

EDUCACION y REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD: POLÍTICAS y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL NEOLIBERALISMO.

Autoras: María Cristina Romagnoli – Amelia Barreda

Universidad Nacional de Cuyo

Maria Cristina Romagnoli (Docente e Investigadora Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo, Mendoza, Argentina). Tel. 54 261 4211901 cristinaromagnoli@tutopia.com
Amelia Barreda (Docente e Investigadora Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mendoza, Argentina). Tel. 54 261 4205241 ameliabarreda@gmail.com

Resumen:

Este artículo ha sido elaborado en base a la investigación denominada *Desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y en los recorridos escolares* cuyo objetivo es develar algunos aspectos de las políticas y prácticas educativas en Mendoza / Argentina que fragmentan y reproducen la desigualdad en un continuum de la lógica neoliberal vigente en las últimas décadas. En la primera parte, señalamos la persistencia del componente neoliberal en las políticas educativas. En la segunda, explicamos los mecanismos que definen los recorridos escolares y que se presentan naturalizados ("la mano invisible del Estado"). Finalmente, planteamos algunas conclusiones para seguir trabajando en esta línea.

Palabras Claves: Políticas Educativas, Desigualdad Social y Educativa, Neoliberalismo.

EDUCACION y REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD: POLÍTICAS y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL NEOLIBERALISMO

María Cristina Romagnoli y Amelia Barreda

Introducción

Desde nuestra línea de investigación "Desigualdades sociales y educativas", en el período 2007/2009 indagamos sobre la relación dialéctica entre las condiciones objetivas del sistema educativo, las instituciones, los comportamientos escolares naturalizados y las representaciones sobre la educación de los alumnos y sus familiares, que habilita recorridos educativos desiguales para los sectores populares.

Para entender la conformación actual del sistema educativo y las “elecciones” escolares hechas en ese contexto recurrimos a la tríada de categorías de Bourdieu, espacio social, capital y habitus (que por otra parte son de referencia en todo el proyecto de investigación). En este artículo desarrollaremos los avances con respecto a reconocer los mecanismos y prácticas generados por las políticas educativas que contribuyen a la conformación de una oferta educativa diferenciada que opera como condición para la construcción de las trayectorias escolares de los sectores medios y populares y que afectan la “elección” escolar del 8º año de la EGB de los jóvenes y/o sus familias.

Aplicamos metodología cualitativa a tres tipos de unidades educativas que funcionan como “colectoras” de los recorridos escolares de los jóvenes de sectores medios y populares, que habida cuenta de su heterogeneidad a su interior, precisaremos (ver punto 2. La mano invisible en la definición de los destinos escolares)

Realizamos entrevistas a alumnos y directivos, usando la técnica del grupo focal y entrevistas en profundidad, respectivamente. Analizamos información procedente de los registros de las instituciones escolares; de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza; de las municipalidades (programas sociales, estadísticas laborales) a fin de comprender las condiciones sociales y las opciones disponibles para los alumnos de 8º año de la EGB (Educación General Básica) de sectores populares.

Se realizaron un total de 21 entrevistas grupales, entrevistamos un total de 60 alumnos; además de entrevistar a 2 docentes y 4 directivos.

1. La persistencia del componente neoliberal en Políticas Educativas.

Existen diversas formas de abordar la continuidad de las estructuras y estrategias neoliberales en nuestro país, metamorfoseadas bajo diferentes “signos” políticos, culturales, económicos. El sistema educativo es una de las formas de entender la reproducción del modelo neoliberal y la persistencia incremental de la desigualdad. En el análisis de cómo las familias de sectores

populares y capas medias bajas “invierten en la escuela”, se advierte la “mano invisible” del Estado, que guía a través de diferentes mecanismos las elecciones/no elecciones de los centros educativos a nivel de 8° año y la transición hacia la escuela media de sus hijos.

El especialista en educación Pablo Imen¹, en un artículo de opinión del año 2006, ante los anuncios de la nueva ley nacional de educación en Argentina advertía sobre las continuidades con la Transformación Educativa Neoliberal y los reacomodamientos al estilo neokeynesiano del Gobierno Kirchnerista. Algunos aspectos de la Ley, remiten nuevamente, señala el autor, a la teoría del capital humano al vincular educación y empleo o cuando se culpabiliza a la (falta) de educación por el desempleo.

