



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

SECRETARIA DE CIENCIA Y TECNICA

FACULTAD DE EDUCACION ELEMENTAL Y ESPECIAL

DIRECTORA: MARIA CRISTINA ROMAGNOLI

CO DIRECTORA: MARÍA MAGDALENA TOSONI

INFORME FINAL

**DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS EN LAS "ELECCIONES" Y
LOS RECORRIDOS ESCOLARES**

PERIODO DE EJECUCION: 2007-2009

EQUIPO DE INVESTIGACION:

ROSA BUSTOS; AMELIA BARREDA; TERESA LEONOR GONZÁLEZ; JORGE ASSO; NURIA MALDONADO; VANINA FRECENTESE; ANALIA NATEL; CAROLINA MAZZA y MARTA REMON.

MENDOZA, MAYO 2009

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| Objetivos e Hipótesis | 7 |
| Revisión del camino metodológico realizado: elementos nuevos y selección de la muestra | 8 |
| Escuelas de partida | 11 |
| Presentación de la organización del Informe Final | 12 |
| PRIMERA PARTE: LA RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO | 15 |
| CAPÍTULO 1: LA RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DESIGUAL | 16 |
| 1. 1. Las diferentes interpretaciones sobre las transformaciones del sistema educativo argentino | 17 |
| 1.1.1. Durante la década de los ochenta “segmentación educativa” | 17 |
| 1.1.2. Los “circuitos educacionales” durante la década de los noventa | 18 |
| 1.1.3. La crisis educativa actual y la “fragmentación” educativa | 19 |
| 1.2. La reconfiguración del sistema educativo desde los resultados de nuestra investigación sobre las “elecciones” educativas de los alumnos de 8º de la EGB en Mendoza | 20 |
| 1. 3. Prácticas institucionales y “elecciones escolares” | 23 |
| 1.4. Los escenarios posibles frente a la reconfiguración del sistema educativo | 26 |
| CAPÍTULO 2 : LAS ELECCIONES ESCOLARES EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA DESIGUALDAD “NATURALIZADA” | 29 |
| 2.1. Persistencia del componente neoliberal en Políticas Educativas | 29 |
| 2.2. Los que pueden elegir dentro de un marco restringido: las propuestas de la DGE. | 35 |
| 2.3. Los que no pueden elegir: territorialidad, repitencia, abandono, extraedad | 41 |
| 2.4. La mano invisible en la definición de los destinos escolares | 50 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5. Reflexiones finales | 53 |
| | |
| CAPÍTULO 3: LOS CAMBIOS EN EL CAMPO EDUCATIVO. REFLEXIONES A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE APOYO ESCOLAR DEL PROGRAMA FAMILIAS | 56 |
| | |
| 3.1. La educación y las políticas sociales | 56 |
| 3.1.1. Las políticas sociales y el componente educativo | 56 |
| 3.1.2. El Programa Familias (IDH) | 58 |
| 3.1.3. Las actividades de apoyo escolar del Programa Familias en el ámbito local | 59 |
| | |
| 3. 2. Herramientas teóricas para pensar el campo educativo y el papel de las organizaciones sociales | 63 |
| | |
| 3.3. Reflexiones sobre las transformaciones del campo educativo, las políticas sociales y educativas y las organizaciones sociales | 66 |
| | |
| CAPÍTULO 4: POLÍTICAS SOCIALES CON COMPONENTE EDUCATIVO: EL SERVICIO CÍVICO VOLUNTARIO EN LA PROVINCIA DE MENDOZA | 69 |
| | |
| 4.1. La lógica de la focalización en las políticas sociales | 70 |
| | |
| 4.2. El Servicio Cívico Voluntario | 71 |
| 4.2.1. Antecedentes | 71 |
| | |
| 4.2.2. Programa Servicio Cívico Voluntario. | 73 |
| 4.2.3. Los jóvenes y el SCV | 74 |
| 4.3. Algunas reflexiones | 75 |
| | |
| CAPÍTULO 5: “LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE ALUMNOS QUE ASISTEN A ESCUELAS DEL PROGRAMA DE DOBLE ESCOLARIDAD ” | 80 |
| | |
| 5.1. Perspectiva teórica | 81 |
| | |
| 5.2. Metodología | 83 |
| | |
| 5.3. Resultados | 84 |
| 5.3.1. La oferta de doble escolaridad en la institución | 84 |
| 5.3.2. Los significados otorgados a la doble escolaridad | 86 |
| 5.3.3. Las diferencias con la escolaridad común | 87 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.4. Los aprendizajes de la escuela | 88 |
| 5.3.5. Las preferencias de los chicos en relación a los talleres | 91 |
| 5.3.6. Las demandas de los chicos: inglés y computación | 92 |
| 5.3.7. La relación con docentes y talleristas | 93 |
| 5.4. Algunas reflexiones | 94 |
| | |
| SEGUNDA PARTE: ESTRATEGIAS FAMILIARES, “ELECCIONES,” TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS DE SECTORES POPULARES | 96 |
| | |
| CAPÍTULO 6: REPRESENTACIONES SOBRE LAS DESIGUALDADES SOCIALES” | 97 |
| | |
| 6.1. Dimensión del Tema Problema y su Debate | 97 |
| | |
| 6.2. Dimensión teórica en la amalgama empírica. | 101 |
| 5.3. Algunas reflexiones | 105 |
| | |
| CAPÍTULO 7: LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL GRAN MENDOZA | 107 |
| | |
| 7.1. Experiencia escolar y la construcción de subjetividades | 107 |
| | |
| 7.2. Perspectiva de análisis | 109 |
| | |
| 7.3. Los veredictos de la escuela, marcas diferentes y subjetividades desiguales | 111 |
| 7.3.1. Promedio y destino escolar | 111 |
| 7.3.2. Éxitos y fracasos relativos | 113 |
| 7.3.3. Clasificaciones escolares y autopercepción | 114 |
| 7.3.4. Fracasos sucesivos y trabajo manual | 115 |
| 7.4 Algunas reflexiones | 116 |
| | |
| Capítulo 8: Aportes para el debate sobre la construcción de subjetividades y escuela en contextos de encierro | 117 |
| | |
| 8.1. Subjetividades y escuela en contextos de encierro | 117 |

| | |
|---|------------|
| 8.2. Reflexiones sobre la conformación de subjetividades y la institución escolar en contextos de encierro | 119 |
| 8.2.1. La escuela y la subjetividad de los alumnos en contextos de encierro | 119 |
| 8.2.2. La escuela es ¿ un derecho o un beneficio? | 122 |
| 8.2.3. La “convivencia” entre el sistema educativo y el sistema penitenciario | 124 |
| | |
| CAPÍTULO 9: DESIGUALDADES EDUCATIVAS, ESTRATEGIAS FAMILIARES Y CULTURAS INSTITUCIONALES FRAGMENTADAS | 126 |
| | |
| 9.1. Los sectores empobrecidos de las clases medias de Mendoza | 128 |
| 9.2. Elección educativa y culturas institucionales fragmentadas | 132 |
| 9.3. Estrategias familiares y movilización del habitus | 135 |
| 9.4. Estrategias de reconversión del capital cultural | 136 |
| 9.5. Estrategias familiares y trayectorias imaginadas | 137 |
| 9.5. Algunas reflexiones | 138 |
| | |
| CONCLUSIONES | 139 |
| | |
| a) Las elecciones escolares en el marco de las políticas educativas y la desigualdad “naturalizadas” | 141 |
| b) La reconfiguración del sistema educativo y las políticas sociales | 143 |
| c) Las clasificaciones escolares: naturalización, estigmatización meritocrática y racismo de la inteligencia | 144 |
| d) Las experiencias escolares y la construcción de subjetividades | 146 |
| e) Las estrategias familiares de las clases medias y las elecciones educativas | 147 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 150 |

INTRODUCCIÓN

El presente informe muestra los resultados del proyecto de investigación enmarcada en la línea de trabajo del equipo: Desigualdades sociales y educativas. Además constituye una segunda etapa del proyecto (2005-2007) finalizado “Esto es para mí. Las elecciones escolares de los alumnos de sectores populares.”

Las investigaciones realizadas refieren que el sistema educativo ofrece condiciones de enseñanza y aprendizaje desiguales para los distintos sectores sociales dando lugar la conformación de recorridos escolares diferenciales. A través de nuestro trabajo rastreamos 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”. Pudimos visualizar que “las elecciones de los jóvenes” no están libradas al azar sino que contienen cierto margen previsible 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.

Desde nuestra perspectiva teórica entendemos al sistema educativo como un campo donde existen relaciones de oposición y jerarquía entre las instituciones educativas. Si bien los alumnos “eligen” a qué escuela asistir y muchos naturalizan el lugar que ocupan, para nosotros el recorrido y la institución a la que asisten los estudiantes de sectores populares no está librado al azar sino que contiene cierto margen previsible, si se leen las “elecciones” de los alumnos en la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales familiares e individuales de los sectores populares. En la investigación *“Esto es para mí las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares”* abordamos escuelas pertenecientes a los circuitos educativos 4 y 5. En las descripciones de los establecimientos educativos realizadas por los jóvenes pudimos reconocer las opciones que fueron identificadas como poco probables para ellos. Esto nos orienta a indagar sobre la existencia de otro circuito educativo, circuito 3 en la zona y también nos sugiere explorar otras instituciones que pueden estar conformando una oferta igual o más pobre que las instituciones ya estudiadas.

En esta nueva etapa abordamos las prácticas, las representaciones, las experiencias escolares, las trayectorias sociales e individuales de los alumnos cuyo recorrido educativo implica asistir a escuelas ubicadas en posiciones superiores (Escuelas secundarias), en posiciones similares y en posiciones inferiores (escuelas de capacitación laboral, por ejemplo)

a los secundarios, al CEBA y los CENs en el espacio educativo de la zona urbana popular de Belgrano en el municipio de –Guaymallén. A fin de comprender las representaciones, las trayectorias y experiencias escolares de los jóvenes de sectores populares que transitan por el circuito educativo 3, 4 y 5 en el espacio educativo indagamos:

¿Cuáles son las trayectorias educativas para los sectores populares que surgen del complejo entramado de decisiones de política educativa y de prácticas escolares / sociales?

¿Cuáles son las decisiones de política educativa que condicionan a la población escolar de los sectores populares a “optar” por diferentes instituciones educativas?

¿Cuáles son las representaciones y cómo se configuran los esquemas de percepción / apreciación sobre la educación y las expectativas educativas / sociales de los alumnos de sectores populares?

¿Cuáles son las prácticas formales e informales para convocar e inscribir a su matrícula y los servicios educativos y sociales ofrecidos por escuelas de Nivel Secundario y por escuelas de capacitación laboral que operan a modo de semáforo orientando las decisiones de los alumnos?

¿Cómo influyeron las representaciones de los docentes y directivos de EGB 1 y 2 en las decisiones y elecciones de los alumnos y contribuyeron a perfilar los destinos escolares y sociales?

Objetivos e Hipótesis

Objetivos:

General:

Visualizar la relación dialéctica entre las condiciones objetivas ofrecidas por el sistema educativo, las instituciones, los comportamientos escolares naturalizados y las representaciones sobre la educación de los alumnos, que habilita recorridos educativos desiguales para los sectores populares.

Específicos:

- 1) Identificar las representaciones sobre la educación de los alumnos de sectores populares y comprender su configuración a lo largo de su trayectoria social y educativa.
- 2) 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 populares.

3) Describir las prácticas instituidas en las escuelas que influyen en la orientación de las decisiones de los alumnos de sectores populares.

Hipótesis

- La dialéctica entre las condiciones objetivas, los comportamientos sociales e individuales e institucionales y las representaciones de los alumnos dan lugar a la conformación de trayectorias educativas diferenciadas para los sectores populares.
- La oferta educativa desigual en áreas marginales, la política de contención asumida por la DGE, las estrategias de las instituciones para retener y promover alumnos condicionan las opciones disponibles y contribuyen a la conformación de trayectorias escolares diferenciales.
- Para los sectores populares la escuela siguen siendo importante como espacio de inclusión social y de acceso a recursos culturales y materiales frente al desguace del Estado y a la precarización laboral y el desempleo.
- Existen en las escuelas prácticas para convocar e inscribir instituidas y naturalizadas que sirven de señales que son interpretadas por los alumnos como fronteras entre lo posible y lo imposible y orientan sus decisiones.
- Las condiciones sociales y el lugar subordinado que ocupan en el espacio social y en el territorio urbano los sectores populares, influyen en la conformación de las representaciones sobre su trayectoria escolar.
- La experiencia educativa de los alumnos y las representaciones de los docentes en la EGB 1 y 2 marcan y delimitan los recorridos escolares posteriores.

Revisión del camino metodológico realizado: elementos nuevos y selección de la muestra

Nuestra búsqueda metodológica esta ensamblada con el proyecto anterior; Comienza con la devolución del informe final del proyecto anterior (del cual el presente es su continuidad) a los directivos y docentes de las escuelas. En esa instancia se obtuvo información complementaria a fin de ubicar y tomar decisiones respecto de las escuelas que se debían seleccionar para el actual proyecto.

El paso de 7º año del Nivel Primario a 1º año del Nivel secundario sigue siendo una instancia de reordenamiento de los recorridos escolares en Mendoza.

Al finalizar 7º año la Dirección General de Escuelas, provee a los alumnos de 7º año de las escuelas primarias comunes un formulario donde deben elegir tres escuelas secundarias. Este formulario es cargado a un programa de computación en la Dirección de Nivel Medio, este programa redistribuye 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 el la ciudad de Mendoza, y quienes tienen promedios bajos la escuela más cercana a su lugar de residencia.

Para otros alumnos los recorridos se van diseñando como resultado de una combinatoria de algunos de estos elementos: asistencia a escuelas de Educación Especial, repitencia, abandono, extraedad, políticas educativas que promueven la terminalidad de 8º año de la EGB, políticas sociales con componente educativo, el lugar ocupado por las familias en el territorio y en la estructura económico social.

Para realizar el trabajo de campo se seleccionaron primeramente (ver metodología en proyecto inicial) tres tipos de instituciones educativas de los distritos de Belgrano y San José del municipio de Guaymallén de la ciudad de Mendoza. Un primer grupo constituido por las escuelas secundarias que fueron seleccionadas como primera opción por nuestros entrevistados en el formulario propuesto por la Dirección General Escuelas para asignar establecimientos (Escuela Secundaria N° 3 y Escuela Secundaria N° 4). Un segundo grupo de las instituciones educativas a las que asisten como última o única opción los egresados de las escuelas primarias que derivan sus alumnos no promovidos a escuelas especiales o Centros de Educación Básica de Adultos (y Escuela Secundaria N° 5).

Para identificar estas instituciones en un primer momento concurrimos a las escuelas primarias de las cuales fueron derivados los alumnos que entrevistamos en las escuelas especiales o CEBA's en el proyecto de investigación anterior, y entrevistamos a los docentes, analizamos los registros y de esta manera pudimos seleccionar las escuelas secundarias donde continuaron sus estudios los alumnos promovidos. Un tercer grupo conformado por las escuelas de capacitación laboral (CCT N° 1) y de educación especial (Escuela Especial Escuela N° 5), que serían posiblemente las instituciones educativas en posición más desventajosa, últimas opciones para quienes no continuaron estudiando en el nivel medio.

Decidimos en un segundo momento, revisar la conformación del tercer grupo y separar por su especificidad la Escuela especial de los CCT, por cuanto:

- De las entrevistas a los directivos y docentes de la escuela de Educación Especial surge como emergente la ejecución de un proyecto especial para los alumnos de 8 y 9º dentro de la escuela especial (PEEE) para los alumnos que no continuarían de otra manera en dicha institución.
- De nuestro relevamiento en los CEBAs y CENs, por un lado, hallamos evidencia de la inclusión en el Servicio Cívico Voluntario y por otro, hipotetizamos sobre el destino de los que abandonan, avanzamos en la búsqueda en los Centros de Capacitación para el trabajo (CCT) que serían posiblemente la red educativa final de los que no siguieron estudiando en el sistema formal.

Como elementos nuevos de este grupo se suman el SCV que presenta una especie de Programa de “doble escolaridad” en donde los jóvenes provenientes de un CEBA además de ir al mismo cursan la capacitación para el trabajo en contraturno. Y también se agregan los propios CCT, que articulan los CEBAS y los Cursos de capacitación sin articulación con el resto del sistema formal.

Se redefinió entonces un **tercer grupo** conformado por las escuelas de capacitación para el trabajo. Integrado por los CCT que articulan con el Programa SCV y el resto de los CCT, ubicando un CCT con la modalidad “3X1”, es decir, en el mismo Centro de Capacitación conviven el SCV, los CCT que reciben alumnos de escuelas especiales y la parte correspondiente a la capacitación propia de un CCT convencional (solo cursos de capacitación en oficios para los que abandonaron alguna vez la escuela)

Un **cuarto grupo** conformado por el Programa Especial de la escuela especial

Y finalmente decidimos, sin encontrar antecedentes en el proyecto anterior, **agregamos un quinto grupo** formado por algunos cursos de CEBA que funcionan en la cárcel, por lo tanto incorporamos otra modalidad los jóvenes adultos privados de la libertad dada la posibilidad de acceder a dicha institución al contar en el equipo con una docente que se desempeña en esa institución.

Las **unidades de análisis son los alumnos de 8vo año** (LFE) o 1 de la secundaria (LNE). En la nueva Ley Educación Nacional se plantean 4 niveles y 8 modalidades: en nuestro estudio tomamos en nos centraríamos básicamente en la Secundaria y las modalidades

de educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial y educación en contextos de privación de la libertad.

Este intrincado mapa que partió de la metodología original, incorporó los elementos nuevos relevados en el trabajo de campo, se sintetiza en el siguiente cuadro que reconstruye el recorrido metodológico y muestra las escuelas seleccionadas:

| ESCUELAS DE PARTIDA | Elementos nuevos | Escuelas seleccionadas |
|--|--|--|
| Escuelas secundarias S 1 y S2 | Proyecto “de articulación” entre escuelas | S 3 S 4 |
| Escuelas primarias comunes (que derivaron alumnos no promovidos a CEBAS y escuelas especiales) | | S 5 |
| Escuelas Especiales | “Proyecto Especial en la escuela especial | Proyecto especial de la escuela especial |
| CABAS Y CENS | Programa Servicio Civico Voluntario CCT “3x1” “Programas de doble escolaridad” | Trabajo de beca de J. Asso. SCV y CENS CCT “3x1” Trabajo de beca de Vanina Fresentese |
| ----- | CEBAS/ CENS de la cárcel | CEBAS/ CENS de la cárcel |

Teniendo en cuenta el análisis precedente se propone construir una muestra tentativa, con los siguientes establecimientos:

Escuelas secundarias S3- S4 resultantes de las opciones primeras de nuestro entrevistados de S1, S2

Escuela secundaria S5, resultante de la selección realizada por la DGE de nuestros entrevistados de primaria del proyecto anterior.

Programa SCV que funcione en un CCT resultante del recorrido escolar de nuestros entrevistados de los CEBA

Un CCT (puede ser modalidad 3x1) resultante del relevamiento en la zona

El proyecto especial de la escuela especial PEEE emergente de entrevista con la directora de la escuela especial del proyecto anterior.

Escuela de la cárcel EC, incorporada.

Sintetizando, se realizaron entrevistas sobre 6 instituciones educativas. Según la nomenclatura vigente en la LNE se realizaron a:

Escuela secundarias S3: 3 Entrevistas grupales a 9 alumnos más una al Directivo

Escuela S4: 5 Entrevistado grupales a 22 alumnos,

Escuela S5: 3 entrevistas grupales a 13 alumnos.

Modalidad educación permanente de Jóvenes y adultos, seleccionamos un Centro de Capacitación para el Trabajo: 3 entrevistas grupales a 13 alumnos y dos entrevistas individuales a la directora y vice directora.

Modalidad Educación Especial: una entrevista grupal; y dos entrevistas individuales una al directivo y otra a la maestra del proyecto.

Modalidad Educación en contextos de Privación de libertad: una entrevista a docente.

Se ha realizado un total de 21 entrevistas a un total de 60 alumnos; a 2 docentes y 4 directivos.

Presentación de la organización del Informe Final

El Informe final de este trabajo de investigación lo hemos organizado en dos apartados. Una Primera parte que incluye la indagación, debate, evidencias y resultados, respecto a:

En el **Capítulo 1** indagamos las **Políticas públicas, políticas educativas y políticas sociales**. Incluye desde las formas de “elección” de los sujetos, la formas sugeridas desde las instituciones escolares y las prácticas instaladas. También presentamos los debates sobre la relación Mercado Estado y las ONG en el marco de las privatizaciones de los 90 y de la nueva LNE. ¿Quiénes y cómo eligen? La institucionalización y la titulación, como camino de: inclusión, integración, cohesión social y /o promoción social Incluye el caso específico de los Programas de Jóvenes y adultos.

En el **Capítulo 2** abordamos **la reconfiguración del sistema educativo desigual** presentamos el debate en torno a los cambios y la forma de conceptualizarlo desde 1980 a la fecha: segmentos, circuitos, fragmento y espacio de las instituciones educativas. Desde la totalidad como referente o desde la institución escolar bajo la lupa. Incluye el abordaje de las estrategias institucionales en tanto visualizamos la proliferación de programas / proyectos en este tramo institucional 7º de la escuela primaria y 1 año de la escuela secundaria y planes de terminalidad de primaria y secundaria. Intervención de distintos actores y propuestas. Revisamos las practicas, las representaciones y las normativas.

En el **Capítulo 3** reflexionamos sobre **los cambios en el ámbito educativo, en el Estado** y en el papel que desempeñan **las organizaciones sociales**. A partir del análisis del Programa Familias en su componente Desarrollo Comunitario en particular las actividades de Apoyo escolar, elaboramos preguntas y construyen hipótesis sobre la pérdida del monopolio de la escuela pública, sobre los cambios en la regulación estatal y sobre la incorporación de organizaciones sociales en las tareas educativas.

En el **Capítulo 4** indagamos las representaciones sobre el trabajo y la educación de los alumnos que asisten al Programa Servicio Cívico Voluntario y cómo influyen las trayectorias educativas a la hora de decidir participar en el programa. También analizamos la relación entre políticas educativas y políticas sociales.

En el **Capítulo 5** a partir del estudio de caso de una escuela que participa del **Programa Doble escolaridad** exploramos la experiencia educativa de los alumnos considerando la permanencia durante más horas en la institución escolar. Detallamos las representaciones de los alumnos sobre los talleres, las asignaturas, sus intereses y la evaluación que sobre el programa.

Una segunda parte que contiene los siguientes capítulos:

En el **Capítulo 6** analizamos **las representaciones de los propios jóvenes y adultos en la “elección escolar”**. Entre la resistencia, la adaptación pasiva y la activa. Entre la movilidad y la reproducción social.

En el **Capítulo 7** indagamos **las experiencias escolares y la construcción de subjetividad**. Una caracterización de los jóvenes y adultos en el transito por este entramado de programas en escuelas en contextos de pobreza. Identificar las representaciones de los niños y jóvenes de su paso por el sistema educativo y la conformación de subjetividades.

En el **Capítulo 8** repensamos la conformación de **subjetividades y la institución escolar en contextos de privación de la libertad**. Reflexionamos sobre la relación entre “elecciones”, estrategias institucionales y el derecho a la educación y avanzamos en una primera descriptiva sobre las subjetividades y la educación en contextos de encierro.

En el Capítulo 9 focalizamos desde **las clases sociales en las clases medias**, pusimos la lupa sobre las *Desigualdades educativas, estrategias familiares y culturas institucionales fragmentadas en las clases medias*. Estudio en profundidad de una escuela donde concurren hijos de la clase media, nos centramos sobre las convergencias de las estrategias de las familias y las culturas institucionales

Finalmente en las **conclusiones**, vamos enhebrando los resultados obtenidos presentando los ejes de análisis que guiaron nuestra investigación en relación a los debates teóricos actuales: a) Las elecciones escolares en el marco de las políticas educativas y la desigualdad “naturalizadas” b) La reconfiguración del sistema educativo y las políticas sociales c) Las clasificaciones escolares: naturalización, estigmatización meritocrática y racismo de la inteligencia d) Las experiencias escolares y la construcción de subjetividades, y e) Las estrategias familiares de las clases medias y las elecciones educativas.

PRIMERA PARTE: LA RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO 1: LA RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DESIGUAL

Autoras: María Magdalena Tosoni Y María Cristina Romagnoli

El sistema educativo argentino tendió a la diferenciación desde sus inicios: los establecimientos educativos ofrecieron condiciones de enseñanza y aprendizaje desiguales y presentaron una débil coordinación entre niveles primario, medio y superior. Esta orientación se vio reforzada en los últimos veinte años por las políticas de descentralización y las reformas educativas neoliberales. El traspaso de los establecimientos de nivel medio y superior no universitario en el marco de la Reforma del Estado del gobierno menemista, la implementación de políticas sociales con componente educativo, la implementación de la Ley Federal de Educación a cargo de cada jurisdicción provincial, la promoción de las escuelas eficaces, los programas de evaluación de la calidad educativa, la metodología de trabajo por proyecto, las diferentes modalidades de privatización, la multiplicación de instancias de educación no formal acentuaron aún más las desigualdades entre los establecimientos escolares. Actualmente, nos preguntamos ¿la Ley Nacional de Educación sancionada en el 2006 cambió la política y las practicas educativas?

De manera paralela a la configuración de un sistema educativo cada vez más heterogéneo y desigual, los términos para leer y describirlo también cambiaron. Se habló de segmentación educativa, de circuitos escolares y de diferenciación educativa y en la actualidad de “fragmentación.”

Los objetivos de nuestro trabajo son:

Realizar un breve recorrido de la tematizaciones sobre la educación argentina en los últimos veinte años, que cruzan por igual las perspectivas pedagógicas y sociológicas e identificar la relación entre las problemáticas socio educativas reconocidas y las condiciones sociales y económicas de nuestro país.

Debatir sobre las descripciones actuales que refieren a la “fragmentación del sistema educativo” desde los resultados de nuestras investigaciones sobre el sistema educativo mendocino, en particular del Proyecto de Investigación “*Esto es para mi. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares*” (SECYT- U.N. Cuyo).

Aportar en la búsqueda de alternativas y pistas de acción que se centran en la relación sociedad- Estado- mercado

Empezaremos recorriendo las distintas problemáticas y temáticas socio educativas de las últimas décadas, Confrontaremos las descripciones actuales que refieren a la “fragmentación del sistema educativo” desde los resultados de nuestras investigaciones sobre el sistema educativo mendocino, en particular del Proyecto de Investigación “*Esto es para mi. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares*” y de “*Desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y los recorridos escolares*” (SECYT- U.N. Cuyo). Revisaremos los distintos escenarios posibles en la búsqueda de aportar alternativas y pistas de acción que se centran en la repensar la relación Sociedad- Estado- Mercado.

1. 1. Las diferentes interpretaciones sobre las transformaciones del sistema educativo argentino

1.1.1. Durante la década de los ochenta “segmentación educativa”

Este concepto mostraba lo que estaba pasando en las escuelas, mientras el proceso de empobrecimiento era registrado por los censos. Los estudios dedicados a la pobreza verifican que su clásico indicador el NBI (necesidades básicas insatisfechas) ya no podía dar cuenta de la pobreza. Se registraba e identificaba un nuevo tipo de pobres “los nuevos pobres” en relación a “los pobres estructurales o históricos”. La realidad mostraba que los pobladores y específicamente las familias, podían tener las necesidades básicas cubiertas pero su salario no alcanzaba a cubrir la canasta familiar. El proceso acelerado de empobrecimiento de la población que se popularizó como “la clase media en extinción” fue acompañado por otro en igual sentido desde el campo educativo En 1985 Cecilia Braslavsky publica su libro “La discriminación educativa”, a los efectos de dar cuenta del proceso de diferenciación del sistema educativo. Destacaba que las instituciones educativas ofrecían educación diferencial en cantidad y calidad para los distintos sectores sociales. Es decir el proceso de empobrecimiento y dualización económico social de la población, es administrado a través del sistema educativo implementando para ello la segmentación educativa.

1.1.2. Los “circuitos educativos” durante la década de los noventa

Con el proceso neoliberal y la llamada “globalización” desapareció la industria nacional, las fábricas cerraron y el desempleo se convirtió en la mayor causa de la pobreza, la exclusión, la violencia y la desintegración social y familiar y nos transformamos en un país deuda/dependiente. Acompañando la fuerte concentración económica y la política de ajuste estructural, vemos como se van construyendo nuevos circuitos de escolarización diferenciales para los distintos sectores sociales. A lo que se suma La promulgación de la Ley federal de educación que vino a reforzar este caminote desigualdad. En 1994 A. Puiggrós escribía “subsistemas escolares implícitos, establecidos de hecho, como resultado del conjunto de las estrategias económicas, culturales, político educacionales. Los siguientes circuitos marcan distinciones probables en el destino de los niños y jóvenes”. Esta autora daba cuenta de cinco circuitos educativos: primario asistencial, educación básica pública con salida al polimodal; educación básica pública o privada - polimodal e ingreso a universidades públicas; de Educación General Básica- polimodal público, con tramos privados, con aportes de comunidades de buen nivel adquisitivo y salida a la educación terciaria y a las universidades nacionales; Educación General Básica- Polimodal privado, con salida hacia universidades privadas; y, circuito de élite de Educación General Básica- Polimodal privado, con salida a universidades extranjeras (Puiggros, 1995: 211).

A fines de la década, Daniel FILMUS y otros (2001) retomaron la problemática de la diferenciación del sistema educativo y los recorridos educativos diferenciados para entender la elección de los establecimientos de nivel medio y la relación entre escuela y trabajo. A fin de dar cuenta de los circuitos educativos señalaba que “las trayectorias de los estudiantes y sus carreras escolares se diversifican en el propio funcionamiento escolar, y el origen social es el factor con mayor peso en el tipo de trayectoria que realizan. De modo complementario, la institución escolar mediatiza las condiciones materiales junto con el capital cultural de entrada y permite la producción de circuitos y trayectorias diversificadas” En el estudio de la elección de las escuelas de nivel medio por parte de familias de diferentes sectores sociales concluyen que los sectores altos privilegian la calidad y prestigio del establecimiento, mientras que los sectores bajos priorizan la posibilidad de permanecer y terminar y, el acceso al mercado de trabajo.(FILMUS, D, y otros 2001: 121 y sgtes)

1.1.3. La crisis educativa actual y la “fragmentación” educativa

La crisis económica, política y cultural del 2001 donde el grito que recorrió las calles “que se vayan todos” delataba una crisis de hegemonía entendida como “aquel conjunto de relaciones que definen el funcionamiento de una sociedad y que en una determinada coyuntura histórica no puede ser reproducidas bajo el liderazgo de las clases dominantes, y consecuentemente reconocidas por las clases subalternas”. Esta crisis implicó un punto de inflexión en las interpretaciones sobre la problemática educativa. Se reconoció que existían problemáticas no superadas como el analfabetismo, la repitencia, la deserción escolar, sobre edad, la heterogeneización de las instituciones escolares, la presencia de nuevas subjetividades (madres adolescentes, beneficiarios de planes sociales, adultos, entre otros). Por otro lado las políticas sociales alentaron la participación de nuevos actores como las organizaciones sociales.

En este marco se comienzan a señalarse procesos de desinstitucionalización, de desubjetivación, de anomia. Para el ámbito educativo Guillermina Tiramonti afirma que sólo hay fragmentos ”rota la organización estado céntrica de la sociedad, transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a un campo integrado, y habilita a pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que les es común o un centro que los coordina. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se pueda reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004, p.27)”

Consideramos que esta interpretación de los cambios sociales y educativos que combina perspectivas macrosociales sobre las sociedades modernas, procesos políticos y sociales en la Argentina con descripciones de las instituciones educativas incita la discusión y obliga a un debate sobre las posturas teóricas, los niveles de análisis y los conceptos apropiados para comprender la reconfiguración del sistema educativo. Sobre estos aspectos nos detendremos a partir de los resultados de nuestra investigación.

1.2. La reconfiguración del sistema educativo desde los resultados de nuestra investigación sobre las “elecciones” educativas de los alumnos de 8º de la EGB en Mendoza

A partir de los resultados de nuestra investigación sobre las “elecciones” educativas de los alumnos de 8º de la EGB en Mendoza (S.E.C.T. y P.) hemos podido reconocer que no es el retiro del Estado lo que provoca la heterogeneización de las instituciones escolares sino que son justamente las políticas educativas y sociales a través de los diferentes políticas, programas y proyectos que marcan diferencias y desigualdades entre establecimientos escolares. Es el mismo gobierno provincial y/o nacional el que favorece la introducción de mecanismos mercantiles como la competencia entre instituciones públicas y privadas.

La implementación del 8º año de la EGB 3 por parte del gobierno provincial bajo “el criterio de adaptarse a las necesidades de los alumnos” multiplicó las desigualdades existentes entre las escuelas (en cuanto a currículum, infraestructura, personal docente, origen de la propuesta, financiamiento, variedad de las organizaciones y figuras encargadas de la prestación educativa, etc.). La consolidación de un grupo de instituciones los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBAS) y los Centros de Educación de Nivel Secundario para adultos (CENS) por donde transitan los alumnos más pobres, fue reforzado aún más en los últimos años. Estas instituciones escolares se han convertido en el escenarios de propuestas sociales económicas y educativas “novedosas” surgidas desde el “propio” Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, pero también alentadas desde el Ministerio de Desarrollo Social (CENS Jefas de Hogar) o la terminalidad escolar propuesta por los proyectos productivos del Ministerio de Economía para servicios de nivelación básica (financiado por el BID) o proyectadas en convenio con el Ministerio del Interior como el Servicio Cívico Voluntario, entre otros.

Frente a la conceptualización de la conformación de un ámbito educativo compuesto por “fragmentos educativos autoreferidos, agregados institucionales donde existirían una diversidad de sentidos producto de las estrategias de las familias provenientes de diferentes sectores sociales” de G Tiramonti, desde nuestro trabajo hemos podido reconocer que los significados otorgados a la educación por docentes, padres y alumnos sólo pueden comprenderse en su articulación con las desiguales condiciones de aprendizaje que ofrecen hoy las instituciones escolares. La utilización de la categoría “espacio de las instituciones educativas” de P. Bourdieu nos ha permitido reconocer que las diferencias en cuanto a

currículo, edificio, modelos pedagógicos 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 familiares. (Romagnoli y Tosoni, 2005)

En este sentido nos preguntamos, si se puede hablar de la educación como proyecto de vida o simplemente la siguen “eligiendo” los jóvenes de sectores populares ya sea compelidos por las prácticas educativas oficiales o por la necesidad. Una de las tantas facetas de la vida cotidiana que ha liquidado el modelo de ajuste neoliberal en las últimas décadas, es la posibilidad de “proyectar. La magnitud de la pobreza en nuestro país en extensión y en profundidad (aludiendo a que son millones de argentinos bajo la línea de pobreza y que las “formas” mismas de la pobreza se han alterado) es tal, que las decisiones que tomen los sujetos de sectores populares surgen en la mayoría de los casos, de la urgencia de detener la caída o de no empeorar las condiciones de pobreza ya conocidas. En consecuencia, decidir seguir estudiando en contextos de pobreza, conlleva esta problemática. ¿Eligen los jóvenes estudiar porque es un proyecto personal anhelado? O porque hacen una rápida lectura del contexto (ellos o sus padres) y advierten que aún la escuela opera como posibilidad? ¿o es el Estado quien interviene de muchas formas reclutando a los jóvenes a la educación ya no con la vocación integradora (integrador comunitario solía calificárselo al Estado de Bienestar) sino reclutando para sacarlos de la calles, para aminorar el conflicto, etc?. Es decir solo para institucionalizarlos?

A través de nuestro trabajo rastreamos 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 previsible 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.

No creemos que el Estado haya desaparecido y ni que las instituciones se estén desvaneciendo, creemos que se han transformado y que se buscan estrategias para controlar a los sectores populares, ubicándolos en el interior de la escuela, pero no en el interior del conocimiento, utilizando a la inserción escolar como recurso. Desde la institucionalización escolar, 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” y para esto se transforma también la cotidianidad de las instituciones con maestros “empleados” en las privadas, “asistentes sociales y por vocación” en las empobrecidas y hasta “cuidadores”, los directores con nuevos roles, los currículo, etc. ¿Será que la decisión política es fragmentar la política para los distintos sectores y no que “se haya producido” una fragmentación?. Estamos dando vuelta la mirada, pasamos de la fragmentación como emergente, 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 fundamentado en los hallazgos de nuestra investigación.

- Una nueva Ley de educación ¿nuevos lineamientos políticos?

La Ley Nacional de Educación sancionada a finales del 2006, es un escenario normativo que habilita distintos procesos de continuidades y rupturas. Anotemos algunos puntos que nos ayudarán en nuestra exposición:

a) Cambia la estructura y tiende a la unificación del sistema educativo a primario y secundario, aunque el lugar del séptimo grado sigue sin definirse hasta el 2012. (Arts 15/17 y 134) y Amplia la obligatoriedad a toda la secundaria (anterior tercer ciclo de la EGB, más Polimodal) (Art 16)

b) Continúa como en la LFE (confrontar con art 2,3,4 de la LFE) brindando un lugar importantísimo en la educación pública al lado de Estado nacional a las organizaciones sociales, las familias, las confesiones religiosas. Veamos: Art 4 “El estado nacional las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los habitantes de la nación, garantizando igualdad, gratuidad, equidad en el ejercicio de este derecho con la participación de las organizaciones sociales y las familias” complementado con el art 6 “El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el art 4 de esta ley; los municipios las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia como agente natural y primario” El Art 14 es el que perfila al “...Sistema Educativo Nacional como un conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el

Estado que posibilitan el acceso a la educación. La integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones.....” Si bien el Estado no se reserva para sí la función de proveer las condiciones para que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el art 84 precisa: ”El Estado debe garantizar condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social” Y en el art 11 inc a) en el mismo sentido indica “asegurar con una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales, ni iniquidades sociales.”

Por su parte, en el mismo sentido, y para entender que el tema no es local ni provincial, el actual Ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco calificó como “epopeya” el lograr la terminalidad y convocó a sindicatos y demás organizaciones de la sociedad civil para que se sumen y para ello anuncia que próximamente presentará un Plan nacional de terminalidad. Entendemos que seguirá en línea con las experiencias anteriormente presentadas desde Mendoza. Esta propuesta no es autóctona. Existe una línea de créditos desde el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Según un comunicado del organismo “...para ayudar a cerrar la brecha en las oportunidades educativas para niños y adolescentes de diferentes niveles de ingreso”...”ese objetivo se logra financiando actividades en apoyo de las políticas de retención y graduación de estudiantes de nivel secundario..”

Y entre otros puntos tiende en definitiva a mejorar la eficiencia de la educación secundaria pública, al favorecer el acceso a los estudiantes de familias de bajos ingresos.

Las preguntas que surgen son: ¿Se trata solo de mejorar cifras de eficiencia o también de distribuir socialmente el conocimiento? ¿otra vez desde el exterior se nos ofrecen ideas y financiamiento para “avanzar” en nuestro sistema educativo?

