

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EQUIPO DE INVESTIGACION DE POLITICA EDUCACIONAL**

Contacto: Mónica Rodríguez - monrodrig06@yahoo.com.ar

EJE 3: Investigación educativa: desafíos políticos, enfoques teóricos, problemas metodológicos. Problemas de la investigación educativa en las actuales coyunturas locales y regionales.

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DISPUTA POR LA HEGEMONÍA

Introducción

La construcción de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación en el campo de la educación revela la importancia de explicitar, discutir y poner en tensión enfoques teóricos y epistemológicos que permitan sustentar un abordaje integral, dinámico y crítico de la complejidad de los procesos educativos.

El escrito presenta reflexiones sobre el abordaje de la investigación en dicho campo recuperando el sustrato teórico y epistemológico que abreva en la perspectiva marxista y la concepción materialista del conocimiento de la realidad.

Recupera el tercer eje de discusión previsto por el Encuentro con el propósito de examinar, de modo relacional, la agenda de investigación educativa en la coyuntura actual.¹ Presta particular atención a las influencias que han ejercido los cambios producidos en el desarrollo del capitalismo en las últimas décadas, a la reestructuración de la relación Estado-Sociedad Civil y a la disputa por la hegemonía para vincular estos desarrollos con el sentido político de la investigación.

Con el convencimiento que la formación en ciencias sociales debe proporcionar un método de pensar que asuma que tras los datos, o tras el registro del punto de vista de los actores, no existe una realidad transparente, si no que esos puntos de mira son parte

¹ Este desafío es asumido por un equipo de investigación que actualmente lleva a cabo el Proyecto “La política como diseño institucional, como política pública y como proceso sociopolítico: un modelo para armar en el nivel medio a través de instrumentos de política definidos como de inclusión educativa”, C110-FACE-UNCo. El mismo está integrado por Mónica Rodríguez, Gustavo Junge, Débora Sales de Souza, Cecilia Carrasco, Daniela Cartelli, Ricardo Casanova, Mónica Comolay y Rossana Tesonero.

de la realidad que requieren ser comprendidos en su complejidad y múltiples dimensiones y expresiones, se interroga la realidad social problematizando “lo que nos viene dado” como reflejo de esa realidad, re-elaborando las categorías teórico-ideológicas con las que “se la representa”.

Esta inscripción invita a conjugar una actitud de reflexión permanente sobre la realidad y de develamiento de los sentidos expresados en categorías de aprehensión de la misma.

Acerca del posicionamiento respecto a la perspectiva de investigación

La investigación social en general y la investigación educativa en particular es una forma de conocimiento caracterizada por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, aplicando reglas de procedimiento explícitas. (Sautu , 2003)

Una teoría se define por los conceptos y categorías de las que se vale para concebir la realidad estructurando nuestra forma de ver esa realidad. Los enfoques teóricos, entendidos como un conjunto de categorías interrelacionadas, procuran explicar la realidad desde un determinado punto de vista. Esa explicación se produce a través de esquemas analíticos que examinan los procesos y los modos de producción del conocimiento respecto a un determinado objeto de estudio. Dicho examen implica un posicionamiento epistemológico entendido como una cierta visión del mundo sobre la que reposa el desarrollo de una investigación.

Desde el recaudo que reclama la vigilancia epistemológica para mantener coherencia teórica respecto de las líneas de pensamiento adoptadas en una cierta investigación, se precisa que las categorías y conceptualizaciones desplegadas en el proceso de investigación guarden coherencia con la matriz epistemológica con la que se desarrollan las indagaciones. Esta tarea requiere, sin duda, que se tenga una visión global de las diferentes perspectivas epistemológicas para optar por aquella visión que oriente nuestras prácticas investigativas.