A su vez, esta problemática de la relación educación- (des)empleo, se enmarca en una mayor que es la relación educación-pobreza. Una de las hipótesis recurrentes desde la vigencia neoliberal es que a mayor educación se genera un impacto positivo en la disminución de la pobreza. Otras, por el contrario, no encuentran ninguna vinculación positiva y más aun, sostienen que la educación (la estructura educativa de un país en un momento determinado) tiende a reproducir la pobreza o a mantenerla “delimitada”, contenida. A su vez, desigualdad y pobreza son dos conceptos usados generosamente no sólo en investigaciones sociales sino sobre todo en discursos y documentos de los organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y el BID, haciendo una apropiación que los “naturaliza” pero no en el sentido de ocultamiento sino “ontologizando” la desigualdad, haciendo de ésta no la contracara de la concentración de la riqueza sino consecuencia natural de la pobreza. La apelación a la desigualdad entonces deviene en un argumento que pierde potencialidad.

¹ IMEN, Pablo (2006). “El fantasma de la desigualdad educativa” en Página 12. Artículo de Opinión. Jueves 6 de Julio de 2006. Buenos Aires.

Esto es producto en gran medida de un cambio de estrategia de los centros de poder mundial, ante la reacción y resistencia a escala global contra las reformas de primera generación neoliberal. Así una legión de expertos ha hecho suyo el discurso del combate a la desigualdad (ya que el de la pobreza ha sido una línea de análisis y proyectos para el tercer mundo desde las décadas de las teorías del desarrollo a mediados del siglo XX). Sin embargo, en la avanzada de la segunda generación de reformas neoliberales se enlaza la pobreza con la desigualdad, constituyendo un discurso en el que al aceptarlas como vinculadas se las “naturaliza” y se diluye su conflictividad. Susana Murillo², desde una perspectiva del análisis del discurso de los organismos internacionales, sobre todo el BM, señala: *“Las hipótesis que sostengo afirman en primer lugar que la diada conceptual –que ha sido resignificada de modos nuevos– “pobreza” y “desigualdad” es parte de una estrategia discursiva que resuelve con nuevas tácticas el viejo síntoma de la desigualdad intrínseca a las relaciones sociales capitalistas, que suele ser mencionado como “la cuestión social”. La segunda conjetura que sustento es que esta estrategia discursiva ha constituido a la pobreza como un dispositivo de intervención sobre la fuerza de trabajo a nivel internacional”.*

Si bien nuestra línea de investigación se sostiene en una perspectiva relacional y no específicamente en los aspectos simbólicos o performativos del lenguaje, sin embargo es importante remarcar lo que la autora sostiene para fundamentar sus hipótesis al afirmar que las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas no sólo afectan o repercuten sobre la percepción de la realidad sino en las prácticas sociales³. Llevado esto a los

² MURILLO, Susana. "Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial". La revista del CCC [PDF]. Septiembre 2007, n° 1. Actualizado: 2007-10-08. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/modules/revista/pdf.php?que=1&id=10>. ISSN 1851-3263. Pág. 2

³ En este sentido afirma: *“las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas, en su materialidad interpelan ideológicamente desde los dispositivos en los cuales los sujetos individuales y colectivos se constituyen en prácticas concretas. De ese modo, no sólo producen efectos en las percepciones de lo social sino*

condicionamientos que este tipo de organismos de crédito ejercen sobre los Estados como el nuestro se puede advertir cómo influyen en la definición de políticas públicas, como las políticas educativas, en donde la cuestión de la desigualdad y la pobreza se ha constituido en un tópico central.

