

# Educación y desigualdad: ¿Formar a todos o seleccionar a los mejores?<sup>1</sup>

Education and inequality: Educating all or selecting the best?

Educação e desigualdade: Formar a todos ou selecionar os melhores?

**Gabriel Errandonea.**

ORCID: 0000-0001-5306-8648<sup>1</sup>

<sup>1</sup> USIEn, Universidad de la República (Udelar). Comité Académico de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Udelar. Centro Latino-Americano de Investigación en Educación Superior (CeLapes). Grupo de Expertos en Indicadores de Educación Superior (Red IndicES, CTS-OEI); GEMCED (CSIC, Udelar). Red INCASI (UAB España).

**Contacto:**

gabriel.errandonea@gmail.com

---

**Recibido:** 07-08-2024

**Aceptado:** 03-09-2025

## Resumen

Este artículo se propone analizar la contradicción entre la promesa de universalidad y la práctica selectiva que caracteriza a la educación media en Uruguay, proceso que contribuye a la persistencia de desigualdades sociales. Para ello, se revisan marcos conceptuales que permiten comprender la relación entre instituciones y trayectorias: la noción de agencia aplicada a los dispositivos educativos, la dimensión del tiempo vital y la ventaja compensatoria en las decisiones educativas, la idea de desajuste estructural y el concepto de código sistemático como mecanismo de inclusión y exclusión. Con estos aportes, se busca: I) examinar cómo la estructura institucional condiciona trayectorias y oportunidades; II) analizar los efectos diferenciales del tiempo y del origen social sobre las experiencias educativas, y III) discutir los códigos de selección que atraviesan el sistema. El artículo concluye que la función latente de la educación media es la selección social más que la integración, lo que exige repensar sus fines y redefinir sus dispositivos hacia un horizonte inclusivo.

**Palabras clave:** desigualdad educativa, educación media, trayectorias educativas, códigos sistemáticos, democratización de la educación.

## Abstract

This article analyzes the contradiction between the promise of universality and the selective practice that characterizes secondary education in Uruguay, a process that contributes to the persistence of social inequalities. To this end, it reviews conceptual frameworks that help to understand the relationship between institutions and educational trajectories: the notion of agency applied to educational dispositifs, the dimension of life time and the compensatory advantage in educational decisions, the idea of structural mismatch, and the concept of systemic code as a mechanism of inclusion and exclusion. Building on these contributions, the article seeks to: (i) examine how institutional structures condition trajectories and opportunities, (ii) analyze the differential effects of time and social origin on educational experiences, and (iii) discuss the codes of selection that traverse the system. It concludes that the latent function of secondary education is social selection rather than integration, which calls for a redefinition of its aims and the reconfiguration of its dispositifs toward an inclusive horizon.

**Keywords:** educational inequality, secondary education, educational trajectories, systemic codes, democratization of education.

## Resumo

Este artigo analisa a contradição entre a promessa de universalidade e a prática seletiva que caracteriza a educação secundária no Uruguai, processo que contribui para a persistência das desigualdades sociais. Para tanto, revisam-se marcos conceituais que permitem compreender a relação entre instituições e trajetórias educativas: a noção de agência aplicada aos dispositivos educativos, a dimensão do tempo vital e a vantagem compensatória nas decisões educativas, a ideia de desajuste estrutural e o conceito de código sistêmico como mecanismo de inclusão e exclusão. Com base nessas contribuições, o artigo busca: I) examinar como a estrutura institucional condiciona trajetórias e oportunidades; II) analisar os efeitos diferenciais do tempo e da origem social sobre as experiências educativas, e III) discutir os códigos de seleção que atravessam o sistema. Conclui-se que a função latente da educação secundária é mais de seleção social do que de integração, o que exige repensar seus fins e redefinir seus dispositivos em direção a um horizonte inclusivo.

**Palavras-chave:** desigualdade educacional, educação secundária, trajetórias educativas, códigos sistêmicos, democratização da educação.

