales. La separación de estudiantes con determinados perfiles y orígenes sociales también puede comprenderse con énfasis en procesos de segregación. La segregación escolar constituye un concepto análogo al anterior, con una fuerte resonancia en su cercanía con procesos urbanos, ya que la segregación social se vincula con la segregación urbana. El concepto de segregación parte del supuesto de que hay un centro y una población a la que se dispone en los márgenes -análoga aquí a la categoría de marginación-, perspectiva que queda más asociada a los estudios de la pobreza (urbana) o de las características escolares de los sectores populares. Ya sea que el foco esté en la oferta y su apropiación social (segmentación) como en los procesos sociales de segregación social, problematizamos los alcances de ambas categorías para dar cuenta de procesos relacionales de desigualdad. En este artículo se sostiene que los aportes que plantean la desigualdad social y educativa, en tanto concepto relacional, constituyen una lente más potente para analizar los procesos de diferenciación e inequidad.

Con este punto de partida conceptual, fueron desarrollándose dos líneas de indagación: por un lado, la que identifica de qué manera el mismo sistema educativo -la política educativa- produjo modalidades y orientaciones que buscaron interpelar a sectores sociales diferentes para incorporarlos al proceso de escolarización; por el otro, la que destaca las transformaciones socioculturales más recientes que resignificaron esas distinciones del sistema y las desplazaron hacia una profundización de las diferencias. De este modo, comenzó a considerarse que el concepto de segmentación no resultó suficiente para dar cuenta de los nuevos procesos. Como plantea Dussel:

*“La segmentación ya no se organiza solamente por sectores socioeconómicos diferenciados, por diferencias en las modalidades de la escuela o por la localización central o suburbana de los establecimientos escolares. Sino que también se explica por el surgimiento de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar “capital social” marcadamente disímiles” (Dussel, 2014: 4).*

El concepto de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004) comienza a utilizarse para plantear estas nuevas líneas de clivaje y de distinción. Por ejemplo, históricamente las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados; las instituciones religiosas y no religiosas y las escuelas estatales y privadas implicaban conglomerados con ciertas uniformidades. Estas distinciones, si bien vigentes por su peso histórico, resultan insuficientes para dar cuenta de otros fenómenos que requieren ser caracterizados (Tiramonti, 2004; Dussel, 2014), como la producción de nuevas distinciones y jerarquías en la propuesta institucional de algunos “tipos” de escuelas.

Estos procesos de redefinición de diferenciaciones tradicionales se producen no sólo entre categorías, sino también, de forma intra-categorial (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). En educación secundaria, las modalidades, los ámbitos y los sectores han sido considerados tradicionalmente como factores de diferenciación. Pero al interior de cada categoría antes relativamente homogénea, se empezaron a constatar posiciones desiguales. De este modo, desde distintas tradiciones y perspectivas metodológicas, en las últimas décadas

se avanzó en la comprensión de la fragmentación al interior de cada categoría de clasificación del sistema educativo.

A modo de ejemplificación, pueden tomarse los casos de las desigualdades entre modalidades y entre sectores de gestión en la educación secundaria. En lo que concierne a las modalidades, en la mayoría de los análisis sobre la configuración de los sistemas educativos, se ha ubicado a la modalidad técnica como la destinada a la formación de obreros, en tanto los sectores medios accedían a otras modalidades destinadas a la continuidad de estudios universitarios o al ingreso al sector terciario de la economía. Con la masificación del nivel, la apropiación social de esta oferta específica, y la transformación en las condicio-

nes y posibilidades de trabajo, esa diferenciación, al menos en el caso argentino, dejó de tener vigencia en términos de segmentación: la población escolar de las escuelas técnicas proviene mayormente de sectores sociales medios. Al mismo tiempo, al interior de la modalidad, suelen evidenciarse fuertes distinciones entre instituciones, especialidades y territorios (Jacinto y Verdier, 2021).

En lo que concierne a los sectores de gestión estatal y privada, si bien existe una relación con los circuitos educativos, tal relación no es directa ni lineal, en la medida que la segmentación y la fragmentación se reproducen, también, al interior de ambos sectores (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Como dice Tiramonti, hay una cierta autorreferencialidad de cada fragmento que hace ineludible el análisis de factores como el universo valorativo, el estilo de vida, el territorio y las expectativas

de distintos colectivos sociales que son los que explican, entre otros factores, la multiplicación de fragmentos y el desplazamiento de lo común aunque diferenciado. La investigación sobre las llamadas escuelas de élite -instituciones que apuestan a la formación de cuadros dirigentes, de elites políticas y económicas- muestra cómo el currículo prescrito se recontextualiza en propuestas de enseñanza que diferencian las experiencias escolares en relación a las que se producen en otras escuelas en el sistema educativo. Esto incluye currículos internacionalizados, experiencias materiales, espaciales y estéticas que educan en el privilegio y en su naturalización a quienes asisten a esas instituciones (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018). Por su parte, las escuelas de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas, que le corresponden a la escuela primaria (Dussel, 2014).



