

Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades

Analía Inés Meo**

La convocatoria de la revista *Unidad Sociológica* a presentar artículos sobre “**Sociología de la Educación. Balances, desafíos y perspectivas desde las Ciencias Sociales en América Latina**” es también una sugerente invitación a reflexionar sobre algunas de las características, tensiones y dinámicas que han atravesado este sub-campo de la sociología durante las últimas tres décadas en Argentina. Este breve ensayo es una toma de posición en un campo de conocimiento rico, complejo y vital del cual quien escribe forma parte. Con este texto me propongo ofrecer una mirada que aspira a iniciar diálogos formulando algunas preguntas y ofreciendo respuestas tentativas sobre la investigación sociológica en educación en nuestro país.

A continuación examinaré cuál es el status de la sociología de la educación en el campo de las ciencias sociales en Argentina, interrogándome sobre su nivel de autonomía y estructuración como campo científico; examinaré cuáles son las formas dominantes de producir conocimiento de inspiración sociológica en educación en nuestro país así como algunas de las fortalezas y debilidades que éstas suponen para la construcción de un campo con mayor autonomía y grados de vigilancia epistemológica colectiva; y, finalmente, identificaré tradiciones de investigación que han iluminado –también desde una perspectiva sociológica– variados aspectos de las relaciones entre educación (en este artículo, sobre todo escuela media) y sociedad; identificando algunos de sus muchos aportes así como también algunas ausencias cuya identificación podrían contribuir a enriquecer nuestro instrumental conceptual y, con ello, nuestras maneras de problematizar y producir conocimiento.

En primer lugar, interrogarse sobre el estatus que tiene la sociología de la educación en el campo de las ciencias sociales en nuestro país implica un meta-análisis de las

investigaciones que llamaré “socio-educativas”. Un primer recorrido por la literatura preocupada por entender quiénes (organizaciones y actores) producen conocimiento sobre las relaciones entre la educación y la sociedad, y desde qué perspectivas (epistemológicas, teóricas y metodológicas) nos permiten reconocer que la mirada sociológica se inscribe en un campo multidisciplinar (Albornoz y Gordon, 2012; Araujo, 2005; Gorostiaga, Palamidessi y Suasnabar, 2012; Palamidessi, Suasnabar y Galarza, 2007). Campo en el que coexisten –a veces de manera conflictiva, otras con indiferencia– no sólo diferentes disciplinas (tales como la antropología, la historia, la ciencia política, la economía, y la sociología) y aspiraciones interdisciplinarias (como es el caso de las ciencias de la educación), sino numerosas “comunidades discursivas” y “tribus” con sus respectivos lenguajes (teorías), preguntas y formas legítimas de responderlas (Apple et al, 2011). Campo en que las fronteras simbólicas entre vocabularios, maneras legítimas de producir conocimiento y de representarlo están en plena construcción y definición. Campo en el que se disputan (como en todo campo de poder) recursos materiales y simbólicos con el propósito de imponer como legítimas ciertas visiones sobre las divisiones del mundo educativo y social. En esta arena, instituciones universitarias, de investigación, gubernamentales y no gubernamentales; grupos y académicos ponen en juego heterogéneas (a veces antagónicas) perspectivas epistemológicas (tales como el positivismo, post-positivismo, y post-estructuralismo) y lenguajes interpretativos para problematizar las relaciones entre la educación y la sociedad.

En el complejo campo local de producción de conocimiento que llamaré “socio-educativo”, entiendo que la sociología de la educación parecería ser, antes que una arena con reglas de juego y de acceso claras y específicas

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (IIGG) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA).

** Agradezco a Valeria Dabenigno y a Pablo del Monte por sus comentarios y sugerencias a versiones previas de este trabajo. Asimismo, le agradezco a Lara Encinas su asistencia en la identificación y presentación del material bibliográfico. Las opiniones vertidas en este trabajo son de mi entera responsabilidad.

*** Por razones de espacio, aquí me centraré en investigaciones sobre el nivel secundario que hayan sido producidas desde 1980.