Articulando lo de Imen con lo de Murillo, tendríamos una combinación entre, por un lado, la “reedición” de las teorías del capital humano como sustrato no explicitado de la nueva ley de educación y por otro, los condicionamientos ideológicos (la hegemonía discursiva opera como ideología) de los programas de los organismos internacionales que financian una multiplicidad de líneas de crédito para la educación, aún más en relación a la pobreza y la desigualdad. El argumento central de esta discursividad y de estas prácticas sobre la desigualdad se corre del análisis concreto real hacia una concepción moral haciendo del problema de la desigualdad un problema de distribución injusta del ingreso. En base a esta concepción, hay que generar mecanismos que igualen a los individuos en la línea de partida, siendo la educación una de las instancias principales de “igualación” (lo que justamente nuestra investigación contradice empíricamente). Esta forma de abordar la cuestión evade o niega el origen de la desigualdad (que consideramos está inscripta en la propia lógica de funcionamiento del sistema) y por tanto deposita el éxito o el fracaso en la “gestión” de su propia vida, en la que el esfuerzo personal hace la diferencia. Esto, en el marco del cambio producido a nivel discursivo e ideológico de los 90 que pasó de la búsqueda de mayor democratización a la búsqueda de la calidad educativa (como señalara la especialista Susana Vior).

En este sentido, y entendiendo educación por escolarización, desde la implementación del orden neoliberal, algunas teorías han sostenido en América Latina en general la elaboración de las políticas educativas,

en las prácticas. En ese sentido, las formaciones discursivas conforman realidad, pues su materialidad consiste en que ellas interpelan a los sujetos concretos en sus prácticas aun sin conciencia de ello” (ibidem)

tomando al sistema educativo como eje para la “amortiguación” del incremento sostenido de la pobreza y desigualdad provocada por el propio régimen político y modelo económico neoliberal. Decimos amortiguación porque el fundamento de base es la imposibilidad de resolver la desigualdad (la naturalización del orden establecido) en consecuencia desde los '90 hasta la actualidad se han generado un sinnúmero de programas sociales de salud, alimentación y educación destinados a “compensar” a los más desfavorecidos.

Desde el punto de vista específicamente educativo, la teoría del capital humano (TCH) que aún se lee entre líneas según especialistas como Imen, plantea que todo sistema educativo tiene tres funciones: socialización, adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento, certificación, garantizando una asignación racional de recursos y movilidad social. La TCH en consecuencia, avala que mayor educación genera más “capital humano”: socialización, conocimientos y certificados para competir por puestos e ingresos en el mercado⁴. Otras teorías, provenientes de la misma matriz, las teorías de la elección racional (TER), abdican en gran medida de la presencia del Estado en educación y sostienen que la cuestión consiste en una dotación de ingresos para que cada cual “compre” la educación que desee y en consecuencia sea responsable de la supervisión de su calidad. Desde el fundamento individualista, se parte de la igualdad de oportunidades en el punto de partida (en este caso en el sistema educativo) y en el ejercicio de la libertad en el mercado: el que no obtiene resultados adecuados (sigue siendo pobre, o mal remunerado, etc) es por decisiones individuales (familiares en el caso de niños y jóvenes en el sistema de educación básica y media) no adecuadas, como señaláramos anteriormente.

⁴ BAZDRESCH PARADA, Miguel. “Educación y pobreza: una relación conflictiva”, bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf

Narodowski trabaja el tema de las elecciones escolares en Latinoamérica y Argentina en particular bajo la "school choice" propuestas por los organismos del Banco Mundial. Analiza las experiencias en las cuales el "subsidio estatal a la demanda educativa" se ha debilitado y explica: *"En América Latina, es posible detectar dos grandes grupos sociales capaces de elegir escuelas. Unos respaldan su decisión en la capacidad económica (directa o indirecta) mientras que otros la respaldan en su capacidad de presión política. El primer grupo está identificado con la elección de escuelas en el sector privado y el segundo, con el sector estatal...El resto, la gran mayoría de los padres y alumnos debe resignarse a esperar que la escuela estatal a la que deben concurrir se adecue a sus intereses y opciones culturales. Y si no se adecua.... sólo les queda el camino de la protesta política, porque, por ser pobres no tienen otra opción que aquella que les ofrece el monopolio estatal sobre la escuela estatal. Y si son migajas de la educación lo que se les ofrece, a esas migajas se tiene que resignar"* ⁵.