Imagen por Freepik - Freepik.com

En ese campo fragmentado, la educación de gestión privada evidencia variaciones en su matrícula vinculadas con los procesos de diferenciación y fragmentación que se vienen describiendo, sumado a oscilaciones vinculadas a las cambiantes condiciones económicas de la población, que en ciclos de crecimiento económico y de los ingresos de sectores medios y medios bajos atrae una mayor matrícula, que se retrae en períodos de estancamiento o decrecimiento de los ingresos (Narodowski y Martínez Boom, 2016; Bottinelli, 2013). Sin embargo, esto no implica que se hayan desarticulado totalmente las diferenciaciones históricas, sino que se han redefinido en simultáneo con el proceso de masificación y de transformación al interior de cada categoría vinculado a la oferta en experiencias profundamente desiguales y diferentes entre sí, distinciones que se acumulan y contribuyen a una experiencia escolar de creciente fragmentación.

Las imbricaciones entre desigualdad social, educativa y territorial constituyen en sí un problema teórico que también está presente en los discursos públicos y en ocasiones en los sentidos construidos en ámbitos escolares acerca de los problemas de la escolarización en el nivel secundario. Si se enfatiza que los problemas de las escuelas se deben al contexto social y a las condiciones desfavorables de las familias se corre el riesgo de derivar el análisis hacia las teorías de déficit, de los/as estudiantes en riesgo, localizando la responsabilidad de las desventajas en el sujeto y su hogar, en el barrio o los circuitos de sociabilidad juvenil, sin cuestionar las propias características del sistema social y del sistema educativo, ni la multidimensionalidad de las desigualdades. Estos tipos de miradas constituyen operaciones de traducción de las desigualdades sociales, que simplifican condiciones y procesos atribuyendo a causas extraescolares o extrasistema la misma experiencia de segregación, segmentación o fragmentación, según la perspectiva analítica. En definitiva, estos argumentos constituyen también operaciones de legitimación de las desigualdades educativas y sociales, modos etnocéntricos de leer las brechas socialmente producidas en las relaciones sociales y en las relaciones escolares. La experiencia escolar en circuitos educativos diferenciados y desiguales (en cuanto a las condiciones de enseñanza, condiciones de infraestructura y equipamiento, formación del equipo docente) naturalizando sus efectos, implica dar por hecho que, a jóvenes con distintos orígenes sociales y territoriales, les corresponde la escuela y la trayectoria que les toca según su condición.

## **Las dimensiones de las desigualdades educativas y los abordajes de las políticas**

Como se viene sosteniendo, los sistemas educativos se vinculan con la reproducción de las desigualdades sociales en el punto en que las convierten en trayectorias y experiencias diferenciales. En efecto, la escuela en su propuesta organizacional y pedagógica tanto como en su propuesta cultural, produce cercanías y distancias en la experiencia de sujetos cuyo capital cultural no responde a los “valores” de las clases medias e ilustradas. De este modo, contribuye a la ajenidad y al distanciamiento de la juventud de sectores populares o de pueblos originarios, quienes no perciben que se atienda al reconocimiento de derechos para todos y todas. En esta interfase sociedad-escuela, o más precisamente familia-escuela, uno de los términos, por medio de dinámicas propias de su estructuración como institución de la cultura, modela la experiencia escolar de los sujetos y los itinerarios según lógicas propias, productoras de jerarquías y diferencias (escolares).



Abonando estas cuestiones, varios/as autores/as ponen el énfasis en las formas en que las instituciones educativas producen, a su vez, desigualdades a partir de sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Se refieren al funcionamiento mismo de la institución educativa, que hace posible que afloren o se agudicen dichas desigualdades (Duru-Bellat, 2010). En esa línea, pero basándose en los aportes de Bernstein, Rochex (2015) propone un estudio procesual de las desigualdades educativas a partir de una aproximación relacional para estudiar:

*“la producción de desigualdades académicas en materia de aprendizajes y de acceso a los conocimientos como resultado de la confrontación entre, por una parte, las características y las disposiciones sociocognitivas y sociolingüísticas de los alumnos, que están vinculadas a sus modos de socialización fuera del colegio (sobre todo en la familia y los grupos de iguales) y, por otra parte, la opacidad y el carácter implícito de estos requisitos, de los modos de funcionamiento del sistema educativo, las prácticas profesionales y los modos de trabajo que se ponen en marcha o que se le exigen al alumnado” (Rochex, 2015:21).*

Así, las desigualdades de origen –que aquí llamamos sociales- se expresan en resultados o evaluaciones de desempeños y pueden también manifestarse en regulaciones formales o prácticas y en condiciones informales que limitan la incorporación o la permanencia de estudiantes en relación con la experiencia educativa. El modelo de organización de la escuela secundaria –con sus lógicas etarias de agrupación y movimiento de la matrícula homogéneas, con la presencialidad y un modelo de enseñanza centrado en un docente que imparte conocimiento simultáneamente a un grupo de estudiantes, con sus sistemas y lógicas de evaluación que asignan valores que impactan en el movimiento en el nivel- procesa desigualdades previas y, al mismo tiempo, produce nuevas. Por su codificación, sus reglas y normatividades, que se expresan de modos diferentes en la experiencia juvenil, que jerarquiza determinados “saber hacer” previos y des-jerarquiza otros, suponiendo códigos simbólicos ya incorporados, produce desigualdades escolares, invisibilizando las condiciones de ingreso y trayectoria previa, o asociándolas con déficits inherentes a la persona, el grupo o el territorio.