1. 3. Prácticas institucionales y “elecciones escolares”

Es el marco legal antes descrito el que permite que continúen, surjan y se nacionalicen propuestas diferenciales para sectores pobres como por ejemplo: a) Planes sociales con componente educativo (como el Plan Jefas de Hogar, Servicio Cívico voluntarios, etc.); b) Programas y planes de terminalidad educativa (trabajos a distancia, nodos, boletines abiertos, previas sin fin, fusión de grados 8 y 9 en un año, disminución de las edades para hacer los CEBAs y los CENs; C) Apoyadas desde propuestas que se publicitan en los medios donde

intervienen las ONG “La DGE y el Programa de desarrollo Productivo y Competividad ha convocados a inscripción a instituciones educativas CEBAS y CENS y ONGs para incorporarse como oferentes de servicios de nivelación básica. Las instituciones deberán presentar propuestas para dictar cursos de nivelación de estudios de 3er. Ciclo de EGB y quines ganen la licitación recibirán un monto de dinero mensual para su ejecución. (Síntesis aviso Los Andes 17/09/06)

En el debate educativo abierto por el Ministerio en mayo del 2006, sorprendentemente el tema de las “elecciones escolares” se hace presente bajo términos que no se condicen con el diagnóstico que hemos presentado sino que d) Finalmente centramos la atención en “las elecciones escolares” tratadas en la legislación. En el debate educativo abierto por el Ministerio en mayo del 2006, este tema sorprendentemente se hace presente bajo términos que no se condicen con el diagnóstico que hemos presentado sino que redireccionaliza la “elección escolar” privilegiando otras elecciones. En el capítulo VII reservado para derechos y deberes de los padres, madres y tutores/as, expresa: “Elegir para sus hijos/as o representados/as , la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas” (Art.128, inc. c) del proyecto de ley definitivo elevado al Congreso de la Nación) garantizándole a las familias el poder optar por escuelas confesionales y/o privadas para sus hijos. Coincidimos con los organismos de DDHH en su declaración al afirmar “Si bien el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, establece el derecho en su Art. 13. punto 3. de “respetar la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos, escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”, los padres que deseen una educación diferente para sus hijos por motivos educativos o confesionales, deben asumir las responsabilidades económicas de sus decisiones y no cargar sobre los contribuyentes el costo de una educación privilegiada. Y el Estado así debe señalarlo claramente.” La posibilidad de elegir que entendemos debe asumir indelegablemente el Estado es la elección de la escuela y el recorrido escolar para todos los habitantes de la argentina.

A partir de nuestras investigaciones algunas aclaraciones se hacen necesarias.

1) La necesidad de la titulación secundaria es sentida por los sectores populares como un requisito más "Hoy hasta para limpiar los baños te piden el título secundario" (respondía una alumna de un CENS al ser entrevistada en el marco de la investigación: ¿Esto es para mí? Las "elecciones" escolares en los sectores populares) El título se presenta como "una defensa necesaria" frente a un mercado laboral restrictivo que pone nuevas señales de selección frente a un título que se masifica. Si bien el título es un requisito, apuntar a una política de titulaciones para todos, no implica distribuir socialmente los conocimientos. Luego no cabría la admiración frente a los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de medición de la calidad o los resultados de los alumnos en las pruebas de ingreso a la universidad o los resultados de los primeros años.

Pareciera que el objetivo estuviera centrado en retener, en institucionalizar y titular jóvenes. Estos pueden ser un objetivos a corto plazo, pero que es solamente un intento político disciplinador, sino se engarza con otros de mediano y largo plazo que es el de distribuir conocimientos y democratizar la enseñanza y su acceso y permanencia. Estamos planteando la diferencia a nivel de ciudadanos solamente institucionalizados y titulados, frente a formar ciudadanos críticos que puedan pensar la realidad, proponer alternativas y pistas de acción para generar nuevos conocimientos, para hacer una argentina que alcance para todos. De seguir este camino se seguirá promoviendo la desigualdad educativa, tendremos "títulos de salvataje" devaluados para pobres y otros "títulos de distinción" para ricos, que emitan señales para el mercado gerencial internacional. Por el contrario, necesitamos un proyecto educativo nacional y global que ponga su mira en democratizar y ampliar efectivamente las oportunidades y los recorridos educativos.

2) Además tenemos razones, nos referimos a los resultados de las llamadas políticas educativas surgidas del consenso de Washington y sus experts, que nos habilitan para plantearnos el siguiente interrogante: Será nuevamente una cuestión de cerrar números desde afuera o es momento de repensar nuestra realidad como país: que conocimientos necesitamos para poder avanzar con mayores niveles de conocimiento de la realidad a construir un país que alcance para todos. No dejemos nuestra educación en manos de prestamos que se transforman en deuda externa, Entendemos que necesitamos un plan global de educación y no políticas a corto plazo de cierre de cifras. Esto exige pensar en presupuestos educativos, en infraestructura, en jerarquización de los docentes, en revisión de currículo si es que

repensamos en términos no solo en distribución de títulos y números, sino distribución de conocimientos.

3) ¿Quién se hace cargo del resultado de una política desigual para los distintos sectores sociales? Encontramos nuevamente la desigualdad como propuesta para cada sector social, frente a los resultados desiguales del paso por la primaria:

Desde los hallazgos del actual Proyecto de Investigación que lleva adelante el equipo (Desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y los recorridos escolares). Para los sectores de clase media: encontramos algunos programas restringidos de articulación "entre iguales". En los cuales, las familias y las escuelas con alumnos de escolar normal y buen desempeño académico, renuevan vínculos a través de proyectos, que les aseguran la continuidad entre primaria y secundaria y de la "agregación social"

Para los sectores populares urbanos o rururbanos 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 o 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. Seguimos con las Políticas focalizadas para estos sectores que fueran analizadas largamente por sus resultados y caracterizadas como pobres políticas para pobres.

1.4. Los escenarios posibles frente a la reconfiguración del sistema educativo

Los resultados de nuestras investigaciones registran los mecanismos mediante los cuales se entrelazan las condiciones materiales, las políticas educativas, las prácticas de las instituciones escolares y familiares y las trayectorias educacionales y laborales de los jóvenes y adultos de los sectores pobres tanto urbanos y como rurales, promoviendo recorridos desiguales. Actualmente surgen líneas teóricas, acciones que intentan abordar esta problemática y que podríamos resumir a riesgo de esquematizar, en las siguientes formas de resolución de la relación Estado- sociedad y mercado: Porque seamos claros esto se resuelve:

a) con más mercado y privatizaciones tanto del financiamiento como de la prestación (Gentili, 1999): escuelas charter o voucher educativos, padrinazgos como las promovidas por spot publicitarios. Formas nuevas de delegar responsabilidades de inversión o trabajo en determinados agentes individuales, colectivos o empresariales.

b) con participaciones sociales selectivas como las mencionadas en los Planes sociales, los planes de terminalidad asociados a sindicatos y ONGs.

c) con una política de cuasi mercados: una nueva manera de articular estado sociedad y mercado como proponen algunos autores basados en la Doctrina Social de la Iglesia que plantea roles compartidos muy ligado al planteamiento de la Ley Nacional de Educación (ver punto 3) y a una manera, entendemos ingenua, de plantear las escuelas charter” (TORRENDELL en NARODOWSKI, 2007) Atribuyendo intencionalidades de clase e intereses exclusivamente en el manejo del Estado, a la vez que presenta la sociedad y las ONG como productos incontaminados de intereses de clase y sectoriales.

d) o, Con más Estado. Coincidimos con Susana Vior cuando afirma que falta un Plan educativo global porque las medidas aisladas aunque espectaculares no alcanzan para definir una clara ruptura con la reforma educativa aun vigente (indicaba en el 2004, y sostenemos hoy nosotros) Una educación de calidad para todos exige:

Resolver al mismo tiempo la expansión a nivel inicial y el número de establecimientos de educación primaria para contar con escuelas de dimensiones organizativas y pedagógicamente manejables; recuperar la enseñanza secundaria de cinco años o seis para brindar formación general y preparación para el ingreso a la educación superior y para el empleo; revisar la formación docente que ha perdido gran parte de los contenidos disciplinares....Por supuesto que estas medidas exigen aumento del gasto público, lo que a su vez requiere cambiar la estructura tributaria.

Revisar lo actuado en materia de contrataciones , compras y construcciones en Programas financiados con prestamos del BM y del BID que forman parte de la deuda contraída con organismos internacionales. Hay que definir la inversión a corto mediano y largo plazo y abandonar el financiamiento de programas que nacen y mueren.

Recuperar la propuesta política de democratiza la educación como contribución a la conformación de una sociedad mas igualitaria. Para ello la educación debe tener la mas alta e idéntica calidad para todos... Se trata de repensar los viejos problemas- hoy agravados y los

nuevos , ahora desde otro lugar histórico porque ni el mundo ni el país, ni los docentes y estudiantes son los mismos, ni está en las mismas condiciones.” (Le Mode Diplomatique mayo 2004)

Este es el saldo de una política educativa que no encuentra y no busca carriles para cambiar; condicionada por una visión fragmentada, opera como auxiliar de los movimientos del mercado antes que considerar lo educativo en el marco de una Política de Estado, que efectivamente vaya saldando la deuda social (educativa, de empleo, etc.). De allí nuestro interés en esta presentación de remarcar algunas claves en el campo de lo educativo para mostrar que como se fue configurando históricamente este sistema educativo en el cual vamos sumando supuestas “oportunidades educativas para los pobres” pero que en definitiva solamente alimenta la espiral credencialista y en la institucionalización de los jóvenes, sin avanzar en distribuir conocimientos.

Ver con mayor precisión la relación y los vínculos entre pasado presente nos anticipa el futuro o el modelo escolar que se va forjando. De otro modo, los recorridos escolares (aunque con mas años) siguen siendo desiguales, siguen sin distribuir infraestructura, conocimiento. Además no solo existen los excluidos del interior, los repetidores dentro del sistema sostenidos por nuevas redes, sino que siguen habiendo desertores reales jóvenes y adultos que abandonan el sistema educativo en Mendoza las últimas cifras rondan el 40 % para los 8 y 9nos años. que se suma la imposibilidad de “elecciones escolares efectivas para todos”. Debemos desnaturalizar la realidad social y educativa a un mismo tiempo repensar la sociedad y la educación porque si bien sin la educación no podemos hacer nada con la educación y ésta desigual aunque multiplique las “oportunidades”; tampoco. Seamos claros de cómo se resuelva la relación entre Sociedad Estado Mercado depende el futuro de la educación y el modelo de país al cual nos encaminemos.

Esto nos conduce a un desafío: aportar en la construcción de Políticas de Estado en el campo educativo que se encaminen a lograr democracia e igualdad; frente a una tendencia de políticas educativas y prácticas institucionales que llevan a mayor fragmentación y desigualdad social y educativa.

CAPÍTULO 2 : LAS ELECCIONES ESCOLARES EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA DESIGUALDAD “NATURALIZADA”

Autoras: Cristina Romagnoli y Amelia Barreda.

Desde nuestra perspectiva teórica, consideramos que la triada de categorías de Bourdieu: espacio social, capital y habitus son claves para entender la conformación actual del sistema educativo y las “elecciones” escolares hechas en ese contexto. En este capítulo desarrollamos 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 populares y que afectan la “elección” de los jóvenes y/o sus familias.*

Aplicamos metodología cualitativa a tres tipos de unidades educativas que fungen como “colectoras” de los recorridos escolares de los jóvenes de sectores populares anteriormente indagados. 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; de las municipalidades (programas sociales, estadísticas laborales) a fin de comprender las condiciones sociales y las opciones disponibles para los alumnos de 8° año de la EGB de sectores populares.

2.1. 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 escolar, 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.

En un artículo de opinión del año 2006, el especialista en educación Pablo Imen, señalaba frente a los anuncios de la nueva ley nacional de educación, las continuidades con la

Transformación Educativa Neoliberal y los reajustes al estilo nekeynesiano 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, en referencia al sistema educativo argentino culpabilizar a la 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 y las diferentes hipótesis y abordajes teóricos al respecto. Una de estas sostiene que a mayor educación se genera un impacto positivo en la disminución de la pobreza, en tanto que otras 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. Por otro lado, desigualdad y pobreza son dos conceptos usados generosamente no sólo en investigaciones sociales sino sobre todo, en los discursos y documentos de los organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial, el Bid, etc, 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.

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 3er 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 Murillo (2007: 2), 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 díada 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 sociales. Llevado esto a los 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 explícito 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 (ahora vinculadas en el sentido antedicho).

Nuestro objeto de estudio se refiere a la desigualdad social y educativa en las elecciones y recorridos escolares. Una de las afirmaciones que sostenemos para fundamentar las vinculaciones entre estas variables es que “no creemos que el Estado haya desaparecido (Tiramonti, 2004), ni que las instituciones se estén desvaneciendo (Duschatzky, 2001), creemos que se han transformado y que desde el estado se buscan estrategias para incluir diferencialmente a los sectores populares”.

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, 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 que Imen plantea como la que aún se lee entre líneas en la nueva ley de educación es la teoría del capital humano

(TCH), cuya matriz es la filosofía liberal que sostiene 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, sostiene que mayor educación genera más “capital humano”: socialización, conocimientos y certificados para competir por puestos e ingresos en el mercado (Bazdresch Parada). Otras teorías, provenientes de la misma matriz, las TER (teorías de la elección racional) por el contrario, abdican en gran medida de la presencia del Estado en educación, la cuestión pasa por la provisión 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 que es el eje de esta concepción, 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.

M. Narodowski también 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”* (Narodowski, 2004: 138, 139)

G. 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 por procesos de desinstitucionalización o pérdida de la efectividad de las instituciones sociales para regular la conducta de sus miembros y definir trayectorias o destinos"* (En Narodowski, 2007: 36, 37)

Por otra parte, D. Filmus (2001: 121) 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"*.

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, siguiendo a Bourdieu trabaja sobre la naturalización de los límites. "El "sentido de los límites" es la anticipación práctica en gran medida inconciente, 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 neodarwinismo social...(En Filmus, ibidem: 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* que 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” (2007: 210). 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 cuasi mercado); 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 el autor, el camino de la dominación por el cual se realiza y que se mantiene generalmente velado.

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 programas educativos que condicionan el pasaje y la permanencia a la educación media
- Ésta diversidad reproduce la desigualdad social, marcando los caminos de la “elección/no elección”.

2.2. Los que pueden elegir dentro de un marco restringido: las propuestas de la DGE.

Hemos dicho que en los fundamentos explícitos o no de la política educativa nacional y provincial, existe una concepción que enlaza educación y desigualdad en una relación inversa. Para dar algunos ejemplos del tratamiento de la relación educación/desigualdad en el sistema educativo nacional y provincial, podemos señalar al PRIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) de competencia nacional cuyo objetivo principal dice: *Generar la igualdad de oportunidades educativas como una dimensión constitutiva de la igualdad social, desde esta perspectiva se comporta una política de inclusión y de ejercicio de derechos, entre ellos el derecho a educarse.* Otro programa, de competencia provincial, Programa de Doble Escolaridad, sostiene en uno de sus dos principales objetivos: *Mejorar la calidad de aprendizajes de los alumnos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos de forma tal que propicie una trayectoria escolar completa, a través de alternativas de gestión institucional y curricular.* También planteamos que pobreza y desigualdad, que no significan lo mismo, aparecen en los discursos de los organismos que financian una variedad de programas del sistema educativo argentino, como conceptos indiferenciados y naturalizados. Así también, las políticas educativas van “naturalizando” circuitos educativos diferentes según criterios que agrupan a los estudiantes de similares estratos sociales.

Pero en la conformación del espacio escolar (conformado por distintos circuitos) no sólo operan los mecanismos implícitos o explícitos de la DGE (Dirección General de Escuelas) sino las estrategias de las familias de diferentes clases a la hora de elegir o no determinadas escuelas.

En este sentido tomamos a Frank Poupeau (2007: 203), quien como referimos anteriormente utiliza la categoría de “evitación” para medir “...el desfase entre la población residente y la población escolarizada en los establecimientos públicos” señalando a su vez que “la evitación es un revelador de la diferenciación de las estrategias de escolarización en las diferentes categorías sociales” Cuando abordamos escuelas de escolarización “normal” (es decir que los niños y jóvenes están desarrollando su trayectoria escolar dentro de los parámetros establecidos) y con cierto “prestigio” en cuanto a enseñanza, etc, y localizada en una zona de clase media/media alta (como la analizada), advertimos que un alto porcentaje de alumnos (la casi totalidad) provenían de barrios o departamentos alejados. Entonces, en primera instancia aparecen estrategias individuales de la familia, como mecanismos de

evitación negativa (no enviar a sus hijos a escuelas cercanas, del barrio para hacer una mejor inversión escolar). En una de las entrevistas a los estudiantes, uno de ellos decía:

E: no había ninguna escuela por allá que quisieras estar vos? Porque has dicho todas escuelas por acá.

N: si por allá hay un par pero son la S. y la G. L., la L. que estaba acá en Capital y ahora está en Godoy Cruz, esas escuelas no son muy buenas.

E: por qué, que pasa?

N: ahí van muchos... van gente, o sea, que es mala, no se como es, personas de la villa, no se... van de los barrios ahí mas peligrosos.

La evitación negativa parece la determinante para que este alumno esté en esa escuela. Sin embargo, la posibilidad de ejercer esta estrategia se estrecha o debilita en el marco de los mecanismos escolares establecidos y sigue estando fuertemente ligada a las categorías sociales, los más favorecidos *evitan* más ya que la opción de la educación privada esta a su disposición, en tanto que las capas medias o populares, pueden ejercer la opción de la evitación dentro de un marco más restringido.

La directora del establecimiento analizado de este circuito, señalaba:

E: Y los criterios de selección ¿Cuáles son?

*D: Siempre con... nosotros este año tuvimos una inscripción distinta, en general siempre habíamos articulado con la escuela L. y entraban mayoritariamente los chicos que tenían promedio arriba de 8 y este año se sumaron las dos escuelas la L. y la S. y solamente pudimos hacer entrar 10 chicos del total de inscriptos, porque nos sobrepasaron los **abanderados y escoltas**. Entonces no nos quedó cupo. Si porque también esa es otra cosa el sistema.*

E: ¿El cupo de ustedes de cuanto es?

D: Nosotros estamos mandando un cupo de ... no te quiero decir bien pero acordate que tenemos que dejar el 20 % para repetidores, tendría que buscar la ficha pero más o menos unos 150 alumnos en los octavos años.

E: ¿Y cuántos alumnos abanderados y escoltas ingresaron?

D: Y tenemos un 20 % de repetidores y no habrán sido, más o menos, unos cuarenta. Lo demás, el otro cupo se quedó para los hermanos de y nos quedó solamente... nosotros podemos disponer en esta instancia del 60 % de las vacantes nada más. El otro 40 % lo mandamos a media y ahí hacen esa opción

La preferida es la primera, pero el promedio va “colectando” chicos en distintas instituciones:

M(estudiante): bueno, voy a decir la verdad, en realidad no entré directamente a esta escuela, a mi cuando podía poner las 3 escuelas que quería, yo quería entrar al P. N. que es

con 9, yo tenía 8,25 y me arriesgué y después me quedé sin escuela y mi tía que trabajaba acá habló con el director, no se, quien era amigo, no se quien, y me hicieron entrar.

E: pero tenes promedio.

M: si pero como yo traté de entrar a otra me quedé sin escuela, porque ya habían cerrado las inscripciones.

E: ah... vos pusiste primero al P. N.

M: claro.

E: y después, que otra habías puesto?

M: a la escuela Q..

Las posibilidades de inscripción en este nivel son variadas, según la directora, pero no garantiza la opción cierta de elección:

D: Bueno, el sistema de la provincia hay distintas instancias de inscripción. Una primera instancia en la que van los hermanos, obligatoriamente la escuela los tiene que... Abanderados y escoltas que se inscriben directamente y las escuelas que tienen proyectos de articulación con alguna escuela en especial. Con eso ya cumplimos el cupo. Solamente la articulación la pudimos abrir un 10 % porque nos permitieron desde supervisión ampliar a 30 % o sea, nosotros mandamos el 30 %. Después hay una segunda instancia que es cuando los chicos hacen la opción en la escuela primaria, es como en la universidad nada más que no ponen 2, ponen 3 escuelas y ahí le asignan el banco en una determinada escuela, teóricamente esto se hace por promedio, pero en realidad nadie sabe cómo funciona el sistema. Sí, eso es lo que ellos dicen, sí porque el año pasado yo me encontré con chicos con promedios muy altos y que habían sido derivados a escuelas...

Inclusive existen discusiones en torno a las posibilidades de elección que tienen o no los chicos (sus familias), debido al modo en cómo está estructurado el sistema educativo a partir de la LFE: una educación general básica (EGB) común, “homogénea” y un Polimodal muy especializado. En consecuencia, no envían a los chicos a estas escuelas consideradas “buenas” por la formación en sí, sino por la población estudiantil, en gran medida. La evitación reaparece como mecanismos de la familia. La directora de una de las escuelas “de reputación” cuyo mecanismo principal de selección es el promedio, señalaba al respecto:

D: ... Te digo, que la población escolar que demanda la escuela a veces va más del lado de la familia que de los chicos. Porque acá me encuentro yo en las reuniones, sobre todo en el primer año del Polimodal, con chicos que se plantean esto de la modalidad. Yo digo que este tema es muy tramposo porque ofrece una EGB 3 con un mismo diseño para todas las escuelas y un ciclo fuertemente modalizado en el caso de las escuelas técnicas y chicos que no les gusta, pero padres que presionan a sus hijos para estar en una escuela para la que ellos no

tienen siquiera, digamos, la vocación de estar porque no les gusta, pero a veces quedan preso del sistema. Pero aunque la directora de media me lo discuta, porque yo ya he discutido con ella después de una reunión públicamente, no está la movilidad en el sistema. Porque ellas entienden que hay una suficiente oferta en el sistema para que los chicos se puedan mover. Pero la realidad es, que detrás de cada chico hay una familia que demanda determinado tipo de escuela, y entonces, cuando salen de esta aunque le guste la modalidad de otra, tengan capacidad para ir a otra escuela, resulta que esa escuela no cumple con sus expectativas ¿Cuáles son las expectativas? Ir a grupos que sean más o menos homogéneos, por lo menos socialmente, o chicos más o menos, que sean escuelas reconocidas o prestigiadas y en esto... un chico que sale de acá y el papá dice bueno sí está bien no le gusta la química el está más para la... pero no lo quiero mandar a tal, a tal. Entonces el chico queda impactado y termina en una situación a veces de fracaso o a veces llevando una carrera y terminando con otra, cuando sabemos desde el primer año que no tiene... que no le gusta básicamente. Entonces, yo no se hasta qué punto los alumnos eligen.

Se advierte claramente que la opción no se hace en función de lo que el niño prefiere, o le gusta, sino por las condiciones que ofrece la escuela en cuanto a mayor homogeneidad, además de que *no existe suficiente oferta en el sector público*, lo que complica la movilidad en el sistema. De todos modos, ciertas escuelas que denominamos “colectoras” van conformando un grupo homogéneo en términos de categoría social (- “Media, una clase media trabajadora con un gran porcentaje de profesionales, con la mayoría de los padres que tienen trabajo. Los chicos que ingresaron el año pasado a octavo en general con ciclo secundario los padres, es decir que tienen una escolarización mayor que a lo mejor podes ver en otras escuelas”-) y en términos de “mérito”, aunque provienen de lugares alejados del barrio donde se sitúa la escuela.

E: *¿Y de la zona, de dónde provienen?*

D: *De la zona, de todos lados las escuelas del centro en general recibimos chicos de Bermejo, Maipú, Corralitos. Nosotros hicimos algunas, tenemos de todos modos articulamos con una escuela que está acá en la calle Luzuriaga, la escuela L. y este año articulamos con la S. Una articulación mentirosa porque lo único que hace es seleccionar población escolar. En fin, no hay acciones legales de articulación. Más que lo que es venir a la escuela, juntarnos con los directivos, pero es una articulación que en la realidad no sirve. No obstante esto...*

Éstas escuelas que seleccionan por promedio, que además posibilitan el ingreso de los hermanos, que **articulan con escuelas de parecido nivel escolar**, que atraen de diversas localidades y barrios alejados, van generando una especie de “elitización” dentro de circuitos que no son de los más favorecidos. Todos aquellos cuyos promedios no superan 7, no tienen hermanos en esas escuelas, no alcanzan a entrar en el cupo de los repetidores, se extralimitan de la edad establecida, entre otros factores, no tienen ninguna opción.

D: No, la articulación hace unos años cuando habían proyectos específicos de articulación todas las escuelas de educación media articulaban con alguna primaria, esto era para reducir también la cantidad de alumnos que venían como en este caso que nos pasa que vienen de 400 escuelas y poder hacer algún tipo de acción pedagógica, algunos acuerdos respecto de algunas áreas fundamentales, respecto de las normas. Una especie de orientación como el 7° quedó en primaria...bueno en esto fracasó, después quedó como una opción que algunas escuelas como por ejemplo de la provincia que son rurales cuya única puerta es la escuela que está en la zona, tienen acciones de articulación, o algunas otras que presentaran proyectos de articulación. Cuando el año pasado nos sacaron la articulación hubo una gran movida de los papás de la escuela L. en la DGE, porque la DGE llevaban mucha digamos...

E: Le sacaron viste...

D: Sí, si, digamos desapareció la articulación si no había proyecto de por medio, para la DGE entonces ellos hicieron una gran presión y terminaron aceptando aquellas escuelas que presentaran proyectos, solamente aquellas que presentamos proyectos de articulación que las mandamos a supervisión son las escuelas que les permiten articular

Los proyectos de articulación, muchas veces son pedidos por los padres y los directivos acceden, garantizando así una “tradición”, un prestigio, una población relativamente homogénea. Se van entrecruzando así los **procedimientos formales y los informales**, los lineamientos de la DGE y las demandas a los establecimientos educativos que se resuelven por proyectos, generando múltiples vasos comunicantes (para algunos), incomunicantes (para otros).

D: Estaba hablando de la escuela S. que en realidad fue muy desprolija en la articulación. Yo no tenía tradición, es decir no tenía, hay una tradición de que nosotros articuláramos, era más que nada por una demanda de los papás de la escuela y bueno la verdad que estoy repensando para el año que viene articular con la escuela, por qué no, desde la formulación del proyecto, las opciones, los puntos y las formas...

E: Y ¿Por qué este año se decidió articular con la escuela Sarmiento?

D: Y porque se viene pidiendo hace varios años.

E: Y la demanda por qué se (ruido de fondo).

D: La directora de la escuela primaria, que no es la que está actualmente, sino la directora titular, su niño ha egresado de esta escuela, entonces tenemos algún tipo de relación,

entonces los papás...bueno muchos chicos de la Sarmiento entran acá, pero entran por segunda opción, entonces quiso facilitarles de alguna manera con la articulación que pudieran entrar la mayor cantidad de chicos.

E: Y la demanda es por la posibilidad del título que pueden tener a si enganchan...

D: Yo no creo porque no tienen tanto conocimiento al respecto. Hay papás que vienen a a informarse, a preguntar qué hacen. Pero no es por la escuela.

E: Por el prestigio.

D: No es porque son instituciones prestigiosas que tienen una tradición , que tiene una trayectoria, entonces bueno, lo que pasa es que no hay mucha oferta en educación, hay una gran cantidad de escuelas pero no hay una gran cantidad de escuelas que respondan por ahí a la demanda de los padres. Ustedes saben que hoy por hoy las escuelas medias están bastante desprestigiadas en general.

Existen otros mecanismos no formales que derivan a los chicos repetidores siendo los directivos quienes se encargan, personalmente, de “elegir” en estos casos:

E: Y del 20% de repitentes cómo se acomodan con el resto que va a la institución que tiene un promedio alto, ¿no? es complejo, ustedes tienen algún programa, proyecto.

D: Nosotros la experiencia que tenemos acá de los chicos, no para los repitentes no y en general las experiencias no han sido buena, la experiencia con los repitentes, los chicos que han repetido al menos en el primer año. En general yo a los de la EG3 más los sostengo un tiempo pero a los del primero del Polimodal trato de orientarlos para que busquen otra modalidad, es más incluso yo misma me encargo de encontrarles escuela.

Esta escuela de tipo 1 está situada en una de las secciones que componen la ciudad capital, Mendoza, sin embargo la mayoría de sus alumnos provienen de barrios de secciones más alejadas o de departamentos aledaños a la capital: Las Heras, Godoy Cruz, Maipú, Guaymallén. Si bien en este tipo de escuelas no prima la territorialidad, sin embargo la movilidad espacial no es impedimento para que algunas familias hagan esfuerzos para enviar a sus hijos a establecimientos donde ciertos factores que fungen como epifenómenos de la enorme desigualdad social no se hacen presentes. Es decir que, las **colectoras**, situadas en zonas favorecidas, satisfacen la elección por evitación de las capas medias/medias bajas y populares pero no de los sectores medios altos/altos, pero sometiendo a los chicos a largos trayectos, a una formación muchas veces no deseada, a incrementar el gasto familiar, a consolidar/naturalizar la desigualdad ya que “sus” barrios y “sus” escuelas son estigmatizados por ellos mismos como peligrosos.

E: y vos dónde hiciste la primaria?

P: en una escuela que está en la 6° Sección, que se llama E. D.

E: y no tiene 8° esa escuela?
P: no.
E: y vos de dónde sos P?
P: yo del barrio San Martín? atrás del hospital Lagomaggiore.
E: y por allá no había un 8°?
P: si había una escuela pero, es mala.
E: cuál es?
P: la B., B. se llama. La cambiaron, estaba en el centro esa antes.
E: y mala en qué sentido?
P: por los chicos que están ahí, los alumnos.
E: vos crees que esta escuela, la Q., tiene un buen nombre?
P: si más o menos.
M: tiene su reputación.

En otro grupo de alumnos entrevistados también queda clara esta “elección” por evitación.

E: no había ninguna escuela por allá que quisieras estar vos? Porque has dicho todas escuelas por acá.
N: si por allá hay un par pero son la S. y la G. L., la L. que estaba acá en Capital y ahora está en Godoy Cruz, esas escuelas no son muy buenas.
E: por que, que pasa?
N ahí van muchos... van gente, o sea, que es mala, no se como es, personas de la villa, no se... van de los barrios ahí mas peligrosos.
E: ... Y vos, en que barrio de Godoy Cruz vivis?
N: Judicial.
E: y tu mama y tu papa que hacen?
N: mi papa trabaja, es preceptor.
E: ah, mira, es preceptor, de que escuela?
N: de una escuela que es un CENS, algo así, que queda en la calle A. y la del C.O.
E: Y tu mama?
N: mi mama es ama de casa, pero era maestra, cuando nos tuvo a nosotros dejó.

Vemos cómo, allá, en sus barrios, van quedando los que no tienen ningún margen de elección y que quedan anclados por el mismo sistema por mecanismos formales e informales, a su posición social.

2.3. Los que no pueden elegir: territorialidad, repitencia, abandono, extraedad

Agrupamos en el análisis los dos tipos de instituciones presentados en la cuestión metodológica: las que recorren los alumnos que pertenecen a los SCV y los que recorren los CCT como posible colectora de CENS, Programa SCV, en cuanto a las características vemos que tiene edades entre 17, 18 años al ingreso y pueden estar solo hasta los 28 años de edad,

viene de recorridos escolares similares entre repeticiones, abandonos, embarazos, y actualmente van a CEBAS o CENS y el resto de los CCT que comparten las trayectorias escolares y las características de sus poblaciones 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 nominar de “institucionalización” por parte de las familias o escuelas para no estar en la calle o para no delinquir. Veamos la caracterización, entre edades, barrios y trayectorias escolares (repitencia, abandono por embarazo por ser echados- portación de armas, droga- cambios de domicilio, por ser muchas horas, por trabajar.

E: Rocío bien ¿cuántos años tenés Rocío?

R: 18

E: ¿Tu nombre?

L: Lorena

E: Lorena ...¿y la edad?

L: 18

E: Emanuel 18

F: Fernanda 17

R: Eh... bueno Rocío eh... vengo del CEBA, voy al CENS eh... 3441 que es Ignacio Molina que está en la calle ¿Moreno?

R: Y mi familia está compuesta por mi mamá, mi papá, mis hermanos y mi hijo....., una hija de dos añitos.

F: Y... voy al... al CENS de la de la escuela Andrés Ferreira 3402 y mi familia está compuesta por mi mamá, mi papá, mis dos hermanos, mi tío y mis dos abuelos... y yo.

E: Yo estuve...yo vivía acá en el Barrio Lihué hace 5 años, iba a la escuela Miguel R a la primaria. En Sexto, repetí y después nos trasladamos a Rodeo de la Cruz y... y ahí bueno, tuve como algunos problemas para cambiarme de colegio, repetí, repetí un año en la R.: Y después, me anoté, no me recibían en una escuela normal y me anoté en un CEBA que queda en Rodeo de la Cruz.... Y bueno ahí... ahora vengo acá al Servicio Cívico.

R: Y terminé ahí, salí, fui a la T. S. que está en la calle...¿cómo? es... Claro, octavo, noveno y primero. Medio año abandoné.

R: Por lo que estaba embarazada, después ahí no pude entrar más a un CENS porque era muy chiquitita la beba.

R: Era muy chiquita no la podía dejar y...después ahí me anoté acá...en el CENS, este año recién. Y me anoté en un CENS y después ahí resultó la alternativa del Servicio Cívico y me anoté, por más por lo que me gusta lo que es costura.

L: Yo hice la primaria en la escuela Presidente Illia y...hasta séptimo y después me octavo y noveno lo hice en... el colegio Américo Dángelo y repetí noveno y después me volví a anotar pero el colegio lo cambiaron en Maipú.

E: ¿Y ese dónde estaba antes?

L: Estaba en la calle Saavedra.

E: Ah, acá en Guaymallén, en San José.

L: Claro y allá me quedaba muy lejos y me tenía que tomar dos micros, entonces después de ahí no fui más.

E: Ajá.

L: Bueno y después eh..el año pasado me anoté en el, en el CENS pero también abandoné y bueno y este año me volví a anotar de nuevo y me anoté en el Cívico.

La Directora del CCT los describe:

D: En adelante si?. Es la mitad de la población es de adultos y la mitad en adolescentes.

E: ¿Y qué características poblacionales tienen ellos?

D: ¿Qué es lo otro si? Que **son padres solteros muy jóvenes**, hoy estábamos hablando con la profesora de artes que este año en su curso, en una población de 25 alumnas le han quedado ahora 17, 5 **embarazadas**... en el curso, solamente en artes si? No hablemos también del Cívico han dejado de venir **chicos, chicas por estar embarazadas, padres de familia adolescentes de 14, 15 años por supuesto no se hacen cargo de los niños**...

D: **Hay muchos desocupados**, muchos desocupados, hay chicas inclusive que vienen a mecánica a electricidad porque sus papás tienen talleres...

E: Ajá.

D: Y las chicas optan por los oficios de...

E: De la familia.

D: De varones eh... y las madres son o empleadas domésticas o no trabajan solamente se mantienen con los planes todos.

Los alumnos describen su trayectoria escolar por un *montón de escuelas*...., en sus voces tenemos las respuestas:

N: Es que he hecho por **un montón de escuelas** (risas) hice de 1° a 4°, ah, no me acuerdo cómo se llama la escuela que está en el B° San Javier, después hice 5°, lo hice en otra escuela que está ahí en el B° Santa Rosa, 6° y 7° lo hice ahí en el Bombal.

.....

E: Perfecto, vos la primaria ¿dónde la hiciste?

S: Yo hice la primaria en la escuela Ignacio Molina y terminé, y estaba haciendo la secundaria en la técnica de San José.

E: Bien y me decías que ahí dejaste.

S: Ajá dejé 8°.

E: ¿Y por qué?

S: Porque eran muchas horas y aparte o me daba el bocho.

E: No te daba el bocho decís vos.

S: Ajá.

E: Pero por qué vos decís porque te agobiaban con muchas cosas, o...

S: Yo, me ponía a hinchar.

N: Primero me echaron porque había llevado **una petaca a la escuela**. (risas)

A: Una petaquita. O sea...

E: Nada.

N: En la otra escuela me echaron porque había llevado un, cómo se llama, una punta vendría siendo porque nos íbamos a agarrar a pelear afuera de la escuela...

E: Ah bueno...lo tenía.

N: Y me dijo llamaron por teléfono a mi viejo y me dijeron no, no, vengás más porque...

E: Te has mandado...

*N: Sos un bando. También en una de las escuela un amigo mío...que era amigo de chico que lo conocía **vendía marihuana en la escuela** y cómo se llama...yo estaba con él pero no me metía en eso y llamaron a mi viejo y andaban diciendo que yo andaba fumando marihuana en la salida de la escuela en la entrada y...*

E: Tu viejo te quería matar.

N: Y me inventaron la causa y me echaron y bueno hablé con mi viejo todo y no me cree todavía, cree que fumo.

Algunos que no naturalizan las condiciones objetivas, quisieron volver a sus escuelas y se encontraron que ya no era para ellos, que había otros lugares previstos y **los mecanismos informales se lo hicieron saber:**

*F: Bueno yo hice la primaria acá en la Escuela P de la I. ...F: Ahí terminé séptimo y hice la secundaria en la escuela R... y ahí hice octavo, Noveno y primero, y primero lo repetí.F: Y yo el año siguiente no, no cursé directamente, que acá (en el CCT) hice un curso de computación, ese año que no cursé..... que sería el año pasado que lo hice y este año recién y bueno yo este año me quise inscr ...volver a inscribir en la escuela R. **pero no me recibieron, porque dijeron que habían más oportunidades para otros chicos, que... venían de otras escuelas, que tenían...mayor porcentajes... y esas cosas...y me fui a inscribir a un... al CENS***

Otros cambiaron de escuela y de territorio y tuvieron que acudir a familiares para concretar el mecanismo de “la evitación posible” y luego políticas de becas terminaron de armar el panorama de ubicación escolar.

E: Del CEBA de Rodeo de la Cruz, te cambiaste acá.

E: No, porque eh... que me siento más cómodo en esta escuela, porque en la escuela de allá cerca son... no me gusta.

E: Ah ¿no te gusta la...?

E: Si, la gente porque no se es muy...no me gusta el tipo de... personas que hay allá en Rodeo por eso me vine para acá y aparte yo acá eh vivía en la casa de mi abuela un tiempo que vive acá cerca.

E: Cerquita.

E: Entonces de ahí me iba a la escuela, pero ahora vivo con mi mamá y ahora vengo todos los días, me dan el abono para venir...

Otros creen que no pudieron seguir por razones personales. La “evitación sin posibilidades” para los mas pobres anclados.

R: Lo mío fue personal nunca tuve problemas con la escuela nada, tampoco repetí, fue por una cuestión personal que abandoné pero ahora estoy siguiendo.

L: A mi me quedaba lejos porque era allá en Maipú.

E: Ajá.

L: Claro porque estaba acá y después la cambiaron allá en Maipú y el barrio donde estaba era medio peligroso así que, por eso no seguí.

E: Era medio peligroso el barrio...

L: Claro, porque estaba la escuela y en frente había como una villa y a mi papá no le gustaba...y para colmo había que pasar un descampado así y era en la mañana era todo oscuro.

E: ¿Y esa escuela te había tocado ahí?

L: Claro yo ya empecé a ir ahí a octavo pero cuando estaba acá en la calle Saavedra...y allá como era ahí alquilaba la escuela digamos como una casa pusieron el colegio nuevo allá y lo cambiaron.

E: Y ya allá no quisiste seguir...

L: No.

La trayectoria de los compañeros: sólo algunos pocos lograron seguir hasta la universidad cambiando de escuela, “evitación posible”, sin embargo la mayoría “están perdidos por la Argentina”

E ¿tienen idea más o menos sus compañeros que siguieron haciendo, algunos que han seguido el secundario ...?

R: Si siguen el secundario tres cuatro chicas nomás siguieron de las que iban conmigo están en la universidad y después todos los demás están perdidos por la Argentina.

E: No, no han seguido, los otros .

R: No.

E: ¿No han terminado el secundario por ejemplo? No.

R: No con los que tengo comunicación casi todos tienen hijos, casi todos viven en el Barrio más que todo.

E: Y los que terminaron el secundario ¿dónde hicieron a ese secundario lo hicieron en una escuela también por acá ..o se cambiaron?

R: No, no en el centro.

E: En el centro ¿no te acordás mas o menos los nombres de las escuelas?

R: En la I Ms casi todos.

F: Por calle Adolfo Calle queda creo en Dorrego creo que es en Dorrego.

E: ¿Adolfo calle en Dorrego? ah ya cual es el colegio de la ah a la mayoría fueron ahí digamos.

R: Todos, todos se anotaron allá.

E: Y que fueron los que terminaron ahí digamos , los demás.

R: Ahí y que fueron los que siguieron la universidad.