Tiramonti, hace referencia a su vez, a las teorías de la elección racional y luego de criticarlas respecto a cómo se construyen los destinos escolares de los jóvenes, afirma que en la definición del destino escolar de éstos confluyen una serie de elementos que no pueden ser pensados como restricciones a la *"racionalidad de los actores, sino por el contrario como constituyentes de opciones en las que se ponen en juego la posición socio-económica y la configuración de valores con la que se estructura el universo ideológico de pertenencia de los diferentes grupos socio-culturales"*. En este sentido, señala la autora, juegan más elementos subjetivos que decisiones racionales. *"En esta "subjetiva" elección juega a nuestro modo de ver, un papel importante las tendencias al cierre social que caracterizan los modos de habitar a la sociedad contemporánea y la búsqueda de espacios de pertenencia e identidad en un mundo que aparece pleno de incertidumbres y atravesados*

⁵ NARODOWSKI, M (2004). "El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente" Prometeo. Bs. As. Págs. 138-139

por procesos de desinstitucionalización o pérdida de la efectividad de las instituciones sociales para regular la conducta de sus miembros y definir trayectorias y destinos”⁶

Por otra parte, Filmus cuando analiza las diferencias en las causas de la elección de las escuelas, plantea que *“mas allá de lo que se postula en la perspectiva de la “libre elección” y la eficiencia del mercado”, diversas investigaciones han mostrado que ciertos grupos sociales seleccionan los establecimientos educativos a partir del prestigio que poseen y con referencia a la calidad de los estudios que brindan. Otros grupos, en cambio – según su trayectoria escolar primaria y otros factores socioculturales-, tienen la percepción de que será muy difícil tener éxito en las escuelas con alta exigencia y acotan su campo de posibilidades de elección a aquellas que se consideran menos exigentes... Es en esta delimitación de las “opciones posibles” donde se cristalizan las condiciones sociales de origen”⁷*. Así los segmentos bajos siguen la “inercia” de la cercanía al domicilio, en tanto que los segmentos medio y alto continúan en la modalidad que querían estudiar, o que prepara mejor para seguir estudiando, o que les ofrece mayor “seguridad” en cuanto al componente social...

En este sentido Tenti Fanfani, en la línea de Bourdieu trabaja sobre la naturalización de los límites. *“El “sentido de los límites” es la anticipación práctica en gran medida inconsciente, de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia social y educativa... La experiencia social y escolar de la dominación tiene por efecto hacer funcionar a las categorías de percepción propias haciéndolas aparecer como naturales, ... “esto no es para mí” o “esto es para mí” según se provenga de los sectores bajos o altos, en una especie de neodearwinismo social”⁸*.

⁶ TIRAMONTI, Guillermina Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar en NARODOWSKI Y SCHETTINI (2007). “Escuelas y familias, Problemas de diversidad cultural y justicia social”. Prometeo. Bs. As. Págs. 36-37

⁷ FILMUS, D y otros (2001). “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” Santillana. Bs As. Pág. 121-

⁸ En Filmus, ibídem. Págs. 154-156

Por su parte Poupeau, en base a las investigaciones sobre los circuitos escolares parisinos, define la categoría *evitación* que puede ser analizada tanto desde el punto de vista de las escuelas, de las políticas educativas y de las propias familias. En primera instancia podría entenderse a la evitación como una reacción a las dificultades escolares. La *evitación positiva* estaría ligada al deseo de éxito escolar y son los sectores medios altos/altos quienes la realizan. En tanto que la *evitación negativa* podría caracterizarse como una *huida* de los sectores medios /medios bajos de las condiciones escolares de sus barrios o zonas de pertenencia. En relación a los establecimientos escolares, Poupeau señala que la evitación implica, sintéticamente, desembarazarse de los "...malos alumnos provenientes de las categorías desfavorecidas, orientándolos hacia otros establecimientos, conservando al mismo tiempo a los *meritorios* (generalmente los que están adelantados), especialmente en medio de una oferta de opciones diversificada" ⁹. Como vemos, los "parecidos de familia" entre los sistemas educativos atraviesa las distinciones entre países desarrollados/subdesarrollados, por el impacto de las políticas neoliberales, aunque sólo lo tomamos como una "aproximación teórica" a nuestra problemática.