Más allá de lo intra-escolar, la dimensión territorial es otro elemento de relevancia para la comprensión de las desigualdades. El modo en que las escuelas están alcanzadas por condiciones de oportunidad o de carencia respecto de servicios hoy considerados imprescindibles (saneamiento, transporte, electricidad, conectividad, condiciones ambientales favorables, salubridad) para el desarrollo de sus actividades y función específicas está determinado por el ámbito geográfico en el que se emplazan. El trabajo de Steinberg, Centrángolo y Gatto (2011) caracteriza los “escenarios o contextos territoriales” que expresan fuertes inequidades, muchas de ellas de larga data, que ubican a sus habitantes en situaciones de emergencia toda vez que las políticas sociales y educativas no logran impactar en las condiciones de vida ni en la oferta escolar allí disponible. En un trabajo más reciente (Di Virgilio y Serrati, 2019) se advierte sobre la potencialidad del concepto de desigualdad socio-territorial para identificar las apropiaciones que los grupos sociales (y las personas) realizan (o no) en territorios específicos de la estructura de oportunidades (Katzman, 1999) presente en esos espacios físicos y sociales. Desde esta perspectiva, las posibilidades de movilidad explican también el acceso a diferentes establecimientos, sorteando (o no) el enclasmiento de barreras geográficas, urbanas o sociales. El análisis muestra la pertinencia de combinar condiciones de desigualdad social con el efecto que tienen las políticas en ellas y lo que los actores sociales hacen en esa (des)articulación.

En otro nivel de agregación de datos, Kaplan y Piovani (2018) toman las disparidades regionales como eje de comparación, a partir de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES-PISAC, 2014/15). Señalan que, en particular en el nivel secundario, la región del país adquiere mayor relevancia para dar cuenta de situaciones diferenciales en el acceso al nivel, en la duración de la jornada escolar, en la discontinuidad de las trayectorias escolares o en el conocimiento de idiomas extranjeros, en particular en el ámbito rural y en regiones históricamente postergadas. Como se pone de manifiesto, sea el nivel local-barrial o el nivel provincial, las desigualdades territoriales constituyen hoy uno de los principales atributos que permiten identificar las desigualdades sociales y las propiamente escolares.

Reconociendo desigualdades existentes, desde principios de siglo se han evidenciado distintas políticas y estrategias tendientes a intervenir sobre las oportunidades escolares tanto respecto al acceso como al apoyo a las trayectorias escolares. Los dispositivos de apoyo a la inclusión escolar han cubierto un amplio espectro que va desde apoyos económicos como becas, hasta nuevos formatos institucionales y estrategias pedagógico-didácticas orientadas a garantizar derechos a la escolarización (Nobile, 2012). Diferentes investigaciones en América Latina reportan que estas intervenciones enfrentan en muchos casos tensiones y contradicciones entre brindar acceso y producir aprendizajes socialmente valiosos (Jacinto y Terigi, 2007; Acosta, 2021). En este sentido, la preocupación fue virando hacia el concepto de sostener las “trayectorias escolares” más que a la mentada permanencia. Se fue superando la suposición de que el corrimiento de la trayectoria teórica es un problema individual, para reconocer que se vincula a barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos (Terigi, 2009). Una producción propiamente escolar de cómo se regula la edad y el movimiento en el sistema, atendiendo a posibilidades desiguales de responder a esa expectativa.

Otro camino explorado en función de la igualación de oportunidades y derechos, ha sido la promoción de tramas inter-institucionales que se organizan y gestionan localmente, en las que intervienen múltiples actores gubernamentales y no gubernamentales (políticos, educativos y comunitarios). Según Giovine *et al.* (2019) resultan significativas y valoradas por las familias, aunque no exentas de tensiones ya que algunos de los elementos constitutivos (culturas político partidarias y profesionales, intereses sectoriales y estrategias portadoras de específicas lógicas de intervención, entre otras) van ejerciendo una sobre-determinación que pareciera debilitar la posibilidad de lograr acuerdos más duraderos y entablar alianzas según los objetivos iniciales de la política. Las estructuras de gobierno del sistema, a su vez, se amplifican y complejizan en el despliegue de las políticas socioeducativas en cada territorio, emergiendo allí la tensión entre sostener lo común y diversificar los dispositivos, las estructuras, los modelos de acompañamiento de las trayectorias. Territorio como clave de la política educativa y trabajo de los actores en esos dispositivos locales constituyen tendencias recientes que buscan intervenir en las desigualdades sociales y escolares.

En suma, las políticas educativas recientes ampliaron el reconocimiento de derechos en aspectos sustantivos (obligatoriedad, género, ciudadanía, educación sexual integral, esquemas de apoyo con becas y equipamiento tecnológico). Pero, como señala Kessler (2014) todavía muestran dificultades para intervenir sobre las distancias: la reducción de la brecha en el acceso al nivel avanzó mucho más rápido que la disminución de las distancias en las posiciones entre estudiantes de hogares provenientes de diferentes sectores sociales, desigual capital cultural o diferente recorrido por el propio sistema edu-

cativo en términos de los resultados de aprendizajes que evalúan sus desempeños. Un reciente trabajo (Acosta, 2021) sobre América Latina, que analiza modalidades alternativas destinadas a grupos específicos de población, muestra que la región ha tenido una forma particular de expansión de la secundaria obligatoria. Por un lado, leyes y normas destinadas a garantizar dicha extensión, con resultados efectivos en las trayectorias de adolescentes y jóvenes. Por otro lado, persisten o se han generado nuevos mecanismos de segmentación educativa. Entre ellos, los propios jóvenes señalan los costos implícitos de la obligatoriedad escolar y las formas que adoptan las violencias en las escuelas. Al mismo tiempo, reconocen dispositivos de sostenimiento de las trayectorias, aunque estas percepciones varían de manera importante entre los/as adolescentes y jóvenes de los distintos circuitos de escolarización.