E: ¿Ninguno digamos se cambiaron a otra escuela...qué se yo alguna una privada en el centro...?

R: No no porque casi todos viven en el barrio entonces casi todos los veo casi todos los días.

A los planes sociales con componente educativo (Jefas de Hogar, SCV), se suman los planes sociales generales (Plan familias), los propiamente municipales (referido por la entrevistada como de organización de eventos) y los propios educativos (becas, terminalidad educativa, nodos, refrigerio....), institucionales (aulas satélites). Todos operan para retener. Las capacidades de pensar innovaciones no tiene límites, nos referimos a la innovación entendida con otro significado: “la innovación no se reconocería como tal, no en cuanto a su monto de novedad, sino en cuanto a su impacto posible en la retención y el aprendizaje” (Jacinto y Terigi; 2007: 99).

R: Y aparte del CENS, entré a **otro plan que es el de la municipalidad**, creo que es, que es el que vamos al Poliguay y... nos pagan 50 por mes, algo así.

E: ¿Y qué es lo que hacen en ese plan?

R: No, es un plan que entregó... que ha sacado protocolo de persona del lado tu turismo algo así.

E: Mju.

R: Y... nos enseñan a todo lo que... todo lo que hay que hacer como, entramos en la organización de eventos un tiempo...

E: Mju.

R: Y nos enseñan como tenemos que organizar una fiesta, en donde tienen que ir los invitados, todo lo que son tarjetas, todo lo que son...

E: O sea que les pagan para hacer ese curso digamos.

R: Aja, por hacer el curso.

E: Y cuántas veces van ahí?

R Eh una vez a la semana una hora al día.

L: Una hora.

E: Ajá... esta bien ... esta bien ...y además percibís lo del Servicio Cívico digamos.

R: Además percibo lo del Servicio Cívico, sí.

Siguiendo con el tema la Directora nos indica cómo las políticas de retención generan desigualdad de oportunidades:

D: La única persona que quiere en esta escuela el Servicio Cívico soy yo (risas) los demás ningún profesor lo quiere ¿por qué? ¿por qué?, **porque crea eh desigualdad de oportunidades** y eso se fijan mucho los chicos ¿sí? Ellos, el resto viene de una población tan pobre que no puede traer a lo mejor materiales y a veces en la escuela no hay herramientas, recién ahora por los proyectos estamos pudiendo conseguir maquinarias, y ellos dicen claro

por qué aparte de pagarles a los chicos les dan los materiales, entonces crea esa desigualdad...

....

E: Y con respecto a eso estos mecanismos que vos mencionas, digamos esta desigualdad al interior este.... ¿hay algún otro programa, existe algún otro programa que se le de algún subsidio a los chicos acá en el CCT?

D: No están, al nivel no cierto nacional que provincial el del plan jefas que les pagan a las...individuales a cada persona por capacitarse pero...

E: De eso ¿tenés también acá?

D: Si, hay plan jefas, plan familia hay muchísimos planes acá.

E: Esos vienen pero vienen a los...

D: Claro a contraprestar...

...

D: Inclusive chicos que les pagan a los padres para que manden los chicos a la escuela y nosotros después los certificamos que como que están viniendo...

E: Si, si ustedes tienen que certificar si o si porque sino no les pagan el plan digamos.

D: Eso se hace en el plan familia

..

D: Y tenemos bastantes chicos también de que están fuera del COSE ¿si?

E: Si, si.

D: Están fuera del juzgado y...

E: También tienen que venir a hacer una...

D: Exacto, vienen acá al centro de capacitación, lo que pasa es que desde el juzgado no mandan más los asistentes a controlarlos...

E: A controlarlos.

D: Ahí lo llaman por teléfono y a lo mejor no cumple la función porque nosotros a lo... no podemos estar atrás de cada chico a ver si viene a la escuela, a ver si entró, eh porque es muy grande entonces ya que ellos y ya que tienen esa función específica deberían hacerlo

Las políticas compensatorias en el marco de las políticas focalizadas de los 90 continúan, es decir se trata de las “pobres políticas para pobres”:

D: Exactamente. Lo que notamos este año que en uno de los proyectos nosotros pusimos eh en uno de los ítems igualdad de oportunidades, esto era darle la merienda, el refrigerio, hemos notado que eh ha habido menos deserción, que muchos dicen que les das solamente la parte del refrigerio y la merienda a las primarias...

E: Si.

D: Y es hasta en los adultos están esperando rodos los días el sanguchito que les damos he...

E: Con eso digamos...

D: Con la leche o el te y eso...

E: Eso ha bajado un poco la deserción ¿no?

D: Si, si, si

D: Lamentablemente se corta ahora porque no nos dejaron presentar, el del año que viene solamente a medias así que nos quedamos sin la merienda, puede ser un tiempito.

E: Como parece que hicimos esa lectura va a volver la deserción digamos.

D: Va a volver a subir la deserción

Además nuevos proyectos surgen para atenuar la caída del sistema educativo. Siguen las “innovaciones” entendidas como “retención escolar”, nos refiere la directora:

D: Y bueno también esto de la parte lo de la deserción que van dejando a medida que transcurre el año los chicos también nos hizo ver que a lo mejor yendo a las escue, a los CEBAS a los CENS, donde los chicos están en la parte formal podríamos volver a recuperar eh esa deserción que hay.

E: De ahí la necesidad de la convocatoria de ir digamos.

D: Exacto.

E: Y tratar de convocar a chicos que estén digamos completando trayectos ¿no?, ustedes van al sistema formal digamos.

*D: Claro porque eh... la propuesta de los profesores era eh... cambiar eh... la población del no cierto, porque nosotros tenemos ya con esto de bajar **para que los chicos no se queden en la calle**, cada vez venían chicos con menos escolaridad entonces venían chicos ya con cuarto grado, algunos con tercer grado.*

..

D: Que esa sería la única alternativa que tendrían digamos.

*D: Que tendrían hacer un cursito corto, he que nosotros mediante proyecto estamos tratando de cambiar eso, inclusive hemos pasado un proyecto de incorporar **en el centro de capacitación un aula satélite** para que ellos terminen el nivel primario.*

E: Ah bien, ah ¿con eso se supliría el tema de la terminalidad educativa se podría hacer acá digamos?

D: Se va a hacer acá mismo porque eso de que vayan a dos instituciones distintas no, no...

E: Es muy complejo.

D: Si, si inclusive con el cívico cuesta horrores...

E: Si, si es muy ¿es muy complejo no?

D: Horror es que concurran a los dos lugares.

Finalmente, tanto de las entrevistas de los alumnos como la del directivo nos indican que el camino de llegada a estas instituciones son “el boca a boca”, seguido por la promoción en los barrios, la TV en el caso de algún programa en especial (SCV) y los mismos docentes en los barrios vecinos. Son estos los mecanismos que reclutan a alumnos para reengancharse en los recorridos escolares:

E: Bien. Ahora, les hago una pregunta cómo ustedes llegaron acá, cuál fue la...cómo los convocaron, cómo se inscribieron digamos acá en el centro de capacitación. Nicolás.

N: No, mi viejo me dijo.

*S: Yo me **enteré por un primo** que vive en Rodeo y me dijo que viniera acá si no me gustaba estudiar o que hiciera, saliera con un título, algo pa que aprovechara, entonces vine y, está bueno...*

*Ar: Yo por **unos amigos** que estudian acá.*

*M: Yo por **un vecino** que me dijo también, porque yo terminé las clases y dije no, me voy a poner a trabajar, entonces dice no andá anotate ahí en un centro y vine y me anoté.*

E: En ninguno de los casos, digamos a ninguno de los cuatro donde estaban en las escuelas fueron a promocionar el centro. ¿No?

M: No, claro por acá lo tienen que haber promocionado, pero así pasar un auto con parlantes...

.....

*D: **Con afiche en los negocios**, en las uniones vecinales y...*

E: Ustedes van digamos se presentan ante los cursos.

D: Nos presentamos los, se dividen los profesores y hacen la oferta en la escuela o en las instituciones.

Frente al otrora “optimismo educativo” plasmado en la frase “m’ hijo el doctor” ahora se habría invertido en la realidad de la Argentina pos 90 y sería algo así como “mis viejos sí terminaron la secundaria y cursaron algunos años en la universidad” ¿Qué pasó con la movilidad social ascendente?

E: Está bien y... ¿tus papis por ejemplo han ellos estudiaron la primaria...que...hasta donde llegaron digamos...?

F: Mis papás hicieron la primaria nada más. Hasta la primaria terminaron, la secundaria no

E: Está bien... ¿y los papás de ustedes? Siguieron, estudiaron la primaria (superposición de voces)

*R: Mi mamá hasta la universidad, **hasta segundo año de la universidad**, derecho creo que es.*

E: Terminaron tus viejos la primaria, la secundaria.

N: La primaria y la secundaria. Los dos.

Ar: En mi caso sí, terminaron la secundaria los dos.

E: Ajá ¿y vos Maxi?

*M: Sí, en mi caso también **terminaron la secundaria todo**. Sí los dos y mi vieja entró, **dos años hizo de psicomotricidad**. Bueno para eso estuvo en la facultad dos años pero ya después no se porque se salió y entró a trabajar al Veá.*

La directora del CCT donde funciona también una parte del SCV describe la función colectora de los CCT (parte de la educación no formal) de reinserción con el sistema formal:

D: Bueno, te decía que nosotros somos muy importantes en el sistema formal, ¿por qué?, porque nosotros vamos a cubrir lo que la lo formal no cubre ¿sí?. Nosotros estamos, recibimos, si bien no podemos nosotros tenemos que recibirlos con el octavo y noveno aprobado pero nosotros en especial este centro de capacitación

E: Si.

D: Los recibimos con la escolaridad que tenga, le damos la posibilidad que mientras están porque hay especialidades que duran tres años, mientras están dentro de este sistema, eh ellos pueden terminar el sistema formal.

*D: No es que opten, sino que nosotros le damos la posibilidad de que los chicos, por lo general, los que vienen acá tienen una maduración distinta al común de los chicos, como que maduran más adelante, entonces nosotros como que mientras maduran eh hacen la parte práctica que por lo general los papás tienen talleres mecánicos, entonces los mandan acá a la escuela, **entonces mientras ellos maduran para poder terminar la educación formal los tenemos acá en la escuela.***

También lo ven así algunos alumnos de los CCT, que estos sirven como colectoras para volver al CENS:

E: Y qué les parece, algo me habían estado comentado, qué les parece, digamos acá el centro de capacitación, lo que están específicamente haciendo, que es mecánica del automotor.

M: No que es lindo y aparte salís con un título, después de última terminás la secundaria en un CENS y ya tenés la secundaria, la escuela completa y tenés aparte un título.

Según la directora, los padres los mandan para que les paguen el plan o para que no delinca o para que no estén en la calle. En referencia a los adultos, indica la directora, es diferente.

E: Te hago una pregunta con respecto a eh vos decías que ustedes iban y promocionaban digamos el servicio, el CCT digamos, eh... ¿qué peso les das vos a las decisiones familiares al respecto de decir tenés que ir allá te conviene, digo, la familia, los amigos de los chicos influyen en, en decidir en ingresar acá, en elegir digamos el centro de capacitación?

D: En realidad, lamentablemente no..... porque, más que nada porque hay tantos planes dando vuelta eh los chicos vienen para que les paguen el plan.

D: si es poca el la población que en realidad viene porque la familia le gusta porque lo manda eh... para su perfeccionamiento no cierto, es poca y el resto lo manda para que no esté en la calle... Para que no delinca, eh pero que en realidad le guste así porque es un oficio familiar...

D: En los adolescentes no, en los adultos si viene la gente...: Viene interesada porque está trabajando en eso, viene a perfeccionarse en los adultos...

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

A modo de síntesis recuperamos los dos tipos de recorridos escolares tornando visibles sus mecanismos:

a) Los que van a escuelas (8° de EGB3 según la LFE) en una trayectoria que podríamos denominar de “normal” como criterio para definir franja etaria, 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 DGE. Así la escuela seleccionada recluta específicamente a los abanderados y escoltas

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 la directoras para asegurar el reclutamiento de los 7mos de dicha escuela. Son alumnos que vienen de territorios mas lejanos, implementando en la EGB estrategias de evitación negativa, respecto de la escuela que le correspondería.

Mecanismos no formales propios de la institución: a los alumnos que repiten (y que exceden al 20%) los directores recomiendan que vayan a otra escuela y habilitan los contactos para el pasaje y derivación.

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, las escuelas que no articulan...

b) 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 escuela de ingreso a la escolaridad, etc. son las variables determinantes. Nos referimos a los que concurren a las instituciones que nombramos como del tipo 2 y 3 que en esta instancia abordamos conjuntamente. Son los que concurren a CEBAs y CENs y reciben incentivos para continuar a través de los programas del Servicio Cívico Voluntario (SCV) y los que concurren a los Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT), dando por sentado que algunos sólo pueden acceder a estas instancias (la meritocracia implícita divide inclusive a los que pertenecen a un mismo o similar segmento social).

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

Planes de terminalidad (financiados desde los organismos internacionales, asumidos por el Ministerio y recreados en las jurisdicciones)

Planes asociados desarrollados conjuntamente con otros Ministerios (SCV- Jefas de Hogar-Familia- relaciones con el COSE)

Familias y amigos que reconocen caminos posibles y vías prohibidas atados al territorio y a la clase social (continuidades entre CEBA CENS y no con el secundario)

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.

Mecanismo informal que ubica al 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 el 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 de las clases medias que pueden asegurar grandes cambios sino que le permiten resistir a la caída (cambiarse de la EGB en la zona al centro para poder tener la oportunidad de que algunos sigan la universidad, o en el caso de algún alumno que se quiere cambiar para poder ir a otra escuela para poder avanzar y necesita poner en marcha familia y luego apelar a las becas para lograrlo Porque la evitación obviamente es selectiva y tiene sus costos. Mientras que otros están simplemente anclados y para ellos la “evitación (aún la negativa) es imposible”.

Algunos alumnos repiten el discurso dominante y naturalizan las condiciones objetivas desiguales como condiciones adversas 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 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.

2.5. Reflexiones finales

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. Pudimos 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 P. 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 familiares.(Romagnoli y Tosoni, 2005). 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 previsible 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 hemos podido centrarnos en las políticas educativas y ver la diversidad de ellas cuyos efectos remiten a contribuir en la línea de segregar poblaciones escolares.

El Estado y las instituciones educativas se han transformado y desarrollan estrategias para controlar a los sectores populares, ubicándolos en el interior de la escuela, pero no en el interior del conocimiento, utilizando a la inserción escolar como recurso. Desde la institucionalización escolar, 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, obtuvimos evidencia de los directores con nuevos roles, instituyendo mecanismos formales y no formales para “ubicar alumnos dentro o fuera de las instituciones”. ¿Será que la decisión política es fragmentar la política para los distintos sectores sociales y no reconocer que “se haya producido” una fragmentación?. Estamos dando vuelta la mirada, pasamos de la fragmentación como emergente, 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 fundamentado en los hallazgos de nuestra investigación

Por ello la triada 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 que tienen en cuenta los 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, para segregar y para reenganchar) Entendemos que las políticas educativas de los 90 quedaron inscriptas en las normativas, en las prácticas de los directivos. Sobre la base de naturalizar la desigualdad social mas la vocación que les es impuesta y naturalizada, forjaron la misión 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. Como vimos una innovación que finalmente esta estrechamente ligada exclusivamente a la retención (cfr Jacinto y Terigi)

Así los esquemas de percepción y apropiación de los propios directivos, aprehendidos en años de la transformación educativa y con las normativas que continúan enmarcando su trabajo, se transforman en una herramienta mas 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 escuela para su condición; redes para que no caigan, para que se sostengan o se reenganchen).

Para ello se combinan: programas y proyectos fomentados desde las políticas sociales, económicas y específicamente educativas que lejos de tender a la igualdad de oportunidades convocan a la reproducción social cada vez mas fuertemente bajo una **mano invisible** cada vez más visible que estamos en condiciones de rearmar a través de las evidencias empíricas encontradas y desarrolladas. En definitiva, el Estado y las instituciones escolares se recrean y metamorfosean a partir de nuevos planes y proyectos (armados en los centros internacionales como BM y BID mostrando la continuidad de la política de los 90) con una variedad de mecanismos que enlazan y recrean los habitus de los alumnos y sus familias en “la elección escolar” y operan a través de los habitus de los docentes y directivos forjando esquemas de percepción y apreciación que naturalizan como propios y van en búsqueda de las soluciones que “otros invisibles” no plantean. Cuando de educación formal se trata, debemos asegurar la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar que se haga efectiva la educación a un mismo nivel para todos como mecanismo sustantivo de democratización social.

CAPÍTULO 3: LOS CAMBIOS EN EL CAMPO EDUCATIVO. REFLEXIONES A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE APOYO ESCOLAR DEL PROGRAMA FAMILIAS

Autor: Magdalena Tosoni

El presente trabajo tiene por objetivo reconocer las transformaciones en el ámbito educativo en particular la incorporación de organizaciones sociales en programas sociales que incluyen acciones educativas tales como apoyos escolares, capacitación laboral, entre otros. Si bien estas actividades se incluyen en la educación no formal, considero que al operar como agentes prestadores de servicios educativos las organizaciones sociales participan del campo educativo porque buscan el reconocimiento estatal de la legitimidad del conocimiento impartido, disputan la matrícula, etc. Utilizo la categoría de *campo educativo* más amplia que la de *espacio de las instituciones educativas* para elaborar preguntas y construir hipótesis sobre la pérdida del monopolio de la escuela pública, sobre los cambios en la regulación estatal y sobre la incorporación de organizaciones sociales en las tareas educativas.

A fin de avanzar en el conocimiento los cambios en el ámbito educativo, en el Estado y en el papel que desempeñan las organizaciones sociales presento el Programa Familias en su componente Desarrollo Comunitario en particular las actividades de Apoyo escolar, luego recupero algunas categorías teóricas de Pierre Bourdieu, para interpretar de manera relacional las políticas educativas y sociales y las prácticas educativas de las organizaciones sociales. Finalmente reflexiono sobre la “disolución de los bordes del campo educativo” y las posiciones y tomas de posición de las organizaciones sociales, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos.

3.1. La educación y las políticas sociales

3.1.1. Las políticas sociales y el componente educativo

En un contexto de expansión de la escolarización y profundización de las desigualdades sociales durante la década de los noventa la escuela se convirtió en escenario de la implementación de políticas compensatorias (Tenti 2007p. 132). El Ministerio de Educación de la Nación tomó a su cargo el desarrollo de políticas compensatorias para atender la problemática del empobrecimiento de la población escolar. Entre 1993 y 1999 ejecutó el Plan Social, abarcando 16.000 establecimientos escolares de todo el país a través de

programas que financiaban la construcción y refacción de edificios, la distribución de útiles, becas, abonos y la capacitación docente. En 1999 el Programa Escuelas Prioritarias (luego programa Acciones Compensatorias en Educación) reemplazó al Plan Social. Posteriormente se implementaron el Programa Escuela para jóvenes en 2001 y entre 2002 y 2003 el Programa Integral para la Equidad Educativa y el Programa Mejoramiento de la calidad de los servicios alimentarios, en las escuelas de mayor vulnerabilidad socioeducativa del país. En el año 2004 se implementó el Programa Integral por la Igualdad Educativa que tuvo como particularidad incluir entre sus líneas de acción, la articulación con la comunidad y la participación de la escuela junto con organizaciones sociales en el la atención de la problemáticas sociales locales (MECyT 2005). En el Plan Nacional de Alfabetización propició la participación de organizaciones sociales en su ejecución. El año 2005 el Ministerio de Educación de la Nación convocó a organizaciones de la sociedad civil que desarrollaban actividades educativas y se llevaron a cabo encuentros en el marco del programa Nacional de Educación Solidaria. Finalmente la Ley de Nacional de Educación en su artículo 6 señala que las organizaciones sociales también son responsables junto con el Estado y la familia de las acciones educativas. La provincia de Mendoza también promovió que organizaciones sociales tomaran a su cargo acciones educativas, por ejemplo los Servicios Educativos de Orientación Social destinados a niños de 45 meses a 4 años.

Por otro lado los Programas de Ingreso Ciudadano implementados a partir de la crisis del 2001 alentaron la inclusión educativa. El Programa Jefes y Jefas de Hogar dependiente del ministerio de Trabajo y Seguridad Social, estableció que la percepción del ingreso monetario implicaba la realización de un trabajo en una dependencia estatal, en una organización social e incluyó la terminación de la EGB como contraprestación. La percepción del ingreso exigía también a los beneficiarios el certificado de asistencia de sus hijos a la escuela. En el ministerio de Desarrollo Social de la Nación en 2002 implementó el Programa Familias (Atención Grupos Vulnerables) con financiamiento del BID (Decreto N° 808/02) este exigía como contraprestación la asistencia de los hijos de beneficiarias a la escuela y ofrecía a organizaciones sociales la posibilidad de prestar apoyo escolar.

A si mismo una serie de programas sociales desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (Dirección de Asistencia Directa a las Organizaciones, Dirección de capacitación) han promovido que uniones vecinales, grupos parroquiales, asociaciones civiles, tomaran a su cargo tareas educativas con financiamiento estatal como cursos de capacitación

laboral. En Mendoza en el año 2006 desde el ministerio de Economía se implementó el Programa Mendoza Productiva que incluye entre sus acciones servicios de nivelación del tercer ciclo de la EGB y capacitación laboral convocando a escuelas y organizaciones sociales.

El Ministerio de Educación de la Nación comenzó a ejecutar políticas sociales compensatorias y el Ministerio de Desarrollo Social fomentó acciones educativas, así desde diferentes dependencias se estimuló la participación de organizaciones sociales. En el ámbito local esto se expresó en la multiplicación de ofertas educativas, la ampliación de funciones, la superposición de tareas, la transformación de algunos espacios recreativos en espacios escolares, etc.

3.1.2. El Programa Familias (IDH)

En su redefinición en el año 2005 el Programa Familias (Ingreso por el Desarrollo Humano) incluyó dos componentes: ingreso mínimo y desarrollo comunitario (Resol 825/05). En relación a la educación el Programa Familias mantuvo la exigencia a sus beneficiarios de certificado de la asistencia escolar de sus hijos y destacó entre las actividades de desarrollo comunitario el apoyo escolar. A nivel organizativo el programa propicia la participación de organizaciones sociales en este segundo componente y para tal fin se conformaron primero las mesas de coordinación y seguimiento del plan de actividades compuestas por un representante del municipio y el coordinador del programa en la zona. Luego se llevó a cabo un diagnóstico y se realizó la convocatoria por los medios de comunicación para seleccionar Organizaciones Ejecutoras (OE), finalmente se contrataron 37 OE en todo el país. Para participar en calidad de sedes u Organizaciones de Apoyo Territorial (OAT) se seleccionaron 906 instituciones y organizaciones sociales: 688 uniones vecinales, clubes deportivos, centros comunitarios, iglesias y 218 escuelas de EGB 1 y 2. En 2007 30.640 niños y jóvenes participaron de las actividades de apoyo escolar del Programa Familias.

El desarrollo de las actividades de Apoyo escolar está a cargo de la coordinación nacional, de las organizaciones ejecutoras en cada municipio, de las organizaciones sociales de apoyo territorial y de las sedes. El programa distingue entre las funciones de la organización social ejecutora (OE) y de la organización de apoyo territorial (OAT). La OE tiene a su cargo la ejecución de las actividades del apoyo escolar, contrata los recursos humanos y equipa las sedes. La OAT tiene a su cargo la designación del auxiliar, garantizar la

conservación de los bienes y colabora en la difusión de las actividades. Las sedes ofrecen el lugar físico y se comprometen a conservar el mobiliario. Desde el equipo nacional de apoyo escolar se han elaborado Guías para la actividad del apoyo escolar que definen los perfiles docentes y las actividades a realizar. En la Guía se señala que el apoyo escolar busca “paliar y prevenir” el fracaso escolar. Entre las actividades se incluyen tareas de enseñanza aprendizaje, encuentros recreativos y reuniones con los padres. Se establecen los “términos de referencia de la posición” de coordinador pedagógico, docentes, asistente y auxiliar. Los tres primeros cargos deben contar con experiencia en el sistema formal, a la auxiliar se le pide conocimiento de la zona y fuere vínculo con la organización de apoyo territorial. En el desarrollo de las actividades se hace hincapié en la planificación y en la confección de formularios y planillas. (Ministerio Desarrollo Social de la Nación, 2007a)

3.1.3. Las actividades de apoyo escolar del Programa Familias en el ámbito local

El componente Desarrollo Comunitario del Programa Familias en Mendoza se encuentra en ejecución en cuatro municipios: Las Heras, Capital, Guaymallén y Godoy Cruz. En el municipio de Godoy Cruz la OE tiene a su cargo 44 módulos para EGB 1, 2 y 3 y Polimodal, distribuidos en 24 sedes y con un total de 100 personas contratadas. La OE dispone de un equipo de gestión para las actividades de desarrollo comunitario: Director del proyecto, contador, tres administrativos y dos asistentes de campo y cuatro coordinadores pedagógicos que se distribuyen las 24 sedes. El coordinador pedagógico es el responsable de los módulos que funcionan en cada sede, el equipo de la sede está compuesto por un docente titular (o dos según cantidad de módulos), un docente asistente y un auxiliar. Los beneficiarios de los apoyos de EGB y Polimodal son en principio los hijos de beneficiarias del plan y luego participan también los jóvenes de la zona.

Para conocer el funcionamiento tomamos las actividades de apoyo escolar del Programa Familias en el municipio de Godoy Cruz, en particular la sede de Las Tortugas que funciona en el Polideportivo del B° La Gloria. Este barrio ubicado al sudeste del municipio comenzó a conformarse a fines de la década de los '70 cuando migrantes rurales y obreros ocuparon parte de los terrenos la finca La Gloria. El Instituto Provincial de la Vivienda (I.P.V.) en 1978 construyó el B° La Gloria (en un terreno para 600 casas construyó 1.400 viviendas) para habitantes de villas y para inquilinos afectados por la ley 21342. Actualmente

el barrio cuenta con 7.778 habitantes y hay un 18% de hogares con NBI (duplica el porcentaje del municipio que es de 9 % de hogares con NBI), en los medios de comunicación el barrio tiene el estigma de zona “roja,” peligrosa por la cantidad de delitos. En el Polideportivo municipal del B° La Gloria actualmente funcionan un Centro de Educación Básica de Adultos (CEBA) y una Centro de Apoyo Integral (CAI) dependiente del municipio.

Los docentes del apoyo escolar del Programa Familias fueron propuestos por la OAT y contratados por la OE al igual que la asistente y la auxiliar. Los alumnos fueron convocados por la coordinadora pedagógica, por los asistentes y auxiliar, también participó un representante de la OAT, que concurrieron a las escuelas secundarias y primarias de la zona e invitaron al apoyo. Se ofrecen dos módulos Matemática e Inglés, este último pedido por los mismos jóvenes y padres quienes reconocieron que esta materia presentaba más dificultades que Lengua, funciona martes 15:00 a 18:00 y viernes de 13:30 a 16:30.

A partir de la entrevista grupal a la asistente, auxiliar y docente de matemática, y de la entrevista a la coordinadora pedagógica describiré las actividades de apoyo considerando las características de los alumnos y padres, la relación del apoyo con las escuelas y los avances en la articulación entre las acciones del apoyo y la educación formal.

Los alumnos que asisten al apoyo algunos son hijos de beneficiarias otros no, la mayoría asiste a una de las escuelas secundarias de la zona, según la asistente el perfil de los jóvenes que asisten es “aquellos que les preocupa aprobar y no deben muchas materias.” Sólo unos pocos padres han concurrido a la sede (una sola madre a una reunión convocada por los docentes). El docente y la asistente consideran que tiene que ver con el hecho que el apoyo no es obligatorio y los alumnos si quieren, van. Por otro lado reconocen cierta desafección por parte de los padres en relación a las actividades de sus hijos.

“Asistente: cuando fueron a la excursión, una sola no fue porque se llevaba materias y a parte el padre le dijo no conozco con los que te vas. Pero el resto ningún padre se acercó ni el día de la excursión para ver con quién se iban.

Auxiliar: Acá te dejo el paquete.

Asistentes: si, no, no. Era, yo dije capaz que alguna cae con la madre, imagínate te vas todo el día a un lugar lejos.” (Entrevista asistente y auxiliar)

Algunos jóvenes, incluso de barrios vecinos, se acercan en época de exámenes a pedir ayuda al Apoyo uno o dos días antes de rendir.

“Los chicos vienen una semana antes con la soga en el cuello, tengo que rendir todo esto y no se nada.” (Entrevista asistente y auxiliar)

La modalidad de trabajo es centralizada, en agosto de 2007 comenzaron las actividades de los apoyos, desde la coordinación central del programa en Buenos Aires se diseñaron las evaluaciones diagnósticas que se aplicaron en todas las sedes al igual que las fichas de inscripción.

“Bueno la evaluación que les hicieron era sólo cognitivo hay una sola pregunta que tiene que ver con lo emocional con lo socioafectivo. Se lo cuestionó muchísimo porque a ver nosotros queremos un salto cualitativo en los chicos no sólo en la escuela sino que además se sientan contenidos que este es su espacio que el trabajo más personalizado que tenemos que saber también de donde partimos en ese sentido tenemos que partir de un diagnóstico que nos diga de donde partimos, y como seguir en cada caso, y bueno son se ha tenido en cuenta. Estamos esperando la devolución de estas evaluaciones diagnósticas y las propuestas y que apuntara al desarrollo de capacidades. Entonces en cada uno de los puntos de la evaluación nosotros aportamos el por qué de la modificación que proponíamos y a dónde queríamos llegar con esto. Que este desarrollo de capacidades se visualizara en la evaluación no como se había mandado, bueno, le pegamos bastante a los porteños, en ese sentido, bueno habían hecho una versión bastante estructurada y eterna además. La de lengua, que ustedes no tienen lengua era imposible desarrollarla en un mes siquiera, tardamos mucho. Entonces el chico venía con la necesidad urgente que ‘mañana tengo evaluación’ y estábamos con el diagnóstico.”(Entrevista Coordinadora)

Después de las quejas de los docentes la coordinación central considero la reformulación de la evaluación, sin embargo su rediseño sigue siendo centralizado. En la práctica los docentes atienden las dificultades que los alumnos presentan cotidianamente y las urgencias relacionadas con exámenes, en particular los exámenes globales.

El programa dispone de material bibliográfico propio específico para Matemática y Lengua y provee calculadoras, útiles y refrigerio. También ofrece materiales para actividades recreativas. Existen una serie de planillas a completar en la sede: asistencia alumnos, asistencia docentes y personal de apoyo, ficha individual y visita de docentes a las escuelas.

En relación a la participación efectiva de las organizaciones en el caso de las OAT la coordinadora reconoce que algunas intervienen directamente porque el apoyo se desarrolla en el local de la asociación o fundación mientras que otras al llevar a cabo en apoyo escolar en otro lugar (Polideportivo por ejemplo), no participan continuamente y no se logra la articulación prevista por el programa.

Con esta sede me pasa, yo llego a “Coloba” y yo tengo “Arco Iris,” y hay referentes de la institución trabajando en el mismo jardín, con cuestiones de necesidad de decir, me pasa esto si hay una persona facilita un montón el vínculo nuestro con las organizaciones en otros casos no. Yo lo planteé cuando me enteré que tenían una reunión con las organizaciones....que el equipo docente junto con los referentes de la organización ejecutora tuviéramos una relación más cercana una comunicación más fluida. Por ejemplo en este

centro pasó, Juan Pablo fue el nexo para el contacto con las escuelas y que vinieran los chicos, porque yo había visitado la Padre Arce, las escuelas de la zona y esa escuela, esa institución, de la cual la mayoría de los chicos viene no la conocía, porque no es de Godoy Cruz, con Juan Pablo no hemos tenido contacto, a mi me parecía estaría bueno esto de las reuniones con alguna frecuencia y decir, bueno cómo estamos llevando esto en la sede, qué nos hace falta. Más que tiene proyección comunitaria el programa y tienen mucho peso las organizaciones. Bastante hincapié desde FEDEM y el municipio, hay muchas decisiones que son exclusivamente de la OAT que respetemos eso, que de alguna manera le demos prioridad a lo que nos están planteando porque los criterios son esos. La organización es quien tiene trayectoria en la zona quien tiene experiencia, de alguna manera nosotros seamos nexos con FEDEM y las organizaciones. Yo en algún momento dije, bueno lo que pasa es que hay organizaciones con quienes no nos encontramos. Y en esta reunión se habrá planteado esto la necesidad de encontrarnos. Yo no pude ir justo, pero es sumamente necesario.”(coordinadora pedagógica)

Una de las escuelas secundarias de la zona cuenta con su propio apoyo escolar en contra turno. Para la asistente desde las escuelas no se considera al apoyo escolar y hay una actitud e indiferencia mientras que la coordinadora señala que en algunas instituciones educativas aprecian el trabajo realizado por el alumno que asiste al apoyo escolar y los docentes están dispuestos a coordinar esfuerzos.

Desde la coordinación del apoyo se busca tener una articulación estable:

Ahora lo que se está viendo es hacer formularios de derivación de la escuela, porque sino un profe deriva y nosotros hacemos la devolución, que si el chico está asistiendo, el concepto del profesor va a tenerlo en cuenta, lo cual me parece importante, que el chico ha hecho el esfuerzo de venir todos los días. Qué eso lo contemplen a la hora de dar oportunidades en la escuela. Que se tenga en cuenta. ...

Hay de dos escuelas donde yo he llevado el certificado que los chicos habían participado del apoyo y eso era una nota más y en los globales ha sido contemplado es la Victoria Ocampo y la García Lorca. Eso de alguna manera está legitimando nuestro trabajo y los profesores en ese sentido a uno lo motiva que por lo menos se reconozca que el chico ha asistido, bien, como que de alguna manera tuvieron una motivación mayor. El Pablo y el Matías que viene todos los días y que realmente yo los veo que se preocupan en la escuela se está contemplando esto. Eso fue importante.(Coordinadora pedagógica)

Para los padres la articulación es indirecta prestan atención a los resultados, que el joven apruebe el examen y aprecian que los docentes sean titulados:

“Yo tuve la posibilidad de participar de algunas reuniones y los papás estaban como muy conformes, porque además ‘son profesores’ porque están acostumbrados a que en otros apoyos hayan sido voluntarios y no hayan tenido experiencia. A mi me pasó en el B^a La Esperanza, que se daba mucho que eran profesores los que les estaban dando clases, que les ayudaba un montón, en las reuniones en el B^o La Esperanza eran en octubre, a esa altura habíamos empezado en agosto habían mejorado mucho el rendimiento (coordinadora pedagógica)

En los objetivos y en el plan de actividades del Programa Familias los apoyos escolares deben vincularse con las escuelas de donde provienen los alumnos, en los hechos el éxito del apoyo depende del reconocimiento de la utilidad del servicio educativo que presta por parte de los alumnos, de los padres y de los profesores de las escuelas.

3. 2. HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA PENSAR EL CAMPO EDUCATIVO Y EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

En la literatura sobre la reconfiguración del sistema educativo se asocia la pérdida de monopolio de la escuela pública a partir de los procesos de privatización de los noventa la pérdida del monopolio estatal de la educación y a la presencia cada vez mayor de mecanismos de mercado (Tiramonti 2004), sin embargo el supuesto que guía la selección de categorías teóricas en este trabajo es que el Estado a través de las políticas sociales y educativas ha propiciado la participación de nuevos agentes educativos y de esta manera han contribuido a la disolución los bordes del campo educativo y han profundizado la crisis de la escuela pública. Tomé el texto de “La Disolución de lo religioso” para entender los cambios del campo educativo En este texto Bourdieu advierte sobre los cambios en el campo religioso es decir en el espacio de “la cura de almas y de los cuerpos” y relación con otros campos, el educativo en particular. Señala que antes la “manipulación simbólica de la conducta de la vida privada y la visión del mundo” estaba a cargo de los clérigos pero que en la actualidad hay agentes de nuevo tipo médicos, psicólogos, profesores de deportes o expresión corporal, trabajadores sociales que luchan por imponer una forma de cuidar los cuerpos y las almas. Mucho a tenido que ver la expansión de la escolaridad tanto la oferta como la demanda de producciones culturales y gestión espiritual. (Bourdieu, 1988, p. 104-106)

Es necesario reconocer que la conformación del campo educativo diferenciado fue el resultado de la consolidación de los estados nacionales:

“Una vez consolidada la hegemonía estatal sobre la prestación de servicios educativos, las instituciones componentes del sistema adquirieron cierta autonomía vis a vis las autoridades gubernamentales, del mismo modo que las políticas educativas pudieron independizarse relativamente de la inmediatez de la competencia partidaria. La dinámica (es decir, los patrones de reproducción y de cambio) característica de los sistemas educativos depende de la estructura de relaciones entre los principales actores que los componen. Estos son, por el lado de la oferta las autoridades educativas estatales en sus diversas instancias y los prestadores directos del servicios educativo (escuelas y docentes) y sus representantes sectoriales (agrupados según el caso de acuerdo con criterios de clases, de residencia, de cultura o de origen nacional). Las disposiciones estatales respecto del sistema educativo resultan de complejas interacciones entre esto sectores. Las autoridades públicas actúan

procurando reproducir la estructura de autoridad vigente; los prestadores de servicios educativos procura obtener los recursos materiales y simbólicos necesario para distinguirse eficazmente dentro del campo profesional docente, los usuarios de los servicios, finalmente, procuran acceder a credenciales educativas que les permitan reproducir su ventaja y/o neutralizar su desventaja respecto a otros grupos sociales.” (Tenti Fanfani 2004, p. 30)

Desde la perspectiva de Bourdieu un *campo* se compone de agentes que luchan por un capital en juego. El *capital* en juego en el *campo educativo* es el conocimiento considerado legítimo, el Estado es el que tiene el poder de consagración sobre todo por el reconocimiento de los certificados escolares que sirven como elementos de distinción social.

“Aunque no existe un monopolio del saber legítimo, existe un monopolio del reconocimiento del saber socialmente relevante. Este reconocimiento hace que las disposiciones y habilidades subjetivas desarrolladas en los procesos educativos adquieran un existencia objetiva en al forma de títulos y certificados. La posesión de estos títulos nos presenta ante los otros como poseedores legítimos de esas disposiciones y habilidades. La contra partida de la autoridad estatal para distinguir entre saberes de acuerdo con su relevancia para la supervivencia de la comunidad política, es la responsabilidad de asegurar que todos los miembros plenos de la comunidad accedan a ellos. Frecuentemente, esta responsabilidad se traduce en el reconocimiento constitucional de un derecho a la educación y en la sanción de leyes de escolarización obligatoria.” (Tenti Fanfani 2004, p.8)

La lógica del campo educativo se basa entonces en el reconocimiento estatal de conocimientos y habilidades como *capital cultural legítimo*. Esta “universalización” de una cultura particular implica por un lado, la referencia obligada al principio de neutralidad y universalidad propia del Estado -que a la larga favorece la obtención de beneficios de aquellos que demuestran “ponerse en regla”-, . (Bourdieu 1998, p. 20) y por otro la concentración de las formas de acceso en quienes ya participan de esa cultura. En el campo educativo entonces la tensión se establece entre la apariencia que todos pueden acceder a los títulos y certificaciones, -que es como se traduce en este ámbito el principio de lo universal propio del Estado,- y la jerarquización y diferenciación que las certificaciones escolares que contribuyen a reproducir las desigualdades en el *espacio social*.

La crisis crónica de la institución escolar se debe según Bourdieu a los ajustes entre la democratización entendida como la incorporación de nuevos sectores sociales artesanos, pequeños comerciantes, obreros industriales -que provoca la intensificación de la competencia y un aumento de las inversiones educativas de los sectores sociales que antes participaban del sistema escolar - y la recreación del principio de diferenciación a partir de la multiplicación de ramas y títulos y la eliminación diferida y extendida en el tiempo de estas “nuevas

clientelas.” (Bourdieu 1999, p. 364) Esta eliminación diferida ha sido acompañada por un cambio en el discurso pedagógico donde la responsabilidad individual del fracaso (dones naturales o inteligencia) es reemplazada por la responsabilidad social “mal definida” (insuficiencia de la escuela o del sistema en su conjunto). (Bourdieu 1999, p. 363-364).

