

## Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación

*Educational Trajectories as an analytical category. Contributions from the field of Sociology of Education*

Kaplan, Carina V.; Leivas Argentina, Marcela,

 Carina V. Kaplan  
kaplancarina@gmail.com  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

 Marcela, Leivas Argentina  
marcelaleivas81@gmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Argentina

**Educa-UMCH**  
Universidad Particular Marcelino Champagnat, Perú  
ISSN: 2617-8087  
Periodicidad: Semestral  
núm. 19, 2022  
revistaeduca@umch.edu.pe

Recepción: 05 Agosto 2021  
Revisado: 14 Enero 2022  
Aprobación: 17 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/359/3593310006/>

DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.223>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

**Resumen:** Este artículo se propone enriquecer el estudio analítico de las Trayectorias Educativas a partir de recuperar de la Sociología de la Educación aportes de los enfoques Estructural Genético de Pierre Bourdieu y de la Sociología Figuracional de Norbert Elías. Entendiendo que dicha categoría es fundamental para conocer la desigualdad educativa y los desafíos de un tiempo histórico que requiere la ampliación de horizontes de oportunidades simbólicas para los sectores sociales más afectados por las consecuencias del capitalismo salvaje, se recupera de ambos enfoques, tres concepciones: 1. la realidad debe entenderse en una doble dimensión objetiva y subjetiva; 2. ambas dimensiones de lo real se expresan en el sentido práctico que subyace a la puesta en juego de Estrategias de Reproducción Social; y 3. La realidad social debe entenderse en su génesis, reconstruyendo las luchas que le han dado origen. Recuperar de estos enfoques dichas concepciones, permitirá profundizar la investigación sobre las concepciones de tiempo, rendimiento y sujeto que subyacen al estudio analítico de las Trayectorias Educativas, complejizando el conocimiento de otras temporalidades, recorridos y sujetos, propios de procesos sociales, históricos y relacionales.

**Palabras clave:** Trayectorias Educativas, Sociología de la Educación, Enfoque Estructural, Genético, Sociología Figuracional, Temporalidad.

**Abstract:** This article aims to enrich the analytical study of Educational Paths from recovering from the Sociology of Education contributions from the Structural Genetic approaches of Pierre Bourdieu and the Figurative Sociology of Norbert Elías.

Understanding that this category is fundamental to know the educational inequality and the challenges of a historical time that requires the expansion of horizons of symbolic opportunities for the social sectors most affected by the consequences of wild capitalism, recover from both approaches, three conceptions: 1. Reality must be understood in a double objective and subjective dimension; 2. Both dimensions of the real are expressed in the practical sense that underlies the implementation of Social Reproduction Strategies; and 3. Social reality must be understood in its genesis, reconstructing the struggles that have given rise to it.

Recovering from these approaches these conceptions, will allow to deepen the investigation on the conceptions of time, performance and subject that underlie the analytical study of the Educational Paths, complicating the knowledge of other temporalities, routes and subjects, own of social, historical and relational processes.

**Keywords:** Educational Paths, Sociology of Education, Structural Approach, Genetic, Figurative Sociology, Temporalit.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por conocer cómo se manifiesta la desigualdad educativa remite al estudio de las trayectorias de los propios agentes que participan del sistema educativo. Asistimos a un tiempo histórico que requiere de la ampliación de los horizontes de oportunidades simbólicas de los sectores sociales más afectados por las consecuencias del capitalismo salvaje cuyo signo más evidente es la exclusión.

En este artículo se intenta colocar la potencialidad de los enfoques Estructural Genético de Pierre Bourdieu y de la Sociología Figuracional de Noerbert Elias para dar cuenta de lo estratégico del uso de la categoría de Trayectorias Educativas en el marco de los debates acerca de las contribuciones que el sistema escolar realiza a la reproducción y producción de las desigualdades socioeducativas.

### Bordeando el concepto

Podría decirse que la categoría de Trayectorias Educativas<sup>[1]</sup> (TE) tiene, al menos en el campo de la educación argentina, dos etapas. La primera, vinculada a una concepción tradicional que entendió a la escuela como un dispositivo de Estado capaz de homogeneizar a la población. Allí, las TE serán caracterizadas a través de estudios estadísticos, que indicarán recorridos sujetos a estándares que medirán dos variables: tiempo y rendimiento. Siendo así, medir el tiempo, será producir información en relación a cuánto los agentes se alejan o acercan a una referencia temporal única del tipo monocrónica (Terigi, 2009). Medir el rendimiento, permitirá cuantificar las cualidades desplegadas por sujetos múltiples. Unificando en valores cuantitativos pre-establecidos los diversos tránsitos escolares. Serán

dualidades valoradas numéricamente que “medirán” en cuanto el sujeto se alejó o se acercó de aprendizajes pre-determinados (Coleman, 1966; Banks, 1970).