Las políticas y dispositivos de política educativa son mediadas a su vez por procesos diferenciales de apropiación de las variaciones que produce el sistema educativo. De modo que esta dimensión contribuye también a las desigualdades entre provincias o regiones, como evidencian trabajos que analizan relaciones entre políticas nacionales y su traducción-apropiación-re-construcción en las provincias, así como su implementación e interpretación en las propias escuelas (Nuñez y Pinkasz, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Jacinto y Freytes, 2004). Al tiempo que se despliegan políticas de modificación y atención a las desigualdades sociales y escolares, nuevas formas de la desigualdad emergen.

Todas estas dimensiones contribuyen a explicar los procesos por los cuales las desigualdades se producen y reproducen, cobrando relevancia la perspectiva de no desatender el carácter multidimensional de las desigualdades sociales y escolares y el hecho de que operan al mismo tiempo a nivel estructural, relacional e individual, en contextos territoriales determinados. Ahora bien, dado que la cantidad de esferas que pueden ser consideradas es amplia y dinámica (Kessler, 2014, Reygadas, 2008 y Jelin *et al.*, 2020), resulta necesario identificar qué aspectos de las interrelaciones es posible abarcar en los análisis y tener en cuenta que esos planos se desarrollan a veces en articulación, otras en tensión, conformando diferentes configuraciones de la desigualdad (Reygadas, 2004).

### **Desigualdades educativas y pandemia: ¿una reconfiguración categorial?**

Ante un evento de la magnitud de una pandemia, se pone especialmente en evidencia que todas las desigualdades son dinámicas, están inscriptas en contextos socio-históricos y geográficos que pueden cambiar las relaciones entre las diversas dimensiones de la desigualdad, sus intensidades y las posibilidades de intervenir sobre ellas (Reygadas, 2004).

A partir de los aportes recorridos sobre los andamiajes teóricos para la comprensión de las relaciones entre las desigualdades educativas y sociales, cabe preguntarse: ¿de qué manera se han reconfigurado las desigualdades educativas en la pandemia?, ¿de qué particulares modos se han manifestado las interrelaciones e imbricaciones entre desigualdad social, o socio-territorial y desigualdad educativa?, ¿cómo han sido abordadas esas relaciones por las investigaciones que atendieron a esta problemática?

La pandemia y las características de las etapas<sup>2</sup>, recortaron súbitamente el margen de acción de las instituciones escolares y de las familias y la posibilidad de niños, niñas, adoles-

centes y jóvenes de sostener actividades escolares. Un evento de orden global que fue una contundente causa de desigualación (Jelin *et al.*, 2020) ya que incidió de un modo nunca antes transitado sobre las condiciones de vida y las formas de escolarización, objeto de interés para la investigación educativa. Ahora bien, en el marco de su magnitud, se produjeron diferenciaciones categoriales según países, regiones, niveles socio-económicos de la población, territorios, sectores y actividades económicas, escuelas.

Numerosos trabajos han comenzado a abordar los impactos y transformaciones producidos en la educación a partir de la dramática situación de la pandemia. Ante la criticidad del contexto, circuló repetidamente en los medios y en el debate público especializado, un diagnóstico acerca de una dinámica social de profundización de las desigualdades y también la emergencia de nuevas desigualdades. Si bien inicialmente se trató de un diagnóstico construido a partir de algunas referencias puntuales y no de relevamientos metodológicamente robustos, algunos trabajos recientemente publicados acercan información que valida el diagnóstico de la profundización, más aún en regiones estructuralmente desiguales como América Latina. Un informe elaborado por PNUD y Banco Mundial (2021) señala que en la región durante la pandemia se duplicó la inseguridad alimentaria; un 48% de los hogares no podía, a fines de 2021 recuperar el nivel de ingresos que tenía previo a la pandemia; un 27% de la población mayor de 18 años que estaba empleada perdió su trabajo; en particular han sido afectadas las mujeres, las madres y los/as jóvenes y, en relación con la asistencia escolar, sólo un 23% de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encontraba asistiendo de modo presencial. Otro informe elaborado por la CEPAL para 2021 indica que *"al comparar la situación de 2017 con la prevaliente en 2019 y 2020, se aprecia que la desigualdad medida a través del coeficiente de Gini subió en nueve países y disminuyó en seis"* (2022:50), situación que da cuenta del agravamiento o profundización de este fenómeno en muchos de los países, al mismo tiempo que refleja la gran heterogeneidad regional.

