

V Jornadas de Sociología de la UNLP
y
I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales
“Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región
en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”
La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Autoras: Lic. Gonzalez, Teresa Leonor y Lic. Maldonado, Nuria

Institución: Facultad de Educación Elemental y Especial. (S.E.C.T.yP.)
 Universidad Nacional de Cuyo

Correo electrónico: teresagonza2002@yahoo.com.ar; nurikimaldo@yahoo.com.ar

Mesa: J 4 Cuesta Abajo. Desigualdad social, pobreza y exclusión social

Coordinadoras: Karina Dionisi (UNLP – CIMeCS); kdionisi@yahoo.com

Diana Weingast (UNLP – CIMeCS); fucks@netverk.com.ar

Título:

“REPRESENTACIONES SOBRE LAS DESIGUALDADES SOCIALES”

“... elegí acá... porque no me dio ...”

Las (e)lecciones escolares de los chicos de sectores populares.

1- PRESENTACIÓN

La Ponencia que presentamos se inscribe en el Proyecto de Investigación: “Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares”, dirigido por la Mag. María Cristina Romagnoli y financiado por Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado, U.N.Cuyo para el bienio 2007-2009.

Como Equipo de Investigación venimos trabajando desde hace tiempo algunas categorías analíticas y metodológicas que nos han permitido avanzar en el estudio de la compleja red de *Representaciones - Predisposiciones - Lugares*, que los sujetos ocupan en la estructura social objetiva.

Nuestras indagaciones refieren que el sistema educativo ofrece condiciones de enseñanza-aprendizaje desiguales para los distintos sectores sociales, dando lugar a la conformación de recorridos escolares diferenciados. Mediante el trabajo empírico realizado en alumnos de 8º años de EGB en escuelas del Gran Mendoza, rastreamos los mecanismos por los cuales se procesa la diferencia social, se transforma en escolar y

remite a los alumnos de sectores populares a distintas instituciones, proceso que muchos naturalizan como su “elección personal”.

En esta exposición nos proponemos indagar las desigualdades sociales que estigmatizan la diferencia social y la convierten en Discriminación naturalizada, así como la producción de eufemismos que permiten ocultar la pobreza. De esta manera los conflictos sociales se convierten en problemas individuales, las deficiencias sociales en deficiencias mentales etc.; se culpabiliza e individualiza la pobreza recurriendo a factores asociados a la herencia biológica familiar. Es así que la “inteligencia” o la “ignorancia” serían factores a-sociales, a-históricos, naturales y por tanto inmodificables.

2- DESARROLLO

A- Dimensión del Tema Problema y su Debate¹

La población bajo estudio para esta Indagación fueron los alumnos de 8vo. año (LFE) o 1ro. de la secundaria (LNE) que asisten a distintos establecimientos educativos del Gran Mendoza. A los fines analíticos, para esta ponencia, hemos tomado una muestra compuesta por tres escuelas y la hemos diferenciado en subgrupos. Un primer grupo constituido por alumnos que concurren a una escuela con orientación técnica ubicada en San José, departamento de Guaymallén; un segundo grupo de alumnos que concurren a una escuela con orientación contable ubicada geográficamente muy cerca de la anterior; y un tercer grupo, integrado por alumnos que asisten a una escuela con orientación en química, ubicada en la Ciudad de Mendoza.

Actualmente la Dirección General de Escuelas, provee a los alumnos de 7º año de las escuelas primarias comunes un formulario donde deben elegir tres escuelas secundarias. Este formulario es cargado a un programa de computación en la Dirección de Nivel Medio, que redistribuye a los alumnos teniendo en cuenta el promedio y el lugar de residencia. Como consecuencia a los alumnos con promedios altos se les asigna la escuela que propusieron en primer lugar, generalmente en la ciudad de Mendoza, y quienes tienen promedios bajos la escuela más cercana a su lugar de residencia. Sin embargo para otros alumnos los recorridos se van diseñando como resultado de una combinación de algunos de estos elementos más, la asistencia a escuelas de Educación

¹ El formato en términos de Dimensiones responde al planteo relacional ofrecido por María Teresa Sirvent.