—las cuales promoverían la producción de identidades académicas y profesionales distintivas—, una manera de interrogar la realidad que busca desnaturalizar las relaciones entre la educación (más precisamente, el sistema educativo formal) y variados campos sociales (tales como el sistema político, el mercado de trabajo, la estratificación social y la familia), y aspira a comprender cómo las escuelas producen subjetividades y diferencias sociales legítimas (títulos escolares) y con ellas la estructura y las desigualdades sociales¹. Así, visibiliza las maneras específicas en las que el sistema educativo contribuye tanto a la producción como a la reproducción cultural y social, y a la legitimación de las sociedades capitalistas centrales y periféricas en distintos momentos históricos. También brinda lentes analíticos para examinar a las escuelas como lugares de luchas culturales y simbólicas, y de producción de subjetividades e identidades (ya sea de género, étnicas, sexuales, o de clase). Al hacerlo, exige una mirada relacional y no esencialista de los fenómenos estudiados y propone “vocabularios” y lenguajes sistemáticos para problematizar qué y cómo se enseña y evalúa, quiénes deben hacerlo y a quiénes debe educarse.

A diferencia de otros contextos nacionales (tales como Francia, Inglaterra y Estados Unidos), en nuestro país existirían indicios de un bajo nivel de estructuración de la sociología de la educación como campo académico, y de la ausencia de una autonomía relativa respecto del campo “socio-educativo” de conocimiento. Por un lado, el análisis exhaustivo de diferentes tradiciones de investigación sobre las desigualdades educativas y sociales ilustra que no existen en nuestro país revistas especializadas dedicadas a la producción en el sub-campo de la sociología de la educación (Meo, 2008)². Este tipo de publicaciones contribuye a difundir de manera sistemática y regular los resultados de investigación, discutir las fronteras de los sub-campos, las preguntas de investigación, las perspectivas teóricas y las estrategias metodológicas pertinentes, así como las maneras de representarlas. Al igual que en el caso de instituciones y espacios de intercambio académico

(como facultades, institutos de investigación, conferencias, seminarios científicos, academias, colegios profesionales, etcétera), las revistas especializadas contribuyen al diálogo y la confrontación entre los/as académicos/as acerca de las formas legítimas de hacer investigación (Bourdieu, 1997).

“La sociología de la educación brinda lentes analíticos para examinar a las escuelas como lugares de luchas culturales y simbólicas, y de producción de subjetividades e identidades (ya sea de género, étnicas, sexuales, o de clase).”

La inexistencia de una revista especializada parecería reflejar tanto la naturaleza del campo de ciencias de la educación (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Tenti Fanfani, 1988), como la marginalidad de sociología de la educación en sociología (Tenti Fanfani, 1988). Por otro lado, el examen de las investigaciones que analizan las desigualdades educativas evidencia una tendencia a omitir la presentación tanto de las definiciones teóricas de conceptos centrales (tales como los de clase social) como de detallar las opciones metodológicas realizadas en el marco de los distintos estudios (Meo, 2008; Meo et al, 2014). Los “silencios” teóricos y metodológicos dificultan la comprensión de la naturaleza del proceso de investigación, sus supuestos epistemológicos, y sus demandas en términos de legitimidad, representación y reflexividad. Estas ausencias en el material publicado no implican que los/as investigadores/as no hayan hecho sus elecciones teóricas y metodológicas. Como argumenta Sautu (2003), estas decisiones siempre están presentes. Por el contrario, esta omisión bastante común sugiere que todavía no existe un “sentido común” dentro del sub-campo de la sociología de la educación que exija a sus participantes que expliciten los supuestos teóricos y metodológicos de sus investigaciones con el propósito de confrontar sus puntos de vista y criterios y así contribuir a la construcción de un campo académico-científico más autónomo y con mayores posibilidades de vigilar epistemológicamente lo que se presenta como conocimiento sociológico sobre lo escolar (Bourdieu, 1997; Tenti Fanfani, 1988)³.

En segundo lugar, con el propósito de hipotetizar sobre las formas dominantes de producir conocimiento sociológico sobre educación en nuestro país, recurriré al

³ Este “sentido común” se define por las condiciones objetivas sociales e institucionales de la producción del campo y no por sus participantes individuales (véase Bourdieu, 1997).

1 Diferentes autores (con sus investigaciones y también con sus reflexiones sobre el campo de investigación en el que trabajan) brindan herramientas para identificar características centrales de la mirada sociológica en educación. Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) y de Dubet y Martuccelli (1998) ilustran la productividad de la “mirada sociológica”. Apple et al (2010), por su parte, reflexionan sobre el campo de la sociología de la educación, sus características, dinámicas y tensiones en distintos contextos nacionales.