Al respecto, no puede dejar de indicarse que esta perspectiva no solo se sostiene en un tiempo monocrónico y en un rendimiento pre-establecido, sino que además crea un mecanismo muy potente a partir del cual logra ubicar la responsabilidad de los diferentes recorridos y rendimientos sobre el propio sujeto. ¿Cómo lo hace? A través de la biologización de los desiguales recorridos y rendimientos que traslada al sujeto una responsabilidad que es inherentemente social (Kaplan, 2008).

El Planeamiento Educativo en tanto disciplina estratégica en la gestión del Sistema Educativo nacional, construirá indicadores para medir el impacto de sus iniciativas en función de este único tiempo y rendimiento. Los Indicadores de Eficiencia Interna se plantean como metodología para evaluar el movimiento de alumnos y su trayectoria escolar entre dos años lectivos consecutivos, y se obtienen por la aplicación del Método de flujo de Alumnos. Entre ellos, se desagregan: Tasas de Promoción Efectiva: indica el porcentaje de alumnos que se matriculan en el grado / año de estudio siguiente en el año lectivo siguiente; Tasa de Repitencia: indica el porcentaje de alumnos que se matriculan en el mismo grado / año de estudio en el año lectivo siguiente; la Tasa de Abandono Interanual (Deserción): indica el porcentaje de alumnos que

no se matriculan en el año lectivo siguiente en ningún año de estudio; y Tasa de Reinscripción: que refiere al porcentaje de alumnos que se matriculan por segunda vez o más en un año de estudio en el que ya se habían inscripto en algún ciclo lectivo anterior, sin completar su cursada (Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo Dirección de Información y Estadística, 2007: 2).

Frente a estos enfoques, el desarrollo de los enfoques críticos de la sociología de la educación develó cómo la función igualadora y homogeneizadora de la educación era solo una ilusión capaz de ocultar las dinámicas de desigualdad inherentes al propio sistema escolar (Boudelot y Establet, 1975; Bourdieu y Passeron, 1972). A partir de allí, el campo de la investigación educativa logra resignificar, empírica y teóricamente, las concepciones de tiempo monocrónico, rendimiento predeterminado y sujeto único, pudiendo comenzar a reconocerse como legítimos otros tiempos, recorridos y sujetos, propios de procesos ya no meramente biológicos sino sociales, históricos y relacionales.

La concepción alternativa incorporará un tiempo histórico diferencial al hegemónicamente establecido (Bracchi y Gabbai, 2013), el tiempo será “procesos” que de múltiples maneras comienzan, avanzan y retroceden. Se observarán ahora “trayectorias escolares reales” (Terigi, 2008), de sujetos situados en una época, en un territorio, y en un entramado relacional e institucional determinado.

Así, interpretar la TE de una o un estudiante, implicará conocer las múltiples configuraciones que las determinan y que han ayudado a construir no solo su biografía escolar sino también su biografía social (Nicastro, 2012; Kaplan y Fainsod, 2006, Kessler 2003; Kantor, 2001)

Ahora bien, esta segunda etapa ha sabido configurar al menos dos grandes ejes de abordaje que pueden ser interpretados como complementarios. Uno, cuyas indagaciones están preocupadas por problematizar las condiciones de escolarización, las formas tradicionales de una escuela secundaria pensada para seleccionar y/o expulsar (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004) y visibilizar experiencias pedagógicas alternativas, novedosas, e inclusivas de escolaridad (Briscioli, 2013; Kantor, 2001), proyectando estrategias de trabajo diversas, entre ellas “mapas de trayectorias y accesibilidad didáctica” (Terigi, 2005), o la reducción de la “vulnerabilidad educativa” (Terigi, 2009). Otro, posicionado en la tradición disciplinar de la Sociología de la Educación, que busca conocer las trayectorias educativas a partir de interpretar cómo en el espacio escolar se configuran construcciones estructurales y simbólicas que legitiman la desigual distribución de capitales económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 1979; Montes y Sendón, 2006; Kaplan, 2008; Kaplan, 2013).