En síntesis, mientras que Narodowski refiere y apunta a un *Estado Monopólico* que define pobres políticas para los pobres, marcando otras posibilidades para que los pobres puedan elegir (ligadas a un cuasimercado); Tiramonti enfatiza las razones situadas en *lo subjetivo* que están presentes en la elección de las escuelas que tienden a segregar en el marco de la desinstitucionalización; Filmus nos lleva a ver las distintas "*opciones posibles*" y por ese camino, Bourdieu nos reafirma la cuestión de *los límites objetivos que se presentan muchas veces naturalizados* mostrando así, el camino de la dominación por el cual se realiza y que se mantiene generalmente velado.

⁹ POUPEAU, Frank (2007). Dominación y Movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Ed. Ferreyra. Córdoba. Argentina. Pág. 210.

Por eso es que, a partir de la trama compleja que se conforma entre la mano del Estado, los componentes subjetivos y la naturalización de lo posible, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- *existen diversidad de planes y programas educativos (lo social hecho cosa) que condicionan el pasaje y la permanencia a la educación media.*
- *existen prácticas instituidas en las familias, los directores, los docentes (lo social hecho cuerpo) que naturalizan caminos y definen destinos*
- *esta diversidad reproduce la desigualdad social, marcando los caminos de la "elección/no elección".*

2. La mano invisible en la definición de los destinos escolares

A través de las entrevistas realizadas pudimos relevar evidencia que perfila dos tipos de recorridos escolares:

2.1. Los que pueden elegir dentro de un marco restringido

Tomamos una institución pública a la que asisten los hijos de familias de profesionales, empleados públicos y privados jerarquizados, técnicos y supervisores. En el conjunto de los que van a escuelas (8° de Educación General Básica 3 según la Ley Federal de Educación) recorren una trayectoria que podríamos denominar de "normal" como criterio para definir franja etárea, posibilidad de cumplimentar en los años establecidos el cursado, con el modo y tiempo establecido por la DGE, relevamos los mecanismos formales y no formales de establecer las reglas de juego en el campo de las instituciones educativas y seleccionar a los alumnos, realizado tanto por las familias, las políticas educativas y las propias instituciones a través de su personal. Haciendo hincapié en las estrategias de política educativa nacional, provincial e institucional, los hallazgos nos permiten detallar los siguientes mecanismos que prediseñan el recorrido para los alumnos siguiendo su origen social:

- Las políticas de ingreso, instancias formales normadas desde DGE¹⁰. Surge como evidencia que la escuela seleccionada recluta específicamente a los abanderados y escoltas.
- Los Proyectos de articulación-instancias formales ad-hoc interinstitucionales armadas con las familias de clase media que organizan su demanda con la escuela cercana y la promueven junto con los directivos para asegurar el reclutamiento de los 7mos años de dicha escuela. Son alumnos que vienen de territorios más lejanos, implementando en la EGB estrategias de *evitación negativa*, respecto de la escuela que le correspondería.
- Los mecanismos no formales propios de la institución: a los alumnos que repiten (y que exceden al 20%) los directores les recomiendan que vayan a otra escuela y habilitan los contactos para el pasaje y derivación.
- Los mecanismos de exclusión de ingreso: nos referimos a la normativa de la DGE que cierra las puertas de este tipo de institución para los egresados de 7mo que tienen menor promedio a 8, los repetidores fuera de cupo, los que no tienen hermanos en el establecimiento y las escuelas que no tienen proyectos de articulación.

De las evidencias presentadas surge que para estos sectores medios la política de selección/ distribución realizada por la DGE, entreteje los hábitos de docentes y directivos y la implementación de algunos programas restringidos de articulación “entre iguales” asegurando la continuidad entre primaria y secundaria en forma de “agregación social diferenciada”

2.2. Los que no pueden elegir.

¹⁰ Al finalizar 7° la DGE, provee a los alumnos de las escuelas comunes un formulario donde deben elegir tres escuelas secundarias jerarquizando las prioridades. Este formulario es cargado a un programa de computación en la Dirección de Nivel medio, este programa distribuye a los alumnos teniendo en cuenta el promedio y el lugar de residencia y como consecuencia a los alumnos con promedios altos se les asigna la escuela que propusieron en primer lugar, generalmente en la ciudad de Mendoza, y quienes tiene promedios bajos la escuela más cercana a su lugar de residencia.