Dubet y Martuccelli (1998) también describen cómo la masificación del sistema educativo ha provocado la diversificación y una jerarquización más pronunciada entre ramas y títulos, la transformación del mecanismo de selección y la competencia en entre las instituciones. Finalmente la masificación ha profundizado las desigualdades entre los jóvenes y modificado el público escolar:

“el hecho de que los diplomas continúen, pese a todo, protegiendo a quienes los poseen acentúan, como contra partida, la desventaja de aquellos que no los tienen. La ausencia de calificaciones escolares puede entonces parecer una “calificación negativa”, se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja. La masificación ha hecho surgir también nuevos públicos escolares: aquellos que no están ya escolarizado después de la edad de la escolaridad obligatoria y que abandonan precozmente la escuela por el campo o por la fábrica. Los niños difíciles, por diversas razón se psicológicas y sociales, no se convertían – para la escuela- en adolescentes con problemas”. Con el esanchamiento masivo de la escolaridad, la escuela debe recibirlos cada vez por más largo tiempo. La escuela no tiene gran cosa para proponerles y se encuentra particularmente desarmada.” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 482)

Dubet (2004) señala que la masificación del sistema educativo alteró el programa institucional de socialización ofrecía la escuela basado en valores trascendentales (sagrado), docentes por vocación cuya autoridad derivaba de la institución, espacio escolar aislado de resto de la sociedad y de organización simple y mecánica. En la actualidad la escuela pública está en crisis porque ha perdido la sacralidad que disfrutaban antes como espacio diferenciado de su contexto, (Dubet, 2004,p. 8) los docentes son profesionales que deben comprometerse en motivar y construir su autoridad de manera personal, deben trabajar en equipo y mostrarse competentes. Finalmente *Los alumnos son niños y adolescentes que deben construirse de un modo autónomo y auténtico como sujetos de su propia educación. En todas partes a la pedagogía del proyecto y del contrato sustituye insensiblemente las viejas disciplinas de la memorización y la repetición.* (Dubet, 2004, p. 9)

En este sentido Dubet afirma que el neoliberalismo es una respuesta a la crisis educativa provocada por la masificación del sistema educativo y que las soluciones propuestas por las políticas de “elección de escuelas” han buscado regular el sistema desde el lado de la demanda, es decir, frente a una oferta heterogénea (diferenciada y jerarquizada) los

padres deben ejercer su derecho a la libertad de elección, de esta forma la competencia entre instituciones mejorará el nivel de la calidad de la educación. Desde la perspectiva de Dubet la crítica a las políticas neoliberales es insuficiente mientras no se busquen otras soluciones a las transformaciones del sistema educativo provocadas por la masificación. Estas respuestas deberán considerar las cuestiones internas a la escuela (autonomía y control central, definición de la cultura común, el oficio docente) y los problemas externos (el papel del estado) y la delimitación de las fronteras o territorio de la escuela. (Dubet 2004, p. 18-19)

En el próximo apartado abordaré las actividades de apoyo escolar desarrolladas en el marco del Programa Familias como una respuesta neoliberal (Ball, 2002, p. 109 y sgtes.) a la crisis educativa. Dicha política constituye una solución pero desde el lado de la oferta, pues nuevos agentes asumen la problemática del fracaso escolar. Para concluir considerare si esta política ha acentuado o no la crisis de la escuela.

3.3. Reflexiones sobre las transformaciones del campo educativo, las políticas sociales y educativas y las organizaciones sociales

En la Argentina los jóvenes permanecen más tiempo en el sistema educativo pero han aumentado las tasas de extra edad y repitencia en el nivel primario y en el nivel medio.

“En la década de los noventa la cobertura en la franja de edad de 15 a 17 años creció un 22%. En el año 2000 estaban escolarizados en algún nivel de sistema educativo el 85 % de los chicos en esa franja de edad. Puede decirse que la absoluta mayoría de los escolarizados son pobres y que la mayoría de los pobres (niños de 6 a 12 años y adolescentes de 13 a 18) están escolarizados. Esta es una novedad en la evolución de nuestra educación.” (Tenti Fanfani, 2007, p. 78)

Por otro lado la masificación de la escolarización ha sido acompañada por el aumento de la diferenciación de la oferta institucional, en este sentido

“la fragmentación y jerarquización del sistema escolar ha alcanzado tal magnitud y calidad que resulta cada vez más difícil pensarlo en términos tradicionales como un ‘sistema homogéneo’ que tiende a cumplir las mismas funciones y alcanzar los mismos objetivos” (Tenti, 2007 p. 59)

Considero que si bien antes se podía utilizar como sinónimos aparato escolar, sistema educativo, espacio de las instituciones educativas en la actualidad asistimos a una serie de transformaciones en el ámbito educativo que sólo pueden ser reconocidas a partir de la utilización del concepto de *campo educativo* con todas los rasgos que señala Bourdieu, capitales en juego, jerarquía, competencia, lucha, homología con otros campos, etc.

La proliferación de políticas sociales y educativas financiadas e inspiradas por los organismos internacionales de crédito que promueven la participación de organizaciones

sociales en la prestación de servicios educativos son una manera de atender la crisis educativa (desigualdades, fracaso escolar, abandono, etc.) modificando la oferta. Como consecuencia se ha ampliado el campo educativo y se han disuelto sus bordes. Por el lado de la oferta hay más funcionarios y dependencias estatales (ministerios, municipios, etc) que asumen tareas de planificación y organización de acciones educativas y propician la consolidación de nuevos agentes educativos a nivel local, por el lado de la demanda se ha estimulado las posibilidades de elección de distintos servicios educativos por parte de los jóvenes y de los padres.

En el caso de las actividades de apoyo escolar del Programa Familias cuyo objetivo es “paliar y prevenir el fracaso escolar”, se advierte una combinación de dos de los aspectos de las políticas neoliberales la centralización y control de actividades desde la coordinación nacional (la evaluación diagnóstica) y la gestión asociada a nivel local, que propicia la articulación institucional y la responsabilidad de la comunidad como condición para el mejoramiento de la educación. La escala nacional y el diseño de las actividades con delimitación de funciones y roles entre la OE, OAT, Sedes, coordinadores pedagógicos, docentes, asistentes, auxiliares aparece a primera vista como una organización paralela al sistema educativo, sin embargo para su desarrollo los apoyos escolares requieren al menos de la aceptación por parte de la escuela y aspiran a una articulación efectiva. Por otro lado las organizaciones sociales que participan del programa se ‘escolarizan’ en la medida que asumen la problemática del fracaso escolar como propio, incorporan personal docente y desarrollan prácticas y discursos propios del ámbito educativo. Este proceso no puede confundirse con el avance del mercado porque es el propio Estado quien desde programas y políticas específicos, financia y pauta las acciones educativas a cargo de las organizaciones sociales, fundaciones, etc.

A partir del análisis de las actividades de apoyo escolar del Programa Familias en el ámbito local se puede visualizar cómo esta política social ha acentuado algunos de los aspectos propios la crisis de la escuela que señala Dubet. Una es la pérdida de “sacralidad” del espacio educativo y su fusión con el contexto social, el hecho de desarrollarse en lugares como comedores comunitarios, sedes de uniones vecinales o fundaciones, polideportivos, etc., si bien puede ampliar las posibilidades de acceso de los jóvenes también puede confundir respecto a las tareas y funciones que se llevan a cabo. La asistente y el miembro de la OAT que participaron en la convocatoria reconocieron como uno de los problemas era que los

jóvenes no reconocían al Polideportivo como espacio educativo y que se reverenciaban más con el apoyo escolar del grupo de religiosas o cercano.

Otro aspecto es el aliento de la competencia entre los docentes a través de la evaluación recíproca de las habilidades y capacidades entre los profesores de la escuela y los del apoyo escolar. Otro aspecto es la valoración de la actividad docente en relación a su capacidad personal de motivar y comprometer a los alumnos. Finalmente el último aspecto es la gestión individual del riesgo del fracaso escolar, el joven o su familia puede sentir que éste no promovió porque no fue al apoyo o por que el profesor no lo ayudó oportunamente, o porque no se enteró a tiempo, o porque la organización social no se comprometió.

La consolidación de los sistemas educativos fue una construcción de los estados nacionales que tuvo como objetivos socializar o construir subjetividades acordes a sus necesidades (Tenti Fanfani 2002). En este sentido ante la disolución del campo educativo alentada por las políticas sociales y educativas es importante indagar sobre las formas de pensar, esquemas mentales, formas de clasificación y jerarquías que se van imponiendo como legítimas, en definitiva qué mentalidades se están conformando en los docentes, en los alumnos, los padres, en las organizaciones y las burocracias estatales. En este sentido a manera de hipótesis podemos considerar que si la tensión entre la democratización por un lado y la diferenciación y jerarquización del campo educativo por otro se resuelve vía prolongación en el tiempo de la eliminación de los sectores más pobres, la oferta de servicios educativos de apoyo escolar puede servir para que en los discursos sobre la educación media se adjudiquen a causas “externas al individuo” y “difusas” los fracasos relativos de los jóvenes, por ejemplo ‘los chicos no recibieron el apoyo de su comunidad,’ las instituciones barriales ‘no se comprometen con la problemática juvenil’.

La masificación de la escolaridad plantea un desafío a quienes reclaman la democratización de la educación: no sólo criticar a neoliberalismo sino buscar soluciones a los problemas que presenta el ingreso de los sectores populares a la escuela media. Hoy más que nunca se hace necesaria la comprensión de las transformaciones del campo educativo (disolución de los bordes y crisis de la escuela pública) y el reconocimiento de posiciones de subordinación o de competencia que ocupan las escuelas y las organizaciones sociales a partir de políticas educativas y sociales. Este conocimiento permitirá orientar la toma de decisiones más concientes por parte de los agentes educativos, la identificación de objetivos comunes, la articulación de actividades y la construcción de una demanda colectiva

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS SOCIALES CON COMPONENTE EDUCATIVO: EL SERVICIO CÍVICO VOLUNTARIO EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

Autor: Jorge Asso

En el marco de la investigación sobre desigualdades sociales y educativas, surgió la inquietud de analizar las propuestas de programas sociales con componente educativo vigentes en el ámbito provincial para jóvenes de sectores populares y su influencia en las ‘elecciones’ que hace esta población. Esto motivó la realización de un trabajo de investigación como becario graduado financiado por el Programa de Becas para la Formación en Investigación de la SECTyP- UNCuyo, como parte del proyecto de investigación “Desigualdades sociales y educativas en las ‘elecciones’ y en los recorridos escolares”

En este sentido, se seleccionó para su análisis una experiencia concreta que se viene ejecutando desde el año 2005 en nuestra provincia: el Servicio Cívico Voluntario. El mismo es un programa focalizado local orientado a jóvenes que cursan distintos niveles en el sistema educativo formal y que vincula la política educativa, la política social y la formación laboral. Se aborda dicho programa, pues es una de las alternativas que estos jóvenes “eligen” continuar, apareciendo como un trayecto educativo diferenciado.

La investigación delimitó tres objetivos:

- Caracterizar el Programa “Servicio Cívico Voluntario” (SCV) e identificar su influencia en los recorridos escolares de alumnos procedentes de sectores populares
- Indagar sobre las relaciones entre las políticas sociales, las políticas educativas y el mercado de trabajo en el marco del Programa SCV.
- Identificar las representaciones sobre educación y trabajo de los alumnos de sectores populares que asisten al SCV y sus expectativas a partir del ingreso a determinados programas sociales.

e centró la mirada sobre el Servicio Cívico Voluntario pues constituye un ejemplo concreto de política pública dirigida a un sector poblacional que muestra la reconfiguración del sistema educativo local y permite mirar las consecuencias de las transformaciones del sistema educativo argentino y su vinculación con la política social actual.

4.1. La lógica de la focalización en las políticas sociales

Un aspecto importante a tener en cuenta para el análisis de este tipo de programas es ver el paradigma del que se desprenden estas políticas sociales y educativas. En este sentido, continúa prevaleciendo la focalización como un eje privilegiado en la planificación y ejecución de estas políticas.

Efectivamente, la idea de política social de los años 90 reducía las soluciones a los problemas sociales, educativos y de formación para el trabajo a una lógica de focalización que contrastaba con esquemas de políticas universalistas de antaño.

La menor intervención del Estado y la mayor ingerencia de la sociedad a través de diferentes instancias de participación, como por ejemplo las organizaciones no gubernamentales, se relacionaban con el conjunto de transformaciones económicas neoliberales que eran impuestas por planes económicos dictados por los organismos multilaterales de crédito.

Esta lógica de política social empalmaba con dicho pensamiento y en lo social, educativo y de formación laboral proliferaron un conjunto de programas focalizados que buscaban mitigar efectos “no deseados” de las políticas implementadas.

El nuevo paradigma de políticas sociales planteó también la necesidad de maximizar el impacto de las medidas mediante una cuidadosa selección de los beneficiarios y de sus necesidades. De aquí se deriva el criterio de focalización que implica la aplicación restrictiva de los programas prioritariamente sobre los grupos más necesitados, así como una mayor heterogeneización de los beneficios provistos en función de las carencias específicas de la población objetivo. Esto incluye a su vez, la posibilidad de implementar mecanismos de mercado o cuasimercado subsidiando la demanda en lugar de la oferta; esto es, transfiriendo poder adquisitivo a los beneficiarios de modo que puedan “optar” entre una gama de servicios diferenciados, en lugar de proveer directamente un servicio en forma gratuita o a un costo accesible. (FRANCO, 1996)

Así las políticas focalizadas generalmente se presentaron como alternativas y opuestas a las políticas universalistas, lo que excluyó la posibilidad de complementar ambos criterios. La clave de esa visión no era la solución del problema social sino la preocupación permanente de reducir costos y maximizar impactos.

Al focalizar la política social, ésta deja de ser entonces un elemento estructurador de la cohesión social para pasar a ser un atenuante de los efectos de la fragmentación.

4.2. El Servicio Cívico Voluntario

4.2.1. Antecedentes

El Servicio Cívico Voluntario tiene una serie de antecedentes relacionados con políticas sociales focalizadas ejecutadas en nuestro país en los años '90 y otras experiencias similares realizadas en Latinoamérica por esos años.

Un antecedente válido del mencionado programa sería el Plan Jefas de Hogar que se aplicó en nuestra provincia en el año 2000 para terminalidad educativa. En el mismo las mujeres beneficiarias de dicho plan social optaban por contraprestar a cambio del subsidio estudiando y terminando un nivel educativo (primaria o secundaria) en los CEBAS o CENS que funcionaban a tal efecto.

Podría considerarse también como otro antecedente relacionado con el componente educativo del SCV los programas de becas escolares de Brasil, vigentes desde mediados de la década del noventa, y en especial el Programa Nacional de Renta Mínima vinculado a la Educación "Beca- Escolar" (PNRM) creado en abril de 2001 (GODOY, 2004: 15 y 23) como una modalidad particular de rentas mínimas vinculadas a la educación, cuyos objetivos son brindar protección a la población y enfrentar la pobreza estructural del país. Dichos programas entregan dinero durante uno o dos años a cada uno de los estudiantes, cuya contraprestación es terminar el nivel educativo en el que se encuentren, buscando favorecer la permanencia de los mismos en el sistema educativo formal y evitar el desgranamiento y la repitencia. Si bien estos programas no incorporan la formación en oficios, son similares en cuanto al funcionamiento y población hacia la cual se dirigen. En esa tónica otro programa similar al PNRM de Brasil es el PROGRESA de Méjico vigente desde 1997, que articula la beca escolar con programas de salud y contra la desnutrición infantil.

Por último un referente directo del SCV lo constituiría el Proyecto Joven, implementado por el gobierno nacional durante la década del '90 en nuestro país.

Proyecto Joven

El Proyecto Joven (LANARI, 2004: 17 y 18) fue uno de los programas de formación que se desarrolló durante el período 1994-98, y sus acciones fueron prorrogadas hasta agosto de 2000. Durante este lapso se contrataron alrededor de 6.330 cursos que abrieron 114.700 vacantes en todo el país. Participaron de los mismos más de 113.000 jóvenes y se estima en 99.800 la cantidad de egresados. La tasa de retención fue en promedio del 87%.

El propósito principal del Programa fue mejorar la “empleabilidad” de los jóvenes en situación de vulnerabilidad sociolaboral para incrementar sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. El Programa brindaba capacitación laboral para la inserción en el mundo del trabajo en ocupaciones demandadas por el sector productivo. Los cursos de capacitación fueron gratuitos para los beneficiarios, quienes cobraban una beca, en una segunda fase se ofrecía una pasantía en una empresa donde el beneficiario consolidaba los conocimientos adquiridos durante la primera etapa, ahora en un puesto de trabajo real. En esta etapa el pasante estaba cubierto por un seguro y por las revisiones médicas, también a cargo del programa.

Los beneficiarios directos del Programa fueron personas de ambos sexos, provenientes de hogares de sectores populares, en situación de marginalidad laboral, que tuvieran una edad mínima de 16 años y preferentemente de no más de 35 años y con un nivel educativo máximo de secundario completo.

A partir de 2001 se realizó la reformulación del Programa Joven que se transformó en el *Proyecto Capacitar*, a los efectos de que el mismo pudiera brindar una respuesta más amplia a la problemática juvenil y además brindar capacitación laboral adecuada a las condiciones de desarrollo regional y local.

Los cursos fueron entonces ejecutados por entidades muy diversas como colegios, universidades, fundaciones, sindicatos, empresas privadas, etc., las cuales eran contratadas por el Proyecto a través de concursos públicos realizados periódicamente. La evaluación y selección de los cursos ofertados se realiza siguiendo rigurosos criterios de pertinencia respecto de la demanda, calidad técnica y precios razonables.

Sin duda, conforme a las evidencias obtenidas, la cobertura y la función de adecuación que orientó el Programa Joven y las similitudes en sus objetivos y aplicación, puede decirse que el mismo constituye un antecedente directo del SCV, aunque los funcionarios provinciales responsables del mismo lo ignoren o expresamente lo nieguen.

Programa “En un lugar mejor”

Otro antecedente directo del SCV fue una experiencia focalizada llamada “En un lugar mejor” realizada en el año 2004 con 30 jóvenes limpiavidrios que trabajaban en la calle.

Este programa trató de unificar educación y capacitación laboral con miras a darles un ingreso y una formación en oficios e insertarlos laboralmente en algunas PyMEs (pequeñas y

medianas empresas) y comercios del gran Mendoza. Este proyecto pudo realizarse, logrando algunos logros, significando la posibilidad para esos jóvenes de contar con un oficio que les permitiera acceder a un empleo formal por primera vez. A partir de los resultados de este último programa, el gobierno provincial le encargó a la Dirección General de Escuelas la tarea de delinear y ejecutar un programa que combinase la política social con el componente educativo y de formación laboral destinado a jóvenes vulnerables, con la participación de otras áreas ministeriales (Desarrollo Humano, Trabajo, etc). A partir de ello se delinea el programa cívico voluntario.

4.2.2. Programa Servicio Cívico Voluntario.

En el año 2005 el SCV comenzó con una matrícula inicial de mil jóvenes, terminando su capacitación 750 aproximadamente. En el año 2006 se inscribieron aproximadamente 1300, terminando unos 750 alumnos capacitados. En el año 2007 hubo 2300 vacantes, casi el doble del año pasado, lo que marcó un crecimiento importante del Programa y de la demanda del mismo entre jóvenes procedentes especialmente de sectores populares de la provincia. En el año 2008 se mantuvo en aproximadamente 2000 jóvenes la matrícula inicial, a pesar de que con el cambio de gestión el SCV quedó bajo la órbita directa del Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad de la Provincia.

Para llevar a cabo la capacitación en oficios, el gobierno provincial realizó un convenio con el Ejército Argentino para utilizar sus instalaciones. Dicho proyecto se enmarca en las acciones gubernamentales provinciales contra la pobreza y la deserción escolar, en consonancia con el enfoque nacional, a partir de una serie de estrategias focalizadas cuyos objetivos principales son compensar las desigualdades y garantizar la terminalidad educativa, buscando también generar herramientas concretas para los beneficiarios en la búsqueda de empleo.

Además de los talleres del Ejército, se utilizan los Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT) que se encuentran distribuidos por todos los departamentos de la provincia de Mendoza.

Cada alumno del SCV recibe una “beca estímulo” de \$150 por mes durante el tiempo que dure el Programa (de 8 a 9 meses según el oficio). El pago de ese dinero difiere según dónde se haga la capacitación: si el voluntario hace la capacitación en el Ejército recibe todos los meses \$150, pero si lo hace en los CCT recibe \$100 por mes y se le ahorra \$50 que al cabo de

la capacitación en el oficio elegido se le entrega todo por junto, pudiéndose juntar entre \$400 a \$450 para cada voluntario.

Según sus autores el SCV surge a partir de la necesidad de:

*“> Elevar el nivel educativo (3º ciclo de EGB y Polimodal) del grupo etáreo comprendido entre los 16 a 26 años de edad que se encuentran excluidos del sistema de educación formal.
> Cubrir la demanda de oficios
> Promocionar la inserción tanto social como laboral desarrollando actitudes civiles que favorezcan la formación en ciudadanía
> Generar la formación en valores necesarios para el funcionamiento del entramado social”
(Programa Servicio Cívico Voluntario, 2006: 2-3)*

Entre sus objetivos está brindar a los sujetos una formación educativa integral que permita una mejor inserción laboral, elevando el nivel de escolaridad y otorgando capacitación laboral para optimizar el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo.

Su ámbito de aplicación es en toda la Provincia de Mendoza, incluyendo residentes de zona urbana, rural y urbano-marginal. Quienes ejercen este voluntariado devuelven a las instituciones, empresas y dependencias del Estado los productos y servicios generados en la capacitación. Se estipula la figura de los voluntarios estudiantes de carreras terciarias que colaboran como tutores en la educación formal. Estos voluntarios universitarios no cobran dinero por su tarea. Ellos planifican y ejecutan diversos talleres para los alumnos del SCV que se relacionan con las carreras que estudian o estudiaron, desarrollando los módulos educativos específicos, bajo convenio con las universidades y la DGE.

A través de este Programa, los jóvenes que no hayan concluido sus estudios formales (EGB 3 y Polimodal), podrán completar los mismos como así también capacitarse en diversos oficios (según la demanda de mano de obra de la zona), según dos opciones: media jornada haciendo la capacitación a contraturno en Centros de Capacitación Laboral (CCT). O jornada completa, capacitándose en oficios y cursando en CEBAs dependientes del Ejército Argentino. Este año en los colegios que funcionan dentro de las instalaciones del Ejército hay una matrícula de 350 alumnos distribuidos entre dos CEBAs (Centro de Educación Básica de Adultos) y un CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario).

4.2.3. Los jóvenes y el SCV

El análisis de un conjunto de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo de esta investigación permitió conocer un conjunto de apreciaciones de los jóvenes beneficiarios de este programa:

En casi todas las entrevistas surgen experiencias educativas fragmentadas que hacen a una trayectoria escolar discontinua, donde la desigualdad social de sus contextos de procedencia marcan a fuego dichos caminos.

De allí que no resultase llamativo escuchar en alumnos que concurrían a CEBAS la alternativa de continuar en el Servicio militar como un camino que les brindaba un trabajo y un ingreso seguro, además de la posibilidad de aprender un oficio.

Algunos entrevistados manifestaron la necesidad imperiosa de poder acceder a un ingreso y a una formación en un oficio que les permitiese insertarse rápidamente en un empleo. Según estos testimonios en una primer aproximación podría decirse que el sector social de procedencia de los jóvenes condiciona sus opciones educativas y prefigura ciertos circuitos “válidos” por los cuales pueden transitar más fácilmente, los cuales se relacionan concretamente con sus posibilidades de acceder a Programas como el SCV, lo que les asegura cierta formación y un estímulo económico directo e inmediato, lo que les ayudaría también a mejorar las condiciones económicas necesarias para terminar su trayecto educativo formal (recordemos que además de ir a contraturno al SCV deben completar su escolarización).

4.3. Algunas reflexiones

Luego de haber realizado el proceso de investigación sobre este Programa, surgen un conjunto de reflexiones finales. Para formularlas ordenadamente se utilizan como referencia los distintos objetivos propuestos al iniciarse este trabajo. Dentro de cada uno de ellos se colocan las conclusiones derivadas de ellos, intentando realizar un análisis integrador del trabajo de campo y de las categorías teóricas trabajadas.

Con respecto al objetivo de caracterizar el Programa “Servicio Cívico Voluntario” (SCV) e identificar su influencia en los recorridos escolares de alumnos procedentes de sectores populares puede decirse que:

Según las características del Programa y de los datos recabados a partir de las entrevistas, puede afirmarse que el carácter focalizado de la experiencia no termina de resolver la situación de vulnerabilidad del sector poblacional al que intenta formar. La población de jóvenes de sectores populares que conforman mayoritariamente su matrícula no alcanza a resolver sus problemas de empleo pues no se insertan en trabajos formales, debiendo realizar tareas con alto nivel de precarización. La capacitación recibida no garantizaría trabajo, ni

siquiera en las instancias que el gobierno tenía acordadas previamente (PyMES, empresas o comercios).

Por otro lado tampoco garantiza la permanencia en el sistema educativo a los jóvenes que reingresaron al mismo. La falta de una verdadera perspectiva de abordaje integral, con una política que garantice los recursos necesarios para continuar luego de los 9 meses de beca, conspira en contra de esos jóvenes, los cuales podrán abandonar la escuela nuevamente.

También resulta curioso que se presente como antecedente directo sólo en Proyecto piloto “En un lugar mejor” y no se mencione ningún antecedente indirecto de esta propuesta. Pareciera no estar relacionado con otro programa o proyecto. No obstante ello, tiene rasgos similares al otrora Programa nacional Proyecto Joven implementado durante el periodo 1994-2000, aunque no lo menciona.

El sistema educativo (formal y no formal) pareciera reforzar la desigualdad en el acceso a determinados bienes y servicios entre los distintos sectores poblacionales según su situación socio-económica. De allí que la “elección” que efectúa estos jóvenes por el Programa no sea azarosa y que la misma se encuentre condicionada por un factor económico directo como puede ser la percepción de una “beca- estímulo” por estudiar y capacitarse.

Si bien experiencias como el Programa SCV apuntan a compensar las desigualdades de origen y a brindar alternativas para paliar los procesos de exclusión que se han venido profundizando en los últimos años, su carácter focalizado y su escaso impacto sobre el universo poblacional lo pone en duda como estrategia eficaz para combatir la desigualdad social.

Sobre el objetivo de indagar sobre las relaciones entre las políticas sociales, las políticas educativas y el mercado de trabajo en el marco del Programa SCV, puede afirmarse que:

Un frecuente problema en el diseño y planificación de políticas y programas orientados a la educación y formación laboral es el divorcio existente entre la identificación de las múltiples demandas sociales y el ámbito de toma de decisiones, el cual, generalmente no refleja dichas demandas en los programas que luego ejecuta. Así diversas propuestas tienen escaso impacto, pues están diseñadas sin atender a la particularidad del contexto y de los beneficiarios a quienes se debiera dirigir. Este inconveniente se agrava cuando las políticas propuestas en la materia son focalizadas y no colaboran para remontar una realidad de desempleo y subocupación importante. A pesar de haberse logrado cierta recuperación en los índices de empleo formal en los últimos años, esta tendencia no ha logrado revertir las profundas

consecuencias de la crisis social y económica que tuviese su punto más álgido en diciembre del 2001 y el año 2002.

La lógica focalizadora imperante pareciera apuntar a la “contención” de los jóvenes en el sistema educativo formal, buscando la institucionalización de los mismos al incorporarlos nuevamente en la escuela, como mecanismo de inclusión social. Pero dicha “inclusión” es precaria si se tiene en cuenta lo limitado de la oferta y la falta de garantías para su sostenibilidad en el tiempo, como así también el circuito educativo asignado a dichos alumnos, lo que va en detrimento de su permanencia y egreso del sistema educativo formal.

Para la complejidad de los procesos de marginación y exclusión social de estos últimos años las políticas sociales que actualmente se están desarrollando no son efectivas en la reducción de los impactos económicos, sociales y culturales que transforman nuestro entorno día tras día. Se asiste a nuevos problemas con escasas respuestas políticas. Ello refuerza la idea de políticas sociales “testimoniales”, con buenas intenciones pero con escasa efectividad, que tratan a la pobreza como algo que “lamentablemente existe y existió siempre”, condenando con la ejecución de algunas acciones “altruístas” orientadas a unos pocos, al resto de la población, con gran vulnerabilidad de la franja de jóvenes procedentes de sectores populares.

También debe llevar a la reflexión los mecanismos de distribución de recursos que dichas políticas tienen y los escasos resultados obtenidos, no para terminar con las mismas, sino con la firme decisión política de atacar el problema de la desigualdad social desde su complejidad, asignando recursos necesarios y planificando las acciones para evitar duplicación de esfuerzos y de idénticas tareas presupuestadas en distintos ministerios. La necesidad de resolver los problemas de la gente, con la gente, ayudaría a solucionar los problemas rápidamente y en forma justa para el conjunto de la población.

La institucionalización que opera el Programa SCV al plantear como requisito reinsertarse en un CEBA o CENS para percibir la beca estímulo, incluye a dichos jóvenes en el sistema escolar formal nuevamente. No obstante la precariedad de esta experiencia producto de la no nacionalización de este Programa, hace que se encuentre sujeto a vaivenes políticos y que sea un problema debido a la precariedad de la oferta. Además la focalización del mismo hace que esos jóvenes estén incluidos en el último eslabón del sistema educativo, pero no integrados socialmente. La vulnerabilidad social de este sector poblacional es notoria. Este proceso de institucionalización se marca aún más con este programa, pues hay un fuerte componente no cognitivo que pugna por un trabajo en valores como la solidaridad y la disciplina, lo que

refuerza los mecanismos de institucionalización educativa y social, aunque esto no signifique inserción real.

En el objetivo de identificar las representaciones sobre educación y trabajo de los alumnos de sectores populares que asisten al SCV y sus expectativas a partir del ingreso a determinados programas sociales, se pudo concluir que:

La búsqueda de este tipo de programas por el subsidio que se paga, sigue siendo una alternativa de ingresos interesante para un sector poblacional joven que no puede acceder a un trabajo estable. Aunque esto solo no garantiza su presencia en el Programa ni en el trayecto del sistema educativo formal que está obligado a transitar como parte de la contraprestación que fija dicho proyecto. En este sentido el desgranamiento de la matrícula sigue siendo importante, a pesar de cobrar ese dinero, por lo que podemos afirmar que el cobro de un subsidio no garantiza la presencia de los alumnos en el sistema educativo, máxime si tenemos en cuenta las condiciones de vida de la población que asiste al Programa.

Con referencia a la experiencia del SCV que funciona en el Ejército, no habría una relación directa entre los graduados del Programa y su “opción” de continuar en el Servicio Militar Voluntario. La mayoría de sus egresados no se insertan en esa institución, aunque algunos alumnos elijan ingresar por el sueldo que perciben los soldados. No obstante esta situación no es la misma para otros jóvenes. Al consultar a los alumnos que realizan la capacitación en el CCT, sorprendió las declaraciones de varios alumnos, los cuales sí manifestaron su deseo de seguir en el servicio militar voluntario, por lo que sigue presente en los jóvenes de sectores populares la idea de contar con un empleo que les asegure estabilidad y un ingreso fijo. Las representaciones sobre la estabilidad laboral en un empleo público siguen siendo fuertes para un sector poblacional de sectores populares, como condición tácita de ascenso social, aunque esto no corresponda con lo que sucede en realidad.

Todos los jóvenes valoran positivamente el Programa y la formación que reciben, respetando a la labor de los profesores. Parecería que en dichos ámbitos se crea un fuerte vínculo con los docentes, algo diferente a lo que ocurre actualmente en las escuelas, donde hay una brecha entre el alumno y el profesor.

La mayoría de los alumnos que concurren al SCV presentan trayectorias educativas interrumpidas, con repitencia y abandono prematuro del 3° ciclo de EGB o 1° de Polimodal, debido a problemas económicos o familiares, embarazos precoces, etc. Estas trayectorias fragmentadas se relacionarían, como se dijo anteriormente, directamente con sus condiciones

de vida y la influencia que tiene en la permanencia y egreso de los jóvenes en el sistema educativo. No obstante un número importante de ellos quiere continuar estudiando el secundario, lo que demuestra el alto valor que la educación continúa teniendo en los sectores populares como mecanismo de ascenso social.

De los comentarios de los alumnos se desprende que el SCV operaría como una especie de propuesta atractiva para dicho sector poblacional, lo que ayuda a delinear un determinado circuito educativo para sectores populares, como una especie de camino prefijado en el sistema educativo. Los jóvenes “eligen” esta propuesta según sus condiciones materiales de existencia porque parecerían tratar de seguir estando incluidos en el sistema. Incluidos pero no integrados socialmente.... Sin embargo su carácter focalizado y sus escasos resultados en lo educativo y en la formación para el mundo del trabajo, hace necesario un profundo debate sobre el tipo de políticas sociales que la provincia debe ejecutar para combatir las desigualdades sociales y educativas

CAPÍTULO 5: “LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE ALUMNOS QUE ASISTEN A ESCUELAS DEL PROGRAMA DE DOBLE ESCOLARIDAD ”

Autor: Vanina Inés Frecentese

Los procesos de desempleo creciente y de empobrecimiento de los sectores medios y bajos, han profundizado la desigualdad social en Argentina. A partir de esta situación, surgen distintas estrategias en las políticas educativas tendientes a proporcionar la inclusión de quienes presentan mayores dificultades para ingresar y permanecer en el sistema educativo.

Una de las estrategias está centrada en la reformulación de los tiempos de instrucción, la cual es tomada por Dirección General de Escuela de la provincia de Mendoza, que implementa a partir del año 2000 el programa de doble escolaridad en escuelas que atienden a los sectores más desfavorecidos de la provincia.

El Programa de doble escolaridad se propone: (pagina web “El portal educativo” Dirección General de Escuelas www.dobleescolaridad.mendoza.edu.ar/escuelas)

Extender la jornada escolar en contraturno para proporcionar a los alumnos apoyo escolar en las áreas curriculares básicas y espacios complementarios destinados al enriquecimiento de la oferta, según las necesidades y posibilidades diagnosticadas en cada institución. Esto de lugar a la incorporación de talleres deportivos, artísticos, productivos, de lengua extranjera, de informática, desarrollo de habilidades sociales.

Proporcionar desayuno, almuerzo y merienda de calidad y cantidad adecuada para satisfacer las necesidades nutricionales.

Expongo aquí los resultados del proyecto que llevé a cabo durante el año 2007 en una escuela del gran Mendoza que tuvo como objetivo “*Comprender la experiencia educativa de los alumnos que asisten a una institución del programa de doble escolaridad*”. A partir de las entrevistas realizadas a los alumnos, docentes y talleristas pude advertir que los niños otorgan distintos significados a la doble escolaridad pero coinciden en señalar una marcada diferencia con la escolaridad común. Al hablar de sus preferencias en cuanto a las actividades que se ofrecen en contra turno señalan los talleres de deporte, teatro y convivencia y demandan formación en computación e inglés. Dejan ver también la diferente relación que entablan con los talleristas en relación a la generada con los docentes.

Planteo del problema:

Los estudios sobre el sistema educativo impulsados por los organismos gubernamentales y la implementación de programas específicos en las escuelas apuntan en general obtener resultados de tipo cuantitativo teniendo en cuenta el rendimiento escolar y los índices de repitencia. Sin embargo en los últimos años las investigaciones socioeducativas han focalizado la importancia de la dimensión subjetiva de los procesos educativos:

“La escuela puede constituirse en núcleo de sentido, según su capacidad de interpelación y de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación. Si la escuela se erige como núcleo de sentido es porque opera como campo de posibilidad, como unión de profundos quiebres en la vida social” (DUSCHATSKY, S; 1999, p 22)

Este trabajo forma parte del proyecto “La experiencia educativa de alumnos que asisten a escuelas del programa doble escolaridad. El caso de los estudiantes de la Escuela Tropero Sosa, Godoy Cruz donde me propuse abordar, desde una estrategia cualitativa, la experiencia educativa de los alumnos en relación a la doble escolaridad, una de las ofertas actuales del sistema educativo de Mendoza. Los interrogantes que guiaron la investigación fueron:

¿Cómo experimentan los alumnos de 2do ciclo de la EGB la asistencia a la doble escolaridad?
¿Por qué asisten a ella? ¿Cuáles son sus expectativas respecto a los espacios curriculares ofrecidos en contra turno? ¿Están conformes con los espacios curriculares ofrecidos por la institución escolar? ¿Por qué? ¿Reconocen diferencias respecto de la escolaridad común?
¿Cuáles?

Puse aquí el énfasis en la experiencia educativa que este programa y la forma de implementarlo genera en los alumnos, esto quiere decir si quedarse más tiempo en la escuela, se constituye o no en un núcleo de sentido para ellos.

Me propuse realizar un abordaje micro social que puede ser un valioso aporte a las políticas educativas, ya que dadas las perspectivas de continuidad del programa y la incorporación de nuevos esbalecimientos para los próximos años, los resultados obtenidos contribuyen al conocimiento del desarrollo de la doble escolaridad en Mendoza desde la perspectiva de sus protagonistas, los alumnos.

5.1.Perspectiva teórica

Pierre Bourdieu abordó la experiencia escolar de jóvenes de familias desfavorecidas que concurrían a escuelas ubicadas en las zonas periféricas de París. Allí, reconoció que la inclusión diferenciada de los jóvenes en el sistema educativo desigual condiciona la experiencia educativa: “la escuela excluye, como siempre, pero en lo sucesivo lo hace de

manera continua, en todos los niveles y conserva en su seno a quienes excluye, contentándose con relegarlos a las ramas más o menos desvalorizadas”. (Bourdieu, 1998, 366).

Sylvain Broccolichi, indaga sobre la experiencia de descenso brutal en su valor escolar que experimentan tres estudiantes egresadas de diferentes colegios ubicados en un distrito cercano a Paris. Las jóvenes han ingresado al liceo Verlaine, el cual reúne a los mejores alumnos de los 12 colegios del sector, y donde se vive un mundo netamente jerarquizado y se presta poca consideración a quienes no tienen acceso a la “via regia científica”. Hasta entonces las tres formaban parte de los “buenos alumnos” que una escuela benévola reconoce y alienta, y aquí se ven frete a la violencia que el mundo escolar ejerce sobre los alumnos menos adaptados a sus exigencias.

El movimiento liceísta del cual son parte, apunta, aunque sin expresarlo con claridad, a la contradicción del sistema, permitiendo el acceso al liceo a más alumnos, y al mismo tiempo orienta a la mayoría hacia secciones desvalorizadas. El sistema, además justifica todas las orientaciones contrarias a los deseos iniciales por la insuficiencia de los rendimientos escolares, cuando en realidad no asegura “buenas condiciones de trabajo” y obliga a muchos jóvenes a buscar fuera del liceo la ayuda que los dispositivos educativos no prevén. (BROCCOLICHI, Sylvain, 1999)

Diversos autores han dado cuenta de la problemática de la experiencia escolar de los sectores populares en la Argentina.

Duschatzky indagó el sentido que tiene para los jóvenes de sectores populares su paso por la escuela, el cual se configura según la capacidad que esta tiene o no de interpelar a los sujetos y constituirse en campo de posibilidad, y reconoció que los significados que propone la escuela rompen y cuestionan la cotidianeidad y el carácter cerrado que hoy contienen las culturas populares (Duschatzky, S; 1.999).