## Introducción

Este artículo, derivado de nuestra tesis doctoral, revisa y discute marcos teóricos clave para analizar la relación entre educación y desigualdad en la educación media en Uruguay. El propósito es aportar categorías que permitan comprender el modo en que los dispositivos institucionales configuran trayectorias y oportunidades educativas. En particular, el artículo se propone: I) examinar la contradicción entre la universalidad proclamada y la selectividad operativa del sistema; II) analizar los conceptos de agencia, tiempo y desajuste estructural en relación con las trayectorias educativas, y III) discutir cómo operan los códigos sistémicos en la reproducción de las desigualdades sociales.

El análisis pone de relieve diferencias estructurales y funcionales en el sistema de educación media nacional, que revelan la coexistencia de lógicas institucionales diversas y su impacto en la distribución desigual de oportunidades. Este trabajo se sitúa en una perspectiva sociológica, lo que permite comprender a la educación como un fenómeno socialmente estructurado que produce y reproduce desigualdades.

La hipótesis central que guía este trabajo es la contradicción entre un sistema que proclama la universalidad de la educación y, al mismo tiempo,

opera mediante mecanismos de selección que generan exclusión. Este dilema revela tensiones estructurales profundas y cuestiona la capacidad del sistema educativo de cumplir con su promesa de inclusión. Para abordar esta problemática, se introducen categorías analíticas como la noción de *dispositivo*, que remite a las formas institucionales que organizan y condicionan trayectorias, y la de *código sistémico*, entendida como el principio selectivo que orienta los procesos de inclusión y exclusión dentro del sistema.

Se identificaron tres grupos sociales homogéneos y mutuamente excluyentes. Al medir la probabilidad de pertenencia a cada grupo, se estimó la contribución de cada atributo en la probabilidad de no acreditar la educación media superior (EMS). La literatura especializada revela que la educación media superior general (EMSG) se creó históricamente antes que la educación media básica (EMB) y que la educación primaria, e incluso precedió a la educación universitaria. Este orden cronológico cuestiona supuestos sobre la secuencia natural del sistema educativo y desmiente teorías de un origen común de los dispositivos de educación media en el país (Errandonea, 2022).

La perspectiva que integraba a la educación media de manera global, ignorando el papel de la vertiente técnico-profesional, queda descarta-

da. Se define un escenario educativo estructuralmente más complejo, con sistemas independientes por los objetivos sociales que promueven y sus efectos en las personas. Un sistema basado en un código selectivo genera mecanismos que fomentan el descarte. El desafío es replantear y rediseñar el sistema para que deje de operar de manera selectiva y cumpla una funcionalidad inclusiva.

En definitiva, la educación media constituye el escenario en el que estas tensiones se hacen más visibles. Su función selectiva, encubierta bajo el discurso de universalidad, explica por qué la desigualdad se reproduce con tanta persistencia. Afrontar este dilema exige revisar los códigos sistémicos y repensar el papel de la educación media como un espacio que puede contribuir a la inclusión, en lugar de reforzar la exclusión.

## Aplicación del concepto de *agencia* a los dispositivos educativos: una conceptualización integradora

Desde sus inicios, la sociología ha mostrado un interés profundo en analizar la naturaleza y el papel de los fenómenos educativos, diferenciándolos de otros fenómenos menos relevantes sociológicamente. Émile Durkheim (1999) definió la educación como la “socialización metódica de la joven generación” (pp. 50-51),

estableciendo un enfoque sociológico metódico. Anthony Giddens y Philip W. Sutton (2014) distinguieron entre educación y escolarización, reservando *educación* para la adquisición de habilidades y conocimientos en diversos entornos, y *escolarización* para los procesos formales en escuelas (p. 906).

En este artículo, usamos el término *educación* para referirnos específicamente a los procesos sociales dentro del sistema educativo formal. Este enfoque excluye actividades sociales más laxas, permitiendo un análisis centrado en los dispositivos formales que facilitan la adquisición y perpetuación de conocimientos, normas y cultura, y su relación con la organización y sostenibilidad social.