En este contexto, la pandemia hizo emerger un factor de desigualación clave para hacer frente a la falta de presencialidad: los recursos informáticos de los hogares del estudiantado y de los/as docentes, y las capacidades de uso de los mismos y la conectividad. O sea, la llamada "brecha digital" como una dimensión central de las desigualdades educativas. En este sentido, un informe sobre Argentina (BID, 2021) señala que

*"Los límites que encontraron las políticas educativas para sostener la escuela fueron consecuencia directa de la desigual distribución del equipamiento y la conectividad entre jurisdicciones, y entre docentes y estudiantes de diferentes estratos sociales. En efecto, la suspensión y restricción de la asistencia a las escuelas en un contexto de profundas brechas digitales amplió las desigualdades educativas"* (2021:31).

En las publicaciones recientes basadas en datos primarios sobre las relaciones entre desigualdades educativas y sociales en pandemia, pueden distinguirse dos líneas argumentales acerca de las imbricaciones entre desigualdades educativas y sociales: las producciones que plantean una profundización de las desigualdades atribuidas a la cuestión social, sobre todo el acrecentamiento de la pobreza, y el desigual equipamiento/conectividad. Diversos trabajos (Chaverri, 2021; BID, 2021) enfatizan que el acceso territorial diferenciado a internet, la poca preparación tecnológica de muchas familias y docentes y la falta de dispositivos y el hacinamiento generaron una ampliación de las brechas educativas preexistentes.

Otra línea subraya más fuertemente las imbricaciones entre ambas dimensiones. Por ejemplo, un estudio sobre jurisdicciones subnacionales, observó que la producción de contenidos fue intensa, pero fragmentada y desigual entre provincias (Di Piero y Miño Chiapino, 2020). La fragmentación se hizo evidente en las estrategias de adaptación que las escuelas debieron realizar: *“algunas utilizaron plataformas de internet propias donde se conectaban en línea la totalidad de sus estudiantes con sus profesores, mientras que en otras los docentes debían dejar fotocopias que las familias retiraban junto con los bolsones de comida”* (2020:54).

Otros trabajos señalaron que a pesar de que las familias de sectores populares vieron cómo las escuelas podían ofrecer y los hogares acceder a propuestas de enseñanza relevantes, los grupos familiares, sobre todo las madres, demandaban hacia las escuelas aprendizajes y mejores condiciones para sus hijos/as (Fuentes, 2020).

Estudios realizados en otros países confluyen también en destacar las imbricaciones entre las desigualdades sociales y escolares. Por ejemplo, Jacovkis y Tarabini basada en una encuesta a docentes en Barcelona, señalan que *“la polarización en las actividades pedagógicas no sólo se explica por la diversidad de capitales familiares “económico, social, cultural y tecnológico” sino también por la diversidad de prácticas educativas desplegadas por los centros educativos”* (2021:94). Al respecto, Bonal y González (2021) enfatizan que los resultados de aprendizaje difirieron según el tipo de escuela (pública o privada) en que estaban matriculados los estudiantes, el capital económico, social y cultural de la familia y sus condiciones de vida. Si bien estamos hablando de factores sociales, las desiguales capacidades de respuesta y recursos entre escuelas constituían brechas propiamente educativas; es decir, desigualdades escolares.

Una revisión exhaustiva de trabajos de investigación realizada hasta mediados de 2021, explorando la producción argentina y algunos informes elaborados por organismos de cooperación, permite afirmar que *“No observamos intentos de teorizar la pandemia y sus efectos en los sistemas educativos por fuera de los marcos teóricos preexistentes. En general, se utilizan conceptos teóricos sin abrirlos a discusión”* (Servetto et al., 2021:16).

Abordar las desigualdades en este período, implica reconocer las tramas de las desigualdades sociales y educativas previas como punto de partida e identificar tanto la persistencia de dimensiones asociadas con las desigualdades ya conocidas, así como detectar la emergencia de nuevas expresiones de desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel intermedio o territorial y en el plano institucional o local. Deconstruyendo linealidades, los abordajes complejos implican revisar categorizaciones y relaciones entre las categorías.

Partiendo de esas concepciones, el proyecto de investigación que dio origen a esta revisión se planteó caracterizar multidimensionalmente las desigualdades e identificar diferentes condiciones socioterritoriales, tipos de políticas y prácticas para abordarlas, sus tensiones y sus apropiaciones. A modo de ejemplo, se sintetiza a continuación el diseño concebido para captar las desigualdades multidimensionalmente.

El énfasis de la investigación (ver nota n° 1) es la relación entre la producción de desigualdad educativa en el nivel secundario y en las alteraciones en las formas de escolarización en ASPO y DISPO. Suscribiendo a la perspectiva relacional y multidimensional para el análisis de las desigualdades y atendiendo la dimensión territorial desde una perspectiva multiescalar, el análisis propuesto se organiza a partir tres dimensiones: los recursos institucionales, la organización y la enseñanza, a partir de diferentes instrumentos y téc-