Desde el posicionamiento adoptado, la concepción materialista del conocimiento constituye el centro de dicha matriz; concepción que concibe a la realidad como una totalidad concreta. La idea de totalidad comprende la realidad en sus leyes internas y descubre, bajo lo superficial y la casualidad de los fenómenos, las relaciones internas del objeto de estudio. Como exigencia metodológica y principio epistemológico, la totalidad se une al conocimiento de la realidad como totalidad concreta; esto es, como

un todo estructurado en sus relaciones internas en el cual puede ser entendido racionalmente cualquier hecho o clase de hechos. (Kosik, 1985)

Así, desde una perspectiva marxista, ningún aspecto o dimensión de la realidad social puede teorizarse con independencia de la totalidad en la cual dicho aspecto se constituye. Por lo tanto, es imposible teorizar sobre los problemas educativos concibiéndolos como espacios separados de la realidad de la vida económica, social y política o entender categorías como “Estado”, “sociedad” o “educación” como unas abstracciones, sin tener en cuenta el suelo material y simbólico en el que se asientan.

Interesa también hacer hincapié en que “la cultura”, entendida como la ideología, el discurso, el lenguaje, las tradiciones y mentalidades, los valores y el sentido común, está articulada en forma compleja con la sociedad, la economía y la política.

Las separaciones precedentes sólo pueden tener una función analítica en tanto recortes conceptuales que permiten delimitar campos de reflexión a ser explorados de un modo sistemático y riguroso, pero de ninguna manera pueden ser pensadas como realidades autónomas e independientes.

Desde esta mirada, el enfoque global que orienta el proceso reflexivo en nuestras investigaciones, es la perspectiva de pensar sus conexiones con las relaciones de poder desiguales -inherentes a la lógica del capitalismo- y con los conflictos que esta desigualdad genera y reproduce en el campo social.

La batalla cultural y el poder de la hegemonía

Ahora bien, aquello que ocurre en la educación no puede ser deducido simplemente del funcionamiento del sistema económico social. Esto reenvía a recuperar el concepto de hegemonía tal como fuera formulado por Antonio Gramsci en tanto permite comprender la disputa cultural que se lleva a cabo en función de distintos intereses. Retomando los aportes de Apple, Tadeu da Silva (1999) enfatiza que la potencialidad de dicho concepto radica en que “permite ver al campo social como un campo controvertido, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de este esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural. Este convencimiento alcanza su máxima eficiencia cuando se transforma en sentido común, cuando se naturaliza. El campo cultural no es un simple reflejo de la economía: tiene su dinámica. Las estructuras económicas no son

suficientes para garantizar la conciencia; ésta precisa ser conquistada en su propio campo”. (23)

Esto indica que la reproducción social no es un proceso dado ni mucho menos garantizado de una vez para siempre, sino que es un proceso que precisa del consenso de los gobernados; esto es, de la legitimidad necesaria para mantener -no sin pocos conflictos y resistencias- la estructura social existente. Es precisamente esa propiedad conflictiva la que caracteriza a un determinado campo cultural. Por lo tanto, la lucha por definir el sentido de la realidad y el conocimiento de la misma, permite advertir que dicho campo no es solo dominio e imposición, sino arena política en la que se entrecruzan la oposición y la lucha de intereses contrapuestos.

Dada la centralidad que reviste el Estado para nuestras investigaciones -en tanto protagonista que teje la “governabilidad” del sistema educativo-, es preciso subrayar la importancia de vincular el enfoque de las políticas públicas, de las cuales la política educativa es una expresión particular, con una teoría del Estado que guíe el análisis de las orientaciones desde las cuales se definen los problemas de la educación y las decisiones y acciones estatales que se proponen en un determinado momento. Recuperamos a Milliband (citado por Borón, 1993), para reafirmar que una teoría del Estado es también una teoría de la sociedad y de la distribución del poder en esa sociedad, lo cual reafirma la concepción de la realidad social como totalidad dialéctica y lo político como un aspecto de una relación social y por lo tanto como escenario de la lucha por la hegemonía.