Para definir nuestro problema y enriquecer el debate, proponemos una extensión analítica del concepto de *agencia* a los dispositivos educativos. No se trata de atribuirles agencia en sentido humano, sino de utilizarlos como una metáfora sociológica que permite entender cómo las instituciones, al organizar reglas, prácticas y recursos, condicionan la acción de docentes y estudiantes, al tiempo que producen efectos propios sobre las trayectorias educativas.

Diversos enfoques han subrayado la relevancia de la agencia en los procesos educativos. Dewey (1998) la concibió como la capacidad de actuar autónomamente en la toma de decisiones educativas; Giddens (1984), desde la teoría de la estructuración, la planteó como medio y resultado de las prácticas sociales; Habermas (1992) la vinculó a la acción comunicativa, y Nussbaum y Sen (1993) la conectaron con las capacidades y oportunidades reales de acción. En la investigación educativa, Tinto (1987) resaltó su papel en la retención estudiantil y Latiesa (1992) advirtió que siempre está mediada por factores sociales y culturales. Esta diversidad de enfoques muestra que la agencia

constituye una dimensión clave para comprender la interacción entre sujetos, instituciones y estructuras.

Nuestro enfoque evita el reduccionismo estructuralista y voluntarista, adoptando el realismo crítico de Bhaskar (1979) y el dualismo analítico de Archer (2009). Vemos los dispositivos educativos como resultado emergente de la interacción entre estructura y agencia, considerando el tiempo como factor ordenador y la cultura como factor legitimador. Esto implica que la sociedad no se reduce a individuos, sino que es una compleja red de relaciones.

Al reconocer a los dispositivos educativos como portadores de agencia en sentido analítico, es posible comprender cómo estos influyen en la distribución de oportunidades, ya que regulan accesos, definen trayectorias y generan efectos diferenciados sobre los distintos grupos sociales. Este enfoque evita reducir el análisis a la sola voluntad individual o a determinismos estructurales, permitiendo una mirada integrada sobre los mecanismos de reproducción y desigualdad en la educación media.

### Tratamiento analítico del tiempo: *ventaja compensatoria* y *tiempo vital*

La dimensión temporal es clave para comprender las trayectorias educativas. El concepto de *tiempo vital* (Errandonea, 2022) permite analizar cómo los procesos de formación se vinculan con los orígenes sociales y con los marcos institucionales que ordenan la inversión de tiempo en educación y su impacto en la acumulación de capital humano.

Siguiendo a Boudon (1983), las decisiones educativas pueden entenderse como procesos atravesados por efectos primarios (capacidades académicas) y efectos secundarios (expectativas y aspiraciones sociales). Desde esta

perspectiva, el *tiempo vital* se analiza en términos de riesgo en la toma de decisiones que condicionan las trayectorias educativas.

Esto permite valorar rationalidades diferenciales: aquellos desfavorecidos por los mecanismos sistémicos tienen mayores chances de fracaso escolar, mientras que quienes no pueden permitirse fracasar evitan el deterioro de su posición social de origen. La *ventaja compensatoria* predice que una desventaja temprana persiste o crece en familias desfavorecidas y se reduce en familias favorecidas, impulsando la movilidad intergeneracional para evitar la degradación social.

Ballarino y Bernardi (2016) (2016) destacan que los mecanismos de cambio tecnológico sesgado por habilidades (SBTC) y la inflación de credenciales educativas (IEC) pueden actuar simultáneamente. Los rendimientos absolutos de la educación dependen de la interacción entre la mejora de la estructura ocupacional y la expansión de la población con alta educación. Siguiendo el enfoque de Boudon (1983), la ventaja compensatoria observada podría estar motivada por un deseo más intenso de evitar el descenso social y recuperar la posición de origen entre individuos de orígenes socioeconómicos privilegiados con dificultades académicas previas (p. 272).

La articulación entre los conceptos de ventaja compensatoria y tiempo vital constituye un aporte para comprender cómo las condiciones de origen social modelan las trayectorias educativas. En la medida en que las familias favorecidas tienden a transformar las desventajas tempranas en oportunidades de recuperación y las desfavorecidas ven prolongadas o intensificadas sus dificultades, el tiempo vital se perfila como un eje analítico clave para explicar la reproducción de desigualdades en la educación media.