nicas de indagación (multimétodo) y en diferentes escalas (nacional, jurisdiccional, departamental, institucional). Se consideraron atributos de las jurisdicciones, de los departamentos, de los hogares y de las instituciones (ver artículo de Valencia y Suasnabar en este dossier) para dar cuenta de los diferentes modos en que fue posible sostener la escolaridad entre los años 2020 y 2021. Para ello, se recurrió a dos índices, uno ya desarrollado que permitía captar desigualdades sociales en la comparación entre departamentos (Índice de Contexto Social de la Educación, ICSE) y otro elaborado por el proyecto para considerar desigualdades educativas de partida (ver artículo de Suasnabar y Valencia en este dossier). Sobre esa base, se examinaron las desigualdades educativas vinculadas a las formas de escolarización en pandemia (expresadas en indicadores escolares, perfiles institucionales, políticas y estrategias implementadas por actores centrales y locales, ver textos de Acosta y Graizer y de Sosa en este dossier). El estudio longitudinal producto de las mediciones en 2020 y 2021 ha buscado delimitar las esferas concernidas y su reconfiguración antes y durante la pandemia. Se identifican desigualdades según variables de diferenciación ya conocidas, como modalidad (ver texto de Sosa en este dossier), sector de gestión (Acosta y Graizer), ámbito y contexto socioeconómico. El análisis de los datos identifica reconfiguraciones de las desigualdades surgidas de las condiciones de la pandemia y de la capacidad de las políticas, los actores locales, las instituciones, las familias y los sujetos para hacer frente a ellas.

En los diferentes niveles de gestión, se proponen comparaciones a fin de identificar brechas de desigualdad que dan cuenta de cómo las capacidades jurisdiccionales, de niveles intermedios de gestión y las propias instituciones elaboraron estrategias según sus recursos y antecedentes técnicos y las apropiaciones e implementaciones de las políticas nacionales. Recogiendo y sistematizando datos sobre diferentes niveles de gestión (funcionarios/as provinciales, supervisores/as, directores/as y docentes) así como también sobre estudiantes, el proyecto se abocó a captar desigualdades que no solo implican territorios y escuelas, sino también las tramas interinstitucionales e intersectoriales (especialmente con salud y con dispositivos socio-educativos) que intentaron dar respuesta a las necesidades tanto de las familias y de los/as estudiantes como de las instituciones y sus equipos.

## A modo de cierre, una síntesis de la propuesta analítica

Para finalizar se presentan algunas consideraciones sobre los procesos de reconfiguración de las desigualdades y su comprensión por medio de algunas situaciones que ejemplifican la potencia de un enfoque multidimensional.

La noción de reconfiguración remite a otro modo, a un cambio en la forma de ensamblar u organizar los componentes de un todo. Elias, con su idea de configuración social, señala que los actores y las relaciones sociales, siempre interdependientes, solo pueden captarse por medio del análisis de sus cercanías y distancias en el marco de procesos históricos (Elias, 1987). De este modo, la multidimensionalidad de la mirada sobre las desigualdades es inevitablemente relacional y se expresa en configuraciones o entramados de interdependencia cuyos elementos se pueden distinguir pero no separar. Asumir que hay una reconfiguración implica buscar el nuevo rostro de las desigualdades, en la intensidad, en las categorías diacríticas que la explican, en las relaciones entre esas categorías (ej.: gestión y ámbito de la oferta) y en el lugar que esa configuración deja a los actores para actuar, siempre diferencialmente.

El planteo de la reconfiguración de las desigualdades educativas implica también, reconocer la multidimensionalidad y relacionalidad de distintos momentos analíticos y atributos de la desigualdad.

En primer lugar, podemos identificar las desigualdades sociales que inciden en las condiciones objetivas y subjetivas de las trayectorias educativas: aquellas referidas a los recorridos y recursos materiales y simbólicos con que cuentan los hogares, los grupos familiares, los individuos, en cada territorio específico, contextos de valoración desigual en tramas urbanas segregadas o fragmentadas. Estas constituyen el tipo de condiciones sociales a las que suele hacerse referencia en cuanto al “origen social” de los actores.

En segundo lugar, las desigualdades en la estructuración de la oferta y los procesos de diferenciación intra-sistema, que se reflejan en las diferentes oportunidades (acceso, trayectoria y aprendizajes) de los sujetos en el sistema educativo. Estas desigualdades, al ponerse en relación con otras que atraviesan a los hogares y las comunidades (segmentaciones y circuitos escolares), desafían la capacidad de la política educativa de generar condiciones para contrarrestar dichas inequidades. Por una parte, existen categorías tradicionales de diferenciación: ámbito, sector de gestión y modalidad. Por otra parte, las desigualdades entre niveles de gestión política (como las provincias y los municipios), configuran también un mapa territorial con grandes diferencias de recursos económicos y técnicos al servicio de la educación. La creciente fragmentación institucional desdibujó parcialmente esas desigualdades históricas, generando diferenciaciones intracategoriales. La dispersión requiere identificar y hallar estas “nuevas” figuras, nuevas formas de las desigualdades sociales y educativas.

En tercer lugar, las desigualdades que son producto de la organización institucional y su capacidad de respuesta a los contextos y a la heterogeneidad de poblaciones estudiantiles que atiende. Es decir, la forma en que cada institución aborda las desigualdades, de modo que atenúa o agudiza las condiciones de desventaja de los sectores más alejados al modelo tradicional de institución escolar. En este punto, cabe resaltar las condiciones y capacidades diferenciales de las instituciones para apropiarse y/o readecuar a su propio contexto local e institucional las políticas (educativas, sociales, sanitarias, productivas, entre otras) y de potenciar o establecer tramas locales en función de intervenir sobre las desigualdades educativas. Lo que los actores hacen, significan y disputan en la vida cotidiana escolar incide en cómo se aborda y se concibe la acción escolar (desde el derecho a la educación por ejemplo) y cómo se piensan los orígenes sociales de los estudiantes. Esta dimensión es clave para movilizar recursos y estrategias locales, pedagógicas, institucionales que ubiquen a los actores en un rol de apropiación y transformación en relación con las condiciones dadas. Concomitantemente, comenzaron a formar parte de este acervo las respuestas de las políticas para igualar oportunidades, a través de formatos institucionales alternativos u otros dispositivos, que fueron también objeto de debate por los riesgos diferenciadores que conllevan. La fragmentación educativa explica que busquemos en las instituciones, específicamente en cada establecimiento escolar, un clivaje operante en este enfoque multidimensional.