#### *Aporte desde el enfoque estructural – genético y de la Sociología Figuracional*

Como se plantea en la presentación, conocer el comportamiento de la desigualdad educativa en la contemporaneidad desde el estudio de las TE cobra especial potencia si se recuperan aportes del enfoque “Estructural Genético” de Pierre Bourdieu y algunos elementos de la Sociología Figuracional de Norbert Elias.

Aquí proponemos recuperar tres concepciones nodales, compartidas por ambas propuestas teóricas: por un lado, que la realidad debe entenderse en una doble dimensión objetiva y subjetiva; por otro que ambas dimensiones de lo real se expresan en el sentido práctico que subyace a la puesta en juego de Estrategias de Reproducción Social; y finalmente que dicha realidad debe entenderse en su génesis, reconstruyendo las luchas que le han dado origen.

### **1. LA REALIDAD SOCIAL DEBE CONOCERSE EN SU DOBLE DIMENSIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA.**

Para el enfoque Estructural – Genético conocer la realidad social implica establecer simultáneamente, una “física social”, una estructura objetiva “cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan de ella quienes la viven” (Bourdieu y Wuaquant, 2005: 32); y un entramado relacional, la interacción que sucede en dicha estructura “...el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos consientes y

alertas, a quienes el mundo se les presenta como inmediatamente familiar y significativo” (Ibídem: 2005: 34-35), en otras palabras la “...objetividad de segundo orden bajo la forma de sistemas

de clasificación, esquemas mentales y corporales, que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas” (Ibídem, 2005: 32). Desde esta perspectiva, el análisis de las trayectorias educativas requiere comprender que los límites objetivos configuran un sentido a los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Kaplan, 2013).

La noción de “campo” es el concepto que permitirá indicar dicha física social, “... microcosmos sociales (...) espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad específica e irreductible” (Bourdieu y Wuaquant, 2005: 154), “...una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él” (Ibídem: 45), una estructura de probabilidades determinada por la correlación de fuerzas que operan y que lo afectan de manera tal que lo constituye en lo que “es”.

El microcosmos social que determina el sitio que las instituciones educativas ocupan en el espacio social, está hegemonizado por la órbita del Estado, aquello que Pierre Bourdieu consideró como “meta campo del Estado” refiriéndose al,

“...resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico, contracción que en tanto tal, constituye al Estado en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores” (Bourdieu, 1993: 52)

Desde esta perspectiva, la escuela como dispositivo institucional del Estado, “...contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2008: 108). ¿Cómo lo hace?, a través de mecanismos que le son propios. Entre ellos, la producción de “violencia simbólica”, “trabajo pedagógico” o la “autoridad pedagógica” (Bourdieu y Passeron, 1972), logrando que, “el éxito escolar dependa principalmente del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar” (Bourdieu, 1999: 104).

Por su parte, la categoría de “habitus” permitirá identificar la dimensión interactiva de la realidad social, a partir de conocer aquellos esquemas preceptuales y valorativos que los agentes educativos emplean para captar los objetos sociales (personas, relaciones, e instituciones). Los habitus, que expresan corporalmente aquella física social, son aprehendidos en el curso de una biografía social y profesional que orientan las prácticas según “puntos de vista” adquiridos según la posición que se ocupa en la estructura social. (Roovers A. 2008).

En relación al aporte de la Sociología Figuracional de Norbert Elías a la superación de la dicotomía entre lo objetivo y subjetivo, se recupera en este trabajo aquella concepción de que propone el autor a partir de la cual se “abandonan los planteamientos problemáticos y los antagonismos de las posturas objetivistas y subjetivistas” (Navarro, 2005:2), pudiendo así identificar el tiempo como un “dato social y una síntesis simbólica de alto nivel que se ha desarrollado en el decurso de los siglos y que se ha ido aprendiendo y transmitiendo arduamente de generación en generación” (Ibídem). Aquí el habitus, para Elías, se constituye en las relaciones entre la sociogénesis, impresa en los grupos sociales y la psicogénesis individual (Elías, 1994).

## 2. SENTIDO PRÁCTICO QUE SUBYACE A LA PUESTA EN JUEGO DE ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL

El interjuego dialéctico entre esta doble dimensión de lo real, es posible de ser conocido gracias a que se inscribe en “...un sentido práctico que implica el encuentro cuasi milagroso entre un habitus y un campo social, es decir, entre la historia objetivada y la historia incorporada” (Gutiérrez, 1994: 68).