Especial, repitencia, abandono, extraedad, políticas educativas que promueven la Terminalidad de 8° año de la EGB, Programas Sociales Compensatorios, lugar ocupado por las familias en el territorio y en la estructura económico-social.

Analizamos las entrevistas grupales realizadas a alumnos y directivos desde tres Ejes de análisis que sirven para organizar los resultados de la Investigación, esto es: “La elección de las escuelas y las estrategias familiares”, “Experiencia escolar y construcción de subjetividades” y, **“Clasificaciones escolares y representaciones de la práctica social”**.

En la Ponencia que presentamos en esta ocasión nos interesa particularmente desarrollar algunos aspectos referidos al Tercer Eje en relación con la evidencia empírica, es así que algunos de nuestros interrogantes son:

¿Cuál es la relación entre las expectativas y las representaciones en la experiencia escolar?, ¿ésta se “elige” libremente?, y ¿Cuáles son los comportamientos escolares naturalizados referidos a la inteligencia?

En las investigaciones que hemos realizado a lo largo de los últimos años, hemos dado cuenta de la segmentación del sistema educativo mendocino y de la existencia de circuitos educativos diferenciados donde el paso del nivel primario al nivel secundario se constituye en uno de los momentos claves del recorrido escolar. En este Proyecto nos interesa visualizar la relación dialéctica entre las condiciones objetivas ofrecidas por el sistema educativo, las instituciones, los comportamientos escolares naturalizados y las representaciones sobre la elección de la escuela que habilitan recorridos educativos desiguales para los jóvenes de sectores populares.

Desde nuestra perspectiva teórica entendemos al sistema educativo como un campo donde existen relaciones de oposición y jerarquía entre las Instituciones educativas. Si bien los alumnos “eligen” a que escuela de nivel medio asistir y muchos naturalizan el lugar que ocupan, para nosotros el recorrido y la Institución a la que asisten los estudiantes de sectores populares no está librado al azar sino que contiene cierto margen de previsibilidad si se leen las “(e)lecciones” de los alumnos en la trama conformada por las políticas educativas, las prácticas escolares, las trayectorias sociales y las estrategias familiares de los sectores populares. Es así que se habilitan recorridos sociales y escolares cuya lectura nos permite hacer más comprensible, la **Naturalización de ciertas Clasificaciones escolares y representación social de la práctica**, si se leen a la luz del entretejido antedicho.

En la Investigación que llevamos a cabo durante 2005-2007 *“Esto es para mí “las elecciones” educativas de los alumnos de sectores populares”* abordamos las elecciones de establecimientos y las razones que daban los alumnos de un CENS, de un CEBA, de una Escuela de Educación Especial, y dos escuelas de nivel medio que consideramos parte de los Circuitos Educativos 4 y 5². Los resultados de esta investigación nos orientaron a indagar sobre la existencia de otro circuito educativo, circuito 3 en la zona, y explorar otras instituciones que podían estar conformando una oferta igual o más pobre que las instituciones ya estudiadas. Éste es el caso que nos ocupa.

Como adelantamos en las líneas precedentes nuestra preocupación general en éste Trabajo es estudiar la Naturalización de las Desigualdades sociales que estigmatizan la Diferencia social de modo que la convierten en Discriminación Legítima, vale decir aceptada socialmente (Hernestein y Murray. 1994). Desde esta perspectiva la relación entre origen social y éxito académico estaría dada por la capacidad intelectual que tiene origen genético, y es éste el que en mayor medida determina el éxito o el fracaso escolar. Esta explicación implica que los individuos de baja extracción social tienen una menor capacidad intelectual, y que su peor posición social se deriva precisamente de una menor dotación genética.