Agrupamos en el análisis dos tipos de instituciones: las que recorren los alumnos que pertenecen a los SCV (Servicio Cívico Voluntario) y los que recorren los CCT (Centros de Capacitación para el Trabajo) como posible colectora de CENS¹¹. En cuanto a las características, vemos que provienen de familias que se insertan en la producción en puestos de bajo escalafón, cuentapropistas, trabajadores en negro, obreros; cuyas edades están en el rango entre 17-18 años al ingreso y pueden estar sólo hasta los 28 años de edad; vienen de recorridos escolares similares entre repeticiones, abandonos, embarazos y, actualmente van a CEBAS¹² o CENS. El resto de los CCT que comparten las trayectorias escolares y las características de sus poblaciones pero suelen ingresar con 13 años, se ubican como *colectoras* o *estaciones de espera* para volver a la educación formal, o simplemente como estrategia que podríamos denominar de “institucionalización” por parte de las familias o escuelas para no estar en la calle o para no delinquir. El sistema educativo brinda servicios gratuitos en los que se ofrecen salidas institucionales de “los no capaces; los no dotados, los no disciplinados”.

Este es el segundo recorrido, el de los que “no pueden elegir”, donde la territorialidad, la extraedad, la repetición, el abandono, el embarazo adolescente, el trabajo/changas, la edad de ingreso a la escolaridad, etc. son las variables determinantes.

En estas instituciones los mecanismos formales y no formales que prediseñan el recorrido para este grupo de jóvenes y adultos son:

- Los Planes de terminalidad (financiados desde los organismos internacionales, asumidos por el Ministerio y recreados en las jurisdicciones).
- Los Planes asociados desarrollados conjuntamente con otros Ministerios (SCV- Jefas de Hogar- Familia- relaciones con el Dirección del Menor)
- Los esquemas de percepción y apropiación de las familias y amigos que reconocen caminos posibles y vías prohibidas atados al territorio y

¹¹ Centros Educativos de Nivel Secundario.

¹² Centros de Educación Básica de adultos

a la clase social (continuidades entre CEBA/CENS y no con el secundario)

- Los Programas y Proyectos para evitar la deserción con escaso e intermitente financiamiento. Los incentivos a “la innovación institucional y la creatividad” generados por las teorías educativas referenciales de la coyuntura, con escaso y temporal presupuesto: proyecto de “refrigerios, que pronto se quedan sin presupuesto y el de las “escuelas satélites” en el CCT, ambos apuntando al objetivo de la retención escolar.
- El mecanismo informal que ubica al Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT) como lugar, espacio y tiempo de maduración para poder reinsertarse en el sistema formal. Pensado de esta manera desde varios actores (desde los padres a los directivos) de lugar de encierro transitorio, para que no esté en la calle, para que no delinca o porque el lugar que él elige para continuar, ya “no es para él”. Podríamos referir que este mecanismo opera para “institucionalizar” a los alumnos y que esta sería la función de estas instituciones.
- Los padres y alumnos ponen en juego *mecanismos de evitación* que denominamos “posibles” por cuanto no son los anteriormente enunciados que utilizan las clases medias (que pueden asegurar cambios); sino que le permiten resistir la caída. Mientras que otros están simplemente anclados y para ellos la “evitación (aún la negativa) es imposible”.
- Los esquemas de percepción que relevamos en alumnos que repiten el discurso dominante y naturalizan las condiciones objetivas desiguales como condiciones adversas, falta de méritos e imposibilidades individuales.

Los que repiten, abandonan, viven en territorios segregados, vienen de escuelas ancladas (encuentran un camino preparado para ellos y apoyados por proyectos sociales, educativos y ONG’s dispuestos a recorrer con ellos un

camino no solo diferencial sino desigual.) Este camino es caracterizado por los mismos docentes y directivos como generador de mayor desigualdad.