2 Si bien existen un creciente número de revistas académicas sobre educación, la mayoría publica los resultados de la investigación sociológica junto a producciones dentro de otras disciplinas como la pedagogía y la didáctica, la historia, la ciencia política y la antropología. En otros contextos nacionales, existen revistas dedicadas a la sociología de la educación (tal es el caso de la *British Journal of Sociology of Education* editada por la editorial internacional Taylor and Francis en el Reino Unido, y *Sociology of Education* editada por la American Sociological Association en Estados Unidos de América.



análisis que propone Burawoy (2004) sobre la sociología en Estados Unidos. Esta mirada analítica me permitirá identificar provisoriamente algunas fortalezas y debilidades de la producción nacional así como algunas posibles líneas para continuar nutriendo su dinamismo. Antes de bosquejar un análisis tentativo del caso argentino, en primer lugar, voy a caracterizar brevemente el contexto institucional reciente en el que se ha desarrollado la investigación socio-educativa local con el objetivo de reconocer algunas transformaciones recientes que están acompañando el desarrollo de conocimiento socio-educativo. En segundo lugar, voy a presentar brevemente las características centrales de cada una de las maneras de hacer sociología que Burawoy propone, las cuales deben ser interpretadas como posiciones que pueden ser ocupadas simultáneamente o en distintos momentos por las mismas personas a lo largo de sus trayectorias laborales.

A partir del 2003, se ha registrado un incremento notable del financiamiento destinado a investigación en todas las disciplinas (tanto para la realización de estudios como para mejorar condiciones de trabajo de investigadores

de tiempo completo), impactando positivamente tanto en las ciencias sociales en general y en educación en particular (Albornoz y Gordon, 2012; Araujo, 2005; Gorostiaga, Palamidessi y Suasnábar, 2012; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Asimismo, se ha dado un sostenido crecimiento y diversificación de los productores de conocimiento en educación y de las fuentes de financiamiento⁴. A diferencia de otros contextos, es común encontrar diferentes tipos de organismos colaborando en la realización de investigaciones (ya sea mediante el financiamiento o la realización conjunta de los trabajos). Así también, en estos años han aumentado el número de revistas académicas y de publicaciones en educación, así como las exigencias de distintas instituciones (tales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y el Ministerio de Educación nacional (vía la Secretaría de Políticas Universitarias) para instalar mecanismos de evaluación por pares de las producciones

⁴ Entre los productores y financiadores de investigación en educación se destacan: universidades nacionales “tradicionales” y nuevas, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, ministerios de educación nacional y provinciales, y sindicatos.

científicas que apuntan a dismantelar prácticas institucionales endogámicas de circulación de conocimiento⁵. Sin embargo, a pesar de la mejora relativa de condiciones de trabajo de muchos/as investigadores/as, todavía persisten condiciones precarias de trabajo que producen múltiples inserciones institucionales.

Diferentes autores/as han analizado variados aspectos del campo de conocimiento “socio-educativo” en Argentina, entre ellos: su desarrollo histórico institucional y modos de financiamiento (Suasnábary Palamidessi, 2007; Fuentes, 2013), su inscripción geográfica (Fuentes 2013), los temas más investigados (Tiramonti y Fuentes, 2012), los diferentes paradigmas epistemológicos y teóricos predominantes para el caso de los estudios de las políticas educativas (Tello y Mainardes, 2012); y las tradiciones de investigación sobre las desigualdades educativas, sociales y étnicas (Meo, 2008; Meo et al, 2014). A continuación, voy a presentar el análisis de Burawoy sobre la sociología en su país y luego algunas hipótesis (que deberán ser sustentadas, elaborados o refutadas por futuras investigaciones) sobre los distintos tipos de investigación sociológica que se despliega en el campo socio-educativo en nuestro país.