Redondo trabajó en la precisión de los conceptos de “pobreza” “marginalidad” y “exclusión” y luego describió los vínculos que establecen los niños pobres con la escuela visualizando la conformación de identidades diferenciadas. (Redondo, P, 2004)

Tiramonti aborda como se articulan las estrategias institucionales y familiares para dar cuenta de los múltiples espacios de sentidos que se configuran respecto a la educación y en cuanto a los sectores más pobres, reconoce que la escuela aparece como un espacio de arraigo, que permite a los jóvenes la autoafirmación.(Tiramonti 2005,)

En este trabajo al hablar de la experiencia escolar, me refiero al “Conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos – familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes, o más correctamente, las apropiaciones que realiza. Tal conceptualización permite explicar simultáneamente las prácticas materiales en las que socialmente el niño participa, los procesos de significación que va construyendo, como los límites y posibilidades que cada ámbito institucional presenta como contexto.” (Achilli, 1999, 25).

5.2. Metodología

La institución seleccionada abarca Nivel inicial, EGB 1 y 2 (7° incluido) y está ubicada en el barrio Huarpes I del departamento de Godoy Cruz.. Posee una matrícula de 242 alumnos y su incorporación al programa comienza en el año 2.002. El turno mañana corresponde a la escolaridad común, y el turno tarde a los talleres de doble escolaridad que consisten en una hora del denominado “Apoyo escolar” y dos horas de actividades deportivas y artísticas como cerámica, teatro, tecnología, periodismo y convivencia. Además la escuela ha conformado un gabinete interdisciplinario con distintos profesionales (una licenciada en psicología, una licenciada en fonoaudiología, una licenciada en psicopedagogía y una trabajadora social). Dadas las características del problema a investigar, la metodología utilizada fue cualitativa, definiendo como unidad de análisis a los alumnos de EGB 2. Realicé tres entrevistas grupales semi-estructuradas a docentes y celadores, seis entrevistas grupales a alumnos y tres entrevistas a los talleristas de lengua, deporte, teatro y convivencia. Apliqué la observación participante en siete talleres del turno tarde realizando un registro escrito luego de cada observación.

Posteriormente transcribí y analicé de las entrevistas buscando identificar los núcleos de sentido. Finalmente con el análisis obtenido del trabajo de campo, y el marco teórico que sostiene la investigación, realicé una reconceptualización de las problemáticas planteadas y señalé los nuevos interrogantes surgidos a partir del trabajo.

5.3. Resultados

5.3.1. La oferta de doble escolaridad en la institución

La propuesta en torno al programa de doble escolaridad que presenta la escuela apunta a un aprendizaje integral con una orientación artístico-deportiva, incluyendo también apoyo en las áreas curriculares básicas. Cabe señalar que la mayoría de las actividades propuestas apuntan a diferenciarse de la escolaridad común.

En el primer ciclo, algunos talleres son desarrollados por los mismos docentes de la institución, quienes llevan a cabo actividades que promueven aprendizajes a través de estrategias lúdicas.

“...yo el primer taller que tomé, era Habilidades del pensamiento con los chicos de primero, trabajaba exclusivamente con habilidades del pensamiento: memoria, observación,...y ... bueno tratamos no solo de continuar la tarea que hace la maestra en la mañana, sino de dar un gran apoyo a esa tarea, para que realmente la tarea que se desarrolla tenga un efecto sobre lo que es el aprendizaje de los chicos. Hemos tratado de implementar o de hacer...actividades lúdicas para que no sea tan pesado en los chicos la doble escolaridad, porque de pronto cuatro horas en la mañana trabajando con lengua, matemática, escribir ... trabajar con numeritos... ...Tratando de hacer actividades que no sean solo de lápiz y papel, trabajamos con letras móviles, con jueguitos, muchos trabalenguas,...trabajamos mucho la oralidad.” (Maestra recuperadora de primer ciclo)

La propuesta del taller de teatro plantea el desarrollo de la imaginación, la expresión y el trabajo grupal, ello pude observarlo en uno de los talleres donde el tallerista en un primer momento colocó una mesa en el medio y preguntó “¿qué es?” Y los chicos respondieron “un caballo, una alfombra,...” el tallerista continuó “¿Por qué podemos ver distintas cosas?” “ Por la imaginación”. Luego planteó situaciones concretas de la vida cotidiana para que cada grupo fuera pasando a improvisar.

“La propuesta es,..como es teatro , el teatro tiende a un trabajo grupal, entonces la idea es fortalecer las individualidades dentro de lo grupal , de que cada uno pueda cumplir un rol que sea rotativo, y que se logre la obra de teatro o su viaje a fin de año, en el caso de séptimo, y en los otros grados también, alguna salida...” (Tallerista de teatro)

La propuesta del taller de convivencia es trabajar desde el juego, para aprender a relacionarse y a convivir con los demás, también realizan reflexiones y debates a partir de una película y actividades grupales como pude observar en el taller con los alumnos de 6° donde los niños pintaban en un afiche un mural del escudo del su equipo favorito de Mendoza.

“Yo soy del taller de convivencia, así que por ahí, me da un poco más de amplitud, yo trabajo mucho con los juegos y la consigna del taller o el slogan es “aprendamos jugando” yo por ahí me doy la libertad , me pongo a jugar a la pelota con ellos, ellos por ahí quieren jugar a

la luchita y entonces yo les cambio la piña o el chirlo por una cosquilla...” (-Tallerista de Convivencia)

Por su parte los alumnos describen el taller de convivencia haciendo referencia a las actividades concretas que realizan:

“Johana: Y con el profeso Gustavo, con el profesor Gustavo, como es...de convivencia....

Nahuel: Normas de convivencia, y con el profesor Gustavo vemos películas.

Ariel: Después que terminamos de ver las películas nos hace las preguntas...y nos dice que pasó y todo eso.

(Alumnos de 5° grado)

En el taller de cerámica realizan distintos objetos con arcilla como por ejemplo portasahumerios, medallones, colgantes, que incluyen macramé, etc. La mayoría de los talleres de cerámica se desarrollan en el aula pero cuando el tiempo lo permite trabajan en el patio. En el taller de tecnología se trabaja a partir de la investigación de teorías físicas y químicas; acompañadas de la realización de experiencias.

El taller de deporte desarrolla actividades físicas, deportivas y recreativas.

“La idea era recreativamente aprender diferentes deportes. Han trabajado en voley, en fútbol, en básquet, en softbol. Softbol por ejemplo fue una de las propuestas que y o traje ahora en este último tiempo porque ellos venían trabajando mucho de los deportes más conocidos , no el voley, el básquet, el fútbol; y lo implementé el softbol ahora en esta última etapa y bueno si continuara el año que viene estaría bueno por ahí, incluir el jockey , de alguna manera por ahí más recreativa, no tan , de tantas reglas, por ahí lo básico de cada deporte”(Tallerista de deporte)

El taller de apoyo en el área de lengua propone una orientación hacia la literatura, con el objetivo de entretenerse y disfrutar de la lectura.

“Mi taller es el de lengua, lengua y literatura. Pero yo lo enfocaba más que nada por el lado de la literatura, yo lo que me he dedicado a hacer esta año con los chicos es leer, aunque sea un poquito. Que lean cuentos, poesías, historietas, que ellos recreen historietas, les cambiaran el final, que pudieran mas allá de... viste que por lo general ellos tienen que leer un texto y empiezan a trabajar contenidos de lengua. Pero que en realidad lean porque les gusta, hacerles leer por leer, fomentar eso en los chicos. Trabajar también la observación, que ellos aprendan a comparar, que aprendan a ser hipótesis,...todas estas cosas; pero más que nada ellos lean por el placer de leer.” (Tallerista de lengua)

En síntesis los talleres del segundo ciclo promueven actividades diferentes a las que desarrollan en la mañana donde predomina la escritura, el cuaderno, el cálculo, etc. En ellos se trabaja a partir de la expresión, el juego, la imaginación, el diálogo, la recreación, el trabajo en grupo y el disfrute de la lectura.

5.3.2. Los significados otorgados a la doble escolaridad

Ante la misma oferta educativa ofrecida por la escuela para todos los alumnos del 2º ciclo de EGB, los significados que ellos le otorgan a la doble escolaridad son diversos. Algunos alumnos se sienten conformes con la asistencia a la doble escolaridad y el sentido de quedarse se relaciona directamente con las actividades que realizan en la tarde ya que las consideran atractivas y divertidas, advierten tener mayor libertad y señalan también aprendizajes relacionados a los valores.

Entrevistadora: Y a ustedes les gusta quedarse en la doble escolaridad?

Andrea: A mí sí.

Carlos: A mí un poco.

Luana: A mí me gusta quedarme todo.

(Alumnos de 5º grado)

Entrevistadora: ¿Y a ustedes les gusta quedarse en la doble escolaridad?

Carla: Sí

Lucas: Sí

Romina: Sí, cuando falta algún tallerista y nos dicen ahora se van a la casa, no, le decimos.

(Alumnos de 7º grado)

Por otro lado encontramos algunos chicos que si bien, aceptan quedarse más tiempo en la escuela, las significaciones que a ello le otorgan tienen más que ver con el hecho de no estar en casa más que con la doble escolaridad en sí.

Entrevistadora: ¿Ustedes directamente preferirían no quedarse?

Vanesa: yo, si para no estar en mi casa y no limpiar...

(Alumnos de 7º grado)

Algunos niños, preferiría directamente no quedarse, ya que sienten que es mucho el tiempo que pasan en la escuela y llegan cansados a sus casas, donde tienen mucho menos tiempo para estar. Además comparan la escuela con una prisión, puesto que se les presenta como una obligación ante la cual no tienen la libertad de elegir.

Entrevistadora: ¿Qué le agregarían o le cambiarían a la doble escolaridad?

Ezequiel: Cambiarle, dos horas menos

Juan Pablo: Aha, que le saquen una hora, dos horas

Franco: No, que le agreguen

Ezequiel: Porque es re cansador, seño.

Entrevistadora: ¿Les gustaría irse antes, dicen ustedes?

Franco: No, que le agreguen

Juan Pablo: Aha, media hora o dos horas

Entrevistadora: ¿Dos horas más en la escuela?

Franco: Hasta las seis, hasta las cinco y media

Entrevistadora: Y vos decis?

*Ezequiel: que le saquen horas y a los que no les gusta que se queden, si quieren que se vallan, que no nos tengan como una prisión, acá.
(Alumnos de 6º grado)*

5.3.3.Las diferencias con la escolaridad común

La doble escolaridad es evaluada por los alumnos desde la experiencia vivida en el turno mañana, es decir desde la experiencia en la escolaridad común.

Por lo tanto la doble escolaridad se presenta para ellos como un espacio dentro de la escuela donde tienen mayor libertad, ya que las actividades tienden a ser recreativas, dado que juegan, ven películas, trabajan con sus manos y varias veces tienen la posibilidad de salir al patio.

Asimismo, puede señalarse la organización del espacio del aula y la realización de tareas, como dos ejes a ser observados a la hora de plantear las diferencias manifiesta entre la escolaridad común y los talleres de la tarde.

Respecto a la organización del espacio del aula pude observar en distintos talleres que aparecían diferencias respecto de la escolaridad común donde por lo general los niños se sientan en sus sillas que se encuentran ubicadas junto a cada mesa y en fila en dirección al pizarrón y al docente.

En el taller de teatro, los bancos se encontraban ubicados a los costados del aula, y los niños sentados sobre las mesas y las sillas observando hacia el espacio en el que se realizaban las distintas improvisaciones. En el taller de convivencia los niños pintaban con témperas en un afiche sobre el suelo el escudo de su equipo de fútbol favorito. Y en el taller de cerámica cuando hay oportunidad realizan las actividades en el patio, fue así como al llegar a la escuela, la directora me indicó que los niños de 6º B que estaban en cerámica habían salido a hacer el taller en el patio, por lo tanto me dirigí al patio y vi que los alumnos se encontraban trabajando a un costado de la cancha, sobre unos bancos de madera y estaban haciendo portasahumerios de arcilla, entonces me presenté y me quedé allí con ellos.

En cuanto a la realización de tareas, los alumnos en las entrevistas lo señalan como la principal diferencia que presenta la doble escolaridad con la escolaridad común. Y dicen que les gusta más a la tarde porque no hacen “tarea” o “tanta tarea” como en la mañana, entendiendo ésta como la realización de actividades escritas. Además el hacer tarea lo asocian directamente con las áreas de la escolaridad común: lengua, matemática, ciencias.

Entrevistadora: Y a ustedes cuál es el taller, que más les gusta?

Raúl: con el Gustavo

Vanesa: Con el Gustavo y el Chori

Fernanda: con el Gustavo y el Chori

Entrevistadora: O sea Convivencia y teatro, ¿Y por qué son los que más les gustan?

Vanesa: Y porque nos hacen jugar a la pelota, nos hacen actuar, y no nos hacen hacer tarea como las señoritas esas...

Entrevistadora: Ustedes dicen tarea, y a qué se refieren con tarea, que es hacer tarea?

Vanesa: Que nos llenan el pizarrón o nos dictan, copiar.

(Alumnos de 7º grado)

Johana: A la mañana hacemos tarea

Ariel: Todos los días hacemos tarea en la mañana

Nahuel: En la tarde hacemos talleres

Johana: Trabajamos con arcilla, hacemos deporte,...también hacemos tarea con la señorita Mariana

(Alumnos de 5º grado)

5.3.4. Los aprendizajes de la escuela

Al preguntar sobre los aprendizajes, algunos niños responden con facilidad y una mirada amplia sobre los contenidos adquiridos a lo largo de sus años de escolaridad primaria. Sin embargo algunos contestan no haber aprendido nada, pues señalan no hacer nada en la escuela.

A otros les cuesta manifestar lo que han aprendido, y varias veces se hace necesario reformular la pregunta para que puedan explicitarlo, cambian de tema, se pelean o insultan entre ellos, insinúan, presionan, parecen escapar a la pregunta.

Sus respuestas de los aprendizajes adquiridos en la escolaridad común refieren a las materias básicas y a algunas ideas sobre los temas vistos más recientes en algunas de las áreas. Esto puede relacionarse con el hecho de no haberse hecho antes esa pregunta e incluso no cuestionarse el para qué de la escuela.

También mencionan como aprendizajes, todo aquello relacionado con la conducta, describen aquellos actos en los que los retan por haberse portado mal o sobre la injusticia de haberlos retado cuando no han sido culpables. Lo cual estaría diciendo que no sólo se aprenden en la escuela contenidos conceptuales, sino actitudinales, no siempre explícitos pero sí muy significativos para los chicos.

Cabe destacar, que ante esta pregunta, resalta el taller de convivencia donde señalan aprendizajes en torno a los valores, ya sea desde aprender a ser más unidos hasta el hecho de no robar. Esto plantea lo importante que ha sido dicho taller para ellos, ya que dentro del

proceso que han tenido, ellos sienten que han mejorado en esos aspectos, cada uno desde el lugar que le ha tocado.

Entrevistadora: Y ustedes que cosas creen que han aprendido en la escuela?

(uno de los niños hace un gesto negativo)

Entrevistadora: ¿No has aprendido nada, decis vos....?

Andrea: Yo he aprendido muchas cosas...

Entrevistadora: Ahá, como qué? Denme dos ejemplos...

Carlos: Los números chinos,

Luana: Los numeros romanos

Andrea: Y leer

Entrevistadora: Ah, leer

Andrea: Tenemos lectura, todos los días un poco

Entrevistadora: Y en los talleres?

Luana: En los talleres aprendemos a trabajar con arcilla, hacer teatro con el Chori, a jugar a la pelota...

Carla: El año pasado hicimos un teatro

Entrevistadora: Actuaron?

Luana: Aha.

Entrevistadora: Y a donde actuaron?

Todos: en el grado,

Andrea: Había mucha claridad acá abajo, entonces el Chori nos llevó unas telas y ahí hicimos el teatro

(Alumnos de 5º grado)

Entrevistadora: Qué cosas creen que son las que han ido aprendiendo en la escuela? Tanto en la mañana como en la tarde

Romina: Algunas son malas y otras buena...

Carla: Porque en la mañana cuando hacen algo malo nos retan, y eso está bien, porque si las están corrigiendo, pero si usted ve que no están haciendo nada y la retan por retar ahí si que la están corrigiendo mal.

Entrevistadora: Pero yo les pregunto más que nada, no si se portan bien o mal, qué es lo que ustedes han aprendido en la escuela, desde que vienen a la escuela, o este año...

Lucas: Y hemos aprendido de todas las materias básicas, Matemática, naturales, sociales y lengua. Luego Música, que casi todos los años nos dan lo mismo.

Romina: Educación Física

Entrevistadora: Y se acuerdan de algo, un ejemplo de algo que hayan aprendido

Romina: En música desde el año pasado estamos aprendiendo a tocar la flauta, creo que este año el maestra va a salir con el órgano y nosotros tocando la flauta

Carla: En Matemática, nos han enseñado la raíz cuadrada

Entrevistadora: ¿Y en lengua, algo?

Lucas: sí, los paratextos, los...

María: En lengua todavía estamos repasando

Lucas: Un poco estamos repasando

Carla: En Naturales, más o menos ...

Lucas: Y desde luego que hemos aprendido este año, es inglés, convivencia

Romina: y no nos cuesta mucho ingles

Lucas: No, es fácil, depende de la forma que te lo enseñen las maestras

Entrevistadora: Bien, y en la tarde qué han aprendido, me pueden decir algo?

Lucas: convivencia

Entrevistadora: En Convivencia que aprenden?

Romina: A ser más unidos porque, también al Gustavo lo tenemos desde quinto, somos más unidos, siempre cuando llueve nos metemos acá adentro y jugamos entre todos, jugamos a la mancha... el profesor nos dice que nosotros somos el único grado que somos unidos porque...medio que los otros se pelean con las chicas, nosotros también algunas veces, pero...

Carla: En convivencia hemos aprendido que nos dicen "para que seas alguien en la vida" pero dice el profesor que nosotros ya somos alguien

María: Nuestros padres nos dicen, "estudiá para hacer alguien"

Lucas: pero nosotros ya somos alguien, tenemos que hacer "algo"

Entrevistadora: y en los otros talleres que tienen que pueden decir que han aprendido?

Carla: En teatro, nos ayuda el Chori a ser mejor, porque a veces te sale algo mal y que lo vuelves a hacer

Lucas: A conocer un poco el arte,

Romina: Nosotros queríamos hacer una obra de Shakespeare, y estamos pensando en Romeo y Julieta

Lucas: Si pero sino lo que tiene él que el nos ayuda a que no pensemos mucho porque es muy complicado, entonces nos enseña él alguna obra de Shakespeare, (Alumnos de 7º grado)

En las siguientes entrevistas algunos dejan bien en claro que no sólo de la escuela aprenden, sino de la realidad cotidiana que viven más allá de ella, pues la familia, el barrio, los sistemas masivos de producción y difusión de medios culturales existen antes y durante la acción escolar.

También vuelve a aparecer lo actitudinal como algo muy fuerte en los aprendizajes, haciendo referencia nuevamente a hechos que ellos denuncian como injustos.

E: Si, si lo vamos a escuchar, pero lo que yo les pregunto es ¿ qué cosas han aprendido en la escuela?

Juan Pablo: (acercándose al grabador) seño ¿es puta?

Franco: A trabajar en grupo

Entrevistadora: A trabajar en grupo... Qué más? A ver por este lado?

Ezequiel: A putear a la señorita

Franco: A no insultarla

Entrevistadora: ¿La insultan a la señorita? ¿A todas?

Ezequiel: Si, a veces

Juan Pablo: Si la que son más mentirosas como la Silvina

Entrevistadora: Aha, y eso lo han aprendido en la escuela?

Ezequiel: No, en la calle

Juan Pablo: En la calle, porque la calle nos enseña a hablar.

Ezequiel: Pero la señorita nos ha enseñado a...hablar

Franco: A mentir, porque son más mentirosas

Juan Pablo: a mentir. Aha, y más la Silvina que las otras. Aha, porque a el, él el otro día se estaba cortando los dedos y dijo...

Franco: eh, huacho culiao..

Juan Pablo: el otro día él estaba haciendo una prueba

Ezequiel : el estaba cantando, yo lo miré y la señorita dijo que yo le estaba conversando con el..

(Alumnos de 6° grado)

5.3.5. Las preferencias de los chicos en relación a los talleres

Los gustos y preferencias de los chicos son diversos, hay quienes les gustan todos los talleres, y otros solo algunos, pero todos coinciden con deporte; también teatro y convivencia son los preferidos. Suelen identificar al taller por el tallerista que lo da, más que por su nombre e incluso en algunos casos atribuyen su preferencia a la relación que establecen con ellos.

Entrevistadora: ¿ Y cuál es el taller que a ustedes más les gusta?

Nahuel y Ariel: Deporte

Johann: A mí me gusta...deporte, cerámica,...

Nahuel: Deporte, cerámica y...el Gustavo

Sabrina: El Gustavo te gusta...

Johana: talleres de deporte y con el profesor Gustavo

Sabrina: A mí no me gusta ninguno.

(Alumnos de 5° grado)

En general sus preferencias se deben a las actividades propias de cada taller, puesto que sienten que aprenden, pueden jugar, divertirse, expresarse, y aprender a relacionarse.

Entrevistadora: ¿ Y qué talleres les gustan más a ustedes?

Andrea: A mí me gusta deporte, tecnología no tanto,

Luana: Los que te gustan no los que no

Entrevistadora: No, pero pueden decir también los que no les gustan.

Carlos: Matemática, teatro, arcilla, cerámica, deporte, tecnología

Entrevistadora: Y a vos?

Andrea: A mí me gusta deporte, y matemática y...arcilla

Entrevistadora: Y por qué les gustan esos talleres?

Luana: y porque son divertidos, te enseñan muchas cosas, cocinamos arcilla.

(Alumnos de 5° grado)

Cabe destacar que el taller de convivencia ha sido muy significativo, debido a la figura y la llegada que ha tenido el tallerista. También por las actividades y temas tratados, dado que en dicho taller se han trabajado aspectos muy importantes para la vida de los chicos como los valores, la autoestima, el grupo, los cuales no son tratados en otras áreas y ellos manifiestan tenerlos muy presentes en el momento de argumentar sus preferencias.

Entrevistadora: Y a ustedes qué talleres son los que más les gustan?

Romina: El Chori, el Gustavo, la señorita Nery, ah, y la tecnología.

Lucas: English

Carla: No, ingles no es un taller.

Entrevistadora: A ella que no ha hablado, ¿cómo era tu nombre?

Maira: Maira

Entrevistadora: Maira ¿cuáles son los talleres que más te gustan?

Maira: Deporte, Inglés, teatro y con el Gustavo

Carla: A mí me gusta, inglés, deporte, en la mañana me gusta matemática, convivencia con el Gustavo, con el Chori, con la señorita Mariana, no porque ella es muy mala con nosotros.

Romina: Nos trata mal , así...

Entrevistadora: ¿De qué es Mariana? De periodismo?, Claro ustedes me hablan de los talleristas y no me sé las áreas que dan. ¿Por qué les gusta teatro, por ejemplo o convivencia?

Luana: Porque llama la atención, no es una cosa uhhh...

Romina y Carla: Te divertis.

Carla: Nos reímos.

Luana: Algo para entretenernos, buscamos lo que nos entretenga.

Carla: Siempre en convivencia, con el Gustavo , siempre nos divertimos, nos reímos,..

Luana: Estamos acostumbrados a que ya nos gusta porque él nos enseña a jugar

Romina: Y a valorarnos

Carla: Y a valorarnos por lo que somos

Entrevistadora: En la mañana también les gusta o no?

Romina: Matemática...o lengua, pero las otras no

(Alumnos de 7º grado)

Entrevistadora: Y a ustedes cuál es el taller, que más les gusta?

Raúl: con el Gustavo

Vanesa: Con el Gustavo y el Chori

Fernanda: con el Gustavo y el Chori

Entrevistadora: O sea Convivencia y teatro, ¿Y por qué son los que más les gustan?

Vanesa: Y porque nos hacen jugar a la pelota, nos hacen actuar, y no nos hacen hacer tarea como las señoritas esas...

(entrevista n°4- 7º grado)

5.3.6. Las demandas de los chicos: inglés y computación

A la hora de pensar en nuevos talleres la demanda de los chicos se centra en inglés y en computación, dos saberes que no están al alcance de ellos, si no son brindados por la escuela, pero que sí están muy presentes en la sociedad actual.

Entrevistadora: Y a ustedes les gustaría tener algún otro taller?

Ariel: Si, computación y ...Inglés

Johana: Computación, también sería divertido

Entrevistadora: ¿En la mañana no tienen computación?

Johann: Capaz que vamos a tener!

(entrevista n°1-5º grado)

Entrevistadora: Y si ustedes tuvieran que sacarle algo, o agregarle algo a la doble escolaridad para que les guste más...?

Fernanda: Computación

*Vanesa: Computación, así que no nos hagan tarea, que venga un terremoto, y que se destruya toda la escuela ...y que hagan un ciber así.
(entrevista n°4- 7° grado)*

Estas afirmaciones se pueden interpretar desde Tenti Fanfani quien señala que a estas competencias se les adjudica una utilidad inmediata y casi mágica en el mercado del trabajo. Pero por lo general no se toman todos los componentes del saber y la cultura que se requieren para aprender y hacer un uso adecuado de esas competencias. (TENTI FANFANI, Emilio; 2.007 p.139)

5.3.7. La relación con docentes y talleristas

La relación que se establece entre los niños y el adulto que guía el proceso de aprendizaje es un aspecto que forma parte de la experiencia educativa, la cual se conforma a partir “del conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos – familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes, o más correctamente, las apropiaciones que realiza. (Achilli, 1999, 25).

Las siguientes entrevistas dejan ver la importancia que tiene el vínculo generado con el docente o tallerista a la hora de establecer la relación con los aprendizajes.

Entrevistadora: ¿es diferente lo que hacen en la mañana de la tarde?

Todos: aha,

Sabrina: Tenemos más actividades

Johann: Si , porque la señorita nos hace una tarea, y en cambio el profesor nos ayuda y nos hace una tarea cortita , y nos explica todo eso,...en cambio la señorita nos da la tarea nomás

E: ¿No les explica la seño?

Todos: Siiii,

Johann: No, pero nosotros hacemos esa tareita y no se... nos ayuda a hacer las cosas de la mañana, cosas que no hemos terminado...

(Entrevista N°1- alumnos de 5°)

Entrevistadora: Maira ¿cuáles son los talleres que más te gustan?

Maira: Deporte, Inglés, teatro y con el Gustavo

Carla: A mí me gusta, ingles, deporte, en la mañana me gusta matemática, convivencia con el Gustavo, con el Chori, con la señorita Mariana, no porque ella es muy mala con nosotros.

Romina: Nos trata mal , así...

El término “ayuda” parece distinguir la relación entre el docente de la mañana y el tallerista, la cercanía en la relación entablada y la forma del trato que señalan los alumnos

indican lo personal de la relación pedagógica y cómo la organización y el tipo de actividades pueden favorecer una mayor o menor distancia en el vínculo.

5.4. ALGUNAS REFLEXIONES

En el presente proyecto me propuse investigar el programa de doble escolaridad con el objetivo de comprender la experiencia educativa de los alumnos en relación a la doble jornada. En el caso de la institución estudiada los espacios curriculares ofrecidos en contra turno presentan una propuesta educativa diferente, donde se aprende desde el juego, desde el diálogo y la reflexión, desde la práctica manual y experimental, donde se modifica el espacio del aula, y se prioriza el trabajo de valores y relaciones grupales. Dada la dinámica que adquiere, los niños vivencian el turno tarde como un espacio de mayor libertad en cual no hacen tarea, hecho que marca la diferencia con el turno mañana, e incluso con la idea de que “no hacen nada”. A partir de allí surgen nuevos interrogantes respecto a la metodología y contenidos del aprendizaje ¿Sólo se aprende “haciendo tarea escrita” y “copiando del pizarrón”? ¿Es la única manera de abordar las materias básicas de lengua, matemática y ciencias? ¿O estas áreas pueden hacerse presentes a través de otras estrategias?

Para la mayoría de los chicos la propuesta de la doble escolaridad que presenta la institución resulta atractiva y le otorgan un significado positivo, que se relaciona con las actividades propuestas y con el hecho de tener mayor libertad. Así mismo reconocen aprendizajes en torno a la actuación, el deporte, las áreas de lengua y matemática, a la construcción de objetos de arcilla y dan mucha importancia a los aprendizajes en torno a los valores, la autoestima y las relaciones grupales.

Sin embargo también hay niños que no les agrada quedarse, no les gustan algunos talleres o se quedan como ellos mismos dicen “a joder”. Lo que estaría dando cuenta que el programa genera también efectos contradictorios a los que se propone, como también que no en todos los casos se puede lograr la inclusión educativa que se promueve.

De los resultados del trabajo se desprenden en principio dos líneas para futuras investigaciones. Una línea de investigación debería partir de la significatividad negativa que algunos alumnos le atribuyen a la extensión de la jornada escolar, si esta tiene que ver con la obligatoriedad y el cansancio de estar tanto tiempo en la escuela, lo que lleva a preguntar si ¿es la escuela la que debe “retener” a los niños por más tiempo o las actividades propuestas pueden desarrollarse desde otras instituciones? ¿Si la obligatoriedad genera rechazo no sería

mejor la libertad en la elección? ¿Sólo la escuela es capaz de desarrollar aprendizajes en los niños? ¿Ella es la responsable de desarrollar todas las capacidades y ocuparse de todo ante la ausencia de la familia? ¿Es posible crear otros espacios fuera de la escuela que permitan el desarrollo de distintos aprendizajes? ¿O se puede transformar la escuela para que en las actividades ya no predominen la tiza y el pizarrón?

Otra línea de indagación futura que se abre: Si la escuela se convierte entonces en una agencia para el desarrollo de la infancia, en este caso bajo el Programa de doble escolaridad que intenta atender a la problemática de las desigualdades sociales y educativas, brindando asistencia alimentaria y propiciando más horas de permanencia en la escuela, ¿Puede esta institución con el programa de doble escolaridad atenuar las desigualdades sociales y permitir una igualdad de oportunidades? ¿Alcanza con una política educativa o es necesario articular con políticas económicas y sociales?

Los resultados de la investigación muestran que es importante al considerar las políticas de inclusión educativa reconocer que son los alumnos al significar su experiencia escolar los que dan sentido a su permanencia en la escuela.

**SEGUNDA PARTE: ESTRATEGIAS FAMILIARES, “ELECCIONES,”
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS
ALUMNOS DE SECTORES POPULARES**

CAPÍTULO 6: REPRESENTACIONES SOBRE LAS DESIGUALDADES SOCIALES”

Autoras, Teresa Gonzáles y Nuria Maldonado

“... elegí acá... porque no me dio ...”

Las (e)lecciones escolares de los chicos de sectores populares.

Como Equipo de Investigación venimos trabajando desde hace tiempo algunas categorías analíticas y metodológicas que nos han permitido avanzar en el estudio de la compleja red de *Representaciones - Predisposiciones - Lugares*, que los sujetos ocupan en la estructura social objetiva.

Nuestras indagaciones refieren que el sistema educativo ofrece condiciones de enseñanza-aprendizaje desiguales para los distintos sectores sociales, dando lugar a la conformación de recorridos escolares diferenciados. Mediante el trabajo empírico realizado en alumnos de 8º años de EGB en escuelas del Gran Mendoza, rastreamos 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, proceso que muchos de estos chicos naturalizan como su “elección personal”.

Es así que los conflictos sociales se convierten en problemas individuales, las deficiencias sociales en deficiencias personales etc.; se culpabiliza e individualiza la pobreza recurriendo a factores asociados a la herencia “biológica” familiar, a las “decisiones individuales”, a las “capacidades intelectuales”, etc. Es así que la “inteligencia” o la “ignorancia” y las adjetivaciones y representaciones referidas a ellas, serían factores a-sociales, a-históricos, naturales y por tanto inmodificables.

6.1. Dimensión del Tema Problema y su Debate

La población bajo estudio para esta Indagación fueron los alumnos de 8vo. año (LFE) o 1ro. de la secundaria (LNE) que asisten a distintos establecimientos educativos del Gran Mendoza. A los fines analíticos, para esta presentación, hemos tomado una muestra compuesta por tres escuelas y la hemos diferenciado en subgrupos. Un primer grupo constituido por alumnos que concurren a una escuela con orientación técnica ubicada en San José, departamento de Guaymallén; un segundo grupo de alumnos que concurren a una

escuela con orientación contable ubicada geográficamente muy cerca de la anterior; y un tercer grupo, integrado por alumnos que asisten a una escuela con orientación en química, ubicada en la Ciudad de Mendoza.

Actualmente la Dirección General de Escuelas, provee a los alumnos de 7° año de las escuelas primarias comunes un formulario donde deben elegir tres escuelas secundarias. Este formulario es cargado a un programa de computación en la Dirección de Nivel Medio, que redistribuye a los alumnos teniendo en cuenta el promedio y el lugar de residencia. 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 tienen promedios bajos la escuela más cercana a su lugar de residencia. Sin embargo para otros alumnos los recorridos se van diseñando como resultado de una combinación de algunos de estos elementos más, la asistencia a escuelas de Educación Especial, repitencia, abandono, extraedad, la existencia o no de programas o planes educativos que promueven la terminalidad de 8° año de la EGB, Programas Sociales Compensatorios, y el lugar ocupado por las familias en el territorio y en la estructura económico-social, entre otros aspectos posibles.

Analizamos las entrevistas grupales realizadas a alumnos y directivos desde tres Ejes de estudio que sirven para organizar los resultados de la Investigación, esto es: “La elección de las escuelas y las estrategias familiares”, “Experiencia escolar y construcción de subjetividades” y, **“Adjetivaciones –clasificaciones- escolares y representaciones de la práctica social”**.

Nos interesa particularmente desarrollar algunos aspectos referidos al Tercer Eje, esto es a las Adjetivaciones y Representaciones en relación con la evidencia empírica, es así que algunos de nuestros interrogantes son:

¿Cuál es la relación entre las expectativas y las representaciones en la experiencia escolar?, ¿éstas se “eligen” libremente?, y ¿Cuáles son las adjetivaciones naturalizadas referidas a la inteligencia?

En las investigaciones que hemos realizado a los largo de los últimos años, hemos dado cuenta de la segmentación del sistema educativo mendocino y de la existencia de circuitos educativos diferenciados donde el paso del nivel primario al nivel secundario se constituye en uno de los momentos claves del recorrido escolar.

Tenemos por Objetivo aportar elementos para visualizar la relación dialéctica entre, las adjetivaciones escolares naturalizadas y las representaciones sobre la elección de la escuela, que habilita recorridos educativos desiguales para los jóvenes de sectores populares. Desde nuestra perspectiva teórica entendemos al sistema educativo como un campo donde existen relaciones de oposición y jerarquía entre las Instituciones educativas.

El supuesto general que guía nuestro Proyecto de Investigación, es que: Si bien los alumnos “eligen” a que escuela de nivel medio asistir y muchos naturalizan el lugar que ocupan, para nosotros, el recorrido y la Institución a la que asisten los estudiantes de sectores populares no está librado al azar, sino que contiene cierto margen de previsibilidad, si dichas “(e)lecciones” son analizadas bajo la trama conformada por las políticas educativas, las prácticas escolares, las trayectorias sociales y las estrategias familiares de los sectores populares. Es así que se habilitan recorridos sociales y escolares diferenciales cuya lectura nos permite hacer más comprensible, la **Naturalización de las Adjetivaciones escolares y su representación.**

Nuestro supuesto en ocasión de esta Presentación es que: Mediante el juego de representaciones recíprocas y su influencia sobre las prácticas e interacciones escolares, los alumnos tanto se hacen como son hechos, construcción condicionada por la posición que ocupan en el espacio social. Es así que Adjetivan, incorporan y valoran mediante recreación, resistencia o reproducción, la clasificación percepción y posición que nos toca.

En la Investigación que llevamos a cabo durante 2005-2007 *“Esto es para mí “las elecciones” educativas de los alumnos de sectores populares”* abordamos las elecciones de establecimientos y las razones que daban los alumnos de un CENS, de un CEBA, de una Escuela de Educación Especial, y dos escuelas de nivel medio que consideramos parte de los Circuitos Educativos 4 y 5. Los resultados de esta investigación nos orientaron a indagar sobre la existencia de otro circuito educativo, circuito 3 en la zona, y explorar otras instituciones que podían estar conformando una oferta igual o más pobre que las instituciones ya estudiadas. Ésta es la población que nos ocupa.

Los Temas que tratamos circulan en un debate que tiene fuerte expresión en los trabajos de Hernestein y Murray (Macionis, j. y Plumier 2007 p., 206). punto aparte Desde esta perspectiva la relación entre origen social y éxito académico estaría dada por la capacidad intelectual que tendría origen genético, y es éste el que en mayor medida determina el éxito o el fracaso escolar. Esta explicación implica que los individuos de baja extracción

social tienen una menor capacidad intelectual, y que su peor posición social se deriva precisamente de una menor dotación genética.

El debate que refiere a éstos Temas, se produce en la década del 90 del siglo pasado en los países desarrollados, y llega a América Latina desde la Agenda de los Organismos Internacionales a la CEPAL; será desde esta perspectiva que la Diferencia en los resultados escolares se explique mediante la Diversidad Cultural, de modo que ante condiciones materiales similares dichos resultados sean distintos.

En la Argentina de los años 90 esta polémica se traduce en los debates por la sanción de la Ley Federal de Educación, en particular por la disputa entre los términos de la “equidad” y la “igualdad”; es así que se sostuvo que mientras la primera considera el Origen social y una Capacidad Intelectual Diversa, la segunda en cambio homogeneiza dicho Origen y Capacidades contribuyendo así a la reproducción de un orden social injusto. Se asoció también la idea de igualdad con la de movilidad social ascendente, de modo que los hechos estarían mostrando el fracaso de esa perspectiva.

En la Provincia de Mendoza se sostuvo entonces que las Políticas Compensatorias de Focalización de la Pobreza contribuirían a responder a un origen social desventajoso, equiparando así puntos de salida que responderían a la Diversidad social económica y cultural. Por último se podrían lograr mejoras en el rendimiento escolar, en tanto las capacidades intelectuales quedarían liberadas del rigor de un origen social vulnerable, se podría así acudir a las capacidades que vehiculizan la iniciativa individual.

Por otro lado, siguiendo el abordaje de la sociología crítica propuesta por Pierre Bourdieu, nuestro enfoque pretende captar la primacía de las **relaciones en el entretendido social y estructural**, por oposición a quienes ponen énfasis en las dicotomías “...entre el actor y su actividad, entre las estructuras y los procesos o entre objetos y relaciones” (Elías, 1982); se trata de la primacía de *la relación* entre lo subjetivo y lo objetivo que promueve el constructivismo estructuralista.

Desde esta perspectiva la percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración: por el lado objetivo está socialmente estructurada, y por el lado subjetivo también lo está, porque los esquemas de percepción y de apreciación especialmente los que están inscriptos en la oralidad (Requejo, I. 2002) expresan el estado de las relaciones de poder simbólico.

Los juicios de valor no son socialmente neutros; los diversos sectores y fracciones de clase luchan por imponerse en la jerarquía de valores sociales, "... especialmente porque en nuestra sociedades, tienen un casi monopolio de hecho sobre las instituciones que como el sistema escolar, establecen y garantizan los rangos" (Bourdieu, P. 1998 p 138). Dichas garantías legitiman y naturalizan juicios de valor que se presentan como universales neutros y ahistóricos; de hecho lo "natural" tiende a ser en nuestras sociedades **más valorado que lo aprendido.**

Desde este enfoque sostenemos que: "Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual; la cualidad de "pobre" se connota como atributo de "diversidad"..." (LlomovattE, S. y Kaplan, C. 2005. p. 78). Es así que las formas que adquiere la "inteligencia" o la "ignorancia" serían factores asociales, naturales y por tanto inmodificables. En esta línea de pensamiento *la ignorancia y la inteligencia* son *siempre resultados* del ámbito académico; es decir los logros o fracasos escolares que alcanzan las personas en el sistema educativo son *los que determinan* si poseen una u otra cualidad, independientemente de la relación que la inteligencia y la ignorancia tienen con la producción y reproducción de la vida social.