Las posibilidades de sentido que las prácticas pueden internalizar en los agentes sociales, expresan los límites objetivos del campo, las posibilidades habilitadas a partir de la acumulación de un determinado

capital cultural, económico o social. Ellas se establecen a partir de las distancias y acercamientos relacionales entre grupos sociales que compiten por posicionarse en lugares cada vez más estratégicos, en función de lo que cada grupo social comparte, las posibilidades estilísticas de determinada condición de clase. Dada las relaciones de fuerza que configuran el espacio social, los agentes pertenecientes a una misma clase o grupo social se enfrentan a las mismas situaciones y condicionamientos, configurando disposiciones semejantes, similares principios generadores y organizadores de sus representaciones y prácticas sociales (Bourdieu, 1979; Bourdieu, 2007).

Ahora bien, frente a estos límites objetivos del campo, la capacidad de agencia de las personas reacciona de manera estratégica, a partir de la articulación lógica de una serie de acciones que indican la puesta en marcha de Estrategias de Reproducción Social (en adelante, ERS). Las ERS son definidas como,

“...conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase” (Bourdieu, 1979: 122).

Dichas ERS, dependen de un conjunto de factores: 1: Del volumen y la estructura del capital que poseen los agentes y que buscan reproducir, y de su trayectoria histórica, 2: del estado del sistema de instrumentos de reproducción que el espacio configura, 3) del estado de la relación de fuerzas entre las clases y 4) de los habitus incorporados por los agentes sociales (Gutierrez y Mansila, 2015: 411-412)

Recuperando la concepción de que a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equivalentes entre sí (Bourdieu, 1999: 108), reconocer ERS diferenciadas, permitirá indicar la existencia de un conjunto de agentes que se encuentran situados en condiciones de existencia homogéneas, con un cúmulo de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas como los habitus de clase (Bourdieu, 1979: 99-100), que expresan una trayectoria social de similares características, y que se disponen a actuar desde un sentido práctico también común.

Ahora bien, no todos los agentes escolares despliegan las mismas ERS, pues ellas dependen de las reglas del espacio escolar y del valor que cobran en dicho espacio los capitales culturales acumulados por los agentes escolares a lo largo de su biografía social y escolar.

Así, al proponer interpretar las diferentes ERS que despliegan los grupos sociales en el espacio escolar, se buscan conocer no solo los sentidos prácticos posibles de ser puestos en juego en las instituciones educativas, sino también sus distinciones. Aquellas distinciones que sostienen las distancias objetivas (campo) y simbólicas (habitus) existentes entre agentes sociales que participan, aunque en diferentes instituciones, del mismo sistema escolar.

Al respecto recuperamos las reflexiones de Kaplan y Sarat (2017), quienes plantean, recuperando los aportes de Elias que,

“...las diferencias en el capital cultural de la familia implican primero, las diferencias de tiempo entre el inicio de la transmisión y la acumulación de conocimiento y la cultura. En segundo lugar, en diferencias de la capacidad de satisfacer las demandas culturales de la educación a largo plazo, que requieren tiempo, dedicación y ciertas condiciones que no se extienden a todos los individuos” (289).

Se entiende que se podrán explorar a partir de esta concepción, los desiguales lazos de sentido que existen en el sistema escolar actual, establecidos a partir de las distancias entre los recursos materiales y simbólicos que disponen los jóvenes para ocuparlo, y los procesos de apropiación acumulados en “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo biografías y recorridos” (Bracchi y Gabbai, 2013: 33).

### 3. LA REALIDAD ESTRUCTURAL E INTERACTIVA DEBE CONOCERSE EN SU GÉNESIS Y A PARTIR DE ENTENDER EL TIEMPO COMO DATO SOCIAL.

Ahora bien, este andamiaje conceptual no es coherente si no se recupera la dimensión temporal, identificada a partir de la categoría de “génesis” y del tiempo como “dato social”.

En relación a la idea de génesis, la misma es retomada desde los aportes de Pierre Bourdieu, la sociología plenamente realizada deberá considerar como variable de análisis, la historia del interjuego entre estructuras objetivadas e internalizadas que han permitido a cada agente o a cada espacio social ir acumulando una serie de capitales (Bourdieu, 1999).