## Estructura y desajuste estructural: funciones latentes

Durkheim (2007) ya advertía que los cambios en la estructura social pueden generar desajustes que afectan la cohesión y la orientación de los individuos. En el ámbito educativo, esta noción permite comprender las tensiones que surgen cuando las instituciones no logran adecuarse a las nuevas demandas sociales.

Durkheim define la anomia como una condición donde las normas y valores sociales se debilitan o vuelven ambiguos, provocando una falta de dirección y cohesión en la sociedad. Este desajuste estructural ocurre cuando las instituciones y normas no se adaptan a las nuevas realidades sociales y económicas, creando una discrepancia entre las normas establecidas y las demandas cambiantes de la sociedad.

La falta de normas claras y adaptadas a las nuevas condiciones sociales puede llevar a desorientación y alienación, resultando en conflictos sociales, desintegración de grupos y deterioro de la solidaridad colectiva. Además, al crear tensiones entre expectativas tradicionales y nuevas demandas, afecta el acceso a recursos y oportunidades y exacerba los conflictos entre diferentes grupos sociales.

Flavia Terigi (2007) retoma esta idea de desajuste para mostrar cómo, en la educación secundaria, se produce una brecha entre la creciente complejidad de los problemas educativos y las respuestas que ofrece el conocimiento pedagógico disponible. Las teorías pedagógicas, los métodos de enseñanza y los enfoques curriculares a menudo no se actualizan para reflejar los cambios sociales y económicos, resultando en una desconexión entre la educación proporcionada y las habilidades requeridas en el mundo real. Esto hace que la educación sea menos relevante y efectiva, llevando a un rendimiento académico deficiente y

una experiencia educativa insatisfactoria.

Además, la expansión de la educación secundaria ha diversificado el perfil social y cultural de los estudiantes, desestabilizando los acuerdos previos sobre este nivel educativo y cuestionando sus funciones selectivas originales. La llegada de nuevos sectores sociales y los cambios en las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa plantean nuevos desafíos para la escuela secundaria, que debe enfrentar nuevos tiempos y públicos (Terigi, 2007).

En este mismo sentido, Martínez García (2019) señala que Boudon identifica tres mecanismos y un desajuste para explicar la desigualdad de oportunidades educativas: los recursos individuales (como la inteligencia), los efectos secundarios (como los costos de oportunidad y la aversión a la pérdida) y los efectos *techo y suelo*. El desajuste ocurre entre la educación y el trabajo, ya que “la oferta educativa no va acompañada con los puestos de trabajo vacantes, creando ‘colas’ para ocupar los buenos puestos”, y generando otro desajuste entre competencias y repetición, con mayor presión contra la repetición en las clases medias y altas (pp. 3-6).

Por lo tanto, el *desajuste estructural* se entiende como la dificultad sistemática de adecuación entre los límites establecidos por las instituciones educativas y las demandas específicas de la población en un momento y lugar determinados. Esto incluye niveles, sectores y diversificación de la oferta educativa.

Giddens y Sutton (2014) definen la estructura social como un patrón duradero de relaciones entre individuos, grupos e instituciones, que no permanece fijo sino que se reconstruye y transforma continuamente a través de la acción de los propios actores. Estas estructuras, sin embargo, también los anteceden y condicionan, configurando un mecanismo coconstitutivo

en el que la agencia y la estructura se producen mutuamente: las acciones se generan dentro de un marco estructural que las posibilita y limita, al tiempo que las acciones contribuyen a reproducir o modificar dicho marco (pp. 28, 107-110, 127).

Desde esta perspectiva, la secuencia estructura social → acción individual → nueva estructura social permite comprender los desajustes y transformaciones de los sistemas educativos como procesos dinámicos, donde las tensiones entre condicionamiento y cambio expresan la interacción continua entre estructura y agencia.

Merton (1964), que introdujo la distinción entre funciones manifiestas y funciones latentes, define a las funciones manifiestas como los objetivos explícitos de las instituciones, mientras que las funciones latentes son los efectos no intencionados y a menudo no reconocidos de estas instituciones. Este marco nos ayuda a entender cómo las instituciones educativas, bajo la apariencia de cumplir funciones educativas, en realidad pueden estar seleccionando a los individuos.