La legitimidad del discurso en la línea de Murray, se produce en la Argentina en general y en Mendoza como el caso que nos toca, vía eufemización política de la pobreza estructural, justificación ideológica de la herencia biológica familiar, e individualización del conflicto colectivo social.

Así mismo es erróneo sostener que las diversas experiencias históricas de movilidad social ascendente se produjeron con el sistema educativo como protagonista central de ese cambio; fue la amplia estructura del Estado Interventor y las diversas estrategias del Modelo de Acumulación vigente las que promovieron dicho cambio. "Estos fenómenos impedían ver que lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias o diferencias sociales". (Tenti Fanfani, E. 2007 p. 97)

6.2. Dimensión teórica en la amalgama empírica.

Pierre Bourdieu sostiene que existen en las sociedades capitalistas una diversidad de racismos, el referido a la inteligencia es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión de **Capital Cultural**, capital heredado que tiene la

propiedad de ser un capital incorporado –hecho cuerpo-, y por tanto aparentemente natural innato.

- Mauricio que tiene 13 años y asiste a la escuela identificada como del tercer grupo, dice al referirse a su compañero “...no le sube agua al tanque al pobre”; la calificación entre compañeros denota características constitutivas fundantes. Establecen una clasificación entre “quienes pueden” y “quienes no” como característica propia de la persona, individual. En el mismo sentido “*Siempre fui mala en la escuela, y siempre me retaban*” dice en otra entrevista Carolina, del segundo grupo.

El racismo de la inteligencia se ostenta mediante una diversidad de posesiones en particular la de los títulos, la de las certificaciones escolares y académicas que se consideran como garantía de inteligencia.

- Pablo del tercer grupo, al ser consultado si quiere seguir estudios superiores, afirma “*sí, cartonero*” lo que provoca fuere risas entre sus compañeros; al indicar la entrevistadora que se trata de un oficio, el chico recontesta: “*no, ingeniería quiero seguir*”.

“El clasamiento escolar es un clasamiento social eufemizado y, por tanto, naturalizado, absolutizado, un clasamiento social que ya ha sufrido una censura, por tanto una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia” de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza.” (Bourdieu, P. 2000. Págs. 263-264.)

- En la misma Escuela pero en otra división Pequi y Vicky afirman con vehemencia: “No hay discriminación, no hay... No hacemos diferencia en eso”, “No hacemos diferencias, en eso por parte... nadie se fija en eso. No se discrimina a nadie por tener menos puntaje”. Sin embargo momentos antes Vicky afirma que pudo entrar en esa escuela porque su promedio es de 9,57, en tanto Lucas lo logró porque tienen 9,51 y Pequi 9,58.

La población que asiste a esta escuela –recordemos caracterizada como tercer grupo- reside en distintos departamentos del Gran Mendoza y su traslado a la misma se ve favorecido por la gran afluencia de líneas de colectivos ya que está ubicada en una zona cercana a la Casa de Gobierno. Tomando como referencia los trabajos de los papás (bombista, amas de casa, trabaja en una empresa, preceptor, maestra, independiente, artesano, jubilado) y los lugares de residencia podemos considerarla una escuela de clase media baja. La diferencia fundamental con las otras dos es que ésta es una escuela “elegida” en primer lugar por los padres y los alumnos que allí asisten al considerarla “buena escuela”. Al respecto, Pequi nos dice: “*Mi*

hermano me dijo que esta era una buena escuela...". Más adelante Lucas dice: "*Yo la elegí*" (*refiriéndose a la escuela*). Florencia de la misma escuela dice: "*...me inscribieron acá porque me gusta todo lo que es matemática,... mi papá la conocía a esta escuela y también dijo que era muy buena... digamos, muy buena gente que venía y también la capacidad de los chicos de acá...*" y Nicolás agrega: "*yo vine a esta escuela porque mis padres me dijeron que era buena.*"

- En cambio, la Morocha, del segundo grupo, sabe **que no llegó** a la escuela "deseada", ella refiere: "Elegí esta escuela porque queda cerca de mi casa, queda a 15 cuadras, pero también había puesto otras, pero mi promedio era de 8,40... no me dio para entrar a la otra". Laila, de la misma escuela dice: "a esta escuela la eligieron mis papás ... era la más cerca de mi casa. Yo quería ir a la B.A. Yo sabía que no iba a poder... por el promedio". Gabi agrega: "Yo elegí este colegio porque quedaba cerca del trabajo de mi papá" y Carolina agrega "y yo me había anotado en otras escuelas pero me tocó esta" y más adelante agrega "y no quería venir a esta escuela, quería ir a la P.C." Esta escuela se caracteriza, como lo demuestran las entrevistas, por recibir chicos de los barrios aledaños pero **no** por ser elegida como primera opción. Los papás y mamás se desempeñan como amas de casa, celadores, serenos, obreros no calificados, empleados públicos de bajo escalafón, personal de limpieza, etc.

- Un compañero de la Morocha en la misma escuela agrega: "Porque el promedio es de 8 y tengo que sacarme un 10 y un 9 y va hacer algo muy imposible..."

La inscripción que cuantifica, califica y cualifica el mérito escolar, pone límites a las expectativas y reordena e individualiza estableciendo para cada cual una especie de "horizonte de lo posible".

- Mariela, que asiste a la escuela técnica nos dice: "La primera que puse fue la P.N., segundo otra que no tenía título, no es técnica." A lo que Jonathan agrega: "La P.N. es como la mejor, porque tiene las mejores herramientas. Las máquinas son las más nuevas." "Es mejor escuela, dice Mariela, tiene mejores talleres. Claro, fue la primera que puse pero entré a esta por el puntaje". En el mismo sentido, más adelante otro compañero nos cuenta: "Va mi hermano a la escuela esa. Entonces por el puntaje no me dio, porque es de 8,52 y no pude entrar..."

La meritocracia escinde el entramado de la experiencia social y escolar previa, estimulando juicios de valor, percepciones apreciaciones, que se presentan como irrefutables y verdaderas. Tienen el peso que promueve lo dado, el veredicto de lo establecido, la inevitabilidad de lo enjuiciado. (Llomovatte, S. y Kaplan, C. 2005. Pág. 78).

- En un curso del primer grupo, gran parte de la entrevista a un conjunto de chicos que tienen entre 13 y 15 años se juega en torno de la dicotomía entre “ser vago y repetidor” y no serlo; en tanto los primeros quedan sujetos al decir de Nelson: “*que uno no llegue a ningún lado*”.

El Capital Cultural es capital heredado, y tiene la propiedad de ser un capital incorporado – hecho cuerpo-, se muestra en *la apariencia de lo natural lo innato* de donde se infiere con facilidad lo genético, lo biológico como carga de lo heredado.

El capital cultural se incorpora bajo la forma de actitudes y capacidades intelectuales, de la oralidad, del desarrollo operatorio y las disposiciones kinésicas y gestuales *que se aprenden* mediante la interacción cotidiana de la familia y los grupos de referencia. (Milstein, D. y Mendes, 1999)

- En la Escuela antes citada pero en otra división un chico afirma: “Todos dicen que octavo quinta es lo peor. Es el grado más bajo...” “Es verdad porque casi todos se llevan materias, casi todos repiten”; un compañero agrega: “Somos el equipo deprimente de la escuela”.

Estas adquisiciones constitutivas del **habitus** se muestran como mejor adaptadas a los requerimientos escolares en la medida en que ascendemos en la escala social.

"Por lo tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados a ella) y según sus habitus como sistemas de esquemas de percepción y de apreciación como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social" (Bourdieu, P.1991. Págs. 88-89).

Tenemos la impresión de haber *nacido* con ciertas *disposiciones, sensibilidad, maneras de ser, estilos, y formas de actuar*; de hecho son todas manifestaciones producidas por el habitus. El habitus en consecuencia es simultáneamente la grilla de lectura a través de la cual, percibimos, juzgamos y valoramos la realidad, y a su vez el medio para producir modificar o bien reproducir nuestras prácticas; estos dos aspectos son indisolubles.

De esta manera, en el entramado de representaciones recíprocas, adjetivaciones, calificaciones y su influencia sobre las prácticas e interacciones escolares, los alumnos se forman, se dan forma y a la vez son hechos; proceso condicionado por la posición que ocupan en el espacio social. Siguiendo los testimonios recogidos, podemos afirmar que los alumnos incorporan, valoran, eligen (o no) mediante recreación, resistencia o reproducción, la clasificación, percepción y posición objetiva que les toca.

5.3. Algunas reflexiones

A lo largo de este trabajo nos propusimos abordar el tema de la naturalización de las desigualdades sociales que estigmatizan la diferencia social convirtiéndola en discriminación legítima.

Se han analizado las valoraciones que aparecen en el discurso de los estudiantes de las tres escuelas de nivel medio seleccionadas, en particular las calificaciones y apreciaciones al referirse a las habilidades, capacidades o predisposiciones escolares de ellos o de sus compañeros. Hemos sostenido al respecto que, en la lógica de dichas definiciones, las capacidades aparecen como: “individuales”, “naturales”, “innatas”, “inevitables”, “formas de ser”, de “elegir”, etc., que se manifiestan como biológicamente inscriptas al llegar al mundo en “lo que somos y podemos hacer”. Estas definiciones, adjetivaciones no nos vienen dadas, por el contrario, son construidas, formadas, hechas en el entramado de experiencias escolares, trayectorias sociales y estrategias familiares según la posición objetiva que ocupan los adolescentes y sus familias en el espacio social. Según los alumnos sean “inteligentes”, o “no le sube agua al tanque”, según el lugar de residencia y el trabajo familiar, según las familias cuenten con mayor o menor capital cultural, serán las representaciones sobre la elección de la escuela que habilitará un determinado recorrido educativo. Eso sí, naturalizándolo como “elegido”.

Es así que el éxito o el fracaso escolar de los jóvenes de sectores populares parece relacionarse con las capacidades, habilidades naturales, **individuales** de los alumnos, quienes no tendrían los elementos básicos para lograr ciertos aprendizajes; o con la carencia de recursos materiales y simbólicos al interior del hogar, necesarios para aprender; es decir las condiciones sociales y económicas **familiares**. De esta manera, las desigualdades sociales se convierten en problemas individuales; se estigmatiza la pobreza refiriéndola a factores internos asociados a lo biológico, lo genético, lo heredado; de modo tal que los “talentos” o la

carencia de ellos y las representaciones al respecto, serían factores a-sociales, a-históricos, naturales e inmodificables.

Tanto para los jóvenes de una u otra escuela, notamos que el promedio cuantifica y califica el mérito escolar, pone límites a las expectativas y reordena e individualiza estableciendo para cada cual una especie de “horizonte de lo posible”. Las posibilidades de “elegir” una u otra escuela en la cual continuar los estudios se ven, entonces, fuertemente condicionadas por las adjetivaciones naturalizadas y las representaciones sobre la experiencia escolar de estos jóvenes. La meritocracia estimula juicios de valor que se presentan como irrefutables y verdaderos. La fuerte estigmatización preanuncia un fracaso escolar inminente, fracaso que sin embargo surge individualizado, legitimado y naturalizado.

Nuestro agradecimiento a los chicos de sectores populares por darnos lecciones de sus (e)lecciones escolares.

CAPÍTULO 7: LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL GRAN MENDOZA

Autor: Magdalena Tosoni

Mientras diversos estudios destacan los cambios en la significación social de la escuela y la pérdida de su capacidad instituyente, el objetivo de este trabajo es mostrar cómo los *éxitos y fracasos relativos* vividos por los alumnos en instituciones educativas que presentan desigualdades -en cuanto a los requisitos de acceso, el curriculum, las titulaciones, entre otros,- influyen en la percepción y apreciación que tienen de si mismos y de su destino escolar.

Este trabajo forma parte de los resultados del Proyecto de investigación *“Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y en los recorridos escolares (S.E.C.Y.T. U.N. de Cuyo)*. A partir del análisis de entrevistas grupales realizadas a alumnos de escuelas de nivel medio y de capacitación laboral del Gran Mendoza reconocimos cómo las clasificaciones escolares, los recorridos escolares, el promedio obtenido en la primaria, la escuela secundaria asignada desde la Dirección General de Escuelas, y la promoción o no del primer año marcan las experiencias escolares y contribuyen a configurar y legitimar trayectorias escolares y laborales desiguales.

7.1. Experiencia escolar y la construcción de subjetividades

Diversos estudios destacan los cambios en la significación social de la escuela y la pérdida de su capacidad instituyente. Para Silvia Dustchatzky (2003) la escuela, y la familia como dispositivos de subjetividad han perdido fuerza para construir subjetividades porque han dejado de interpelar a los individuos quienes están solos, a merced del acontecimiento. A partir de reconocer que ni la familia, ni el barrio ofrecen regularidades capaces de modelar la subjetividad individual admite que la escuela puede ofrecer un espacio de encuentro y de establecimiento de vínculos que dejen marcas en el individuo.

Habrían dos modos de relación entre la escuela y la subjetividad una es la que facilita la “escuela nodo” y otra la “escuela agenciamiento”:

“La escuela nodo y la escuela agenciamiento comparten una cualidad ambas pueden ser pensadas como recursos en tanto ninguna tiene el poder de instituir formas estables de producción subjetiva. No obstante, habría una diferencia que nos interesa destacar. La escuela agenciamiento amplía las potencias de actúan, produce un territorio que interrumpe

la dispersión, y compone un vínculo o crea condiciones para ensayar formas de ligadura social. No instala regularidad ni necesariamente produce un escenario consistente, pero pone en evidencia la activación de algún escenario posible. ¿Qué se agencia?... Lo que se agencia es una condición de posibilidad. El taller puede disolverse pero, una vez producido puede reactiva posibilidades sobre una experiencia abierta: la experiencia sinuosa, borrosa pero real de un intercambio.” (Duschatzky, 2007, p. 135)

La escuela también es un espacio indeterminado pero puede convertirse en lugar de conformación de subjetividad, esto dependerá de la capacidad de los docentes y alumnos de cuidar del otro.

“La escuela podría ser pensada como un significante vacío. La escuela es lo que se arme allí, y lo que se arma allí no produce necesariamente prácticas análogas en el resto de los espacios sociales, no arma sujetos con garantías exteriores, no tiene una anterioridad fundadora. Pero la escuela bordea, posibilidad, condición es algo en lo que hay que pensar. ...Hemos percibido dos tipos de funcionamiento. A uno lo hemos llamado escuela nodo y al otro escuela agenciamiento. Ambos trabajan sobre la destitución utilizando los escombros como precarios materiales a su servicio. Podemos suponer que una escuela es un intento de combinar de modo singular los efectos de la destitución con el aprendizaje de su condición de nodo y la exigencia de agenciar.”(Duschatzky,2007p. 137- 139)

Estas transformaciones en la escuela, su relativa indeterminación, son interpretadas por Duschatzki como el resultado de pérdida de la capacidad del Estado de regular a través de mecanismos disciplinarios y del imperio del mercado donde no es posible identificar ordenes, donde todo se convierte en un devenir incierto y donde el individuo esta a merced de las fuerzas circunstanciales.

Por mi parte adhiero a la posición de Emilio Tenti, quien señala que en la actualidad hay una diversificación de las instituciones y públicos, esto hace que la conformación de subjetividades sea un proceso abierto y más impredecible, pero las escuelas siguen siendo espacio de conformación de subjetividades.

“Las escuelas son más numerosas, pero tienen otro sentido, otros destinatarios, otras dimensiones con el centro, otras capacidades, otros desafíos y expectativas sociales que cumplir. Y sin embargo están allí con todas sus pobreza y contradicciones siguen contribuyendo a ‘fabricar’ agentes sociales. Los hacen en otras condiciones. Con otros recursos, imbricadas en otros sistemas de relaciones que es preciso investiga y comprender mejor. Tenti Fanfani, 2002, p. 223.

En la Argentina la masificación de la educación, la devaluación de títulos escolares junto con el aumento de las desigualdades sociales, sin duda, han modificado la vida cotidiana escolar y la incorporación de jóvenes antes excluidos de la educación media ha

alterado el lugar que ocupaba la escuela como agente socializador. Esto requiere un conocimiento más profundo de cómo hoy la escuela contribuye a conformar subjetividades.

En el Gran Mendoza la extensión de la obligatoriedad de 8º y 9º año de la EGB y ahora el nivel secundario, la ampliación del número de establecimientos en zonas de la periferia urbana han estimulado el aumento de la matrícula pero también ha aumentado la tasa de repitencia y deserción en este tramo del sistema educativo. Por otro lado las escuelas ofrecen condiciones de aprendizaje (currículun, infraestructura, personal docente) diferentes y desiguales. Estas ofertas educativas han contribuido a consolidar circuitos escolares según el origen social de los estudiantes y han promovido una inclusión diferenciada. Cabe preguntar entonces *¿cómo se construyen las subjetividades en un sistema educativo cada vez más desigual, y si la experiencia escolar diferente deja marcas de desigualdad en las jóvenes?*.

A fin de analizar cómo hoy en las escuelas se conforman subjetividades diferentes y desiguales profundizaremos en la perspectiva teórica de P. Bourdieu y F. Dubet sobre la experiencia escolar dentro del sistema educativo diferenciado y jerarquizado y la construcción de subjetividades.

7.2. Perspectiva de análisis

La tematización de la *experiencia escolar* surge en la década de los noventa en Francia para analizar la dimensión subjetiva de las desigualdades escolares y educativas (Van Haecht, 1999, p. 242). Dubet y Martuccelli introducen la problemática de la experiencia escolar para dar cuenta de los cambios en los procesos de socialización en el marco de la masificación de la escuela en Francia:

“Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Esta se construye en la vertiente subjetiva del sistema escolar. ...Para comprender lo que se fabrica la escuela no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema.” (Dubet, Y Martuccelli, 1998, p. 15)

Las desigualdades educativas expresadas en las diferencias y jerarquías entre establecimientos, currículo, modalidades, certificados escolares contribuyen a formar subjetividades:

La escuela no es solamente 'inigualitaria', produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Uno se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella."(Dubet, Y Martuccelli, 1998, p. 1).

Desde esta perspectiva el sistema escolar mismo genera condiciones para la construcción de subjetividades desiguales porque influye en las orientaciones que sigue el individuo y hace de la carrera escolar uno de los factores determinantes.

Por su parte Bourdieu entiende que la crisis crónica de la institución escolar se debe a los ajustes entre la *democratización* entendida como la incorporación de nuevos sectores sociales artesanos, pequeños comerciantes, obreros industriales -que provoca la intensificación de la competencia y un aumento de las inversiones educativas de los sectores sociales que antes participaban del sistema escolar - y la *recreación del principio de diferenciación* a partir de la multiplicación de ramas y títulos y la eliminación diferida y extendida en el tiempo de estas "nuevas clientelas."

Al diferirse y extenderse en el tiempo el proceso de eliminación, y quedar con ello parcialmente diluido en la duración, la institución se ve habitada de manera duradera por excluidos en potencia, que importan a ella las contradicciones y los conflictos asociados a una escolaridad sin otro fin que si misma". (Bourdieu, 1998. p. 364)

En este sistema educativo desigual Bourdieu analizó la *experiencia escolar* de los jóvenes de familias desfavorecidas que concurren a escuelas ubicadas en las zonas periféricas de París. Reconoció que la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo desigual condiciona la experiencia educativa y promueve sentidos contradictorios:

"La escuela excluye, como siempre, pero en lo sucesivo lo hace de manera continua, en todos los niveles y conserva en su seno a quienes excluye, contentándose con relegarlos a las ramas más o menos desvalorizadas. De ello se deduce que los excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y oscilaciones de sus sanciones, entre la adhesión entusiasta a la ilusión que propone y la resignación a sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente."(Bourdieu, 1999. cit. p. 366)

Los "veredictos" de la escuela, es decir, los juicios escolares, las clasificaciones, la escala de notas, la promoción o no - y su interpretación por parte del alumno -donde inciden su trayectoria escolar y la de familia y la escuela - conforman de manera diferente la experiencia escolar. Para los jóvenes empobrecidos la experiencia escolar implica tomar contacto con las desigualdades existentes entre la situación de la propia familia y de la situación de sus compañeros, conocer las desiguales condiciones de aprendizaje que ofrecen las escuelas y reconocer cómo su desempeño escolar previo influye en su trayectoria escolar futura. (Broccolichi, 1999, pags. 383)

“La escuela produce cada vez más individuos afectados por esa especie de malestar crónico que instituye la experiencia- mas o menos reprimida- del fracaso escolar, absoluto o relativo, y obligados a sostener por un suerte de bluff permanente con respecto a los otros y también a si mismos, una imagen propia duraderamente dañada, herida o mutilada” (Bourdieu, Pierre, 1999 p. 365)

Así la *experiencia escolar* de los jóvenes de sectores populares en un sistema educativo desigual contribuye a producir subjetividades, *habitus divididos* en términos de Bourdieu. Sobre todo los *fracasos relativos* – por ejemplo notas bajas en una institución escolar jerarquizada - contribuyen a que los estudiantes tengan una doble percepción de si mismos, en permanente negociación con ellos mismos y con su propia ambivalencia.

Las perspectivas sobre la *experiencia escolar* de Dubet, Martuccelli, Bourdieu y Broccolichi ofrecen líneas de indagación sobre la construcción de subjetividades en la escuela que seguiremos en el próximo apartado:

Cómo se construyen subjetividades en escuelas diferentes y desiguales,

Cómo influyen los fracasos escolares relativos en la percepción de si mismos y de su destino escolar.

Quiénes construyen su subjetividad en la escuela, quiénes contra ella y quiénes a pesar de ella.

7.3. Los veredictos de la escuela, marcas diferentes y subjetividades desiguales

A partir del análisis de entrevistas grupales a alumnos reconocimos cómo las clasificaciones escolares (inteligente o no inteligente), los recorridos escolares, el promedio obtenido en la primaria, la escuela secundaria asignada desde la Dirección General de Escuelas, y la promoción o no del primer año marcan las experiencias escolares y contribuyen a configurar y legitimar trayectorias escolares y laborales desiguales.

7.3.1. Promedio y destino escolar

El paso de 7º año del Nivel Primario a 1º año del Nivel secundario sigue siendo una instancia de reordenamiento de los recorridos escolares en Mendoza. Al finalizar 7º año la Dirección General de Escuelas provee de un formulario donde los alumnos deben elegir tres escuelas secundarias. Este formulario es cargado a un programa de computación en la Dirección de Nivel Medio, este programa redistribuye 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 el la ciudad de Mendoza, y quienes

tienen promedios bajos la escuela más cercana a su lugar de residencia. El proceso de asignación de escuela secundaria dura un mes, la celeridad del mismo y el desconocimiento de los criterios del programa de computación por parte de los docentes del nivel primario, de los padres y de los alumnos hace que se asemeje a una “lotería” donde sin duda el “boleto” es el promedio.

El promedio pasa a ser entonces el “veredicto escolar” que más consecuencias tiene para el destino del alumno, porque es sencillo de reconocer (un número) por su portador y por los docentes, además porque el proceso de asignación de escuelas secundarias lo ubica como un elemento diferenciador y jerarquizador. Aquellos alumnos con altos promedios tienen la percepción de elegir la escuela y gozar de una ventaja que no tendrán otros de sus compañeros.

Maxi tiene 14 años, su padre tiene un taller y su madre es ama de casa. Maxi concurre a la Escuela Secundaria N° 2, que es una escuela técnica. La escuela cuenta con un edificio de la década del cincuenta pero en buen estado, biblioteca, talleres, los alumnos de los últimos años realizan pasantías en importantes empresas. Goza de prestigio entre las escuelas técnicas por su antigüedad. Cuando se le preguntó cómo eligió la escuela señala:

“Yo elegí esta escuela porque es técnica y porque tengo muchos amigos acá y en mi casa, mis padres también me la recomendaron... Mi papá me recomendó esta escuela que la pusiera en primer lugar, porque me queda cerca y por que él vino. En segundo lugar puse la Pablo Nogués y porque el puntaje me daba para entrar y en tercer lugar puse la Álvarez Condarco.”

Los alumnos con promedios más bajos, aceptan el lugar asignado pero entienden que la opción la eligió o la adjudicaron otros. Yamila es alumna de la Escuela Secundaria N° 3. La escuela está ubicada en el distrito de San José, el edificio es de la década de los noventa, su modalidad es administrativo contable y su matrícula está conformada por alumnos de sectores medios bajos cuyos padres no completaron el nivel medio. Al responder a la pregunta porque eligió la escuela señala

“Yamila: Vengo de la escuela Grosso y la escuela la eligió mi mamá porque mi hermano vino los años anteriores. Le gustó el ambiente del colegio. A mi mamá le decían que era bueno, pero otros le decían que era mal ala escuela. Y a mi mamá le parecía que era buena. Que algunos profesores eran buenos y otros malos.

Entrevistador: ¿Y a vos a qué escuela querías ir?

Yamila: A la Patricias Mendocinas.

Entrevistador: Y esa vos la pusiste en las opciones

Yamila: Si pero no medio el puntaje, 8,50 tenía yo. Pero tenía que tener algo de 9,50 llegando a diez.”

Carolina asiste a la misma escuela y señala:

“A mi me decían que pusiera las que quisiera ir yo. Y me dijeron que anotara esta escuela porque queda cerca de la casa de mi tía y le pareció bien a mi mamá. Entonces yo la puse y después me dijo la directora que salió esta escuela. Yo ya la conocí y no quería primero venir a esta escuela, quería ir a la Pérez Cuesta.”

Marcelo tiene 16 años, su padre es protesista dental y su madre ama de casa, repitió primer año. Él también asiste a la Escuela Secundaria N° 3 y estima que podría haber entrado a otro establecimiento con su promedio, pero que no manejó suficiente información:

Las opciones que había elegido eran una esta, porque acá viene unos amigos y la Aconcagua y la Scalabrini. O sea yo las pedí porque me decían que necesita de 9,50 para arriba en las otras dos, para entrar. Esta siempre fue la tercer opción yo siempre pensé más en las otras dos. Algunos de mis compañeros se avivaron y fueron a preguntar directamente a la escuela y ahí pudieron quedar. Les dijeron que no hacía falta más de 9,50 que con 8,50 ya podían quedar. Yo tenía un promedio de nueve, y no me di cuenta. “

Podríamos decir el promedio alto contribuye a una *experiencia escolar* afirmativa del yo porque permite acceder a una escuela secundaria jerarquizada, la diferencia entre el “yo elegí” frente al “me dijo la directora que me tocaba” muestra el agenciamiento en el primer caso y la sensación extraño o “elección enajenada” en el segundo caso. Respecto a Marcelo su visión del promedio como un recurso a invertir busca por un lado reforzar su participación en la decisión pero por otro lado señala como causas la sagacidad de sus compañeros o su falta de información muestra como él se responsabiliza de su lugar en el sistema educativo desigual.

7.3.2. Éxitos y fracasos relativos

Las entrevistas fueron tomadas al final de ciclo lectivo el éxito en el primer año o el fracaso relativo bajas notas, probabilidad de repetir, eran percibidos de manera diferente por los alumnos. En la Secundaria N° 2 (Técnica) Matías, Maxi y Gabriel, quienes habían elegido la escuela por los talleres y porque sus padres, incluso abuelos son técnicos sienten las dificultades que les presenta la escuela justamente por ser una modalidad técnica.

“Entrevistador: ¿Y bueno este año cómo les ha ido, qué les ha parecido el primer año?

Matías: Difícil,

Entrevistador Por qué dicen que les ha sido difícil? Comparado con la primario o con la idea que se habían hecho ustedes.

Gabriel: difícil, acá estamos más o menos siete horas, a veces salimos más temprano. Entramos a las 8:00 y salimos a las 12:00 y a veces salimos a las 13.30. A veces se nota el cansancio y no da para más.

Maxi: para mí es difícil porque nunca había ido a una escuela a la mañana y me cuesta un poco levantarme. No me acostumbro mucho todavía.

Matías: A mí se me hace más difícil porque tenemos más materias,

Maxi: Matemática, Lengua, Taller, Ciencias Naturales, Geografía, Inglés, Plástica. Son en total 10.

Entrevistador ¿ y con cuál se les complica más?

Maxi: Matemática e Inglés

Martín: A mí Ciencias Naturales.”

El tránsito por el primer año es una experiencia de ruptura en relación a la primaria: después de tener un buen rendimiento, un promedio alto que les permitió elegir, la experiencia de la escuela técnica los ubica en una situación diferente, ahora no tienen buenas notas, incluso pueden llegar a repetir. La comparación con la escuela primaria, donde se les pedía o exigía menos en relación al tiempo de cursado, es la razón que dan. Este *fracaso relativo* debilita su percepción de ‘buenos alumnos’ y genera cierta incertidumbre respecto a su porvenir en la escuela.

En la S N° 3 Carolina vive una experiencia de continuidad en relación a la primaria y se autocalifica como mala y vaga.

“Carolina: Siempre me costó la escuela, porque no estudio. Si en Matemática ahora tengo un 3, igual que el año pasado tenía un 6. En el primer trimestre un 3, y en el segundo un 3. Y en el otro tenía, en el primer trimestre un 6 y en el otro un 7 y después en tercero un 7. Siempre fui mala en la escuela y siempre me retaban.”

El paso de un nivel a otro reforzó su autopercepción negativa y contribuyó a naturalizar su rendimiento escolar independiente del nivel y establecimiento educativo.

7.3.3. Clasificaciones escolares y autopercepción

La clasificación escolar “repetidor” funciona en el interior de algunas de las escuelas como criterio para distribuir los alumnos en las divisiones o en los turnos. Pero también es utilizado para designar a un grupo de alumnos. En las dos escuelas secundarias Escuela Secundaria N° 2 (técnica) y Escuela Secundaria N° 3 los alumnos se quejaron porque se sentían discriminados por los profesores.

El siguiente párrafo corresponde a la Secundaria N° 2:

“Franco: Pero a nosotros ahora en este curso, nos discriminan mucho, porque somos todos repetidores. La profesora de Naturales nos trata de estúpidos nos quieren echar a todos

juntos, por eso ya te cansa ya. Pregúnteles a los compañeros. Empiezan que ustedes ya se van, que esta es la última oportunidad, cansa ya.

Winny: Suponga que uno tira un papel y le dicen que le pegó a la profesora y así no sé que cosa, todo para que nos pongan más amonestaciones y así te vas más rápido.

Entrevistador: ¿Y el año que viene tienen pensado seguir acá en la escuela o?

Franco: No, nos han dicho que no quieren a ninguno, pasemos o no pasemos

Entrevistador: ¿Y entonces?

Winny: Nos han dicho que a los únicos que van a aceptar son los que tengan más notas altas sino no. Si no tienen notas altas dicen que no nos van a aceptar en la escuela. Nos vamos a tener que ir a otra escuela.”

Sin duda la experiencia de repetir un año marca la subjetividad de los alumnos, pero la clasificación, el uso cotidiano como criterio dentro de la institución refuerza la valoración negativa sobre los alumnos. Ellos se quejan pero como solución aparece el abandono, “no te dan ganas de venir.” Repetir primer año tiene entonces un doble efecto en el recorrido escolar por un lado puede obligar a cambiar de turno o escuela, - se reducen las opciones- y por otro asigna un “rótulo” que posiciona al alumno en un lugar subordinado dentro del establecimiento educativo en el que permanece.

7.3.4. Fracazos sucesivos y trabajo manual

El Centro de Capacitación Laboral funciona en un galpón alquilado, subdividido con módulos y la directora está buscando financiamiento a través de diferentes programas nacionales. Los alumnos que asisten al Centro de Capacitación Laboral (CCT) relatan su recorrido escolar, destacando la sucesión de escuelas, mencionan conflictos o expulsiones y describen su “elección” del CCT señalando gustos y su inserción laboral. En estas descripciones donde falta el nombre del establecimiento, se dejan entrever las marcas de la institución escolar.

Santiago tiene 17, trabaja en la construcción, cuando se le preguntó sobre su trayectoria educativa señaló:

“Santiago: Yo hice la primaria en la escuela Ignacio Molina y terminé y estaba haciendo la secundaria en la técnica de San José y dejé porque eran muchas horas y a parte no me daba el bocho...”

Entrevistador: y que les parece el centro de capacitación, lo que están haciendo específicamente, mecánica del automotor

Santiago: Que está bueno, y aparte te ayuda porque el día de mañana tenés trabajo, podés ponerte un taller...Yo pensaba salir de acá e ir al taller de mi tío para poder aprender un poco más y poner un taller.

Entrevistador: No seguir estudiando en tu caso.

Santiago: Y podría ser.

Entrevistador: Para terminar el secundario o seguir después.

Santiago: sólo el secundario.”

Cuando el entrevistador le pregunta sobre su perspectiva para el futuro Santiago no incluye la escuela y cuando se lo pregunta expresamente, lo acepta como posibilidad pero aclara que será sólo el secundario. La experiencia escolar de fracaso influye para que los jóvenes vean el trabajo manual una posibilidad de éxito. En todos los casos la elección del CCT es posterior a la aceptación del fracaso escolar y el reconocimiento de una posibilidad remota de continuar los estudios de nivel secundario.

7.4 Algunas reflexiones

Mientras autores como Duschatzki presentan el barrio, la familia y la escuela en un espacio de indeterminación y afirman que la escuela tiene posibilidades de construir subjetividades, de producir el agenciamiento a partir del establecimiento de vínculos sobre todo afectivos con los docentes, en este trabajo buscamos mostrar cómo en un sistema educativo diferente y jerarquizado la escuela facilita experiencias de *éxito o fracasos relativos* y *absolutos* que fortalecen o debilitan las subjetividades, afirman o desmerecen aspectos y cualidades individuales. Los alumnos que logran ingresar a las instituciones mejor posicionadas construyen su subjetividad gracias a la escuela, los alumnos que transitan por las escuelas peor posicionadas o por las escuelas de capacitación laboral se constituyen a pesar de la escuela. Hay marcas escolares que están esencializadas y localizadas en los propios alumnos que las portan -a veces como recurso a veces como estigma-: el promedio o repetir un año.

La escuela sigue produciendo desigualdades escolares y reforzando desigualdades sociales, no reconocerlo es abdicar a la posibilidad de luchar por una sociedad más justa.

Capítulo 8: Aportes para el debate sobre la construcción de subjetividades y escuela en contextos de encierro

Autora: Marta Remón

La posibilidad de reflexionar a través de un grupo de investigación sobre el actual rol de la institución escuela en los distintos contextos, en este caso de encierro, abre una serie de interrogantes que a modo de futuras líneas de investigación podrán o no ir completando una respuesta satisfactoria.

8.1. Subjetividades y escuela en contextos de encierro

Autora: Marta Remón (docente, Complejo penitenciario San Felipe)

Colaboradora: Ana Montenegro (Psicóloga, Complejo penitenciario San Felipe)

Cuando nos posicionamos en un rol docente dentro de las instituciones carcelarias debemos aprender a manejar la contradicción que desnuda lo que era considerado como verdad absoluta (que a mayor grado de instrucción y escolaridad esto alejaba a los jóvenes del delito).

Sería redundante caracterizar la época que nos toca vivir, que a modo operativo convenimos en llamar “posmodernismo” caracterizado fundamentalmente por la gratificación inmediata, la palabra capturada por la imagen, la juvenilización atravesando todas las etapas de la vida y el consumo como el generador permanente de las superficialidad de las demandas. Graficándolo como la sociedad de lo Light.

En este contexto la institución escuela y mucho más en los contextos de encierro aparece como ajena a la construcción de la realidad del sujeto privado de libertad. No está asociada a su pasado inmediato. En las entrevistas sucesivas que tenemos con los alumnos éstos no recuerdan o no precisan datos o tienen una idea vaga de su paso por las escuelas, primer elemento a tener en cuenta para poder posicionarnos en la importancia que dicha institución juega en la subjetividad de estos jóvenes.

Cuando se está en un contexto de encierro se tiende a confundir intencionalmente al preso sobre lo que es un derecho y lo que corresponde a un beneficio; en esta lógica la escuela se convierte para ellos en un beneficio o un elemento que rompe la monotonía del encierro mismo.

Para nosotros docentes que partimos desde la base de que hoy la institución escuela atraviesa una crisis terminal no sólo por los cambios profundos que ha sufrido la sociedad sino y de manera fundamental por la propia dificultad que esta institución tiene para interrogarse sobre el fracaso escolar, la violencia o *bullying*, el temprano abandono, el alumno ambulador que recorre distintas instituciones y la anomia generalizada que presentan los jóvenes frente a la institución misma, es decir incapaz de leerlos como síntomas. Esta realidad se vuelve mucho más dura en los contextos de encierro, generados bajo la lógica foucaultiana “de vigilar y castigar” agravados por el bajísimo nivel de instrucción que tiene el personal penitenciario, cuyo único recurso es la estigmatización, la descalificación y la violencia que ejercen sobre los jóvenes detenidos. Esto muchas veces funciona como mecanismo de defensa al encontrarse como en espejo con sus propias realidades (viven en los mismos barrios, tienen el mismo nivel de instrucción, etc.) por lo tanto el ataque al joven es lo que marca la diferencia.

Esto son algunos de los aspectos por los que transita el sistema educativo en los contextos de encierro y que constituyen en sí mismos un alerta, un llamado de atención para que convivan dos sistemas que necesariamente deben ser opuestos: el sistema penitenciario que impide cualquier estrategia de reinserción social y el educativo que intenta despegar al joven de su funcionamiento primario que lo posiciona como marcado por el destino ayudándolo a construir o a inscribir una nueva subjetividad en estos jóvenes que les permita reflexionar sobre el porqué de su situación de privación de libertad, es decir sobre el delito cometido interrogándolos hacia la posibilidad de un futuro diferente.

Es necesario no caer en una mirada ingenua sabiendo que el sistema educativo es un subsistema que funciona a la sombra del sistema represivo, teniendo en cuenta que muchas veces es funcional al modelo hegemónico y oculta o atenúa la verdadera crueldad en el que se basa este sistema. Es necesario saber que la educación debe buscar las brechas o grietas que permitan tener un discurso y una práctica diferenciadora que esté en función de fortalecer a quién está privado de libertad, pudiendo construir herramientas al servicio de una vida más digna sin por ello debilitarlo frente a la violencia del sistema carcelario. No se trata de sobreadaptar al preso para que no genere conflicto, se trata de construir un sujeto de derecho que pueda transitar el período de condena con una mirada puesta en una libertad posibilitadora de una vida mejor.

8.2. Reflexiones sobre la conformación de subjetividades y la institución escolar en contextos de encierro

Autora: Marta Remón

En el marco del *Proyecto Desigualdades educativas y sociales en los recorridos escolares* tuve la oportunidad de repensar la conformación de subjetividades y la institución escolar en contextos de encierro. A continuación presento de manera resumida en torno a los ejes de análisis antes señalados las reflexiones surgidas en el diálogo con el equipo de investigación

8.2.1. La escuela y la subjetividad de los alumnos en contextos de encierro

Como señalé en el apartado anterior en las entrevistas sucesivas que tenemos con los alumnos éstos no recuerdan o no precisan datos o tienen una idea vaga de su paso por las escuelas, primer elemento a tener en cuenta para poder posicionarnos en la importancia que dicha institución juega en la subjetividad de estos jóvenes

“Yo intento hacer el recorrido de sus vida, por ejemplo una primera pregunta es cuántos libros de lectura les dieron cuando eran chicos, bueno uno, sólo un chileno porque dijo no se qué pasó porque la madre le leyó, pero los demás contestan: mi mamá trabajaba o mi mamá de chiquito me sacó a la calle a trabajar, no saben de qué les estás hablando...”

M: No pero hubo analfabetos hubo no había nada más.

T: Ellos tienen así como alguna percepción digamos de la escuela como algo valioso, aparte de este tema de que vos decís que en esta coyuntura en la que están es un premio, digamos. Pero en los recorridos previos, en la experiencia que han hecho antes te dicen algo de que haya sido valioso, de que no les gustaba...