Pensar el tiempo como un “dato social” supone considerarlo como “un aspecto de la estructura de la personalidad social de los hombres que va desarrollándose y que, como tal, es una parte integrante de toda persona individual” (Elias, 1989: 163)

Recuperando el planteo de génesis, para Bourdieu, esta concepción no supone el desarrollo de una mirada historiográfica, sino la reconstrucción de trayectorias sociales inscriptas en un espacio geográfico, cuya génesis puede ser identificada a partir de recuperar las luchas, tensiones, contradicciones, reformas, y/o transformaciones fundamentales que hacen del espacio geográfico lo que es, pero también atravesadas por la historia de procesos de internalización de disposiciones durables, estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 1999).

Según Pierre Bourdieu,

...un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado- (...). De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida: esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria modal forma parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase (al ser las prácticas tanto más irreductibles al efecto de la posición sincrónicamente definida cuanto más dispersas son las trayectorias, como es el Caso en la pequeña burguesía) (Bourdieu, 1979: 108-109)

Esta concepción permite interpretar en el recorrido de los agentes, sus posiciones ocupadas a lo largo del tiempo en el campo escolar, el peso los “factores” puestos en juego en las luchas cotidianas a propósito de mantener o de transformar los mecanismos que definen el valor relativo de las producciones culturales asociadas con el capital escolar y la trayectoria social (Bourdieu, 1979).

Conocer el capital puesto en juego por el agente escolar, será posible a partir de reconstruir un mosaico histórico, complejo, donde el sujeto ha ido configurando, elecciones realizadas en los itinerarios caracterizados por avances, retrocesos, en algunos casos abandonos y en otros cambios de escuelas, entre otras varias situaciones posibles (Bracchi y Gabbai, 2013).

Así, las trayectorias educativas, indagadas desde esta perspectiva, no solo estarían dando cuenta de otras temporalidades, sujetos de aprendizaje o rendimientos posibles, sino, además, de la configuración de procesos de apropiación de capitales culturales, económicos o sociales, atravesados por distancias, cercanías, y disputas donde el impacto de determinada configuración institucional escolar es protagonista en la configuración de las distancias y desigualdades sociales.

A partir de este marco de referencia, podría establecerse, por ejemplo, cómo en un nivel del sistema escolar, el nivel medio, cuyas reglas de juego se han visto modificadas, dada la ampliación del marco de obligatoriedad, se modifican o no las estructuras de valor que configuran las prácticas dispuestas a mantener o aumentar el capital escolar. En otras palabras, si las reglas de juego institucionales cambian y comienzan a implementarse políticas educativas que resisten a prácticas selectivas y clasificatorias, brindando legitimidad

a nuevos recorridos, rendimientos y sujetos, las ERS implementadas por los agentes también variarán. Aquí nos interesa brindar elementos para poder interpretar de qué forma varían.

Ahora bien, cuando Elias se refiere al tiempo como “dato social”, plantea que el tiempo es una construcción simbólica y conceptual humana de un alto nivel de síntesis. Una propiedad humana, que permite, tener un “esquema mental”, un “cuadro único” del antes, del después y del ahora. Esta capacidad humana, se activa y estructura a través de la experiencia y el aprendizaje, a lo largo de las generaciones y siempre en continuo proceso, permitiendo afirmar que hoy no tenemos la misma experiencia que en un futuro tendrán otras generaciones (Navarro, 2005).

El aporte de Elias nos permite tener presente que la temporalidad con la que los agentes escolares han ido construyendo su personalidad varía, y para poder dar cuenta de esa variación es necesario recuperar los factores sociales que han irrumpido en los desarrollos, y a partir de los cuales los individuos han introyectado una estructura de personalidad, que no solo es fruto de condicionamientos genéticos o naturales, sino que también es fruto de las regulaciones propias de sociedades concretas (Navarro: 2005: 20-21)

## A manera de cierre

Recuperando el objetivo de este trabajo, aportar el estudio sociológico de las TE en tanto herramienta conceptual capaz de brindar elementos novedosos a la hora de conocer cómo se expresa la desigualdad educativa en contextos de capitalismo salvaje, se afirma que la misma debe ser una herramienta estratégica para problematizar, por un lado, y siguiendo los aportes de Norbert Elias, la temporalidad escolar. Más precisamente la configuración psicogenética y ontogenética que ha determinado a las múltiples individualidades que sostienen la cotidianeidad del espacio escolar. Sin esta perspectiva, seguramente se tiendan a reproducir mecanismos que sostengan un tiempo monocrónico, un único rendimiento legítimo y la tan cuestionada biologización de la problemática escolar.