Burawoy distingue entre la sociología de las políticas, la pública, la profesional/académica, y la crítica. La sociología de las políticas (policy sociology) remite a la producción sociológica que está al servicio de un objetivo definido por quien solicita la investigación. Su objetivo central es proveer soluciones a problemas que otros formulan. La sociología pública, por su parte y de manera contrastante, propone forjar una “relación dialógica entre la sociología y diferentes públicos (organizaciones no gubernamentales, sindicatos, movimientos sociales, etc.) en la cual la agenda de investigación se co-produce con el otro. Esta relación supone problematizar tanto objetivos como valores implícitos, los cuales no son necesaria ni automáticamente compartidos por ambas partes. Si bien la relación de reciprocidad o de “acción comunicativa” (Habermas) es difícil de lograr y mantener, el objetivo de la sociología pública es justamente promover esa conversación en torno a las preguntas de investigación, resultados e implicaciones del conocimiento que se produce (Burawoy 2004). Según este autor, no puede haber ni sociología de las políticas (policy sociology) ni sociología pública dinámicas y potentes si no hay también una sociología profesional o académica. La sociología profesional o académica es la que acumula conocimiento, orienta preguntas, pone a pruebas métodos y perspectivas conceptuales. No es la enemiga ni

de la sociología pública ni de la sociología de las políticas. Así, la sociología profesional refiere a un conjunto de programas de investigación en un contexto específico. Cada uno de esos programas tiene sus supuestos, preguntas, perspectivas conceptuales y tiene investigaciones ejemplares. Por ejemplo, la sociología de la estratificación, de la cultura, de las religiones, y de la educación albergan diferentes programas o líneas investigativas que se han organizado en torno a perspectivas conceptuales y problematizaciones específicas. Finalmente, la sociología crítica se dedica a interrogar las bases normativas y descriptivas de los programas de investigación de la sociología académica. Identifica sesgos, silencios y promueve nuevos programas de investigación. La sociología crítica también promueve interrogantes para las distintas formas de sociología, tales como ¿para quiénes producimos conocimiento? y ¿para qué lo producimos? Estas formas de hacer sociología, afirma Burawoy, necesitan nutrirse mutuamente para que la disciplina como tal sea fructífera y valiosa socialmente. Sin embargo, estas vinculaciones no son sencillas porque cada una de estas formas de hacer sociología supone diferencias en cuanto a cómo se produce y legitima el conocimiento.

Estas formas de hacer sociología o estilos de investigación que propone Burawoy se inscriben en campos institucionales y socio-históricos específicos⁶. Una primera aproximación a nuestro contexto, nos permite afirmar que la mayoría de las investigaciones socio-educativas sobre el nivel secundario oscila en torno a la investigación orientada a producir conocimiento que busca examinar y orientar las políticas educativas y la investigación académico/profesional (Tiramonti y Fuentes, 2012, Meo et al, 2014). Numerosos estudios han producido conocimiento con el objetivo de evaluar u orientar el diseño de políticas, han examinado temáticas tales como la cobertura del sistema educativo, los desiguales niveles de acceso, permanencia y logro escolar, los factores socio-educativos y familiares asociados, las políticas y estrategias orientadas a la retención escolar, y el trabajo y la formación docente. Muchas investigaciones académicas, por su parte, han examinado cómo las escuelas, las familias y las políticas educativas contribuyen a la reproducción de desigualdades educativas y sociales entre grupos de niños/as y jóvenes de distintos grupos sociales. Así, por ejemplo, conceptos como “fragmentación escolar”/”segmentación”/”segregación”, “estrategias educativas familiares”, “capital cultural”, “habitus”, “gobierno de las escuelas”, y “gubernamentalidad” han servido para problematizar el rol que tiene la escuela en la producción y reproducción de la dominación

5 Estas tendencias a privilegiar las revistas académicas ha sido “importada” de las ciencias exactas y ha sido objeto de constante crítica por parte de numerosos investigadores/as en ciencias sociales (tanto en nuestro país como en el exterior).

6 Diferentes estudios han examinado qué hacen los sociólogos en Argentina (ver, por ejemplo, Blois 2013; Rubinich y Beltrán 2010).

simbólica en la sociedad argentina contemporánea. Al hacerlo, han iluminado relaciones y aspectos que no son considerados en las investigaciones orientadas por la agenda y las preguntas del Estado sobre las mejores maneras de intervenir en lo educativo y lo social. Siguiendo a Burawoy (2004), considero que estas maneras de hacer sociología, antes que antagónicas, deberían entrar en diálogo permanente para enriquecer mutuamente sus preguntas, sus herramientas conceptuales así como sus estrategias metodológicas. Sin embargo, diferentes factores parecerían estar obstaculizando estos intercambios: los variables niveles de recursos humanos y materiales destinados a estos estilos de investigación; los diferentes tiempos y lógicas investigativas que implican; los estilos de escritura que utilizan para llegar a sus respectivas audiencias; la relativamente reciente recomposición (aunque parcial y en contextos laborales todavía precarios para muchos/as investigadores/as) del campo de conocimiento “socio-educativo”⁷; y la creciente autonomización de las investigaciones socio-educativas respecto de los debates teóricos contemporáneos en sociología y en ciencias sociales.