M: Algunos ni se acuerdan a qué escuela ha ido, yo les pregunto ¿cómo no te podés acordar a qué escuela has ido? “no” me contestan, no dejó marca.

T: De las maestras tampoco.

M: Yo les pregunto, uno intentó quemar a la escuela, a prenderle fuego, un chico que iba a la escuela Leopoldo Suárez de Las Heras. Yo conversé luego con una maestra de la escuela y me lo confirmó

Así, a través de las historias que cuentan, intento hacer el recorrido de ellos, de su vida, por ejemplo una primera pregunta es cuántos libros de lectura les dieron cuando eran chicos, bueno uno, un chileno me dijo “no se qué pasó porque mi madre me leyó, pero después o mi mamá trabajaba o mi mamá de chiquito me sacó a la calle a trabajar, o te miran con cara de qué les estás hablando...”

A: de los padres no tenés ni idea...

M: algunos tienen padres analfabetos

T: Ellos tienen así como alguna percepción digamos de la escuela como algo valioso, aparte de este tema de que vos decís que en esta coyuntura en la que están es un premio, digamos. Pero en los recorridos previos, en la experiencia que han hecho antes te dicen algo de que haya sido valioso, de que no les gustaba...

M: Algunos ni se acuerdan a qué escuela ha ido, digo ¿cómo no te podés acordar a qué escuela has ido? “no”, no dejó marca.

T: De las maestras tampoco.

M: Yo les pregunto, y me encontré con uno que intentó quemar la escuela, a prenderle fuego, uno que iba a la escuela Leopoldo Suárez de Las Heras.

T: Ese te dijo hasta qué año había ido, o...

M: 3° grado...la escuela es la que está ahí detrás de la cancha de Huracán Las Heras, que está en el Plumerillo.

“M: No, yo me doy cuenta absolutamente del fracaso de la educación, porque no queda ninguna marca, para que no se acuerden de la escuela a la que iban...”

M: En esto mi obsesión de, de armar el recorrido de sus vidas hasta llegar a la delincuencia.

T: ¿De qué edad?

M: 18, 19.

M: Los menores, no yo con los que me animo a hablar es con los menores

T: Que tienen entre 18 y 20.

M: en la escuela primaria común está con problemas de conducta, repite, lo sacan de la escuela o porque en la escuela no los aceptan o porque ya no quieren ir, entonces uno del Borbollón me dice: “me anotaron mi papá y mi mamá en un CEBA de la escuela Provincia de San Juan” en el Algarrobal, entonces él tenía que tomar el colectivo de Borbollón-Algarrobal. Un día dice “decidí seguir de largo señorita y me fui a visitar a un amigo que trabajaba en un taller mecánico a la vuelta del Vea” de la calle San Martín allá en la cuarta sección. Entonces, dice “mi amigo me dijo en vez de estar esperándome de brazos cruzados por qué no te vas a cuidar autos acá en la esquina” en la calle San Martín, dice “me fui a cuidar autos” dice “me gané 10 pesos en un día y no volví más a la escuela”. Entonces siguió engañándolos a los padres, saliendo de la escuela todos los días, y hasta que el padre lo pesca le da una paliza, se va de la casa, busca donde vivir y se mete como ocupas en un taller abandonado y después se meten en la calle San Rafael en un monobloc, en una casa que se enteraron que los dueños estaban de viaje, pero la casa es toda amoblada, entonces se metían por arriba todas las noches con un amigo. Y el amigo un día le dice: “mirá mañana es el cumpleaños de mi señora” o mi novia no se que cosa “por qué no vendemos algo de acá” yo le dije “no cómo vamos a vender algo”, entonces dice “si dale si total quién se entera” y entonces dice “sacamos el..” ¿qué me dijo que habían sacado?...el botiquín y no se qué otra

cosa y dice “nos íbamos yendo caminando, un vecino nos ve y llama a la policía”. Y mirá lo que me dice “ahí entre por primera vez al COSE señorita y no salí nunca más, a partir de ahí ya quedé marcado porque después ya...”

T: Es que no tienen recursos.

M: Como diciendo esa primera experiencia y lo que viví ahí dentro ya me marcó, entonces después ya otra cosa más grande y más tiempo y más tiempo y ahora bueno, la mayoría está ahí en la cárcel por robo agravado, ya está. O después otro me dice “bueno yo de chiquito salía a cuidar autos y de pronto me di cuenta que robando una bicicleta ganaba lo mismo que ganaba todo un día...”

T: Laburando como un zángano.

M: Otro se las rebuscaba cuidando autos “y después ya me empecé a drogar y después ya a robar para pagar la droga”...La historia de los jóvenes es así la mayoría, la mayoría y todos empiezan entre los 10 y los 12 años. Por eso esto que salió en el diario la semana anterior que un chico de 13 años le encontraron marihuana en la mochila, pero a mí no me extraña
N: Si salió en el noticiero...

M: No me sorprende nada.

Otro caso:, hacen 15 días en el pabellón de jóvenes aislados, y la mayoría cursaba en secundario antes de caer preso. bueno me pongo a hablar con ellos... primero les pregunto después les digo bueno, yo también les voy a contar porque yo se que le pregunto y no le cuento que hago yo. Entonces le cuento que trabajo en el B° San Martín y uno de ellos me cuenta que él ha ido a la escuela, entonces yo me quedo mirándolo, claro porque saben que mienten mucho y que uno no les cree muchas veces, entonces me empieza a nombrar a todas, a la vice directora, al profesor, al preceptor a la psicopedagoga, a todos. “Ve señorita le estoy diciendo la verdad he ido a la escuela”. Entonces al otro día yo llegué a la escuela y les conté a los compañeros: profesores, preceptores, psicopedagoga, etc: se quedaron todos muy mal, pero muy mal porque decían “es un chico inteligente, nosotros intentamos ayudarlo de muchas maneras, pero el entorno lo pudo”, el quiso salir pero el entorno lo pudo. Y me dice un compañero “mirá, él venía a la tarde al programa “todos a estudiar” y la directora cuando lo veía (estaban en un aula ahí en la entrada) “vos no pasás para el otro lado, vos te quedás ahí, vos no vas”.

T: Cuál era la idea de por qué la directora hacía esto?

M: Y porque supongo que se portaba mal, dice que un día le dijo “vieja conchuda” que es lo más suave que le gritó, entonces me dice un compañero “no tenía acceso a la biblioteca, nosotros teníamos que acompañarlo y no se le prestaba libros, teníamos que sacar los libros a nuestro nombre”

T: Y en la escuela qué te decían por qué era esto, así porque se portaba mal te dijeron.

M: De eso me he enterado la semana pasada, viste de, no sé porqué tanta cizaña de la directora con él, porque hay otros terribles que los ha perdonado, pero con él no se cuál fue

la cosa. Así que imagínate tenía que ir a la biblioteca acompañado por un profesor, no podía sacar libros a su nombre, se los tenía que sacar el profesor. Entonces yo sé. Yo me arriesgo llevando mis libros, es más hay muchos que los he perdido, pero si tengo la posibilidad de que uno lea pero qué me calienta que se queden con los libros! Si vos vieras cómo disfrutaban, yo llevé mi diccionario enciclopédico se los dejé un tiempo, cómo disfrutaban con el diccionario.

Entonces, bueno si no vemos nosotros también nuestras partes de culpas en esto, que no se puedan acordar del nombre de la escuela a la que iba, yo les decía y les repetía ¿pero cómo no te vas a acordar? “no señorita allá en...”

A: No este chico que recuerda que lo mínimo que le dijo “vieja conchuda” a semejante directora.

M: Eso me lo contaron los compañeros, no, no, el no...y los compañeros me dicen “y qué querés sino se lo dejaba pasar de allá enfrente” y dice “y una vez le gritó esto y después nosotros lo acompañábamos a la biblioteca”

T: Cierto es, yo comparto esto que vos sentís, pero también es cierto que hay que estar adentro de las escuelas...hay que estar adentro de las escuelas...

M: Sí.

8.2.2. La escuela es ¿ un derecho o un beneficio?

Cuando se está en un contexto de encierro se tiende a confundir intencionalmente al preso sobre lo que es un derecho y lo que corresponde a un beneficio; en esta lógica la escuela se convierte para ellos en un beneficio o un elemento que rompe la monotonía del encierro mismo.

Pregunta: ¿La gente, la población quiere ir a la escuela?

M: Hay de todo, pero en general, quieren ir a la escuela, lo que tienen son las intenciones, eh. Por ejemplo hay muchos que te dicen “yo voy ir a la escuela señorita porque es una manera de estar relacionada con la gente de afuera, es como... hablar con usted es como hablar con gente de mi familia”, porque es alguien que viene de afuera. Para otros es la excusa para salir del pabellón un par de horas, este, otros quieren ir para continuar la escuela. Yo he tenido un grupo muy lindo, son los mayores que están cumpliendo condenas cortas, y ellos han querido realmente superarse. Desde principio de año, yo he hecho todo un trabajo donde les decía: bueno ustedes ya están hechos, pero por sus familias tienen que superarse, tienen que enseñar a sus hijos. Entonces, estaban muy emocionados porque aprendieron a usar el diccionario, ahí me cuestionaba: qué hemos hecho en la primaria los docentes que no hemos enseñado a usar el diccionario, pero emocionados hasta las lágrimas, porque era algo inalcanzable para ellos usar un diccionario.

T: ¿Y con qué lo asocian eso?¿por qué, con qué ellos asocian usar el diccionario, qué significado tiene para ellos que pueden acceder a palabras más complejas o que pueden entender más o qué cosa dicen?

M: A entender más. Yo les decía ustedes tienen que aprender a conocer el mundo y no les pueden hacer firmar lo que quieran, ustedes tienen que entender lo que están firmando. Y me llevé un día una alegría muy grande porque ellos me dicen: “sabe señorita nos vinieron a hacer firmar un... un escrito, habían palabras que no entendíamos, y nos hacía falta un diccionario para leer qué estábamos firmando”. O sea por primera vez ellos se cuestionaban lo que estaban firmando.

T: Qué estaban firmando.

M: Y sintieron la necesidad de tener un diccionario. Pero uno de los problemas más grandes que tuve, y muchas veces que yo he llegado me han dado ganas de llorar, es la irregularidad en la asistencia porque hoy están, mañana los trasladan a otro pabellón o los castigan por algún motivo. Entonces, por ejemplo el año pasado el pabellón 9, que fue el pabellón donde hubo una fuga de varios presos, luego recapturados, estuvieron castigados un mes; un mes sin clases. O después yo había armado un primer ciclo hermosísimo y a uno lo castigaron, a otro lo cambiaron, me desarmaron el curso. O sea, como la escuela no tiene prioridad para absolutamente nada y le bajan la conducta por algún motivo, entonces lo primero que hacen es le quitan el beneficio de la escuela. Porque es tan perverso el sistema que la escuela en vez de ser una obligación...

T: ..un derecho.

M: Claro, no es ni un derecho ni una obligación, es un premio. Entonces tienen que “hacer conducta”, porque los evalúan cada tres meses en concepto y conducta, entonces tienen que tener : ejemplar, ejemplar para que les permitan ir a la escuela; entonces, se le cruzó a un guardia, lo miró mal, le bajan la conducta, lo sacan de la escuela, lo primero que hacen es sacarlo de la escuela.

T: Ah, la conducta y eso lo califica el penitenciario.

M: sí

T: ¿cómo es?

M: Nosotros hacemos un informe a fin de año, nos piden a nosotros lo que se llama un preconcepción donde los evaluamos en asistencia, en conducta y en rendimiento, en esos tres aspectos. Se los evalúa si realizan alguna terapia, si trabajan. La escuela está considerada una terapia. Entonces por ejemplo acá en condenas cortas, donde yo les digo que son tan buenos alumnos, me plantearon, (hay dos solamente que no han terminado la primaria, todo los demás, estaban en la secundaria, ,hay uno que es técnico en seguridad industrial, que está por tráfico de drogas) hacer un taller. Dicen los alumnos: “no accedemos a beneficio porque no tenemos escuela, pero no tenemos escuela” entonces bueno yo le pregunté a la directora si podía poner un taller, me dijo que sí, entonces veíamos películas, las analizábamos, así realizaban una “terapia” que les servía para presentar ante las autoridades y pedir los beneficios que les correspondían.

O sea esto de los talleres y las terapias no les reduce la pena pero les mejora las condiciones ahí adentro. Entonces van cambiando progresivamente, ahí por ejemplo en ese semiface, que se llama donde están los que cumplen condenas cortas los pasan a una fase, significa tener 2 días de visita, y después lo pasan a otro sistema donde ya pueden caminar libremente por el penal, y después ya empiezan a salir los fines de semana, y después salen a trabajar y si no son reincidentes les dan la libertad condicional. Pero para poder acceder a estos “beneficios” tienen que tener buena conducta sino no acceden a nada y están en el pabellón común hasta que cumplen la condena.

M: Es la escuela primaria, para presos que funciona en la cárcel. A principio de año en B. Sur Mer se hace un relevamiento, de quiénes quieren venir a la escuela. Cuando comienzan las clases se ponen de acuerdo entre ellos y usando el boca a boca se inscriben .

“Ellos generalmente mienten mucho con respecto a la escolaridad alcanzada.

Les cuento una anécdota: me contaba una compañera que un preso se anotó para EGB3, iba a la escuela y ella lo veía muy extraño, hasta que empezaba a hablar, a hablar y “este tipo sabe mucho” pensaba ella. Qué pasó: es un bioquímico que estaba por haber violado a la hija, pero claro, como la escuela es la excusa para poder salir del pabellón entonces mienten con el grado al que han llegado .Otra anécdota: yo llegué por ejemplo a los menores de mala conducta y les pregunto. ¿a qué grado ha llegado usted? Jardín de... “no terminamos primer grado no sabemos ni leer ni escribir” Bueno “haber saquen una hoja” , ponen el nombre incluso dictado, cuando veo la rapidez con la que escriben y la letra les digo: ustedes me están mintiendo “y sí dicen “porque sino no nos sacan”, la mayoría está entre octavo y noveno año. Mienten, y mienten justamente para poder salir, porque saben que si tienen estudios completos no los van a sacar a la escuela.

“M: a los que han terminado la primaria se les da clase para que estén, para que por lo menos proporcionarles material para que lean, ocupen su cabeza en alguna otra cosa, pero hacen falta mucho los maestros y bueno tenés que estar dando la pelea todos los días cuerpo a cuerpo para que te dejen dar clases o sea, tenés que llegar a amenazar con ir a buscarlo al director. Me dicen, “no, no va a poder dar clases” por qué no voy a poder dar clases “porque no tengo personal” bueno a qué hora tiene personal y vuelvo a dar clases. Así viste, a fuerza de imponerme así en un pabellón pude llegar a dar clases porque sino no puedo, ¿por qué no puedo? dónde está escrito haber quién tiene la orden, le digo, cómo no voy a poder dar clases.

N: Si no fuera por estos problemas del sistema digamos ¿has tenido algún problema por el cual dejarías de dar clases? Que no sean todos esos inconvenientes, dejarías de dar clases ahí, digo.

M: Eh...por lo que yo me cuestiono seriamente a veces dejar de dar clases es por lo estresante pero no, no por los alumnos, porque justamente como es un premio ir a la escuela se portan mucho mejor que los del B° San Martín, se portan mucho mejor que los del B° Plumerillo, claro porque saben que digo “a” y los sacan de la escuela, y chochos los carceleros y ellos encima les bajan la conducta como dicen ¿no?. Entonces termina volviéndoseles en contra. Los presos obligatoriamente tienen que portarse bien porque saben que va en su contra. No obstante eso, a mí me han robado dos celulares, me han robado un montón de cosas, pero bueno, son las reglas del juego.

8.2.3. La “convivencia” entre el sistema educativo y el sistema penitenciario

Estos son algunos de los aspectos por los que transita el sistema educativo en los contextos de encierro y que constituyen en sí mismos un alerta, un llamado de atención para que convivan dos sistemas que necesariamente deben ser opuestos: el sistema penitenciario que impide cualquier estrategia de reinserción social y el educativo que intenta despegar al joven de su funcionamiento primario que lo posiciona como marcado por el destino

ayudándolo a construir o a inscribir una nueva subjetividad en estos jóvenes que les permita reflexionar sobre el porqué de su situación de privación de libertad, es decir sobre el delito cometido interrogándolos hacia la posibilidad de un futuro diferente.

Cuando un preso quiere ir a la escuela los penitenciarios buscan la conducta en la computadora y confeccionan el listado para 1° ciclo, para 2° ciclo y para 3° ciclo. Si va a la escuela y por algún motivo bajan la conducta, inmediatamente los sacan de la escuela.

En San Felipe, nosotros vamos a los pabellones y por la ventana los llamamos, porque bueno eso es como “gran hermano” está todo vidriado, donde los guardias los controlan, entonces, vos los llamás y dice bueno ¿quién quiere venir a la escuela? y ellos se acercan y se anotan y ahí se eligen seis que por ahí si hay voluntad de la guardia he llegado a tener ocho, nueve de los que se portan bien, y entonces ahí van a la escuela, ahí no, no se los selecciona por la buena conducta porque si estas en el pabellón de mala conducta y vas a dar clases cualquiera está en la misma conducta y si vas al pabellón de buena conducta lo mismo, no tiene sentido que ahí te seleccionen a no ser que haya algún problema especial y no te dejen que le des clase a algún alumno. En general con los jóvenes es más difícil trabajar con ellos porque bueno, están con toda la rebeldía, con toda la bronca, algunos ni saben porqué están ahí dentro, porque se fumaron, salieron, de pronto un amigo los invitó, se fueron a “hacer un trabajito”, entonces no entienden las injusticias ahí dentro.

En síntesis considero que en futuros trabajo sobre la construcción de subjetividades en contextos de encierro se debe tener en cuenta que los alumnos no recuerdan o no precisan datos o tienen una idea vaga de su paso por las escuelas para poder posicionarse en la importancia que dicha institución juega en la subjetividad de estos jóvenes. Por otro lados en un contexto de encierro los alumnos tienden a confundir intencionalmente lo que es un derecho y lo que corresponde a un beneficio; en esta lógica la escuela se convierte para ellos en un beneficio o un elemento que rompe la monotonía del encierro mismo.

CAPÍTULO 9: DESIGUALDADES EDUCATIVAS, ESTRATEGIAS FAMILIARES Y CULTURAS INSTITUCIONALES FRAGMENTADAS

Autores: Rosa Bustos y Carolina Mazza

Asistimos a un proceso de heterogeneización de la función del sistema educativo, devaluación de los títulos escolares y fragmentación del sistema educativo a través del establecimiento de múltiples filiales, jerarquizadas, que establecen la frontera entre títulos verdaderos y falsos imponiendo un nuevo sentido de los límites. Esto se explica en el contexto de un proceso de fragmentación y polarización de las clases medias y de pauperización, inscripción territorial y estigmatización de los sectores populares y fragmentación de las identidades.

La historia social de la Argentina nos muestra que en la formación de las clases medias ocupó un lugar fundamental la escuela media. Esta tenía un significado social definido por su vocación selectiva, sostenida por el criterio meritocrático, (KEESLER, 2002) y asociado al progreso que había generado procesos de movilidad social de amplios sectores sociales. FILMUS (2001) señala la importancia que tiene la experiencia educativa de la familia en la determinación de las trayectorias educativas de los estudiantes y en su capacidad de demanda.

El panorama actual del sistema educativo y de la escuela media ha cambiado. Ya no implica una experiencia educativa común sino que nos muestra un paisaje configurado por la profundización de la segmentación del sistema educativo a partir de la masificación (Bravslavsky, 1985) o ampliación de la cobertura a partir de la obligatoriedad del Tercer ciclo de la EGB a partir de la Ley Federal de Educación, a través de distintas formas de implementación, y de las características no inclusivas del modelo de desarrollo que la acompaña. Se afirma que esta tendencia da como resultado la segmentación del sistema educativo y la constitución de circuitos diferenciados en la entrada al Sistema Educativo (Romagnoli y Tosoni, 2005), (Bravslavsky y Filmus, 1987). Romagnoli y Tosoni (2005: 37) plantean que “las instituciones educativas presentan una relación de jerarquía a partir del volumen global de capital que disponen” conformando un “espacio de instituciones educativas”. Cada una de ellas ofrece distintas oportunidades educativas a grupos desiguales de población ya que tienen un currículo y condiciones de aprendizaje diferentes (Romagnoli y

Tosoni, 2005). Según Romagnoli (2005b), el perfil actual del sistema educativo, cada vez más fragmentado y segmentado, aparece atado al espacio territorial y muestra su parentesco con las políticas sociales focalizadas al formar parte del mismo cuño: la descentralización como forma de ejecutar la asistencia a la desigualdad. De esta manera aparecen mecanismos en el sistema educativo o formas de implementación, cada una de ellas a la medida del “cliente” para incluirlos a todos, pero de manera desigual. Cada forma de implementación del octavo año funciona en la misma dirección que la focalización educativa en el sentido de constituir una asistencia territorializada construida sobre criterios clasificatorios de la población. Uno de los resultados posibles de estos procesos es “la heterogeneización de la función del sistema educativo”, quedando reducida la educación para los sectores más bajos a una política de contención social (Filmus, 2001: 125) Al respecto, las opciones de los sectores medios, debido a un proceso de movilización de habitus, no están determinadas por el territorio. En este sentido, Montes y Sendón (2008) afirman que en ellos se verifican mayores márgenes de libertad en las elecciones educativas.

Las clases medias han sufrido un proceso de heterogeneización (Minujin y Kessler, 1995) y fractura intracase (Svampa, 2005). Los que perdieron, los cuentapropistas, los profesionales, los empleados del sector público. Es por esto que las familias que pertenecen a estos sectores ven a la educación como un medio que les permitiría atenuar el proceso de caída y tiene un lugar privilegiado en la demanda de consumo de estos sectores.

En este sentido en nuestro país los sistemas de preferencias de las familias se traducen en diferentes tasas de escolaridad de las distintas clases sociales en los distintos niveles educativos. Torrado (2003) muestra que tasa de escolarización del nivel secundario muestra una clara diferencia entre estratos sociales. En la clase media, la tasa de escolarización oscila entre el 55%-60%, y entre los obreros solo el 33%, quedando solo en un 16% en el caso de los carenciados.

La elección educativa y las estrategias familiares de los sectores medios, que tienden a reconvertir el capital, se da en un contexto donde se ha producido la devaluación de los títulos escolares y la monopolización de títulos escolares que le permitan a los sectores de elites certificar su posición social (Ziegler, 2007). Según Bourdieu (2007:155) la multiplicación de filiales jerarquizadas, producto de la inflación de títulos y su desvalorización establece fronteras entre los títulos verdaderos y los falsos, mecanismo que contribuye “a la eliminación con suavidad (pp 155).

Por otro lado dentro de estas “fronteras” se constituyen “culturas institucionales fragmentadas” (Tiramonti, 2004) y desiguales que van acompañadas por procesos de distinción, diferenciación y guethización (Montes y Sendón, 2008) En estos espacios se comparten determinadas representaciones y sentido común y responden a la búsqueda de homogeneidad social. Se verifica una tendencia a la conformación de “comunidades culturales cada vez mas cohesionadas que generan una situación de cierre social” (Tiramonti, 2007: pp 34). La configuración de estas culturas institucionales responden a una “mutua elección” (Montes y Sendón, 2008: 4) o reconocimiento entre familias y escuelas que supone un “conocimiento de las instituciones respecto a aquellos a quienes debe cuidar, asistir, educar” y por otro lado, valoraciones de las familias, representaciones de futuro o trayectorias imaginadas.

De esta manera estas culturas institucionales responden a la jerarquización dentro del Espacio de las Instituciones Educativas y a las luchas por la distinción en el mismo.

El objeto de este trabajo busca interpretar la valoración que hacen de la escuela las familias a través de las elecciones educativas de los alumnos de octavo año de la EGB, pertenecientes a sectores medios de la Provincia de Mendoza. Con tal fin se realizaron entrevistas grupales y abiertas a alumnos de octavo año de EGB y directivos de una escuela técnica representativa de los sectores medios, ubicada en una zona residencial de Mendoza.

Los datos se recolectaron en el marco del Proyecto: Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares, que se lleva a cabo en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, 2007-2009. La escuela pertenece a una muestra intencional constituida por todas aquellas escuelas secundarizadas que fueron elegidas como primera opción por alumnos de séptimo año de EGB.

9.1. Los sectores empobrecidos de las clases medias de Mendoza

En la década de los 90, se inaugura un nuevo funcionamiento de la economía Argentina a partir de la implementación de políticas neoliberales que muestra etapas de crecimiento al inicio de la década y de recesión al finalizar. Esto impacto en los niveles de empleo y en el nivel de bienestar de amplios sectores sociales, en particular nos interesa destacar los cambios que se producen en el sector medio –bajo de la clase media.

A partir de los 90, se produce un aumento importante del desempleo contrariamente a lo que se esperaba de los procesos de reconversión económica que actuarían sobre la subocupación que caracterizó la década del 80 y el deterioro de los ingresos. Este aumento del desempleo apareció asociado al nivel de escolaridad puesto que se elevaron los requerimientos educacionales asociados a la modernización tecnológica. Según Beccaria, (2002) en el período que va de 1974 a 2002, el mercado de trabajo se caracterizó, a partir de un estudio realizado en el Gran Buenos Aires, por aumento del desempleo abierto, crecimiento del trabajo asalariado no registrado, aumento de la inestabilidad laboral, aumento de la brecha salarial entre los mas y los menos calificados. El comportamiento del mercado de trabajo afectó de distintas maneras a los diferentes estratos sociales. En este trabajo nos interesa marcar el impacto que estos cambios tuvieron en los estratos “medio-bajo” integrado por los jefes de hogar que finalizaron la educación primaria o que no han completado la secundaria y los “medio-alto”, integrado por aquellos jefes de hogar que terminaron los estudios secundarios o no completaron los terciarios (Beccaria, 2002) Estos sectores integran lo que se denominó “clase media” en la Argentina. En el primer sector el aumento del empleo no compenso el aumento del desempleo, mientras que en el segundo la tasa de actividad registro un aumento, aun que asociado a un deterioro de la calidad de los puestos de trabajo al disminuir el empleo registrado. Este proceso se verificó con mayor intensidad en el sector “medio –bajo” Se puede afirmar que los últimos veinticinco años, entre 1974 y 2000, se evidencia un deterioro de las variables de empleo, con incremento del desempleo y aumento de los puestos de baja calidad que afecta en mayor medida, a los estratos “medio-Bajo”, o sea a un sector dentro de la “clase media. Este sector es el que Kessler (2008)denomino como el sector de los nuevos pobres que hace su aparición en los años 80.

Este fenómeno se vio acompañado por la erosión de los ingresos y por la inestabilidad del ingreso aumentando en porcentajes impresionantes la cantidad de hogares de este sector que quedaron bajo la línea de la pobreza. Esto ha conspirado contra el mantenimiento de la movilidad social característica de este grupo social y transformando la estructura social de la Argentina, Según Kessler y Di Virgilio (2008) la aparición de esta nueva pobreza marca diferencias con los sectores de pobres estructurales ya que tiene necesidades, y parámetros culturales diferentes a los de los pobres tradicionales. Los pobres por insuficiencia de ingresos que representaban el 3% en 1980 se incrementaron en un 27% en la década de los 90 convirtiendo este proceso en una tendencia estructural. Hoy, según Bombal (2002) la

“cartografía social argentina” ya revela una “creciente polarización entre los “ganadores” y los “perdedores”. Corte que también se verifica en el vasto universo de las clases medias. Según Svampa (2001) el proceso de movilidad social descendente arrojó del lado de los perdedores” a sectores sociales entre los que se incluyen empleados y profesionales del sector público, trabajadores autónomos y comerciantes. Esto muestra una fractura social dentro de la clase media. Los nuevos pobres. Se asemejan a los pobres estructurales en el nivel de ingreso pero mantienen aspectos culturales de las clases medias como son los aspectos relativos a la educación. Sin embargo su pauperización significó una dislocación de su universo cultural, de su modo de vida. Marca el “fin del proceso de reproducción del sentido de la trayectoria social familiar” (Kessler y Di Virgilio, Pág. 40, 2008) con la amenaza de amplificarse en el futuro por la movilidad descendente de sus hijos. Este proceso es ininteligible a partir de la experiencia histórica de estas familias y pretenden por esto continuar con sus hábitos de consumo, en todos los aspectos y también en educación. Por otro parte la posesión de capital cultural y social los habilita para conseguir con éxito para sus hijos las pocas plazas existentes en escuelas de alto prestigio o jornada completa. La eficacia del capital cultural acumulado supone un escenario estable y no de ruptura. Por lo tanto su reconversión no es automática. La pauperización también afectó su identidad social en tanto se ve amenazada su permanencia en la clase media. Esto suscitó la aparición de estrategias para diferenciarse de los pobres. Estos sectores permanecen habitando en barrios de clase media pero sin poder invertir en mantenimiento.

En la Provincia de Mendoza, estos procesos económicos y sociales inaugurados en los 90 se particularizan a partir de la reconversión del circuito agroindustrial vitivinícola y de la implementación tardía de las privatizaciones. Pero al igual que en la Nación, y en particular en el Gran Buenos Aires, se evidencia procesos de fragmentación, de heterogenización y segmentación de la estructura ocupacional. Según Reyes Suárez, (2005) la tasa de empleo disminuye del 38% al 34% y la desocupación aumenta de 5% a 14% en el período 1991-2002. Esto va acompañado por la precariedad laboral y el incremento de la informalidad. Por otro lado la educación traza un nuevo perfil. Así en este estudio se observó que los que alcanzaban ingresos medios en 1991, los de educación baja (Se considera a los de educación a la población que no ha completado el nivel de educación secundario), disminuyeron de 79% en 1991 a 50% en 2002. Al mismo tiempo disminuyen su proporción en el quintil de más altos ingresos de 45% a 12%. Como contrapartida se observa que para pertenecer al quintil de

más altos ingreso las certificaciones escolares son mayores, se necesita tener nivel educativo alto o por lo menos medio. Según la autora “se quiebra la pauta seguida al inicio del período-año 1991- donde las oportunidades laborales con ingresos altos son más accesibles a una oferta laboral más dispar en sus niveles educativos” (Reyes Suárez, Pág. 39, 2005) Se concluye que en este escenario donde el mercado de trabajo se caracteriza por la fragmentación, heterogeneidad y polarización ocupacional se produce una devaluación de la educación como medio para ingresar y permanecer en el mercado en condiciones de estabilidad de ingresos. Esto muestra un proceso inverso a lo que se observó en épocas de movilidad social ascendente donde los niveles altos o medios de educación aparecían como una ventaja. En este contexto se pueden interpretar las estrategias educativas de las familias que pertenecen a los sectores medios y en particular a los “perdedores” dentro de la clase media, ya que las familias que eligen la escuela técnica bajo estudio pertenecen a estos sectores.

Otro elemento que interesa destacar es que estos sectores sociales afectados por procesos de fragmentación social encuentran que sus procesos de socialización y de sociabilidad están referidos a esferas de integración crecientemente diferenciadas. Sin embargo el proceso de llamado por Neufeld de “insularización” “característico de los sectores populares todavía no se ha solidificado en estos sectores ya que el radio en que se establecen las relaciones de sociabilidad todavía no se restringido al barrio

En los últimos años las desigualdades sociales se han profundizado en Mendoza. El 24 % de la población presenta problemas de empleo. El cierre de industrias, comercios y la disminución de la actividad de la construcción han hecho que la problemática de la desocupación sea notablemente sentida por los sectores de clase media. Un 59% de la población del Gran Mendoza percibe ingresos inferiores a la Línea de la Pobreza y un 25% obtiene ingresos por debajo de la línea de la indigencia. Las políticas de vivienda implementadas en el Gran Mendoza han tendido a la concentración y hacinamiento de la población pobre. Esto provocó la concentración de población pobre en zonas específicas: en el área este y oeste del Municipio de Godoy Cruz y noreste del municipio de Guaymallén y algunas áreas de Las Heras y Luján. Los medios de comunicación fueron los primeros en calificar dentro del Gran Mendoza a las Zonas Rojas, a la pobreza del territorio se suma el estigma de peligrosos. (Romagnoli, Bustos y Tosoni, 2002)

En la implementación del 8° año de la EGB en Mendoza la utilización del criterio de la cercanía territorial para la articulación entre EGB 2 y EGB 3, a través de la modalidad EGB completa (una escuela primaria urbano marginal articuló con una secundaria urbano marginal), primarizó la oferta del servicio educativo en algunas áreas urbanas y confinó a los adolescentes al circuito escolar de su propio barrio.(Romagnoli y Tosoni, 2005) El desempleo, la precariedad laboral, el empobrecimiento y las políticas de vivienda han localizado a los sectores populares en determinadas zonas de la ciudad. La delimitación de áreas fuertemente estigmatizadas circunscribe la circulación de sus pobladores al barrio de pertenencia.

En la Provincia de Mendoza, el paso del segundo Ciclo de la EGB al Tercer Ciclo supone que las familias “elijan” la escuela donde inscribirán a sus hijos de acuerdo a sus valoraciones e intereses en el marco de un sistema implementado en el Sector Público del Sistema Educativo. En este trabajo, se considera a las elecciones educativas de los alumnos de octavo año, como parte de las estrategias de reproducción de las familias de la clase media empobrecida de Mendoza. Se habla de estrategias ya que no se trata de “ejecución de reglas”(Bourdieu, 2003: 32)Se puede pensar que las elecciones que las familias realizan en el sistema educativo son estrategias que junto con otras, remiten a una construcción histórica del campo educativo donde los agentes intentan perpetuar su ser social.

En el modo de reproducción con componente escolar, propio del sistema capitalista, las familias hacen cierto uso de la escuela de acuerdo al volumen y estructura de sus capitales. Siendo que la relación entre el volumen y estructura de los capitales que detentan las familias y las posibilidades de obtener beneficios se transforma, hay que considerar que es relevante el análisis de las estrategias familiares como indicadores de la forma en que se está transformando o reestructurando el sistema de las estrategias de reproducción. Según Dubet(1996) dicha competencia exige que los actores tengan cierta capacidad estratégica se convierten en gestores de su experiencia escolar la naturaleza competitiva y estratégica de la experiencia escolar.

9.2. Elección educativa y culturas institucionales fragmentadas

Según Bourdieu (1997) la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. De esa manera el sistema educativo selecciona los alumnos dotados de

capital cultural heredado y los separa de aquellos desprovistos de él a través de actos que aparecen como “técnicos”. Pero por otro lado, las familias, al elegir una institución escolar actúan con un “sentido práctico” al percibir la situación y la respuesta adecuada. La “vocación” que orienta a las familias en la elección, es el resultado de la estructura del capital y su traducción en un sistema de preferencias.

En este sentido, Montes y Sendón, (2008) , Ziegler (2007) y Veleda (2007) sostienen que las familias aunque pertenezcan a un mismo sector social no significa que tienen las mismas elecciones o estrategias educativas, sino que existe una diferenciación al interior que responde a distintas creencias o valoraciones . En el caso de los sectores medios y en los de elites, también se verifica esta tendencia.

Análisis de las entrevistas

La institución en la que basamos nuestro análisis está ubicada en una zona residencial de Mendoza. Es una escuela técnica, con orientación en química y es representativa de los sectores medios.

Para el análisis de las entrevistas de los alumnos y de la directora se realizó un cuadro de rasgos pertinentes tomando en cuenta estos ejes de referencia: datos bases de las familias de los alumnos, lugar de residencia, estructura familiar y composición de la misma, edad y sexo; trayectoria laboral de los padres y los alumnos, que permitan dar cuenta de las condiciones materiales como así también de la estructura económica de las familias de los respectivos alumnos; trayectoria educativa del alumno y la familia, instituciones a las que han concurrido ,años en que realizaron su escolarización, para poder precisar y reconstruir la trayectoria educativa de los alumnos entrevistados; elección escolar, quienes incidieron en la elección, mecanismos utilizados por los que llegaron a la escuela; valoración de la institución, valoración del título , de los compañeros, personal docente ; expectativas de futuro de los alumnos y la de las familias para selección de la escuela.

Las Entrevistas a los directivos tiene por objetivo obtener una caracterización general desde su lugar de la escuela, los alumnos, por que eligen esa escuela cuales son sus expectativa de inserción educativa, laboral y social.

Se analizaron tres entrevistas grupales que en su conjunto responden a doce alumnos y la entrevista a la directora. De la sistematización de los datos surge los siguientes resultados.

Resultados:

Característica de la Institución:

La institución en la que basamos nuestro análisis está ubicada en una zona residencial de la ciudad de Mendoza. Es una escuela técnica, con orientación en química y es representativa de los sectores medios.

Teniendo en cuenta diferentes ejes de análisis se llega a los diferentes resultados:

Caracterización de la matrícula:

Una de las características de los alumnos que concurren a la institución es la heterogeneidad respecto a la procedencia Geográfica; la mayoría de los alumnos provienen de los departamentos que pertenecen al conglomerado del gran Mendoza (Las Heras, Guaymallén, Capital y Godoy Cruz) Un tercio de los alumnos provienen de barrios urbano marginales y el resto de zonas periféricas urbanas empobrecidas.

Los alumnos entrevistados, ingresaron a la institución por el promedio. Pudimos ver que la mayoría de los entrevistados fueron abanderados y escoltas en sus instituciones de origen. El promedio se constituye en una condición excluyente que utiliza la escuela para seleccionar su matrícula.

Las familias de los alumnos de octavo año, desarrollan diferentes actividades económicas. Un número significativo realiza actividades de cuentapropismo (mecánico, artesanos, venta de ropa, comerciantes, albañiles, técnico electricista, gastronómicos). Uno de los alumnos manifestó tener a su papá desocupado. En general otra de las ocupaciones de las familias de los alumnos es la actividad docente. Pudimos observar que casi el setenta por ciento de las madres, son amas de casa. Los alumnos entrevistados no trabajan sólo estudian. En el caso de los alumnos que viven en barrios urbanos marginales asistieron a la escuela del barrio en la EGB1 y EGB2 luego optaron por esta escuela que está en el centro; ubicada en una zona residencial de la ciudad de Mendoza.

“ Yo estaba en una escuela que estaba atrás de mi casa. Así que bueno, acostumbrado ha caminar poquito; a un micro no sé, al principio tenía miedo ahora ya está, ya como que me acostumbré”

El resto de los alumnos entrevistados han asistido a escuelas alejadas del barrio. Las familias de estos alumnos han optado por enviar a sus hijos a escuelas localizadas en la ciudad de Mendoza en su gran mayoría. Sólo una de las instituciones educativas de procedencia articula con la escuela.

...”ya estoy acostumbrada, yo en la primaria siempre fui a escuelas que las he tenido muy alejadas. Siempre me he tomado colectivos, todo eso. No, no es un problema que tengo”

En cuanto a la nivel de escolarización alcanzado por padres y madres: se ubica en la mayoría de los casos en secundaria completa y terciaria incompleta. Los padres de los alumnos que poseen terciaria completa en su mayoría son docentes, solo algunos ocupan cargos directivos.

El grupo de alumnos entrevistados manifestó tener hermanos cursando diferentes niveles de escolarización. La mayoría lo hace en el nivel primario del sector público. Los hermanos menores concurren a las mismas escuelas que los entrevistados. En cuanto a los estudios superiores la mayoría de los entrevistados posee hermanos cursando carreras universitarias o están pensando en ingresar, o cursando un preuniversitario en el circuito público a excepción de una de las alumnas que manifestó que su hermana asistía a una universidad privada.

“Si todos estudian, van a la facultad, hay uno que está en la escuela... bueno, hay uno que estudia en la UTN y el otro en la Universidad Nacional de Cuyo y el otro es el que esta ahora en la secundaria en el Martín Zapata no, en José Vicente Zapata”

9.3. Estrategias familiares y movilización del habitus

La familia interviene activamente en la elección de la institución en función de un proyecto a largo plazo. A la hora de determinar a que institución mandaban a sus hijos consultaron a diferentes informantes: desde amigos que concurren a la universidad, profesores amigos, ex egresados de la institución, hasta los propios amigos de sus hijos.