En este contexto, el concepto de *función social* de un dispositivo educativo es importante. Este concepto nos permite analizar no solo los objetivos declarados de las instituciones educativas, sino también sus efectos reales, superando así las limitaciones de definiciones estrictamente normativas y teóricas. El examen de las funciones latentes abre la posibilidad de indagar en qué medida las instituciones educativas, además de cumplir sus objetivos declarados, generan efectos no previstos que condicionan el acceso y la permanencia de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, es posible considerar que, junto con la tarea de educar, dichas instituciones también producen dinámicas de diferenciación y jerarquización que influyen en los procesos de inclusión y exclusión. El desajuste estructural en los sistemas educativos se refiere a la dificultad

sistémica para adecuar la oferta educativa a las demandas sociales en un momento y lugar determinados. Esto incluye tanto la diversificación de la oferta como la respuesta a las demandas de la población.

Para entender mejor estos desajustes, es útil distinguir entre los dispositivos socializadores (ciclos primario y media básica) y los dispositivos formadores (media superior). Esta distinción subraya que una estructura aparentemente destinada a educar puede, en realidad, estar cumpliendo una función selectiva.

La expresión *dispositivo*, que refiere al conjunto de procesos, procedimientos y actores involucrados en activi-

dades educativas organizadas institucionalmente, en el contexto de la educación media en nuestro país, permite la identificación de la estructura existente:

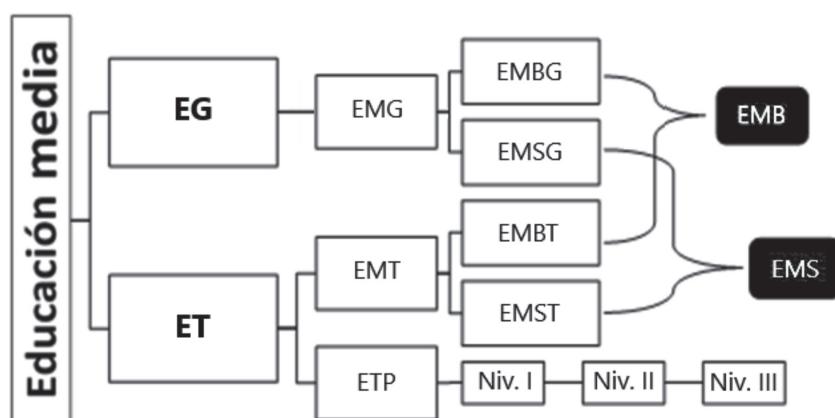
1. Educación generalista (EG):
  - Educación media general (EMG):
    - Educación media básica general (EMBG)
    - Educación media superior general (EMSG)
2. Educación tecnológica (ET):
  - Educación media tecnológica (EMT):
    - Educación media básica tecnológica (EMBT)
    - Educación media superior tecnológica (EMST)

3. Educación técnico-profesional (ETP):

- Organizada en tres niveles (I, II y III), sin continuidad educativa con los niveles generalistas o tecnológicos.

Como se observa en la figura 1, la educación media se organiza en dos trayectorias con continuidad (generalista y tecnológica) y otra de carácter técnico-profesional sin continuidad con niveles superiores. Este esquema no es meramente descriptivo: ilustra cómo los dispositivos institucionales plasman en su estructura una lógica de selectividad que luego se expresa en la desigual distribución de oportunidades educativas.

**Figura 1:** Estructura esquemática de los diferentes dispositivos componentes del sistema de educación posprimaria y preterciaria en Uruguay (2019)



Fuente: Errandonea (2022, p. 83).