En cuarto lugar, la construcción pedagógica de las desigualdades, dada por los mecanismos institucionales, el currículo explícito y el oculto, las propuestas de enseñanza, la relación que se entabla con el saber, etcétera. Como se ha visto, la ampliación y diversificación de perfiles de “estudiantes” en el marco de un cambio de época profundo hacia fines del siglo pasado, desafió a las escuelas a responder con nuevas prácticas a estudiantes desiguales y diversos, revisando instituciones rígidas, diseñadas y configuradas

para contextos socio-históricos ya inexistentes (Tenti, 1998; Jacinto y Terigi, 2007). Los códigos en que la enseñanza y sus prácticas acontecen pueden ser vistos tanto como resultados de reglas propias de un sector social que organizan las prácticas para todos los sectores sociales, y/o como un espacio de disputa sobre qué se entiende por contenido y enseñanza escolar, con sus posibilidades de producir desiguales valoraciones de lo que los/as estudiantes saben y cómo se vinculan con el saber.

Como ejemplo, podemos señalar que: las desigualdades categoriales vinculadas a la oferta según sector de gestión (privado, estatal) operan como un clivaje relevante, tanto en las desigualdades pre pandémicas como en los resultados del seguimiento de trayectorias posible durante la pandemia. Esa relación de distancia entre ambos sectores de gestión parece profundizarse: he allí una figura propiamente pandémica, la profundización de la brecha preexistente. Pero al interior del sector estatal, es posible identificar que en contextos de menores privaciones (mejor índice del ICSE) y frente a equipos escolares (dirección, docentes, preceptores, etcétera) de supervisión y de conducción jurisdiccional con capacidades más estables -posibilidad de planificación, recursos tecnológicos, capacitación adecuada previa o durante la pandemia-, las respuestas escolares pueden arrojar condiciones de escolarización de mayor “vinculación” o de producción de relaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la figura es la de un sector estatal donde la desigualdad pasa a explicarse ya no solo por la jurisdicción (Kaplan y Piovani, 2018) sino por lo que los actores locales hacen, las políticas educativas y sociales generan, incidiendo en la atenuación de desigualdades sociales y/o las propiamente educativas.

Si el nivel secundario constituye una lente para mirar desigualdades educativas, es porque la persistencia de la desigualdad se organiza en pares categoriales -al decir de Tilly (2000)- que se complejizan cada vez más: la distinción en que se organiza la oferta escolar posee potencial explicativo sistémico pero no lo dice todo. La reproducción de las desigualdades aún acontece por procesos de valoración diferencial de las personas, los hogares, los territorios, las escuelas y las experiencias y trayectorias escolares que se acentuaron pero que van cambiando su forma si la lente analítica puede mirar la conjunciones entre agentes sociales, estructuras de desigualdad persistente y nuevas desigualdades que producen figuras sociales cada vez más específicas y, tal vez, formas de abordarlas más interdependientes, más reflexivamente identificadas por los actores involucrados en ellas. Abordar las desigualdades en este período implica reconocer las tramas de las desigualdades sociales y educativas previas como punto de partida, la persistencia de dimensiones asociadas con las desigualdades ya conocidas para detectar la emergencia de nuevas expresiones y reconfiguraciones de las desigualdades educativas a nivel de las políticas, en el nivel intermedio y en el plano institucional. La multidimensionalidad y la interrelación entre desigualdades sociales y propiamente escolares hace a la propuesta aquí desarrollada. Como señala Kessler, la desigualdad persistente en América Latina es

*“una de las claves de bóveda para entender procesos políticos, sociales, culturales presentes y pasados [...] elucidar las causas, los engranajes y las consecuencias de la desigualdad fue una de las promesas de las ciencias sociales latinoamericana de la última década, con mayor o menor fortuna en sus resultados” (2014: 15 - 17)*