De las entrevistas realizadas a alumnos y directivos y de la documentación secundaria relevada surge que:

Para los sectores populares urbanos o rururbanos referidos, continúa la línea de políticas y programas: CBA con CENS, destinado a alumnos con extraedad y repitencia; o Planes sociales con componente educativo (Jefas de Hogar I / Servicio Cívico Voluntario); o planes de terminalidad educativa. Para los de 9º año de EGB que adeuden materias de 8 a 9 habrán mesas complementarias; y condicionalidades para continuar en el sistema; o el programa nodo que permite a los chicos de 15 a 17 años realizar en un año el 8º y 9º juntos y que podrán pasar de año con materias previas; apoyos a alumnos para rendir y nuevos plazos de vigencia de materias y planes para evitar rendir mas equivalencias. Toda una moratoria, toda una red de retención de jóvenes en la escuela, políticas focalizadas para estos sectores que fueran analizadas largamente por sus resultados y caracterizadas como **pobres políticas para pobres.**

A modo de conclusión

Del análisis surge que las políticas educativas asumidas por los distintos niveles de conducción y dirección (nacional, provincial e institucional) marcan las opciones "posibles/no posibles" para determinados sectores sociales. Tema que nos lleva a coincidir primeramente con Narodowski en la centralidad del Estado, aunque con destino distinto porque la relación entre Estado/Sociedad/Mercado la analizamos y resolvemos no a favor de más mercado, sino todo lo contrario, desde la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar el derecho social a la educación. Respecto a Tiramonti debatimos desde el campo de las instituciones educativas de Pierre Bourdieu. Podemos ver la centralidad del rol jugado por el Estado al definir las políticas y programas que refuerzan el perfil desigual, la reproducción y no en teoría sino en la práctica política escolar. Avanzamos

en identificar los mecanismos desplegados en programas y proyectos. La utilización de la categoría “espacio de las instituciones educativas” de Pierre Bourdieu nos ha permitido reconocer que las diferencias en cuanto a currículo, edificio, modelos pedagógicos, programas que implementan y poblaciones a las que atienden, estructuran relaciones de jerarquía y oposición entre establecimientos escolares que operan como escenario donde las familias construyen los sentidos que orientan sus estrategias educativas y familiares¹³.

A través de nuestros trabajos anteriores pudimos rastrear los mecanismos por los cuales se procesa la diferencia social, se transforma en escolar y remite a los alumnos de sectores populares a distintas instituciones escolares, proceso que muchos naturalizan como “elección” y pudimos visualizar que “las elecciones de los jóvenes” no están libradas al azar sino que contienen cierto margen de previsibilidad si se leen en el marco de la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales e individuales, bajo condiciones de pobreza. En esta instancia nos hemos centrado en las políticas educativas y ver la diversidad de éstas cuyos efectos remiten a contribuir a la segregación de poblaciones escolares.

El Estado y las instituciones educativas se han transformado y generan estrategias destinadas a los diferentes sectores sociales. Por un lado, para los sectores medios se habilita “a modo de política focalizada” los mejores segmentos de la educación pública (con mayores dotaciones de capital económico, social y cultural). Mientras que por otro lado, para los sectores populares, se habilitan otros segmentos de los que ya dimos cuenta, ubicándolos en el interior de la escuela, pero no en el interior del conocimiento, utilizando a la inserción escolar como recurso de control y desactivación del conflicto social. Desde la institucionalización escolar,

¹³ ROMAGNOLI, TOSONI (compiladoras, 2005). “Desigualdades sociales y educativas A una década de la implementación de la LES en Mza”. FEEyE/UNCuyo. Mendoza.

recorriendo circuitos escolares desiguales (entendidos como distintos recorridos escolares y destinos educativos diferenciales para distintas clases o fracciones de clases) cada vez mas desembozados, es dable poder “reorganizar la sociedad”. Revisamos y rastreamos políticas, programas educativos, combinados con otros Ministerios y otras instituciones y organizaciones, obtuvimos evidencia de la continuidad de las políticas neoliberales (descentralización, tercerización y focalización); visualizamos a directores con nuevos roles, instituyendo mecanismos formales y no formales para “ubicar alumnos dentro o fuera de las instituciones”.

Por lo tanto, tomando como punto de partida las evidencias de nuestra investigación y la fragmentación educativa planteada por G. Tiramonti, surge una pregunta obligada: ¿será que la decisión política es fragmentar?. Estamos dando vuelta la mirada, pasamos de la fragmentación como emergente, como constatación a la fragmentación como construcción. Una educación para que cada uno (siguiendo la remozada teoría del capital humano) se apropie de la educación y realice su propio camino frente a la incertidumbre, que no es tan incierta como podemos afirmar en los hallazgos de nuestra investigación.