Frente al predominio de la sociología de las políticas y la profesional/académica en nuestro contexto⁸, la sociología pública y la crítica en el campo socio-educativo aparecen más bien desdibujadas. Si bien se han consolidado en otros sub-campos de la sociología (como por ejemplo, la sociología rural, de la salud y la urbana⁹), no he encontrado indicios¹⁰ de su relevancia para el caso de la sociología de la educación. La centralidad del Estado en las recientes reformas educativas y en la direccionalidad de muchas de las investigaciones; la baja centralidad que adquiere la educación en las demandas de diferentes movimientos

7 La relativa ausencia de foros institucionalizados abiertos que promuevan espacios de reflexividad colectiva en torno a ventajas, tensiones y dilemas que suponen estas maneras de investigar, así como sobre sus supuestos epistemológicos y teóricos.

8 Un análisis de las publicaciones de organismos gubernamentales y no gubernamentales en educación ilustra la centralidad de una perspectiva sociológica de las políticas. Ver, por ejemplo, las producciones financiadas por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa —dependiente del Ministerio de Educación, el Área de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), por el IIPE, y el CIPPEC. En cuanto a la producción profesional/académica, ésta pueda rastrearse en revistas académicas en educación. En el ámbito nacional, artículos en publicaciones académicas periódicas (como la Revista del IIPE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-, Propuesta Educativa -FLACSO-) ilustran este tipo de investigaciones. Asimismo, muchos resultados de investigación académica también son publicados en libros individuales o colectivos.

9 En estos casos, la vinculación entre movimientos sociales e investigadores/as ha contribuido a prolíficos, complejos y fructíferos diálogos que han motorizado vibrantes agendas de investigación y participado de transformaciones legislativas y culturales.

10 Esta afirmación se basa en el análisis de variedad de publicaciones producidas en el marco de investigaciones socio-educativas desarrolladas entre 1980 y 2010 (ver Meo, 2008 y Meo et al, 2014). Esta muestra de publicaciones no pretende ser representativa del universo de producciones realizadas en Argentina durante el período examinado.

sociales¹¹; la marginalidad local de los enfoques epistemológicos que sostengan la necesidad de producir dialógicamente el conocimiento social; y la baja centralidad que adopta la discusión sobre teoría (entendiendo a la misma como herramientas que posibilitan interrogar la realidad) podrían estar configurando condiciones que explicarían el carácter aún marginal de una sociología de la educación pública y crítica en Argentina.

“El examen de las investigaciones que analizan las desigualdades educativas evidencia una tendencia a omitir la presentación tanto de las definiciones teóricas de conceptos centrales (tales como los de clase social) como de detallar las opciones metodológicas realizadas en el marco de los distintos estudios.”

En tercer lugar, con el objetivo de concluir con esta personal caracterización de la investigación sociológica en educación en Argentina, voy a esbozar un primer listado de preguntas que han orientado muchas de las investigaciones internacionales y nacionales. Entre ellas: ¿Cuáles son los fines de la escuela y de la escolarización? ¿De qué manera la educación formal afecta las oportunidades de vida de diferentes grupos sociales? ¿Por qué algunos grupos sociales, en general, ganan en términos de resultados educativos y otros pierden? ¿Qué aprenden los/as alumnos/as en la escuela más allá del currículo oficial? ¿Cuáles son los saberes consagrados en la escuela y cuáles los silenciados? ¿La educación es un medio de control o de liberación? ¿Cuál es la relación entre las trayectorias educativas de los individuos y su éxito ocupacional, económico y social futuro? y ¿de qué forma las experiencias educativas de los individuos y grupos afectan sus identidades? (sociales, de género/sexuales y étnicas, por ejemplo).

Para el caso de Argentina, y sin pretender ser exhaustiva, me interesa destacar siete tradiciones de investigación¹² que

11 Esta tendencia tiene interesantes excepciones en el caso de muchas empresas recuperadas y la creación de bachilleratos populares con el objetivo de redefinir los objetivos y las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional.