El contexto de pandemia y sus efectos impuso visitar las nociones tradicionales y su potencialidad analítica y, al mismo tiempo, desafió los modos de comprensión habitualmente desplegados desde la investigación social y educativa para ensayar nuevas hipótesis para hacer inteligibles los procesos históricos y los emergentes.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2021) "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina". Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- BID (2021) Educar en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en Argentina, BID, División de educación Documento para discusión N° IDB-NT-00864
- Bolívar, A. (2005) "Equidad educativa y teorías de la justicia", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69.
- Bonal, X. y Gonzalez, S. (2020) "The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis", *International Review of Education* (2020) 66, pp. 635–655
- Bottinelli, L. (2013) *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Serie La Educación en Debate. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Braslavsky, C. (1999) *Re - haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aula XXI.
- CEPAL (2022) Panorama Social de América Latina 2021. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Chaverri Chavez, P. (2021) "La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21 (3) (2021): (setiembre - diciembre)
- De Ibarrola, M. y M. A. Gallart (eds.) (1994) *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago-Buenos Aires-México: OREALC / CIID – CENEP
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020) "Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional" en Gutiérrez Cham, G., Herrera Lima, S. y Kemner, J (eds.) *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados
- Di Virgilio, M.M. y Serrati, P. (2019) *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires, UEICEE – OEI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duru-Bellat, M. (2010) "Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad", *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp.105-130.
- Dussel, I. (2014) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (43)
- Elias, N. (1987) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, 37, pp. 70-80
- Filmus, D., y Braslavsky, C. (1986) "Algunos límites a la democratización del sistema educativo" *Plural*, [Buenos Aires] 3.
- Fitoussi J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Manantial: Buenos Aires.
- Fuentes, S. (2020) "Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina" en CEPAL (Comp.) *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina* (127-150), CEPAL. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46781>
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giovine, R., Martignoni, L. y Correa, N. (2019) "Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)", *Práxis Educativa*, 14 (2), pp. 432-450.
- Jacinto, C. y Freitas Frey, A (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: IIPE – UNESCO
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

- Jacinto, C y Verdier, E. (2021) "Les paradoxes de la démocratisation éducative entre sélection et déclassement. Le cas de l'enseignement technique secondaire en Argentine", *Éducation et Sociétés*, 46, pp. 39-45.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021) "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), pp 85-102
- Jelin, E., Motta, R. y Costa, S. (2020) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.S., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018) "Trayectorias y capitales socioeducativos" en Piovani, J. y Salvia, A. (Coords.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social*. Buenos Aires, CLACSO-Siglo XXI Editores.
- Kaztman, R. (1999) *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Montevideo: CEPAL
- Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Narodowski, M., y Martínez Boom, A. (2016) "¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global", *Revista Colombiana de Educación*, 70, pp. 17-26.
- Nobile, M. (2012) "Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan", *Propuesta Educativa*, 38, pp. 86-92.
- Nuñez, P.; Pinkasz, D. (2020) "¿Veinte años no es nada?: La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI" en Informe Regional del Sistema FLACSO: Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional, FLACSO.
- PNUD (2021) Una recuperación dispar. Tomándole el pulso a la región de ALC luego de la pandemia. Banco Mundial
- Reimers Arias, F. (2000) "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30 (2), 2000, pp. 11-42
- Reygadas, L. (2004) "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional", *Política y Cultura*, 22, pp. 7-25.
- Reygadas, L. (2008) *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos editorial, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ringer, F. (1992) "La segmentación en los sistemas educativos modernos" en Mueller, D., Ringer, F. Y Simon, B. (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad
- Rochex, J.Y. (2015) "Desigualdades escolares, herramientas para evaluarlas y estudio de los procesos de producción", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3) ,pp. 8-25.
- Rockwell, E. (1986) "Cómo observar la reproducción", *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 109-125.
- Sen, A. (1996) *Nuevo examen de la desigualdad*. Buenos Aires: Alianza.
- Servetto, S.; Fuentes, S.; Balaguer, F.; Tavella, M. E.; Cuchan, N.; Agüero, M.; Belmes, A.; Galarza, C.; Grigioni, A.; Lastra, A.; Moro Eik, L.; Pellizzari, L.; Sanchez Escalante, C; Suertegaray, F.; Yapur, J.; (2021). "Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 16 (9), pp. 14-26.
- Steinberg, C., Centrángolo y Gatto, F. (2011) *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Santiago de Chile, CEPAL-UPEA
- Tedesco, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires



- Tenti, E. (1998) "Expectativas y Valores" en Tenti, E. y Sidicaro, R. (comps.) *La Argentina de los jóvenes : entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Unicef-Losada.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media", *Praxis Educativa*, 9, pp. 108-110
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018) "Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio", *Páginas De Educación*, 11(2), 40-60.

## Notas

- <sup>1</sup> Este texto es resultado de la tarea asumida por un equipo de trabajo que se conformó en el marco del Proyecto PISAC COVID-19 N° 023 "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia", ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Investigadora responsable: Renata Giovine. El equipo estuvo integrado por los/as autores/as y por Daniel Pinkasz, colega que realizó valiosos aportes que han sido recogidos en el texto. Agradecemos también las lecturas y comentarios de otros/as colegas del proyecto a las versiones preliminares, especialmente a Oscar Graizer, Renata Giovine y Silvia Servetto.
- <sup>2</sup> En Argentina se denominaron de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO, restringiendo al mínimo la circulación de las personas) y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) con medidas estrictas para una circulación controlada.



\* Claudia Jacinto es Doctora en Estudios de América Latina, Sociología de la Universidad París III, Francia; Investigadora Principal del CONICET, CIS-IDES; Coordinadora del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo; Miembro de la Academia Internacional de Educación, Argentina. E-mail: cjacinto@ides.org.ar

\*\* Sebastián Fuentes es Doctor en Antropología Social, Universidad Nacional de San Martín; Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador; Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Email: sfuentes@flacso.org.ar

\*\*\* Nancy Montes es Especialista en Indicadores Sociales y demográficos, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina, Argentina. E-mail: nmontes@flacso.org.ar