“Yo vine a la escuela porque mis padres me dijeron que era buena, yo no sabía a que escuela entrar y esta fue una de las opciones”

“ yo quería entrar a una escuela cerca Y mamá quería una escuela mejor... que me sirviera para lo que yo quiero estudiar en la facultad” después le hice una pregunta a los que me conocían y me convencí.

“Mi mamá se guía más por lo que me gusta. No le gusta imponerme lo que ella quiere. Siempre busca darme soluciones a lo que yo quiero. Bueno eso es lo que ella siempre intenta buscar, me guía digamos”

Los alumnos también participaron en la elección del establecimiento, preguntan a amigos, familiares. Reconocen que el tener un promedio alto los coloca en una posición de privilegio para elegir, y que en cierta manera amplía su abanico de opciones, al tener cierto margen de libertad. Por lo tanto el abanico de opciones para estos alumnos se amplía, a escuelas públicas “selectivas” que cuentan con muy buen prestigio y que son altamente valoradas y demandadas por la comunidad.

La elección de dicha institución esta guiada por la modalidad; el prestigio institucional vinculado a la formación académica, título de la escuela que garantiza una trayectoria más o menos exitosa en la universidad. Otra razón que guió la elección fue el “ambiente” de la escuela, la búsqueda de un “buen entorno”, ambientes más protegidos, de cierta “homogeneidad social”

“Me gusta de la escuela la sociedad que tiene”

Directora: “Pero la realidad es que, detrás de cada chico hay una familia que demanda determinado tipo de escuela y entonces , cuando salen de esta aunque le guste la modalidad de otra, tengan capacidad para ir a otra escuela, resulta que esa escuela no cumple con sus expectativas..”.-¿Cuáles son?... ”ir a grupos más o menos homogéneos, por lo menos socialmente..... ”

9.4. Estrategias de reconversión del capital cultural

Las opciones que contemplaron los alumnos se inscriben en la tradición de la escuela pública. No optaron por instituciones que articularan con sus viejas escuelas ni tampoco contemplaron en su elección escuelas localizadas en el barrio, o por la zona. Las razones que argumentaron se debía a evitar alumnos que provienen de la “villa” o que presenta alto grado de conflictividad social.

“ Esas escuelas no son muy buenas. ahí van muchos... van gente, o sea, que es mala, no se como es, personas de la villa, no se... van de los barrios ahí mas peligrosos”

Los alumnos marcan diferencias en torno a experiencias educativas pasadas, o experiencias que se desarrollan en otras instituciones educativas.

“No puedes agarrar el borrador y tirárselo a tu compañera, no puedes insultar a la directora... Y acá me siento como más libre”

“ Con mis amigos de la escuela, de la primaria no tengo más relación acá uno ya es distinto”

Los alumnos reconocen como uno de los atributos de la escuela, los mecanismos de selección de la matrícula. El promedio constituye una condición excluyente para el ingreso. Otro de los atributos que resaltan no es sólo la formación académica, sino el título de la escuela, y el prestigio del que cuenta la institución.

“ Hablan muy bien de la escuela. A veces es medio imposible entrar”

9.5. Estrategias familiares y trayectorias imaginadas

La mayoría de los alumnos, toman a la escuela como formación de Base, para sus estudios superiores. Resaltan la importancia de la educación, como medio de ascenso social y como la manera de poder insertarse al mercado laboral.

“Dicen que con el secundario ya no alcanza, para los trabajos ya tienen que terminar el secundario y la universidad, hay que tener más del secundario para tener un trabajo”

“En mi caso, no me decido bien, en que realmente basarme, pero sí orientarme más o menos en lo que estoy estudiando ahora. ...para mi es básico la idea de ir a una facultad. Pero acá salís con un título, porque tienen un año más de pasantías. Y bueno si, voy a seguir porque me gusta, realmente me gusta, farmacia o cosas así.”

Algunos, en sus trayectorias imaginadas, ven a la universidad como algo inalcanzable o poco probable.

“Ya veo que pasa algo y no puedes ir a la universidad, o no puedes pagar la universidad.. tenés que tener plata, buenas notas, hay que rendir exámenes.”

Los alumnos ponen de manifiesto lo dificultoso del cursado de la doble escolaridad; algunos alumnos a pesar de reconocerse como privilegiados por asistir a esta institución, y resaltar el ambiente de la institución, ven poco probable que terminen el polimodal ahí. Perciben las dificultades en el paso de la escuela del barrio a la escuela “elegida”. Para otros alumnos el circuito privado se abre como una estrategia para terminar sus estudios, ven a este circuito como más accesible, fácil de recorrer.

“Me conviene seguir para después tener mejor vida, es mucho más fácil conseguir trabajo. Y si estudio en una privada es más fácil..” *“En general dicen que las privadas son más fáciles. Mi hermana estaba estudiando contabilidad en la Universidad Nacional de Cuyo, estaba estudiando contabilidad y se cambió a la Aconcagua, porque empezó a trabajar y se empezó a atrasar, se atrasaba y se cambió”*

Estrategias Institucionales:

La escuela despliega estrategias para seleccionar su matrícula.

.Directora: “..Nosotros articulamos con una escuela que esta acá en la calle Luzuriaga, la escuela Láinez y este año articulamos con la Sarmiento. Una articulación mentirosa porque lo único que hace es seleccionar población escolar. En general siempre habíamos articulado con la Láinez y entraban mayoritariamente los que tenían promedio arriba de 8....“ *Nosotros seleccionamos por promedio, ese es el criterio que se utiliza,”* *“no entienden que hay escuelas que tenemos un criterio más selectivo, pero el criterio de selección viene desde la misma dirección de escuela.....cuando van los padres allá a orientarse, es como que ellos legitiman un orden...”*

9.5. Algunas reflexiones

En el modo de reproducción con componente escolar, propio del sistema capitalista, las familias hacen cierto “uso” de la escuela.

Siendo que la relación entre el volumen y estructura de los capitales que detentan las familias y las posibilidades de obtener beneficios se ha transformado para las clases medias, es relevante el análisis de las estrategias familiares como indicadores de la forma en que se está transformando o reestructurando el sistema de las estrategias de reproducción.

Las familias de los alumnos entrevistados pertenecen a uno de los sectores sociales en que se polarizó la clase media, sus familias buscan atenuar su caída a través de la reconversión de su capital cultural en un contexto signado por la desvalorización o inflación de los títulos escolares y la monopolización de los “títulos verdaderos” por los sectores de la elite. El medio que utilizan es la elección de la escuela dónde valorizan el título técnico y el prestigio institucional. En este sentido buscan diferenciarse de los sectores populares. Estos procesos de diferenciación en los sectores medios toman la forma de una búsqueda por un clima institucional caracterizado por la homogeneidad social y la meritocracia escolar. Es por esto que la elección de la escuela no está atada al territorio de origen.

Estas familias utilizan la educación como medio de recuperar su posición perdida a través de “trayectorias imaginadas” donde sus hijos desempeñan un rol profesional recreando los procesos de movilidad social que dieron origen a este sector social.

La escuela responde a la expectativa de los padres preservando este mecanismo de reproducción de este sector social a través de mecanismos de selección de la matrícula. Existe un efecto de cierre social ya que se logra cierta homogeneidad en las representaciones y en el sentido común: “Si logras pasar la escuela tenés el futuro asegurado”. Aunque esto no se corresponda con la realidad sirve para mantener el ideario de la clase media y su coherencia como grupo, donde la representación antigua de los títulos se hace fundamental haciendo invisibles los procesos de desclasamiento. Por lo tanto la elección de la escuela no es el resultado de competencia individual sino de una estrategia de grupo que encuentra en la escuela un medio para reproducirse como grupo en el estado en que se encuentran los instrumentos institucionalizados como es el sistema escolar. De esta manera se configura un uso de la escuela coherente con los cambios que han sufrido la clase media empobrecida.

CONCLUSIONES

La ciencia se contenta con las verdades parciales y provisionales que puede conquistar contra la visión común y la doxa intelectual, y que son capaces de procurar los únicos medios racionales de utilizar plenamente los márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir a la acción política
P. Bourdieu *La miseria del mundo*. 1999.

Al comenzar la investigación revisamos los estudios sobre la desigualdad social y educativa que han cobrado importancia en los últimos años y han dado lugar distintos análisis sobre la sociedad, el estado, el mercado y la educación Tiramonti, 2004, Kessler 2005, Llomovate y Kaplan 2005, Narodowki 2004 y 2002, Duschastky 2003. Luego durante el transcurso de la investigación agregamos Duschastky 2007 y Tiramonti y Zeigler 2008. Las escuelas, los alumnos, y sus familias y el sistema educativo han cambiado a partir de las transformaciones sociales, políticas y de las instituciones ocurridas en los últimos años. Por ello los antecedentes sobre desigualdad social, educativa “hecha cosa y hecha cuerpo,” hecha realidad social y conformada en cada sujeto fue objeto de nuestra búsqueda y nuestro análisis.

Por nuestra parte en distintas investigaciones habíamos dado cuenta de la segmentación del sistema educativo mendocino y de la existencia de circuitos diferenciados. Específicamente en los resultados del Proyecto “*Los ejes de exclusión/ inclusión del sistema educativo*” identificamos seis circuitos a partir de un cuestionario aplicado a una muestra estadística de la cohorte 1987-1994 de la localidad de Las Tortugas, del Municipio de Godoy Cruz. *Circuito 1:* los alumnos provienen de familias de empresarios y terratenientes y el Sistema Educativo ofrece servicios pagos que afianzan una inclusión privilegiada en el nuevo perfil productivo y en la «nueva ciudadanía internacional» Los estudios se llevaran a cabo en el tiempo institucionalmente previsto. *El Circuito 2:* los alumnos pertenecen a familias de gerentes, profesionales, funcionarios políticos y el Sistema Educativo ofrece servicios gratuitos parciales y servicios pagos parciales que posibilitan la inclusión en el nuevo perfil productivo. Este circuito abarca desde la EGB hasta el nivel universitario o terciario en establecimientos educativos estatales o privados prestigiosos. Los estudios se llevan a cabo habitualmente en el tiempo institucionalmente previsto. *Circuito 3:* los alumnos provienen de familias de empleados públicos y privados jerarquizados, técnicos y supervisores y el Sistema Educativo ofrece servicios básicos gratuitos que posibilitan la inclusión simbólica en el nuevo

perfil productivo e inclusión material en trabajos subalternos (obrero calificado por ejemplo); abarca la totalidad del nivel medio actual o del polimodal y los estudios pueden retardar su finalización. *Circuito 4*: los alumnos provienen de familias de empleados públicos de bajo escalafón cuentapropistas, trabajo en negro, trabajadores sin medios de producción, obreros. El sistema educativo ofrece servicios gratuitos en los que se prioriza el disciplinamiento, el control social y la contención en horario escolar por sobre el currículum establecido. Se legitima la no incorporación real en los nuevos perfiles productivos y se deriva a trabajos de subsistencia; abarca la primaria actual o hasta el segundo ciclo de la E.G.B. de la nueva ley y los estudios suelen retardar su finalización. El *Circuito 5*: provienen de familias que se insertan en la producción centralmente en puestos de empleados de bajo escalafón, cuentapropistas, trabajo en negro, trabajadores sin medios de producción, obreros. El sistema educativo ofrece servicios gratuitos en los que se articulan salidas institucionales de los no capaces, los no dotados, los no disciplinados (vinculación con Dirección del Menor, escuelas especiales, escuelas para adultos) se legitima la exclusión consumo formal y su inclusión en trabajo de subsistencia. Este circuito abarca el primer ciclo de la primaria actual y de la E.G.B. de la nueva Ley y los estudios se retardan en el tiempo. Finalmente el *Circuito 6*: El reclutamiento se realiza en unidades de producción familiar que se insertan en la producción como obreros de la construcción, trabajos de subsistencia, changas, etc. El sistema Educativo se encuentra cerrado a aquellos grupos sociales de pobreza extrema inexistencia legal e indocumentación. Acceso regular a trabajos de subsistencia y la exclusión de los servicios básicos, cobertura sanitaria o educación.(Romagnoli, C. y otros 1996)

En el proyecto *“Esto es para mí, las elecciones escolares de los sectores populares”* (2005-2007) pudimos describir cómo se construyen las “elecciones” escolares de los jóvenes teniendo en cuenta la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales familiares e individuales. Consideramos a la oferta educativa, para los sectores populares como un calidoscopio variado de opciones cuyo objetivo es, sobre todo, retener y contener a los “excluidos del interior”. Fragmentación más profundización de la segmentación educativa aumenta la complejidad de las “oportunidades” y las “señales” de por dónde transitar el octavo en el sistema educativo, pero entendemos que pueden ser decodificados si se develan las relaciones sociales sobre las cuales “eligen los alumnos” y “se presentan las opciones”.

En el presente proyecto de investigación donde indagamos sobre los circuitos 3, 4 y 5, ampliamos la descripción de los mecanismos por los cuales se procesa la desigualdad social y se transforma en escolar orientando a los alumnos de sectores populares a distintas instituciones escolares. Aportamos al debate sobre el complejo entramado sociedad- Estado- educación, el papel del estado en la configuración cada vez más desigual del sistema educativo y cómo la experiencia escolar de las desigualdades educativas influye en la conformación de subjetividades.

Desde nuestra perspectiva teórica entendimos que el Estado lejos de desaparecer del sistema educativo desigual, ha promovido su reconfiguración en una totalidad social compleja, contradictoria y cambiante. Por ello la triada 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 permitió observar la totalidad social, identificar las estrategias de las familias, los habitus incorporados y las luchas por mejores posiciones en ese espacio de las instituciones escolares.

Abordamos las elecciones de los alumnos condicionadas por sus trayectorias educativas y familiares y por la oferta diferenciada que brinda el sistema educativo mendocino. Entendimos al sistema educativo como espacio de relaciones de oposición entre las escuelas donde el Estado alienta la competencia por el acceso a recursos y para atraer matrícula con mayor capital cultural. La categoría de *circuito educativo* concebido como los desiguales recorridos escolares, realizados por los distintos sujetos sociales según el lugar ocupado en el territorio, en la estructura ocupacional y social y en el sistema educativo, fue de particular relevancia. Éste nos permitió hallar evidencias empíricas y aportar al debate teórico sobre las desigualdades sociales y educativas en las "elecciones" y en los recorridos escolares que presentamos a continuación:

a) Las elecciones escolares en el marco de las políticas educativas y la desigualdad "naturalizadas"

Las elecciones escolares en el marco de las políticas educativas y la desigualdad "naturalizadas" por los distintos niveles de conducción y dirección (nacional, provincial e institucional) marcan las opciones "posibles/no posibles" para determinados sectores sociales. Pudimos 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 sociales y educativos. La utilización de la categoría “espacio de las instituciones educativas” de Bourdieu nos permitió 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 familiares. 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. Si bien para muchos este proceso es naturalizado como “elección” para nosotros en este proceso se puede visualizar que “las elecciones de los jóvenes” no están libradas al azar sino que contienen cierto margen previsible 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 hemos podido centrarnos en las políticas educativas y ver la diversidad de ellas cuyos efectos remiten a contribuir en la línea de segregar poblaciones escolares.

El Estado y las instituciones educativas se han transformado y desarrollan estrategias para controlar a los sectores populares, ubicándolos en el interior de la escuela, pero no en el interior del conocimiento, utilizando a la inserción escolar como recurso. Desde la institucionalización escolar, recorriendo circuitos escolares desiguales (entendidos como distintos recorridos escolares y destinos educativos diferenciales para distintas clases o fracciones de clases) cada vez más desembozados, es dable poder “reorganizar la sociedad”. La pregunta implícita es ¿la decisión política consisten en fragmentar la política para los distintos sectores sociales y no reconocer que “se haya producido” una fragmentación?. Al dar vuelta la mirada, pasamos de la fragmentación como emergente, 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 fundamentado en los hallazgos de nuestra investigación

Pensar en términos de espacio social y educativo nos permite visualizar la totalidad social, identificar las estrategias de los directivos y de las familias que tienen en cuenta los hábitos incorporados y luchan por mejores posiciones en ese espacio (mecanismos de evitación positiva y negativa) con sus resultados (posibilidades y límites) y las lógicas de las

instituciones escolares (innovadores proyectos y programas para segregar, retener, para derivar, para segregar y para reenganchar). Observamos que las políticas educativas de los 90 quedaron inscriptas en las normativas, en las prácticas de los directivos. Así los esquemas de percepción y apropiación de los propios directivos, aprehendidos en años de la transformación educativa 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 escuela para su condición; redes para que no caigan, para que se sostengan o se reenganchen).

Para ello se combinan: programas y proyectos fomentados desde las políticas sociales, económicas y específicamente educativas que lejos de tender a la igualdad de oportunidades convocan a la reproducción social cada vez mas fuertemente bajo una **mano invisible** cada vez más visible que estamos en condiciones de rearmar a través de las evidencias empíricas encontradas y desarrolladas. Cuando de educación formal se trata, sostenemos que se debe asegurar la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar que se haga efectiva la educación a un mismo nivel para todos como mecanismo sustantivo de democratización social.

b) La reconfiguración del sistema educativo y las políticas sociales

En el caso de las actividades de **Apoyo escolar del Programa Familias** se reconocieron los principios propios de las políticas neoliberales: la centralización y control de actividades desde la coordinación nacional (la evaluación diagnóstica) y la gestión asociada a nivel local, que propicia la articulación institucional y la responsabilidad de la comunidad como condición para el mejoramiento de la educación. A partir del análisis de las actividades de apoyo escolar del Programa Familias en el ámbito local se puede visualizar cómo esta política social ha acentuado algunos de los aspectos propios la crisis de la escuela. Una es la pérdida de “sacralidad” del espacio educativo y su fusión con el contexto social, el hecho de desarrollarse en lugares como comedores comunitarios, sedes de uniones vecinales o fundaciones, polideportivos, etc., si bien puede ampliar las posibilidades de acceso de los jóvenes también puede confundir respecto a las tareas y funciones que se llevan a cabo. Otro aspecto es el aliento de la competencia entre los docentes a través de la evaluación recíproca de las habilidades y capacidades entre los profesores de la escuela y los del apoyo escolar.

Otro aspecto es la valoración de la actividad docente en relación a su capacidad personal de motivar y comprometer a los alumnos. Finalmente el último aspecto es la gestión individual del riesgo del fracaso escolar, el joven o su familia puede sentir que éste no promovió porque no fue al apoyo o por que el profesor no lo ayudó oportunamente, o porque no se enteró a tiempo, o porque la organización social no se comprometió.

Con referencia al análisis de la ejecución del **Programa Servicio Cívico Voluntario** de la Provincia de Mendoza, podemos afirmar que el mismo es parte de una oferta educativa desigual muy valorada por los habitantes de sectores populares que institucionaliza a los alumnos porque los contiene en su interior y los promueve a partir de las certificaciones que otorga. El pago de una beca y la posibilidad de aprender un oficio torna a esta oferta en un espacio de “inclusión social”, aunque su carácter focalizado y el escaso impacto en la inserción laboral de esos jóvenes en el mercado de trabajo hace que esa “inclusión” a la que acceden al “elegir” este programa, contribuya al fortalecimiento de trayectorias educativas diferenciales y a legitimar trayectorias escolares y laborales desiguales.

Con referencia a la experiencia escolar de los niños que asisten a una escuela que participa del **Programa de Doble Escolaridad** observamos que para la mayoría la propuesta de la doble escolaridad que presenta la institución resulta atractiva y le otorgan un significado positivo, reconocen aprendizajes en torno a la actuación, el deporte, las áreas de lengua y matemática, a la construcción de objetos de arcilla y dan mucha importancia a los aprendizajes en torno a los valores, la autoestima y las relaciones grupales. También hay niños que no les agrada quedarse, no les gustan algunos talleres o se quedan como ellos mismos dicen “a joder”. Lo que estaría dando cuenta que el programa genera también efectos contradictorios a los que se propone, como también que no en todos los casos se puede lograr la inclusión educativa que se promueve.

c) Las clasificaciones escolares: naturalización, estigmatización meritocrática y racismo de la inteligencia

A comenzar la investigación preguntábamos: ¿Cuáles son las representaciones y cómo se configuran los esquemas de percepción/apreciación sobre la educación y las expectativas educativas/sociales de los alumnos de sectores populares?. Analizamos las adjetivaciones calificativas que la población indagada expresa al referirse así mismo o bien a sus compañeros; destacamos que sin haber sido consultados respecto de *la inteligencia*, ellos

refieren a este tema en lo que se presenta como pares dicotómicos, esto es: inteligencia – ignorancia. Al respecto concluimos que las adjetivaciones calificaciones entre compañeros refieren a características constitutivas fundantes; se muestran como *definiciones naturales* que identifican a quiénes las poseen, y sobre las cuales la escuela actuaría sólo como ámbito en las que se recrean, por cuanto vendrían dadas desde el grupo de origen o bien desde alguna capacidad - incapacidad contraída ya desde el nacimiento. La observación referida a “...no le sube agua al tanque al pobre”, muestra con claridad las huellas ideológicas del “**determinismo innatista**”. En esta línea de pensamiento *la ignorancia y la inteligencia* se dirige siempre en el ámbito escolar; es decir los logros o fracasos escolares que alcanzan las personas en el sistema educativo son los que determinan si poseen una u otra cualidad, independientemente de la relación que la inteligencia y la ignorancia tienen con la producción y reproducción de la vida social.

Por otro lado existen otras adjetivaciones, establecen una clasificación entre “quienes pueden” y “quienes no” como característica propia de cada persona, considerada individualmente. La inscripción que cuantifica, califica y cualifica el mérito escolar, pone límites a las expectativas y reordena e individualiza estableciendo para cada cual una especie de “**horizonte de lo posible**” que pone un límite frontera de toda posibilidad. Entre el límite de lo posible y el determinismo innatista, algunas adjetivaciones refieren a lo que Pierre Bourdieu denomina “**Racismo de la inteligencia**”; al respecto cabe señalar las observaciones que afirman: “*Todos dicen que octavo quinta es lo peor. Es el grado más bajo...*” “*Es verdad porque casi todos se llevan materias, casi todos repiten*”; un compañero agrega: “*Somos el equipo deprimente de la escuela*”; mientras que para otros se juega entre “ser vago y repetidor” y no serlo, en tanto los primeros quedan sujetos al decir de otro entrevistado a “*que uno no llegue a ningún lado en la vida*”

Otras adjetivaciones refieren a lo velado de la “**estigmatización meritocrática**”, que tiene tanto más énfasis en cuanto aparece más negada siendo sin embargo dispositivo de acceso. Al respecto cabe señalar las observaciones que refieren a: “*No hay discriminación, no hay... No hacemos diferencia en eso*”, “*No hacemos diferencias, en eso por parte... nadie se fija en eso. No se discrimina a nadie por tener menos puntaje*”. Sin embargo momentos antes una entrevistada afirmaba que pudo entrar en esa escuela porque su promedio es de 9,57, en tanto otros compañeros indicaban que lo lograron porque tienen 9,51 y 9,58 respectivamente. La meritocracia deja velado el entramado de la experiencia social y escolar previa,

estimulando juicios de valor, percepciones, apreciaciones, que se presentan como irrefutables y verdaderas. Tienen el peso que promueve lo dado, el veredicto de lo establecido, la inevitabilidad de lo enjuiciado por una de las Instituciones más importantes de las sociedades capitalistas, la escuela.

d) Las experiencias escolares y la construcción de subjetividades

Mientras Silvia Dustchitzky (2003) considera que la escuela como dispositivo de subjetividad ha perdido fuerza para construir subjetividades volviéndose un espacio indeterminado donde pueden o no conformarse subjetividades a partir de la capacidad de los docentes y alumnos de cuidar del otro, nosotros nos posicionamos desde la perspectiva de Emilio Tenti (2002), quien señala que en la actualidad hay una diversificación de las instituciones y públicos, esto hace que la conformación de subjetividades sea un proceso abierto y más impredecible, pero las escuelas siguen siendo espacio de conformación de subjetividades. Basándonos en P. Bourdieu (1999) y S. Broccolichi (1999) consideramos que los “*veredictos*” de la escuela, es decir, los juicios escolares, las clasificaciones, la escala de notas, la promoción o no promoción influyen de manera diferente en las experiencias escolares. Sobre todo los *fracasos relativos* – por ejemplo notas bajas en una institución escolar jerarquizada - contribuyen a que los estudiantes tengan una doble percepción de sí mismos, en permanente negociación con ellos mismos y con su propia ambivalencia. A partir del análisis de entrevistas grupales reconocimos cómo las clasificaciones escolares (inteligente o no inteligente), los recorridos escolares, el promedio obtenido en la primaria, la escuela secundaria asignada desde la Dirección General de Escuelas, y la promoción o no promoción del primer año marcan las experiencias escolares y contribuyen a configurar y legitimar trayectorias escolares y laborales desiguales. El promedio pasa a ser entonces el “*veredicto escolar*” que más consecuencias tiene para el destino del alumno, porque es sencillo de reconocer (un número) por su portador y por los docentes, además porque el proceso de asignación de escuelas secundarias lo ubica como un elemento diferenciador y jerarquizador. Aquellos alumnos con altos promedios tienen la percepción de elegir la escuela y gozar de una ventaja que no tendrán otros de sus compañeros. Sin duda la experiencia de repetir un año marca la subjetividad de los alumnos, pero la clasificación, el uso cotidiano como criterio dentro de la institución refuerza la valoración negativa sobre los alumnos. Los alumnos que repiten se quejan pero como solución aparece el abandono, “no te dan ganas de

venir.” Repetir primer año tiene entonces un doble efecto en el recorrido escolar por un lado puede obligar a cambiar de turno o escuela, - se reducen las opciones- y por otro asigna un “rótulo” que posiciona al alumno en un lugar subordinado dentro del establecimiento educativo en el que permanece. La experiencia escolar de fracaso relativo influye para que los jóvenes vean el trabajo manual una posibilidad de éxito. La elección del CCT es posterior a la aceptación del fracaso escolar y el reconocimiento de una posibilidad remota de continuar los estudios de nivel secundario. En pocas palabras en un sistema educativo diferente y jerarquizado la escuela facilita experiencias de *éxito o fracasos relativos y absolutos* que fortalecen o debilitan las subjetividades, afirman o desmerecen aspectos y cualidades individuales.

En relación a la **construcción de subjetividades en contextos de encierro** observamos en las entrevistas sucesivas que tuvimos con los alumnos, éstos no recuerdan o no precisan datos o tienen una idea vaga de su paso por las escuelas, primer elemento a tener en cuenta para poder posicionarnos en la importancia que dicha institución juega en la subjetividad de estos jóvenes. Cuando se está en un contexto de encierro se tiende a confundir intencionalmente al preso sobre lo que es un derecho y lo que corresponde a un beneficio; en esta lógica la escuela se convierte para ellos en un beneficio o un elemento que rompe la monotonía del encierro mismo.

e) Las estrategias familiares de las clases medias y las elecciones educativas

En el modo de reproducción con componente escolar, propio del sistema capitalista, las familias hacen cierto “uso” de la escuela. Siendo que la relación entre el volumen y estructura de los capitales que detentan las familias y las posibilidades de obtener beneficios se ha transformado para las clases medias, es relevante el análisis de las estrategias familiares como indicadores de la forma en que se esta transformando o reestructurando el sistema de las estrategias de reproducción.

Las familias de los alumnos entrevistados pertenecen a uno de los sectores sociales en que se polarizó la clase media, sus familias buscan atenuar su caída a través de la reconversión de su capital cultural en un contexto signado por la desvalorización o inflación de los títulos escolares y la monopolización de los “títulos verdaderos” por los sectores de la elite. El medio que utilizan es la elección de la escuela dónde valorizan el título técnico y el prestigio institucional. En este sentido buscan diferenciarse de los sectores populares. Estos

procesos de diferenciación en los sectores medios toman la forma de una búsqueda por un clima institucional caracterizado por la homogeneidad social y la meritocracia escolar. Es por esto que la elección de la escuela no está atada al territorio de origen.

Estas familias utilizan la educación como medio de recuperar su posición perdida a través de “trayectorias imaginadas” donde sus hijos desempeñan un rol profesional recreando los procesos de movilidad social que dieron origen a este sector social. La escuela responde a la expectativa de los padres preservando este mecanismo de reproducción de este sector social a través de mecanismos de selección de la matrícula. Existe un efecto de cierre social ya que se logra cierta homogeneidad en las representaciones y en el sentido común: “Si logras pasar la escuela tenés el futuro asegurado”. Aunque esto no se corresponda con la realidad sirve para mantener el ideario de la clase media y su coherencia como grupo, donde la representación antigua de los títulos se hace fundamental haciendo invisibles los procesos de desclasamiento. Por lo tanto la elección de la escuela no es el resultado de competencia individual sino de una estrategia de grupo que encuentra en la escuela un medio para reproducirse como grupo en el estado en que se encuentran los instrumentos institucionalizados como es el sistema escolar. De esta manera se configura un uso de la escuela coherente con los cambios que han sufrido la clase media empobrecida.

Finalmente, consideramos que los resultados de esta investigación contribuyen a dimensionar: la reconfiguración del sistema educativo argentino, la continuidad de las políticas educativas de corte neoliberal (descentralización, tercerización, focalización), la acentuación de las desigualdades escolares que remiten a la fragmentación del sistema educativo como resultado de una construcción social y política, la relevancia de las clasificaciones escolares (repetidor, inteligente, etc) tanto para segregar a grupos de alumnos como en la construcción de subjetividades. Asimismo los resultados presentados registran los mecanismos mediante los cuales se entrelazan las condiciones materiales, las políticas educativas, las prácticas de las instituciones escolares y familiares y las trayectorias educacionales y laborales de los jóvenes y adultos de los sectores pobres, promoviendo recorridos desiguales. Ver con mayor precisión estos entramados y vínculos entre condiciones objetivas y subjetivas, nos permite reflexionar sobre la actual reconfiguración del sistema educativo e identificar los mecanismos mediante los cuales los recorridos escolares (aunque

con más años) siguen siendo desiguales, siguen sin distribuir conocimiento y mejor infraestructura en igualdad de condiciones.

Es un momento crítico de la educación en que no sólo existen los excluidos del interior, es decir los repetidores dentro del sistema sostenidos por nuevas redes y programas (32 % secundaria en Mendoza y 12 % primer grado de la primaria), sino que siguen habiendo desertores reales que representan un 20 %. Hoy son 100.000 jóvenes en Mendoza que no estudian ni trabajan, a lo que sumamos producto de esta investigación la imposibilidad de “elecciones escolares efectivas para todos”. Debemos desnaturalizar la realidad social y educativa a un mismo tiempo, repensar la sociedad y la educación, porque si bien sin la educación no podemos hacer nada, con ésta educación (reproductora de la desigualdad) aunque multiplique las “oportunidades según la LEN”; tampoco. Esto nos conduce a un desafío: aportar en la construcción de Políticas de Estado en el campo educativo que se encaminen a lograr democracia e igualdad; frente a una tendencia de políticas educativas y prácticas institucionales que llevan a mayor fragmentación y desigualdad social y educativa.

Cabe preguntarse si es posible un sistema educativo igualitario, sin duda que si, por eso esperamos que este trabajo contribuya al reconocimiento de los límites y también de las posibilidades que la situación educativa y social actual ofrece para llevar a cabo cambios profundos en las políticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena, *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homosapiens, Rosario. 1999.
- BALL, Stephen, 2002 Grandes Políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional de las políticas educativas, en Narodowski, Mariano (comp.) 2002. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica
- BAZDRESCH PARADA, Miguel, “Educación y pobreza: una relación conflictiva”, bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf
- BECCARIA, Luis, (2002) Empleo y remuneraciones y diferenciación social en el último cuarto del siglo XX, En Beccaria, Luis, et. Al. *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P.,(1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores. México, España
- BOURDIEU, P.,(2007) Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases.(Comp). Alicia Gutierrez .Ed. Ferreyra. Córdoba
- BOURDIEU, Pierre, “Los excluidos del interior” en BOURDIEU Pierre, 1999, *La miseria del mundo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre, 1988a, La disolución de lo religioso, en Bourdieu, Pierre. 1988, *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa
- BOURDIEU, Pierre, 1988b. Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático, en *Revista Sociedad N° 8* Buenos Aires 1998
- BOURDIEU, Pierre, 1999, *La miseria del mundo*, Buenos Aires. FCE.
- BRASLAVSKY, C.,(985) *La discriminación educativa en la Argentina*,Gel Flacso. Buenos Aires
- BRINGA M. y Otros (2004), *En un lugar mejor*, Fundación para el desarrollo estratégico y la equidad social (FUNDEES), Gobierno de Mendoza, Mendoza
- BROCCOLICHI, Sylvain, “Un paraíso perdido” en Bourdieu, Pierre *La Miseria del mundo*, Bs As. FCE. 1999. pp. 383- 394
- BUSTOS R.(2007) “La diferenciación del sistema educativo y su construcción social a partir de las estrategias de familias de sectores populares “, *Actas de Las primeras jornadas*

nacionales de investigación educativa VI Jornadas institucionales de investigación Facultad de Educación Elemental y Especial Mendoza 3 y 4 de mayo 2007.CD

CERLETTI, L (2005) Familias y educación: práctica y representaciones en torno a la escolarización de los niños, En *Cuadernos de Antropología Social* N° 22, Facultad de filosofía y Letras, UBA , p173-188.Buenos aires.

DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo, 1998, *En la escuela .Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aries: Losada.

DUBET, Francois, 2004. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Conferencia inaugural Seminario Internacional sobre gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPEE/UNESCO, Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004. Mimeo.

DUSCHATZKY, S., P. REDONDO, (2000) El PSE y la crisis de la educación pública, En DUSCHATZKY, S.(comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*.(pp.121-185),Paidós., Buenos Aires

DUSCHATZKY, Silvia, (2003) *Chicos en banda*. Buenos Aires Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia, (2007) *Maestros Errantes*, Buenos Aires, Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera, la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares*, Paidós ,Buenos Aires, 1999.

FILMUS, D. y otros (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana, Buenos Aires.

FRANCO, R. (1996), “Los paradigmas de la política social en América Latina”. En *Revista de la CEPAL* num. 58.

GENTILI,Pablo (1999) *Escuela, gobierno y mercado* en *Cuadernos de Pedagogía* N° 286

GESSAGHI, V (2004) Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social, En *cuadernos de Antropología Social* N° 19, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, p173-189. Buenos aires.

Gobierno de Mendoza (2006) *Programa Servicio Cívico Voluntario: características y alcances*. Mendoza

GODOY, Lorena (2004), *Programas de renta mínima vinculada a la educación: las becas escolares en Brasil*, Serie Políticas Sociales, División de Desarrollo Social, CEPAL, Santiago de Chile (noviembre).

HERGER, Natalia (2005), *¿A quienes sirvieron las políticas de educación y formación para el trabajo en los '90?*, 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Bs As

<http://prensa.mendoza.gov.ar/>

<http://www.dobleescolaridad.mendoza.edu.ar>

IMEN, Pablo, "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.

KESSLER, G, (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

KESSLER, Gabriel (2003), *Sociología del Delito Amateur*. Buenos Aires. Paidós.

KESSLER, Gabriel y María Mercedes DI VIRGILIO, (2008) *La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas* En *Revista de la CEPAL* 95, agosto .pag 31-50.

LANARI, María E. (2004), *Las políticas de empleo en los países del MERCOSUR 1990-2003*, en Seminario Internacional Empleo, desempleo y políticas de empleo en el Mercosur y en la Unión Europea, MTE y SS/CEIL- PIETTE- CONICET, Bs As.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2007a. *Programa Familias. Guía para la Actividad del apoyo escolar*. BID.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2007b, *Programa Familias Resumen Ejecutivo. Balance 2007*. Disponible en. www.desarrollosocial.gov.ar/PDF

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, *Proyecto Hemisférico. Elaboración de Políticas y estrategias para la prevención del Fracaso escolar*. Documento de Insumo Argentina. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006), Documento para el debate: *Ley de Educación Nacional*, Ministerio de Educación de la Nación, 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 GOMEZ SCHETTINI (comp) (2007) *Escuelas y familias Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Bs As Prometeo.

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

- PUIGGROS, Adriana, (1995), *Volver a educar El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* Bs. As. Ariel.
- REDONDO, Patricia, *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós Buenos Aires , 2004.
- REYES SUÁREZ, Azucena, (2005) *Características del área urbana del Gran Mendoza durante el período 1991-2002..* En Informe de Investigación del Proyecto: *¿Por que permanecer en la escuela en época de crisis?. La educación de jóvenes y adultos de sectores populares.* Universidad Nacional de Cuyo, Secretaria de Ciencia y Técnica, Facultad de Educación Elemental y Especial, Mendoza, marzo.
- RIQUELME, G y otros (2005), *La doble exclusión educativa y laboral y los recursos individuales y sociales no apropiados por jóvenes y adultos en ámbitos locales: entre los diagnósticos y los nuevos desafíos metodológicos*, 7º *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Bs As.
- ROMAGNOLI, C. y otros (1996)*Los ejes de inclusión exclusión del sistema educativo. Hacia una propuesta educativa*, Informe de investigación, SECYT. 1994-1996. Mendoza. Inédito.
- ROMAGNOLI, C. y otros, (2005) *¿Por qué permanecer en la escuela en épocas de crisis? La educación de jóvenes y adultos de sectores populares.* SECYT. 2003-2005. Informe de Investigación. Mendoza, Inédito (b)
- ROMAGNOLI, C., BUSTOS, R. Y TOSONI M.(2002) "La condiciones sociales de la violencia en las escuelas urbano marginales del Gran Mendoza" en MICHELINI, D. y otros. *Violencia Instituciones y Educación.* Ediciones ICALA..p. 248-252. Río Cuarto
- ROMAGNOLI, Cristina y otros, *Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares.* (SECYT UNCuyo 2005-2007) Mendoza, Inédito. 2007.
- ROMAGNOLI, Cristina y Tosoni Magdalena, 2005, *Desigualdades sociales y educativa a una década de la implementación en la Ley Federal de Educación en Mendoza.* Mendoza. Editorial Fac. Educación Elemental y Especial.
- Romagnoli, Cristina y Tosoni, Magdalena, (2006), *Aportes al debate sobre la reconfiguración del Sistema Educativo. Jornadas Pre ALAS y Encuentro de Carreras de Sociología.* Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 16 y 17 de noviembre de 2006.
- ROMAGNOLI, Cristina,. *El trabajo docente/ directivo en los sectores populares. Aportes desde la Sociología de la Educación.* FEEyE, 2004.

- SAUTU, RUTH, , *Todo es teoría, objetivo y métodos de investigación*, Ediciones Lumiere Buenos Aires , 2003.
- SVAMPA, M., (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Taurus, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, Emilio,(2002) “Socialización” en ALTAMIRANO, Carlos, *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires. Paidós.
- TENTI FANFANI, Emilio, 2004, *Sociología de Educación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- TENTI FANFANI, Emilio, 2007. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI
- TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Siglo Veintiuno, Bs. As. Editores, 2007.
- TIRAMONTI, G (2007) *Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar*, En NARODOWSKI, M y GÒMEZ SHETTINI, M (Compiladores) (2007) *Escuelas y Familias . Problema de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.), 2004, *La trama de la desigualdad educativa Mutaciones recientes de la escuela media*. Bs. As. Manantial.
- TORRADO, S.,(2003) *Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*, Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- VAN HAECHT, Anne, *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Buenos Aires, Biblos Miño y Dávila, 1999.
- VELEDA, C (2007) *Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*, En NARODOWSKI, M y GÒMEZ SHETTINI, M (Compiladores) *Escuelas y Familias . Problema de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos aires.
- VIOR, Susana (2004) *Falta un Plan educativo Global Le Monde Diplomatique* Mayo 2004.
- ZLIEGER, S (2007) *Los de Excepción: Un retrato de las elecciones escolares de las familias de los sectores favorecidos en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense*, En NARODOWSKI, M y GÒMEZ SHETTINI, M (Compiladores)(2007) *Escuelas y Familias . Problema de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.