El Debate que refiere a éstos Temas, se produce en la década del 90 del siglo pasado en los países desarrollados, y llega a América Latina desde la Agenda de los Organismos Internacionales a la CEPAL; será desde esta perspectiva que la Diferencia en los resultados escolares se explique mediante la Diversidad Cultural, de modo que ante condiciones materiales similares dichos resultados sean distintos.

En la Argentina de los años 90 esta polémica se traduce en los debates por la sanción de la Ley Federal de Educación, en particular por la disputa “equidad-igualdad”; es así que se sostuvo que mientras la primera considera el Origen social y una Capacidad Intelectual Diversa, la segunda en cambio homogeneiza dicho Origen y Capacidades contribuyendo así a la reproducción de un orden social injusto. Se asoció también la

² Circuito 4: los alumnos provienen de familias de empleados públicos de bajo escalafón cuentapropistas, trabajo en negro, trabajadores sin medios de producción, obreros. El sistema educativo ofrece servicios gratuitos en los que se prioriza el disciplinamiento, el control social y la contención en horario escolar y se deriva a trabajos de subsistencia. El Circuito 5: provienen de familias que se insertan en la producción centralmente en puestos de empleados de bajo escalafón, cuentapropistas, trabajo en negro y obreros. Las escuelas ofrecen servicios gratuitos en los que se articulan salidas institucionales de los no capaces, los no dotados, los no disciplinados (vinculación con Dirección del Menor, escuelas especiales, escuelas para adultos, etc.)

idea de igualdad con la de movilidad social ascendente, de modo que los hechos estarían mostrando el fracaso de esa política.

En la Provincia de Mendoza se sostuvo entonces que las Políticas Compensatorias de Focalización de la Pobreza contribuirían a responder a un origen social desventajoso, equiparando así puntos de salida que responderían a la Diversidad social y cultural. Por último se podrían lograr mejoras en el rendimiento escolar, en tanto las capacidades intelectuales quedaran liberadas del rigor de un origen social vulnerable, se podría así acudir a las capacidades que vehiculizan la iniciativa individual.

Siguiendo el abordaje de la sociología crítica propuesta por Pierre Bourdieu, nuestro enfoque pretende captar la primacía de las **relaciones en el entretejido social y estructural**, por oposición a quienes ponen énfasis en las dicotomías "...entre el actor y su actividad, entre las estructuras y los procesos o entre objetos y relaciones"³; se trata de la primacía de *la relación* entre lo subjetivo y lo objetivo que promueve el constructivismo estructuralista.

Desde esta perspectiva la percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración: por el lado objetivo está socialmente estructurada, y por el lado subjetivo también lo está, porque los esquemas de percepción y de apreciación especialmente los que están inscriptos en la oralidad⁴, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico⁵.

Desde esta perspectiva sostenemos que: "Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual; la cualidad de "pobre" se connota como atributo de "diversidad"..."⁶. Es así que las formas que adquiere la "inteligencia" o la "ignorancia" serían factores asociales, naturales y por tanto inmodificables. En esta línea de pensamiento *la ignorancia y la inteligencia* son siempre resultados del ámbito académico; es decir los logros o fracasos escolares que alcanzan las personas en el sistema educativo son los que determinan si poseen una u otra cualidad,

³ ELIAS, N. "La sociedad cortesana", FCE. México, 1982.

⁴ REQUEJO I. (faltan datos bibliográficos)

⁵ Los juicios de valor no son socialmente neutros; los diversos sectores y fracciones de clase luchan por imponerse en la jerarquía de valores sociales, "... especialmente porque en nuestras sociedades, tienen un casi monopolio de hecho sobre las instituciones que como el sistema escolar, establecen y garantizan los rangos" BOURDIEU, P. Cosas Dichas. Gedisa. Buenos Aires. 1998. Pág. 138. Dichas garantías legitiman y naturalizan juicios de valor que se presentan como universales neutros y ahistóricos; de hecho lo "natural" tiende a ser en nuestras sociedades **más valorado que lo aprendido**.

⁶ LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (Comp.). "Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto". Noveduc. Buenos Aires. 2005. Pág. 78

independientemente de la relación que la inteligencia y la ignorancia tienen con la producción y reproducción de la vida social.