12 Las categorías que utilizo para nominar a las diferentes tradiciones apuntan a reconocer aspectos claves y comunes a la mayoría de los estudios que ellas engloban. Para una fundamentación más detallada

contienen buena parte de la producción de investigación local preocupada por contestar alguna/s de estos interrogantes. La tradición de las **“políticas educativas”**, definida a partir de requerimientos del Estado y de sus preocupaciones por diseñar y evaluar políticas educativas y que busca –en general– establecer la distancia o proximidad entre los objetivos explícitos de las políticas y sus efectos discursivos y prácticos pedagógicos y sociales (ya sea a nivel territorial o institucional) (por ejemplo, Gorostiaga, 2012; Perazza y Teriggi, 2010; Rivas et al, 2010; Steinberg et al, 2011; Tenti, Frederic y Steinberg, 2009). El grupo de investigaciones **“socio-estructurales”** analiza los diferenciales niveles de acceso, permanencia y/o de logro escolar (entendido como repetición y/o rendimiento educativo en materias específicas¹³) de estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales y, en una minoría de estudios, étnicos. Esta tradición identifica factores socio-económicos y educativos asociados a ellos (ver Cerrutti y Binstock, 2004; Cervini, 2003a, 2003b, 2005; Herrán y Van Uythem, 2002). La tradición **“socio-histórica”** explora los fundamentos socioeconómicos, políticos e ideológicos detrás de la configuración, el desarrollo y la diferenciación social del sistema de enseñanza secundaria (ya sea como un eje principal o como parte de un mayor desarrollo del sistema educativo) (Filmus, 1999; Gallart, 1983; Puiggrós 1996; Southwell, 2011; Tedesco, 1978, 1983, 2013[1978]). La **“socio-educativa”**, iniciada durante la década de 1980, indaga las formas que asume la escolarización de niños/as y jóvenes pertenecientes a familias de distintos grupos sociales y evidencia procesos de creciente diferenciación del sistema educativo (Braslavsky 1985; Braslavsky y Krawczyk 1988; Filmus 1985 y Krawczyk, 1989; Tiramonti 2004, Kessler, 2002). La tradición relativa a la **“identidad/subjetividad”**, surgida durante la década de 1990, examina las experiencias escolares de grupos de estudiantes y la producción de identidades educativas, de género, sexuales y/o sociales (Duschatzky, 1998; Duschatzky y Corea, 2002; Feijó y Corbetta, 2004; Kaplan, 2016; Maldonado, 2000; Meo 2011a y 2011b; Morgade, 2011; Núñez y Litichever, 2015). Las investigaciones de la corriente **“estrategias educativas familiares”** (con especial atención a la elección escolar) han indagado cómo éstas contribuyen a la de algunas de ellas, ver Meo (2008). La lista de tradiciones y los ejemplos de publicaciones que incluyo en cada una de ellas no se propone ser exhaustivos. Sin duda, muchas importantes investigaciones han quedado fuera exclusivamente por razones de espacio y por el carácter breve de esta intervención.

13 Los estudios realizados en Argentina tienden a centrarse en el fracaso escolar (repitencia y deserción), más que en los logros académicos en relación con las normas nacionales (aunque recientemente han aumentado las publicaciones que examinan los resultados en pruebas internacionales de rendimiento educativo (como PISA). Durante el período 1997-2000, siguiendo las tendencias internacionales más amplias, se recogió por primera información sobre el rendimiento académico a nivel nacional.

reproducción de las ventajas y/o desventajas educativas de familias de distintas clases o grupos sociales (Veleda 2007, 2012; Tiramonti y Ziegler, 2008). Finalmente, la tradición **“socio-educativo-laboral”** examina las expectativas y orientaciones a futuro de los/as estudiantes; las relaciones entre las trayectorias educativas y las inserciones socio-ocupacionales y educativas; y los dispositivos instituciones que las escuelas despliegan (así como su alcance y efectos) para inculcar saberes, habilidades y saberes-hacer vinculados con el mercado laboral (Austral et al, 2000; Filmus et al 2001; Gallart, 2001, 2002; Jacinto y Freytes Frey, 2004; Jacinto, 2012).