Por otro lado, recuperando los aportes de Pierre Bourdieu, consideramos que se vuelve fundamental incorporar a las investigaciones socioeducativas (que reconocen ejes de indagación novedosos en el conocimiento de relaciones entre agentes escolares, identidad docente, formatos escolares o regímenes académicos) la configuración de posiciones entre grupos sociales que despliegan a partir de diferentes ERS, sentidos prácticos que se distancian entre sí, a partir de producir y reproducir mecanismos de distinción adquiridos a lo largo de la biografía escolar y social desigual.

Para finalizar, se recupera el contexto histórico que determina el estudio de las TE en Argentina. El cual, tal como se señalaba al principio de este trabajo, estimula su indagación en simultáneo con que se proponen políticas educativas menos expulsivas. Al respecto vale remarcar la existencia de un profundo desafío: que existan institucionalidades diferenciadas, por ejemplo, aquellas creadas a propósito de garantizar la obligatoriedad escolar, tenderá a fragmentar aún más el sistema educativo.

Razón por la cual, proponemos al campo de la investigación educativa, pueda reconstruir el campo escolar, identificar cuáles son las distinciones que caracterizan a las diferentes institucionalidades, para a partir de allí, configurar caminos hacia su acercamiento, siempre teniendo como horizonte potenciar la riqueza del espacio escolar como campo de construcción simbólica y objetiva de oportunidades en contextos de exclusión.

## REFERENCIAS

- Banks, O. (1970). *The Sociology of Education*. London, Foundations of Modern Society, B. T. Batsford Ltd.
- Boudelot, C. y Establet, R. (1975). *La Escuela Capitalista*. Siglo XXI. México.
- Bourdieu, P (2007). *El sentido Práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P (1999). *Meditaciones Pascalinas*, Barcelona, Anagrama.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (3a. ed.). Madrid, España. Ed.: Taurus.
- Bourdieu, P (1993). “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97, pp 49-62.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laila.
- Bourdieu, P. y Waquant L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracchi, C.,y Gabbai, M.I. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En, Kaplan C. (2013) (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ed.: Miño y Dávila.
- Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares (Tesis de Doctorado). Paraná, Argentina. Universidad Nacional de Entre Ríos
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Gov. Washington: US.
- Dirección provincial de información y planeamiento educativo dirección de información y estadística. (2007). Comparación de Tasa de Eficiencia Interna por Año de Estudio. Años 1997-2006. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Elías, N. O (1994) *Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elías N. O. (1989) *Sobre el tiempo*. Fondo de cultura económica. México – Madrid – Buenos Aires.
- Gutiérrez A. y Mansilla H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. Revista: *Política y Sociedad*. Vol. 52, N° 2. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid.
- Kantor D. (2001) (Coord.). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires, Argentina. Ed.: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Kaplan C. V. (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ed.: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan C. V. (2008) *Talentos, Dones e Inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina. Ed.: Colihue.
- Kaplan C. V. y Sarat, M. (2017) Infancia, tempo e escolarizacao: aproximacoes sobre o tema no Brasil e na Argentina. En: *Cad. Cedes, Campinas*, V. 37. N° 102. P. 277-294
- Kaplan C. V. y Fainsod, P. (2006). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*. Buenos Aires, Argentina. Vol. 10 (18), 25-36.
- Kessler, G. (2003) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE – UNESCO. Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2012) Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. En: *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Nicastro S. y Greco M. B. - Horno Sapiens Ediciones. Rosario.
- Navarro, E. V. (2005) La sociología del tiempo de Norbert Elias. En: Revista, *A Parte Rei* N° 42. 2005. P. 1 – 26.
- Roovers, A. (2008) “La escuela como institución del sistema de promoción y protección de derechos del niño, un desafío para las prácticas institucionales especializadas”. En: Documento de trabajo Servicio Zonal de Promoción y Protección de Derechos del Niño G. Pueyrredón.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana. Pp. 161/178.
- Terigi, F. (2005) *La retención escolar como problema pedagógico. Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Tiramonti, G. (Coord) (2004) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ed.: Manantial. Buenos Aires, Argentina.

**ENLACE ALTERNATIVO**

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/223/190> (pdf)