Retomando la tradición weberiana y la teoría de la acción racional y el individualismo metodológico, el concepto de *dispositivo* se entiende de que es central para comprender el comportamiento individual, tanto en términos de su organización e implementación institucional como de sus impactos en las acciones de funcionarios, docentes y alumnos. Según Boudon (1980):

Uno de los problemas de mayor importancia sociológica es el aná-

lisis del nexo entre instituciones y comportamientos individuales. Las primeras nunca determinan los segundos; pero afectan los campos de actividad y decisión de los individuos. Como corolario, el análisis de los “efectos” [sic] de un cambio institucional siempre implica el estudio de las modificaciones introducidas por dicho cambio respecto de los campos de acción y arbitrio personales. (p. 55)

En el siguiente apartado se reflexionará sobre cómo estas relaciones mecá-

nicas se manifiestan en los conceptos de *sistema* y *código sistemático*, abordando su importancia en la caracterización de los dispositivos educativos y la interrelación entre sus componentes.

### Códigos sistemáticos y desigualdad educativa

Según Goldthorpe (2010), las elecciones educativas están condicionadas por el origen social y buscan reducir el riesgo de movilidad descendente.

En este marco, el sistema opera con códigos de selectividad que clasifican a los individuos y limitan su acceso a determinadas trayectorias:

- Los procesos de socialización y diferencias culturales fundamentan la selectividad en los logros educativos.
- Los contextos sociales, estructurados por códigos sistémicos, refuerzan desigualdades de clase.
- Los códigos sistémicos favorecen a ciertos grupos sociales.
- El sistema educativo busca minimizar el riesgo de movilidad social descendente. (pp. 335-337)

Siguiendo a Luhmann (1998), entendemos el *código sistémico* como el principio que orienta la variación y la selección dentro del sistema educativo. Este código se manifiesta en la capacidad del sistema de decidir, frente a diversos estímulos, quién queda incluido o excluido. En esta línea, la noción resulta más comprensible si la vinculamos con la propuesta de Elster (2005) de “explicar por medio de mecanismos”: un código sistémico funciona como un mecanismo de selección que, aunque no permite predecir resultados concretos, sí ayuda a comprender cómo se reproducen desigualdades. Según Elster, los mecanismos tipo B se presentan cuando dos cadenas causales afectan una variable en direcciones opuestas, generando un efecto neto indeterminado, mientras que los mecanismos tipo A surgen cuando hay indeterminación sobre cuál de varias cadenas causales se activará (pp. 240-241).

Un código sistémico es, en tal caso, un modelo causal fácilmente identificable, que opera, en este sentido, mediante un mecanismo de tipo A. Las condiciones de acaecimiento son múltiples y, consiguientemente, habitualmente desconocidas y sus consecuencias, indeterminables. Su principal contribución radica en que, aunque no permite predecir, sí posibilita comprender los procesos de reproducción de desigualdades.

Desde esta perspectiva, el resultado de un estímulo puede derivarse de múltiples cadenas de eventos, que pueden ocurrir simultáneamente o de forma excluyente. Un código sistémico, entonces, representa una propensión causal que ayuda a entender el fenómeno, independientemente de las inconsistencias observadas.

En esencia, un código sistémico es una tendencia a que ocurran ciertos mecanismos, orientados a la selección o descarte en función de estímulos y limitantes específicos. Por ejemplo, en un sistema educativo, el código selectivo se manifiesta en la selección o expulsión de estudiantes, quienes deben cumplir estándares mínimos para graduarse.

Los estudiantes pueden enfrentar dificultades diversas, como problemas de aprendizaje o sobrecarga de responsabilidades, que representan mecanismos distintos pero interrelacionados. Estos mecanismos pueden actuar simultáneamente o por separado, pero el resultado final es la selección o expulsión del estudiante.

Desde esta perspectiva, es posible transformar componentes asociados a los mecanismos en cuestión (becas, arreglos pedagógicos, protección del tiempo de estudio, etc.) sin alterar el código sistémico, que sigue activo. Esta estrategia supera los enfoques lineales, como los modelos factoriales aditivos que Boudon (1983) critica por su incapacidad para manejar inconsistencias naturales. Aunque esto podría sugerir que los mecanismos de selección o expulsión son meramente mecánicos y desprovistos de intencionalidad social, es importante aclarar que un enfoque tal, a nuestro juicio, no podría considerarse plenamente sociológico.