Estas definiciones se inscriben en la concepción de “Estado Ampliado” entendiendo con Gramsci (1975) que el “Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también consigue obtener el consenso activo de los gobernados”. (107-108). El Estado es así el terreno, el medio y el proceso en el que la lucha necesariamente se desarrolla y los actores principales de esa lucha son las clases fundamentales. Hacerse Estado es un momento ineludible en la lucha por la hegemonía.

De esta forma, las políticas públicas, y las investigaciones que llevamos a cabo, necesariamente se inscriben en los procesos de lucha por la hegemonía, en la dirección que le atribuye el Estado a sus políticas, con relación a un específico orden socio-económico. En cierta medida son estos procesos de lucha y la agenda estatal los que condicionan la agenda en investigación educativa.

¿Qué agenda educativa, cómo y para qué?

Entendemos que la agenda educativa no puede analizarse al margen de la agenda estatal más amplia que la contiene. Al decir de Oszlak (1997), “la agenda estatal representa el ‘espacio problemático’ de una sociedad, el conjunto de cuestiones no resueltas que afectan a uno o más de sus sectores -o a la totalidad de los mismos- y que, por lo tanto, constituyen el objeto de la acción del estado, su dominio funcional. Las políticas que éste adopta son, en el fondo, tomas de posición de sus representantes e instituciones frente a las diversas opciones de resolución que esas cuestiones vigentes admiten teórica, política o materialmente. La vigencia de esas cuestiones, es decir, su continuada presencia en la agenda, revela la existencia de tensiones sociales, de conflictos no resueltos y de actores movilizados en torno a la búsqueda de soluciones que expresen sus particulares intereses y valores. De aquí se desprende la inherente conflictividad del proceso de resolución de cuestiones sociales y de la agenda que las contiene”. (7)

Ahora bien, para analizar la agenda en materia de investigación educativa es preciso que nos situemos desde una perspectiva compleja y relacional del conjunto de iniciativas y medidas que el Estado formula, implementa y controla, para orientar la producción y reproducción del sistema educativo, así como de las respuestas que ensayan los distintos actores. Pero también es preciso considerar lo que se ha dado en llamar la “agenda educativa global”; es decir, una agenda que se configura desde espacios supranacionales y supraestatales, sin que por ello se supriman las agendas estatales. Como bien señalan Tarabini-Castellani y Verger (2007), “significa más bien que determinados elementos de la política estatal son condicionados, emulados, consensuados o, en ocasiones, impuestos desde foros u organismos supranacionales.

Además, en la constitución de la agenda global los estados no son necesariamente agentes pasivos. Tengamos en cuenta que muchos de los organismos internacionales que influyen en la política educativa son dirigidos por los propios estados. No obstante, el grado de participación de los estados en estos organismos varía en función de su riqueza, capacidad técnica y poder en el sistema internacional. Por lo tanto, hay países que casi no participan en la definición de la agenda educativa global y, para más inri, se ven forzados a implementar muchos puntos de esta agenda, mientras otros países son activos promotores”. (25)

Más allá de quién/es tiene/n el poder para definir una determinada agenda, es preciso situar el proceso y constitución de la misma en relación a las características que asume el desarrollo del capitalismo y, en consecuencia, en las que asume la re-configuración

de la relación Estado-Sociedad Civil y de las sucesivas adaptaciones estatales. Solo de este modo lograremos comprender el por qué del ajuste en educación y del nudo que representa la privatización en el concierto de políticas educativas.

Al decir de Verger et al (2016), en las últimas décadas, la privatización educativa ha adquirido una gran centralidad en la agenda educativa global. Las políticas pro-privatización cuentan con una gran presencia en los procesos de reforma educativa de un número creciente de países, independientemente de su nivel de desarrollo económico, tradición administrativa o cultura política. No obstante, no resulta sencillo mapear de forma sistemática la evolución de las políticas de privatización en educación a escala internacional. (Ello se debe en gran medida a que) en el campo educativo, la privatización se manifiesta más bien en la constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y el privado interactúan y se distribuyen responsabilidades de forma compleja (Bellei y Orellana 2015; Verger y Bonal 2013)”.
Como contrapartida de la tendencia a la privatización, la inclusión educativa, entendida como objetivo y principio de las actuales políticas educativas, se ha convertido en un eje

central para las reformas educativas que tienen lugar tanto en nuestro país como en la región y el mundo.