Cada una de estas tradiciones de investigación problematiza aspectos específicos y despliegan metodologías variadas. En algunos grupos de estudios las metodologías cualitativas son dominantes –como en el caso de las tradiciones **“políticas educativas”**, **“socio-educativa”**, la de **“identidad/subjetividad”**, y la de **“estrategias educativas familiares”**–, en otras predominan las cuantitativas – como en el caso de la tradición **“socio-estructural”**–, y en algunas coexisten ambos tipos de estrategias – como en la **“socio-educativo-laboral”**. El peso relativo de estas tradiciones no es equivalente. Las tradiciones **“políticas educativas”**, **“socio-educativa”** y **“socio-estructural”** han operado como polos atrayentes de numerosos esfuerzos investigativos (en general asociados con la conformación de equipos de investigación, el establecimiento de líneas de trabajo específicas que se han podido continuar en el tiempo y la disponibilidad de variadas líneas de financiamiento –destacándose la estatal y la de organismos no gubernamentales internacionales y nacionales). En estas tradiciones coexisten variadas perspectivas teóricas así como niveles de explicitación de las mismas. Por ejemplo, en el caso de las investigaciones sobre desigualdades educativas y sociales, éstas despliegan una amplia gama de perspectivas que van desde la teoría de la producción cultural de Bourdieu, los enfoques psicoanalíticos post-estructuralistas, las aproximaciones tradicionales, post-estructuralistas y post-modernas sobre identidad, a la teoría del reconocimiento y distribución de Nancy Fraser. Así, la mayoría de ellos optan por un enfoque ecléctico y utilizan las herramientas teóricas de diferentes tipos que les ayudan a dar sentido a sus datos.

Cada una de estas tradiciones de investigación ha realizado aportes centrales para avanzar en el conocimiento de las complejas relaciones entre la educación y la sociedad. Sin embargo, la identificación de algunos “silencios” puede contribuir a reconocer algunas debilidades o, al menos, algunos posibles caminos a recorrer para expandir sus problematizaciones y maneras de producir conocimiento. En

primer lugar, la mayoría de las investigaciones identificadas no problematizan, por ejemplo, el género¹⁴, el espacio, el cuerpo, las emociones y la etnicidad. En los debates sociológicos contemporáneos estas cuestiones –entre otras– aparecen como ejes que han permitido cuestionar, elaborar y redefinir programas de investigación. Sin dudas, el feminismo, la geografía cultural, la sociología del cuerpo y las emociones, y los estudios étnicos y, en particular sobre la “blanquedad” (White studies), han promovido profundos cuestionamientos de maneras establecidas de interrogar lo social y han postulado nuevos interrogantes (sin por eso descartar otras lentes analíticas). Por ejemplo, la teoría del actor en red (Ball y Juneman, 2013), la de la puesta en acto de las políticas educativas (Ball et al, 2013), la mirada cultural sobre el espacio urbano (Gulson, 2005), y la perspectiva queer (Youdell, 2010) ilustran algunos de estos virajes teóricos que podrían contribuir a formular nuevas preguntas. En segundo lugar, y en línea con lo expuesto más arriba, he identificado pocos trabajos que se dediquen a reflexionar sobre las maneras en las que producimos conocimiento cuando hacemos investigación sociológica en educación. Abrir la cocina de la investigación, con sus dilemas, tensiones y contradicciones (tanto a nivel ético, político como también analítico) contribuiría a más altos niveles de vigilancia epistémica colectiva y al diálogo entre “comunidades discursivas” (ya sea disciplinares, epistemológicas y teóricas).

A manera de cierre

Este ensayo ha propuesto un recorrido personal por algunas características, tensiones y desafíos de la investigación sociológica en educación en Argentina. Con ese propósito, decidí examinar el estatus de la sociología de la educación como sub-campo disciplinar, los estilos de investigación dominantes y las tradiciones de investigación que han vertebrado buena parte de la producción local. En este recorrido he propuesto líneas interpretativas que deben ser discutidas, revisadas y elaboradas. Son aproximaciones iniciales, tentativas y modestas que pretenden, antes que brindar respuestas definitivas, promover interrogantes que acompañen el proceso de construcción colectiva de una sub-campo de la sociología de la educación en donde puedan nutrirse mutuamente la producción académica, la orientada a las políticas, la preocupación por el compromiso con diversos públicos y la mirada crítica sobre nuestros propios supuestos y limitaciones ●

14 Como mencioné más arriba, en nuestro país, hay importantes estudios que prestan atención al género en educación. Sin embargo, existen aún pocos trabajos que lo utilizan como una lente analítica para entender las desigualdades educativas.