La legitimidad del discurso en la línea de Murray, se produce en la Argentina en general y en Mendoza como el caso que nos toca, vía eufemización política de la pobreza estructural, justificación ideológica de la herencia biológica familiar, e individualización del conflicto colectivo social.

Así mismo es erróneo sostener que las diversas experiencias históricas de movilidad social ascendente, se produjeron con el sistema educativo como protagonista central de ese cambio; fue la amplia estructura del Estado Interventor y las diversas estrategias del Modelo de Acumulación vigente las que promovieron dicho cambio. “Estos fenómenos impedían ver que lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias o diferencias sociales”.⁷

B- Dimensión Teórica en la amalgama Empírica.

Pierre Bourdieu sostiene que existen en las sociedades capitalistas una diversidad de racimos, el referido a la inteligencia es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión de **Capital Cultural**, capital heredado que tiene la propiedad de ser un capital incorporado –hecho cuerpo-, y por tanto aparentemente natural innato.

- Mauricio que tiene 13 años y asiste a la escuela identificada como el tercer grupo, dice al referirse a su compañero “...no le sube agua al tanque al pobre”; la calificación entre compañeros denota características constitutivas fundantes. Establecen una clasificación entre “quienes pueden” y “quienes no” como característica propia de la persona, individual. En el mismo sentido “*Siempre fui mala en la escuela, y siempre me retaban*” dice en otra entrevista Carolina, del segundo grupo.

El racismo de la inteligencia se ostenta mediante una diversidad de posesiones en particular la de los títulos, la de las certificaciones escolares y académicas que se consideran como garantía de inteligencia.

- Pablo del tercer grupo, al ser consultado si quiere seguir estudios superiores, afirma “*sí, cartonero*” lo que provoca fuere risas entre sus compañeros; al indicar la entrevistadora que se trata de un oficio, el chico recontesta: “*no, ingeniería quiero seguir*”.

⁷ TENTI FANFANI, E. “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación” Siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina. 2007 Pág. 97

“El clasamiento escolar es un clasamiento social eufemizado y, por tanto, naturalizado, absolutizado, un clasamiento social que ya ha sufrido una censura, por tanto una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia” de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza.”⁸.

- En la misma Escuela pero en otra división Pequi y Vicky afirman con vehemencia: *“No hay discriminación, no hay... No hacemos diferencia en eso”, “No hacemos diferencias, en eso por parte... nadie se fija en eso. No se discrimina a nadie por tener menos puntaje”*. Sin embargo momentos antes Vicky afirma que pudo entrar en esa escuela porque su promedio es de 9,57, en tanto Lucas lo logró porque tienen 9,51 y Pequi 9,58.

La población que asiste a esta escuela –recordemos caracterizada como tercer grupo– reside en distintos departamentos del Gran Mendoza y su traslado a la misma se ve favorecido por la gran afluencia de líneas de colectivos ya que está ubicada en una zona cercana a la Casa de Gobierno. Tomando como referencia los trabajos de los papás (bombista, amas de casa, trabaja en una empresa, preceptor, maestra, independiente, artesano, jubilado) y los lugares de residencia podemos considerarla una escuela de clase media baja. La diferencia fundamental con las otras dos es que ésta es una escuela “elegida” en primer lugar por los padres y los alumnos que allí asisten al considerarla “buena escuela”. Al respecto, Pequi nos dice: *“Mi hermano me dijo que esta era una buena escuela...”*. Más adelante Lucas dice: *“Yo la elegí” (refiriéndose a la escuela)*. Florencia de la misma escuela dice: *“...me inscribieron acá porque me gusta todo lo que es matemática,... mi papá la conocía a esta escuela y también dijo que era muy buena... digamos, muy buena gente que venía y también la capacidad de los chicos de acá...”* y Nicolás agrega: *“yo vine a esta escuela porque mis padres me dijeron que era buena.”*