En realidad, un tipo específico de código sistémico necesariamente implica un modelo de disciplinamiento social que lo permite y reproduce institucionalmente. Independientemente del mecanismo que opere, este

es procesable por el sistema si es capaz de producir un resultado determinado por la matriz específica del código; en este caso, seleccionar o expulsar.

La sociología clásica abordó las estructuras de dominación desde diversas perspectivas, siendo el concepto de Weber (1966) el más representativo: la “probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática” (p. 43). Este concepto abarca la disciplina, la legitimidad y la administración. El concepto de código sistémico integra los procesos de socialización, selección social y la acción administrativa institucionalizada, arraigada en la cultura y tradiciones de selección.

Weber (2002) rastrea el origen de estas tradiciones en la evolución de gremios y burocratización, que han influido en nuestras instituciones educativas y en la formación de una capa privilegiada a través de títulos y diplomas. En democracia, esto se manifiesta en la selección de personas calificadas de diversas capas sociales y el riesgo de una “casta” privilegiada, impulsada por el prestigio y las ventas económicas de los títulos.

Desde una mirada analítica, el foco no está tanto en la operativa cotidiana del sistema, sino en los códigos que lo estructuran. Estos fueron concebidos históricamente en el marco de un modelo de dominación selectiva y, al aplicarse en la actualidad, tienden a reproducir desigualdades sociales bajo la apariencia de criterios técnicos o meritocráticos.

### Comentarios finales

Este trabajo ha examinado la contradicción estructural de la educación media en Uruguay: mientras proclama la universalidad, se organiza mediante mecanismos de selectividad que producen exclusión.

El análisis mostró, en primer lugar, que los dispositivos educativos actúan como portadores de agencia en sentido analítico, al condicionar las trayectorias de estudiantes y docentes más allá de las decisiones individuales. En segundo lugar, la consideración del tiempo vital y de la ventaja compensatoria permitió comprender cómo las condiciones de origen social se traducen en oportunidades diferenciales: las familias favorecidas encuentran mecanismos para revertir fracasos, mientras que las desfavorecidas ven multiplicadas sus dificultades. En tercer lugar, la noción de desajus-

te estructural puso en evidencia la inadecuación entre las instituciones educativas y las transformaciones sociales, generando tensiones en la definición de sus funciones. Finalmente, la categoría de código sistémico permitió identificar la matriz selectiva que atraviesa al sistema, reproduciendo desigualdades bajo una apariencia de neutralidad.

En conjunto, estas dimensiones revelan que la función latente de la educación media ha sido la selección social más que la integración. Este hallazgo no solo cuestiona la promesa de universalidad, sino que plantea la

necesidad de revisar los fines y dispositivos institucionales que la sustentan. Si bien el artículo se ha centrado en categorías conceptuales, futuras investigaciones deberán profundizar en cómo estas dinámicas se vinculan con políticas y reformas orientadas a construir un horizonte más inclusivo. Una transformación en este sentido desafiaría el rol impuesto a la educación secundaria por la superior desde el siglo XIX y confrontaría las condiciones estructurales que perpetúan desigualdades. Se trata, en definitiva, de una contradicción que, hasta ahora, el debate ha evitado enfrentar.