Referencias

- Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009). En Albornoz, M. y Sebastián, J. (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC.
- Apple, M. W., Ball, S.J. y Gandin, L.A. (2010). Mapping the sociology of education: social context, power and knowledge. En Apple et al. (comp.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Oxon y New York: Routledge.
- Araujo, S. (2005). Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura. En *Redes*, Núm. 21, Vol. 11. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.
- Austral, R., Dabenido, V., y Goldenstein Jalif, Y. (2008). Las experiencias de formación para el trabajo. En Aguilar et al. (autores) *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo*.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Oxon New York: Routledge.
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.
- Blois, P. (2013). *La trayectoria de la sociología en Brasil y Argentina y las prácticas profesionales de los sociólogos. Un estudio comparado*. Documento de Trabajo CLACSO. Buenos Aires. Disponible <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131008013058/Blois.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Flacso. Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70 (Feb): 4-28.

- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Cervini, R. (2003a) Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel, *Education Policy Analysis* 11(5).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360>
- Cervini, R. (2003b). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/71>
- Cervini, R. (2005). The relationship between school composition, school process and mathematics achievement in secondary education in Argentina. *International Review of Education*, 51(2): 173-200.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Duschatzky, S. (1998). La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares. *Propuesta educativa*, 18.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Feijoó, M. C. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE –UNESCO.
- Filmus, D., C. Kaplan, A. Miranda y M. Moragues (2001). *Cada vez más necesaria , cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Fuentes, S. (2013). Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013. *Documentos e informes de investigación en educación*. Año 1, Nro. 2. Buenos Aires: FLACSO.
- Gallart, M. A. (1983). *The evolution of secondary education in Argentina 1916- 1970*. Tesis de Doctorado. Chicago: Universidad de Chicago. Departamento de Educación.
- Gallart, M. A. (2001). Poverty, youth and training: a study on four countries in Latin America. *Compare*, 31, (1).
- Gallart, M. A. (2002). Los conceptos básicos del análisis de la relación educación-trabajo. En Gallart, M. A. (Ed.). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Gulson, K. N. (2005). “Renovating educational identities: policy, space and urban renewal.” *Journal of Education Policy* 20(2): 141-158.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1): 141-159.
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M. y Suasnábar, C. (Comps.) (2012). *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jacinto, C. (compiladora) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo- IDES.
- Jacinto, C., y Freytes 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.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X, (18).
- Kaplan, C. (Ed.) (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.
- Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII, (16).
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.

- Meo, A. (2008). Mapping the field of studies of social class and educational inequalities in Argentina. *Revista Enfoques Educativos*. Chile. Publicación bilingüe. Nro 1, Vol 10.
- Meo, A. (2011a). The moral dimension of class and gender identity-making: poverty and aggression in a secondary school in the city of Buenos Aires. *British Journal of Sociology of Education*, 32 (6).
- Meo, A. (2011b). Zafar, so good: middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3).
- Meo, A., Cimolai, S. y Pérez, A. (2014). Argentina Mapping ethnic and educational inequalities in an uncharted territory. Research traditions, their contributions and challenges”. En Stevens, P. y Dworkin, A. G. (Editors) *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. London: Palgrave Macmillan.
- Morgade, G. (Coordinadora) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D. (comps.) (2007). *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- Perazza, R., y F. Terigi. (2010). “Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 1.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rivas, A., A. Vera, y P. Bezem. (2010). *Radiografía de la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.
- Rubinich, L y Beltrán, G (Eds.) (2010). *¿Qué hacen los sociólogos?*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Ed.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- Steinberg, G., Cetrángelo, O., y Gatto, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Documento de trabajo. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, UPEA (Presidencia de la Nación).
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Historia de la Educación. Anuario*, 7.
- Tedesco, J. C. (1978). *Educación e industrialización en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.
- Tedesco, J. C. (1983). Elementos para una sociología del curriculum escolar en la Argentina. En Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (Eds.). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>.
- Tenti Fanfani, E. (1988). El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina. En *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Rosario: CONICET/ Universidad Nacional de Rosario.
- Tenti Fanfani, E., Frederic, S. y Steinberg, C. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: IIPE UNESCO - PNUD.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo. *Cuaderno de Pedagogía*, 12.
- Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de investigación nacional. En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e*

instituciones. Rosario/Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.

Tiramonti, G y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. y Gómez Schettinni, M. (Eds.). *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Youdell, D. (2010). *School Trouble: Identity, Power and Politics in Education*. London: Routledge.