- En cambio, la Morocha, del segundo grupo, sabe **que no llegó** a la escuela “deseada”, ella refiere: *“Elegí esta escuela porque queda cerca de mi casa, queda a 15 cuadras, pero también había puesto otras, pero mi promedio era de 8,40... no me dio para entrar a la otra”*. Laila, de la misma escuela dice: *“a esta escuela la eligieron mis papás ... era la más cerca de mi casa. Yo quería ir a la B.A. Yo sabía que no iba a poder... por el promedio”*. Gabi agrega: *“Yo elegí este colegio porque quedaba cerca del trabajo de mi papá”* y Carolina agrega *“y yo me había anotado en otras escuelas pero me tocó esta”* y más adelante agrega *“y no quería venir a esta escuela, quería ir a la P.C.”* Esta

⁸ BOURDIEU, P. Cuestiones de Sociología. ISTMO. Madrid. 2000. Pág. 263-264

escuela se caracteriza, como lo demuestran las entrevistas, por recibir chicos de los barrios aledaños pero **no** por ser elegida como primera opción. Los papás y mamás se desempeñan como amas de casa, celadores, serenos, obreros no calificados, empleados públicos de bajo escalafón, personal de limpieza, etc.

- Un compañero de la Morocha en la misma escuela agrega: *“Porque el promedio es de 8 y tengo que sacarme un 10 y un 9 y va hacer algo muy imposible...”*

La inscripción que cuantifica, califica y cualifica el mérito escolar, pone límites a las expectativas y reordena e individualiza estableciendo para cada cual una especie de “horizonte de lo posible”.

- Mariela, que asiste a la escuela técnica nos dice: *“La primera que puse fue la P.N., segundo otra que no tenía título, no es técnica.”* A lo que Jonathan agrega: *“La P.N. es como la mejor, porque tiene las mejores herramientas. Las máquinas son las más nuevas.”* *“Es mejor escuela, dice Mariela, tiene mejores talleres. Claro, fue la primera que puse pero entré a esta por el puntaje”.* En el mismo sentido, más adelante otro compañero nos cuenta: *“Va mi hermano a la escuela esa. Entonces por el puntaje no me dio, porque es de 8,52 y no pude entrar...”*

La meritocracia escinde⁹ el entramado de la experiencia social y escolar previa, estimulando juicios de valor, percepciones apreciaciones, que se presentan como irrefutables y verdaderas. Tienen el peso que promueve lo dado, el veredicto de lo establecido, la inevitabilidad de lo enjuiciado.

- En un curso del primer grupo, gran parte de la entrevista a un conjunto de chicos que tienen entre 13 y 15 años se juega en torno de la dicotomía entre “ser vago y repetidor” y no serlo; en tanto los primeros quedan sujetos al decir de Nelson: *“que uno no llegue a ningún lado”.*

El Capital Cultural es capital heredado, y tiene la propiedad de ser un capital incorporado –hecho cuerpo-, se muestra en la apariencia de lo natural lo innato de donde se infiere con facilidad lo genético, lo biológico como carga de lo heredado.

El capital cultural se incorpora bajo la forma de actitudes y capacidades intelectuales, de la oralidad, del desarrollo operatorio y las disposiciones kinésicas¹⁰ y gestuales¹¹ que se aprenden mediante la interacción cotidiana de la familia y los grupos de referencia.

⁹ LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (Comp.). “Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto” Noveduc. Buenos Aires. 2005. Pág. 78.

¹⁰ MILSTEIN, D. y MENDES, H. La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1999.

¹¹ LE BRETON, D. Sociología del cuerpo. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002. Pág. 86

- En la Escuela antes citada pero en otra división un chico afirma: “*Todos dicen que octavo quinta es lo peor. Es el grado más bajo...*” “*Es verdad porque casi todos se llevan materias, casi todos repiten*”; un compañero agrega: “*Somos el equipo deprimente de la escuela*”.

Estas adquisiciones constitutivas del **Habitus** se muestran como mejor adaptadas a los requerimientos escolares en la medida en que ascendemos en la escala social.