En la profusa agenda educativa latinoamericana destaca la promovida por el MERCOSUR -Sector Educación- en la que, a la hora de tomar definiciones, nuestro país tiene un rol preponderante. La XLVIII Reunión de Ministros de Educación, realizada en noviembre de 2015, definió como epicentro de la agenda un “proceso de integración que permita la inclusión, la equidad y la calidad educativa en la región”.

La inclusión se promueve también a nivel internacional, enfatizando los “efectos excesivamente normalizadores y excluyentes que presentan los modelos educativos rígidos. (Se redefine el) currículum y la pedagogía (...) con el fin de atender mejor la diversidad de estilos, intereses, formas de aprendizaje y culturas. (...) Asistimos al denominado Inclusive schooling, es decir, a la adecuación del sistema a cada uno de los ciudadanos, de modo que el sistema de enseñanza deja de ser responsable directo de la exclusión social. El sistema de mensajes educativos, en consecuencia, debe ahora alejarse de la uniformidad y responder a la diversidad de situaciones e individuos. Se abre así un espacio para la aparición de las teorías pedagógicas constructivistas y para la diversificación curricular (Gimeno Sacristán, 1994. Citado por Bonal, 1998:197)

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 estableció la obligatoriedad del nivel secundario abriéndose una nueva etapa en la cual se pone de

manifiesto la revisión de las propuestas pedagógicas en atención a la “inclusión educativa” basada en la diversidad. Se parte de entender que ésta constituye una visión innovadora de la educación implicando la aceptación y valoración de las diferencias. En el fondo se trata de una inclusión para la diversidad en el marco de la segregación socio-educativa.

Cara y contracara de las políticas educativas: inclusión y segregación

Extender la obligatoriedad de la educación media puso a las gestiones de gobierno frente a la exigencia de seleccionar una forma efectiva de dar cumplimiento a esta prerrogativa. Uno de los objetivos de la política educativa, formulado a través de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, consiste en “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. (Art. 11, inc. e). Interpretada esta norma como el diseño de una política, que obliga al Estado como agente educativo a generar medidas para “garantizar la inclusión”, se optó por impulsar propuestas provinciales diagramadas bajo el marco normativo desplegado por el Consejo Federal de Educación (CFE) y el asesoramiento del Ministerio de Educación Nacional, buscando así asegurar la concertación de los lineamientos político-educativos. Por su parte el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (aprobado por Resolución CFE N° 188/12) convoca al Ministerio de Educación y los gobiernos provinciales a establecer modos de intervención planificados sobre los desafíos educativos plasmados en la Ley de Educación Nacional. (...) Define la acción coordinada entre los equipos nacionales y provinciales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común para cumplir con las disposiciones de la ley” con especial énfasis en “profundizar las políticas de inclusión” educativa. (Así mismo) promueve líneas de acción tendientes a incrementar los niveles de responsabilidad sobre los resultados de lo realizado y su impacto en relación con el cumplimiento de los objetivos políticos concertados federalmente, los que se orientan en dos direcciones: políticas que tienen como prioridad la inclusión y políticas que privilegian la calidad de la enseñanza y los aprendizajes”.

De acuerdo a los resultados parciales de nuestra investigación, los circuitos de escolarización diferenciada en el nivel medio favorecen la dinámica de segregación educativa. Entendemos que esta tendencia se inscribe en un enfoque que interpreta que los pobres son pobres en tanto comparten un conjunto de atributos y valores comunes

que los distinguen del resto de la población y, por lo tanto, deben ser apartados y adaptados a circuitos específicos mediante medidas focalizadas.