Pudimos ver cómo se van habilitando (en término de espacio de las instituciones educativas y de habitus) a partir de la persistencia de políticas neoliberales, lugares para unos y otros en el sistema educativo, promoviendo un sistema educativo cada vez mas desigual, en el cual los mas dotados en capital económico y cultural pueden optar, algunos pueden elegir en forma restringida y otros simplemente son cautivos de pobres políticas para pobres.

Por ello la tríada de categorías de Bourdieu: espacio, capital y habitus siguen siendo claves para entender la conformación actual del sistema educativo. Pensar en términos de espacio social y educativo nos permite visualizar la totalidad social, identificar las estrategias de los directivos y de las familias con habitus incorporados y luchan por mejores posiciones en ese espacio (mecanismos de evitación positiva y negativa) con sus resultados (posibilidades y limites) y las lógicas de las instituciones escolares (innovadores

proyectos y programas para segregar, retener, para derivar y para reenganchar).

Entendemos que las políticas educativas de los 90 quedaron inscriptas en las normativas y en las prácticas de los directivos. Sobre la base de naturalizar la desigualdad social más la “vocación” que les es impuesta y naturalizada, forjaron la misión de directivos y docentes de ser creativos, de elaborar programas innovadores cuyo fin es generar oportunidades para que la igualdad se produzca y la experiencia pedagógica pueda realizarse aunque sea en esa escuela, innovación que finalmente esta estrecha y exclusivamente ligada a la retención y a la institucionalización¹⁴.

Así los esquemas de percepción y apropiación de los propios directivos, aprehendidos en años de la transformación educativa neoliberal y con las normativas que continúan enmarcando su trabajo, se transforman en una herramienta más de la distribución de los alumnos por los distintos recorridos montando en muchos casos nuevas colectoras (redes para seleccionar a los mejores; para avisarles a algunos que no es su camino e indicarle al *mejor* la escuela para su condición; redes para que no caigan, para que se sostengan, etc, etc).

Así entonces las políticas sociales, económicas y específicamente educativas, tienden a la reproducción social bajo la mano invisible del Estado que después emerge claramente.

Los resultados de esta investigación nos ponen por delante un desafío: aportar desde el ámbito académico y de la militancia docente a la construcción de políticas de Estado en el campo educativo que se encaminen a lograr democracia e igualdad.

Bibliografía

¹⁴ JACINTO, C y TERIGI, F (2007). “¿Qué hacer frente a las desigualdades en la educación secundaria?”. Santillana. Bs. As.

BAZDRESCH PARADA, Miguel. "Educación y pobreza: una relación conflictiva", bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf

BOURDIEU, Pierre (1997) Capital cultural Escuela y espacio social, Siglo XXI editores, Argentina.

BOURDIEU, Pierre (1988) La distinción, Taurus, Madrid.

BOURDIEU, Pierre (1984), Sociología y cultura, Ed Grijalbo, Méjico.

FILMUS, D y otros (2001). "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente" Santillana. Bs As.

IMEN, Pablo (2006). "El fantasma de la desigualdad educativa" en Página 12. Artículo de Opinión. Jueves 6 de Julio de 2006. Buenos Aires.

JACINTO, C y TERIGI, F (2007). "¿Qué hacer frente a las desigualdades en la educación secundaria?". Santillana. Bs. As.

MURILLO, Susana. "Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial". La revista del CCC [PDF]. Septiembre 2007, n° 1. Actualizado: 2007-10-08. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/modules/revista/pdf.php?que=1&id=10>. ISSN 1851-3263.

NARODOWSKI Y SCHETTINI (2007). "Escuelas y familias, Problemas de diversidad cultural y justicia social". Prometeo. Bs. As.

NARODOWSKI, M (2004). "El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente" Prometeo. Bs. As.

POUPEAU, Frank (2007). Dominación y Movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Ed. Ferreyra. Córdoba. Argentina.

ROMAGNOLI, TOSONI (compiladoras, 2005). "Desigualdades sociales y educativas A una década de la implementación de la LES en Mza". FEEyE/UNCuyo. Mendoza.

TENTI FANFANI, E (2007). La escuela y la cuestión social. Siglo XXI editores. Bs. As.