"Por lo tanto las **representaciones** de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados a ella) y según sus habitus como sistemas de esquemas de percepción y de apreciación como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la **experiencia** duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción **de prácticas** y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social”¹².

Tenemos la impresión de haber *nacido* con ciertas *disposiciones, sensibilidad, maneras de ser, estilos, y formas de actuar*; de hecho son todas manifestaciones producidas por el habitus.

El habitus en consecuencia es simultáneamente la grilla de lectura a través de la cual, percibimos juzgamos y valoramos la realidad, y a su vez el medio para producir modificar o bien reproducir nuestras prácticas; estos dos aspectos son indisolubles. Mediante el juego de las representaciones recíprocas y su influencia sobre las prácticas e interacciones escolares, los alumnos tanto *se hacen* como *son hechos*, construcción condicionada por la posición que ocupan en el espacio social.

Es así que “somos como somos” para nosotros mismos, para el colectivo social y en base a la posición que ocupamos, *incorporamos* y *valoramos* mediante recreación, resistencia o reproducción, la clasificación percepción y posición objetiva que nos toca.

¹² BOURDIEU, P. “El Sentido Práctico”. Taurus. Madrid. 1991. Pág. 88-89.

3-CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos propusimos abordar el tema de la naturalización de las desigualdades sociales que estigmatizan la diferencia social convirtiéndola en discriminación legítima.

Se han analizado las valoraciones que aparecen en el discurso de los estudiantes de las tres escuelas de nivel medio seleccionadas, en particular las calificaciones y apreciaciones al referirse a las habilidades, capacidades o predisposiciones escolares de ellos o de sus compañeros. Hemos sostenido al respecto que, en la lógica de dichas definiciones, las capacidades aparecen como: “individuales”, “naturales”, “innatas”, “inevitables”, “formas de ser”, de “elegir”, etc., que se manifiestan como biológicamente inscriptas al llegar al mundo en “lo que somos y podemos hacer”.

Tanto para los jóvenes de una u otra escuela, notamos que el promedio cuantifica y califica el mérito escolar, pone límites a las expectativas y reordena e individualiza estableciendo para cada cual una especie de “horizonte de lo posible”. La meritocracia estimula juicios de valor que se presentan como irrefutables y verdaderos. La fuerte estigmatización preanuncia un fracaso escolar inminente, fracaso que sin embargo surge individualizado, legitimado y naturalizado.

**Nuestro agradecimiento a los chicos de sectores populares
por darnos lecciones de sus (e)lecciones escolares.**

Autoras: Lic. Gonzalez, Teresa Leonor y Lic. Maldonado, Nuria

4- BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P y SAN MARTÍN, M. *Las categorías del juicio profesoral*. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani, en *Propuestas Educativas*, N° 9, N° 19, Buenos Aires, FLACSO- Novedades Educativas. 1988. Citado por Kaplan, Carina en *Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue. Bs. As. 2006.
- BOURDIEU, P. *El Sentido Práctico*. Taurus. Madrid. 1991.
- BOURDIEU, P. *Cosas Dichas*. Gedisa. Barcelona. 1993.
- BOURDIEU, P. *Cuestiones de Sociología*. ISTMO. Madrid. 2000.
- LE BRETON, D. *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002.
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (Comp.). *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc. Buenos Aires. 2005.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1999.
- ROMAGNOLI, C; MAURE, E y otros. *Los ejes de inclusión- exclusión del sistema educativo: Hacia una propuesta alternativa*. Mendoza, Informe SECYT, UNC, 1996.
- ROMAGNOLI, C; TOSONI, M y otros. *Desigualdades sociales y Educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza, Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo, 2005.
- ROMAGNOLI, C; TOSONI, M y otros. *Esto es para mí "las elecciones" educativas de los alumnos de sectores populares*. Mendoza, Informe SECYT, UNCuyo, 2007.
- TENTI FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina. 2007

MENDOZA, Octubre de 2008