La focalización obedece a un modelo de política social que ha reducido las funciones sociales del Estado a la atención de sectores de la población definidos como individuos y grupos con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). La misma ha sido justificada bajo el fundamento de la necesidad de implementar programas de ajuste estructural, interpretados como “la respuesta técnicamente racional para resolver la crisis fiscal y recuperar los equilibrios macroeconómicos”. (Oszlak, 1997: 19)

La focalización ha sido altamente extendida en la década de '90 persistiendo hasta alcanzar su actual faceta con exigencias de contrapartida o condicionalidades. Si bien el gobierno que asume en el 2003 promete reparar los costos sociales producidos por el modelo mercantilista anterior, el accionar de sus políticas materializa patrones de regulación y concepciones que en esencia no distan del modelo de los '90.

La política focalizada respecto de la población adolescente urbana forma parte de una política estatal concebida como tecnología social que intenta reconfigurar el acceso a la educación de nivel medio de los adolescentes y jóvenes de sectores populares urbanos expulsados de la escolaridad común, reforzando los aspectos que le asignan a la educación pública impartida, bajo determinados proyectos (por ejemplo de sobre-edad) o bien desde experiencias que se ofrecen en la modalidad de jóvenes y adultos, el papel de circuito educativo diferenciado. La degradación del nivel medio alcanza su máxima expresión con el Plan FiNES. Promovido bajo el discurso progresista de la inclusión, permite al Estado ajustar al máximo la inversión en la educación de los jóvenes y adultos pobres en tanto, además de no demandar infraestructura propia, se trata de una propuesta flexible y precarizada, tanto desde la oferta curricular como de las condiciones laborales de los docentes.

Tanto las medidas de política educativa focalizada que nombran sujetos situados territorialmente, como el crecimiento de la matrícula y la creación de sedes en forma acelerada y precaria en zonas determinadas de las ciudades, evidencian la centralidad de la problemática del espacio social urbano. Los estudios sobre la segregación socioespacial urbana en el contexto de los efectos generados por las políticas neoliberales reflejan la ampliación de las distancias sociales entre unas mayorías con niveles de vida mínimos, y los grupos pertenecientes a la clase dominante que viven en la opulencia, lo cual se manifiesta en la ocupación del territorio, dando lugar a la configuración de

ciudades divididas o fragmentadas, que originan intensos procesos de segregación urbana. (Ziccardi, 2008)

Caruso y Ruiz (2008) afirman que dentro de la gran categoría de pobreza y desintegración social, se ubican situaciones de exclusión territorial en América Latina tanto en la dimensión urbano-rural como dentro de las ciudades, que disminuyen la accesibilidad de la educación y las posibilidades de integración socio-cultural. Las autoras afirman que dichos procesos “producen” destinatarios potenciales de educación de jóvenes y adultos, constituidos por la población rural pobre y los habitantes de los asentamientos precarios de las periferias de las ciudades.

En relación con estos procesos, el concepto de segregación en el ámbito educativo abre posibilidades de profundizar en la relación entre la configuración del nivel medio de adultos y la segregación socio-espacial de la pobreza urbana. En una investigación centrada en el conurbano bonaerense, Veleda (2012) reconoce la adopción del mismo a partir del interés por destacar la relevancia de la segregación territorial para la comprensión de las rupturas internas más recientes del sistema educativo y afirma que ésta constituye una dimensión particular de las desigualdades educativas. Esta línea de investigación se encuentra en una suerte de continuidad con las llevadas a cabo en nuestro país en torno a la segmentación y a la fragmentación educativa.