## Referencias bibliográficas

- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: El enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. ISBN: 978-956-8421-34-2. <https://seminariosocioantropologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/teor3ada-social-realista.pdf>
- Bhaskar, R. (1979). *The possibility of naturalism. A philosophical critique of the contemporary human sciences*. The Harvester Press Limited. ISBN 0-85527-762-9. [https://ia801403.us.archive.org/11/items/in.ernet.dli.2015.121895/2015.121895-The-Possibility-Of-Naturalism-Vol-i\\_text.pdf](https://ia801403.us.archive.org/11/items/in.ernet.dli.2015.121895/2015.121895-The-Possibility-Of-Naturalism-Vol-i_text.pdf)
- Ballarino, G., y Bernardi, F. (2016). The intergenerational transmission of inequality and education in fourteen countries: A comparison. En Ballarino, G., y Bernardi, F. (eds.), *Education, occupation and social origin: A comparative analysis of the transmission of socioeconomic inequalities* (pp. 255-282). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781785360459>
- Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social* (trad. cast.). Premia Editora de Libros.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales* (M. Aparicio de Santander, trad.). Barcelona: Laia. ISBN: 84-7222-446-5. Disponible en <https://sociologiaunah.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/126840258-la-desigualdad-de-oportunidades-boudon.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3.<sup>a</sup> ed.). Morata. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología* (J. Muls de Liarás, trad.). Península. [https://proassetspdldcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros\\_contenido/arxius/28/27793\\_Educacion%20y%20sociologia.pdf](https://proassetspdldcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/28/27793_Educacion%20y%20sociologia.pdf)
- Durkheim, É. (2007). *La división del trabajo social* (Carlos G. Posada, trad.). México DF: Colofón (Obra original publicada en 1893), ISBN: 978 968 867 008 8. [https://www.academia.edu/45171781/%C3%89mile\\_Durkheim\\_LA\\_DIVISI%C3%93N\\_DEL\\_TRABAJO\\_SOCIAL](https://www.academia.edu/45171781/%C3%89mile_Durkheim_LA_DIVISI%C3%93N_DEL_TRABAJO_SOCIAL)
- Elster, J. (2005). En favor de los mecanismos. *Sociológica*, 20(57), 239-273. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305024871010.pdf>
- Errandonea, G. (2022). *Génesis, estructura y función social de los dispositivos de educación media en Uruguay: Análisis histórico y social de los desajustes entre los medios y los fines* [Tesis doctoral, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales]. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/35283/6/TD\\_ErrandoneaGabriel.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/35283/6/TD_ErrandoneaGabriel.pdf)
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press. [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the\\_constitution\\_of\\_society.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_constitution_of_society.pdf)
- Giddens, A., y Sutton, P.W. (2014). *Sociología* (6.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Alianza. ISBN: 978-84-206-8900-5. <https://es.slideshare.net/slideshow/a-giddenssociologa-libro-6-edicinpdf/252457553>
- Goldthorpe, J. H. (2010). *De la sociología: Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (M. Casado Rodríguez, trad.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus Humanidades. <https://lidesdeizquierdadapr.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/22-habermas-teora-de-la-accion-comunicativa.pdf>
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior, éxitos y fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general* (2.<sup>a</sup> ed.; S. Pappe y B. Erker, trads.). Anthropos. <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/Libros/Luhman-SistemasSociales.pdf>

- Martínez García, J. S. (2019, junio 19). *La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis* (VIII Informe FOESSA, Documento de trabajo 3.8). Cáritas. <https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/07/3.8.pdf>
- Nussbaum, M., Sen, A. (eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press / Oxford University Press. Disponible en [https://academic.oup.com/book/9949?utm\\_source=chatgpt.com&login=false](https://academic.oup.com/book/9949?utm_source=chatgpt.com&login=false)
- Merton, R. K. (1964). *Teoría y estructura sociales* (F. Torner, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1949).
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Santillana, F. (ed.), *Jóvenes y docentes: La escuela secundaria en el mundo de hoy* (pp. 161-178). III Foro Latinoamericano de Educación. <https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/07/3.8.pdf>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Weber, M. (1966). Teoría de las categorías sociológicas. En Medina Echavarría, J., Roura Parella, J., García Márquez, E., Ímaz, E., y Ferrater Mora, J. (trads., 2.ª ed.), *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (vol. 1, p. 660). Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2002 [1922]). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (J. Winckelmann, ed.; J. Medina Echavarría, J. Roura Farella, E. Ímaz, E. García Márquez, y J. Ferrater Mora, trads.). Fondo de Cultura Económica. <https://zoon-politikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>

## Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.

## Disponibilidad de datos

### Español

Este artículo es de carácter teórico; en consecuencia, no se generaron ni se analizan datos cuantitativos o cualitativos que puedan ponerse a disposición.

### Inglés

This article is theoretical in nature; consequently, no quantitative or qualitative data were generated or analyzed that could be made available.

### Portugués

Este artigo é de caráter teórico; consequentemente, não foram gerados nem analisados dados quantitativos ou qualitativos que possam ser disponibilizados.