Las medidas focalizadas y los argumentos que las justifican parecen sostenerse desde y en lo que se ha dado en llamar “cultura de la pobreza”, concepción determinista que naturaliza e individualiza la pobreza y entiende que, en relación a la adolescencia pobre, “algo hay que hacer” para que no se torne “peligrosa o adopte conductas indeseables en una suerte de “gestión de la pobreza”. (Weiler, 1996)

La tendencia a la segregación educativa pareciera ser contradictoria con la actualmente extendida noción de inclusión. Sin embargo, Gentili (2009) identifica las claras limitaciones que afectan al derecho a la educación en la región latinoamericana como una dinámica de exclusión incluyente que marca la escolarización, referida a las nuevas fisonomías que asumen los mecanismos exclusión educativa, en el marco de dinámicas de inserción institucional que acaban siendo inocuas para revertir los procesos de marginación y negación de derechos. Al interior de esta dinámica se producen una “universalización sin derechos” y una “expansión condicionada”.

La primera se refiere a que el proceso de acceso a la escuela se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para efectivizar el derecho a la educación en sus distintas dimensiones a través de la permanencia en dicha institución.

Por “expansión condicionada” -concepto más cercano al de segregación educativa- el autor entiende al proceso mediante el cual el crecimiento de los sistemas nacionales de educación se produjo en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga status y oportunidades desiguales a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas.

Para continuar reflexionando...

Entendemos que el concepto de segregación educativa debe ser examinado en relación con el polisémico concepto de inclusión, considerando que la educación está atravesada con al menos tres sentidos de la inclusión que deben ser objeto de interrogación y de problematización:

- “a) Un sentido de “asistencia e incorporación del “minus – válido” (físico, cognitivo, social) en un enfoque de política educativa de carácter filantrópico.
- b) Un sentido de “moralización y de corrección del desvío” en un enfoque de política educativa de carácter disciplinador.
- c) Un sentido de “instrumentalización, de dotación de condiciones de empleabilidad y / o de compensación al vulnerable” en un enfoque de política educativa de carácter mercantil”. (Barco; 2012)

A nuestro entender, cabe continuar preguntándose ¿Cuál de estos sentidos de la inclusión, inscriptos en las decisiones y/o acciones de las políticas estatales, favorecen o refuerzan procesos de segregación educativa?

Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (1998) La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. Revista de Educación núm. 317, pág. 185-202.
- Borón, A. (2006). “Teoría política marxista o teoría marxista de la política”. En Borón, A., Amadeo, J. y González, S. (Comps.) La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires: Colección Campus Virtual CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marxis.pdf>.
- Caruso, A. & Ruiz, M. (2008). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica. En Caruso, A. Di Pierro, M. C., Ruiz, M. & Camilo, M. (Coord.) Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional. México: CEAAL/CREFAL. 19-107.

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. México: Juan Pablos Editor.
- Kosik, K. (1984). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo editorial.
- Morgenstern de Finkel, S. (1986). *Transición Política y Práctica Educativa*. *Témpora. Pasado y Presente de la Educación*, v. 8, Julio-Diciembre. pp. 37-46.
- O'Donnell, G. (1978). *Apuntes para una teoría del Estado*. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 40, n 4, pp. 1157-1199.
- Oszlak O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES)
- Oszlak O. (1997). *Estado y Sociedad: ¿Nuevas reglas de juego? Reforma y Democracia*, CLAD, No. 9, Oct.1997, Caracas.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Editorial Lumiere. Buenos Aires.
- Tadeo da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte. Brasil.
- Verger, A. y Polo, P. (2007) *Coord. Globalización y Desigualdades Educativas*. EDITA: Escola de Formació en Mitjans Didàctics
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.
- Verger, A., A. Zancajo y C. Fontdevila (2016-en prensa). *La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada*. *Revista Colombiana de Educación*.
- Vior, S. & Más Rocha, S. M. (2009). *Nueva legislación educacional: ¿nueva política?* En Vior, S., Misuraca, M.R. & Más Rocha, S. M. (compiladoras) *Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Bs. As.: Jorge Baudino Ediciones.
- Ziccardi, A. (2008). *Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI*. En Ziccardi, A. (comp.) *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. CLACSO-CROP.