

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Reproducción de la desigualdad en la educación.

Maria Cristina Romagnoli y Amelia Barreda.

Cita:

Maria Cristina Romagnoli y Amelia Barreda (2009). *Reproducción de la desigualdad en la educación. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2060>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Reproducción de la desigualdad en la educación

Lic. Maria Cristina Romagnoli y Amelia Barreda

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Los resultados de nuestras investigaciones, en la línea de la desigualdad social y educativa, registran los mecanismos mediante los cuales se entrelazan las condiciones materiales, las políticas educativas, las prácticas de las instituciones escolares, familiares y las trayectorias educacionales y laborales de los jóvenes y adultos de los sectores urbanos y rurales, promoviendo recorridos desiguales.

Programas y proyectos fomentados desde las políticas sociales, económicas y educativas que, lejos de tender a la igualdad de oportunidades, convocan a la reproducción social cada vez más fuertemente bajo una supuesta “mano invisible” que estamos en condiciones de rearmar a través de las evidencias empíricas encontradas. El Estado y las instituciones no han disminuido su influencia sino que se recrean y metamorfosean a partir de nuevos planes y proyectos (en continuidad con las políticas de los '90) con una variedad de prácticas que enlazan no sólo los hábitos de los alumnos y sus familias en la elección del recorrido escolar sino que operan a través de los hábitos de los docentes y directivos forjando esquemas de percepción y apreciación aprendidos en años de transformación educativa y que naturalizan como propios.

Para realizar el trabajo de campo se seleccionaron, según el mecanismo de “elección/no elección”, cinco tipos de instituciones educativas de los distritos de Belgrano y San José del municipio de Guaymallén y de la ciudad de Mendoza. Las unidades de análisis fueron los alumnos de 8º año

(LFE) o 1° de la secundaria (LNE). Se realizaron un total de 21 entrevistas grupales, un total de 60 alumnos; entrevistamos también a 2 docentes y 4 directivos.

El propósito de esta etapa de la investigación fue desnaturalizar a un mismo tiempo la realidad social y educativa, repensar la sociedad y la educación; porque si bien sin la educación poco se puede hacer, con este sistema educativo reproductor de la desigualdad, aunque multiplique “las oportunidades”, tampoco.

Esta ponencia, que es parte del trabajo de investigación *“Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y en los recorridos escolares”*, se enmarca en la línea de develar las políticas y prácticas educativas que fragmentan y reproducen desigualdad y aportar evidencia empírica y conocimiento crítico para quebrar la lógica neoliberal vigente.

Introducción

Siguiendo con nuestra línea de investigación “Desigualdades sociales y educativas”, en el bienio (2007/2009) pretendemos visualizar la relación dialéctica entre las condiciones objetivas del sistema educativo, las instituciones, los comportamientos escolares naturalizados y las representaciones sobre la educación de los alumnos, que habilita recorridos educativos desiguales para los sectores populares.

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 esta ponencia nos proponemos desarrollar 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 funcionan 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.

1. La persistencia del componente neoliberal en Políticas Educativas.

Existen diversas formas de abordar la continuidad de las estructuras y estrategias neoliberales en nuestro país, metamorfoseadas bajo diferentes “signos” políticos, culturales, económicos. El sistema educativo es una de las formas de entender la reproducción del modelo neoliberal y la persistencia incremental de la desigualdad. En el análisis de cómo las familias de sectores populares y capas medias bajas invierten en la escuela, se advierte la “mano invisible” del Estado 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 Imen¹, 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

¹ Docente e investigador de la UBA, coordinador del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

BID, etc., haciendo una apropiación que los “naturaliza” pero no en el sentido de ocultamiento sino “ontologizando” la desigualdad, haciendo de esta no la contracara de la concentración de la riqueza sino consecuencia natural de la pobreza. La apelación a la desigualdad entonces deviene en un argumento que pierde potencialidad.

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

Si bien nuestra línea de investigación se sostiene en una perspectiva relacional y no específicamente en los aspectos simbólicos o performativos del lenguaje, sin embargo es importante remarcar lo que la autora sostiene para fundamentar sus hipótesis al afirmar que las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas no sólo afectan o repercuten sobre la percepción de la realidad sino en las prácticas sociales². 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 explicitado de la nueva ley de educación y por otro, los condicionamientos ideológicos (la hegemonía discursiva opera como ideología) de los programas de los organismos internacionales que financian una multiplicidad de

² En este sentido afirma: *“las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas, en su materialidad interpelan ideológicamente desde los dispositivos en los cuales los sujetos individuales y colectivos se constituyen en prácticas concretas. De ese modo, no sólo producen efectos en las percepciones de lo social sino en las prácticas. En ese sentido, las formaciones discursivas conforman realidad, pues su materialidad consiste en que ellas interpelan a los sujetos concretos en sus prácticas aun sin conciencia de ello”* (ibidem)

líneas de crédito para la educación, aún más en relación a la pobreza y la desigualdad. El argumento central de esta discursividad y de estas prácticas sobre la desigualdad se sostiene en una concepción moral, el problema de la desigualdad consiste en una injusta distribución del ingreso por tanto hay que generar mecanismos que iguallen a los individuos en la línea de partida, siendo la educación una de las instancias principales de “igualación” (lo que justamente nuestra investigación contradice empíricamente). Esta forma de abordar la cuestión evade o niega el origen de la desigualdad (que consideramos está inscripta en la propia lógica de funcionamiento del sistema) y por tanto deposita el éxito o el fracaso en la “gestión” de su vida en los individuos.

Nuestro objeto de estudio se refiere a la desigualdad social y educativa en las elecciones y recorridos escolares. 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 igualación de oportunidades en el punto de partida (en este caso en el sistema educativo) y en el ejercicio de la libertad en el mercado: el que no obtiene resultados adecuados (sigue siendo pobre, o mal remunerado, etc) es por decisiones individuales (familiares en el caso de niños y jóvenes en el sistema de educación básica y media) no adecuadas, como señaláramos anteriormente.

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 cuasimercado); Tiramonti enfatiza las razones situadas en *lo subjetivo* que están presentes en la elección de las escuelas que tienden a segregar en el marco de la desinstitucionalización; Filmus nos lleva a ver las distintas “*opciones posibles*” y por ese camino, Bourdieu nos reafirma la cuestión de *los límites objetivos que se presentan muchas veces naturalizados* mostrando 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*
- *esta diversidad reproduce la desigualdad social, marcando los caminos de la “elección/ no elección”.*

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

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

2.1 Los que pueden elegir dentro de un marco restringido: las propuestas de la Dirección General de Escuelas.

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

2.2 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 (Servicio Cívico Voluntario) y los que recorren los CCT (Centros de Capacitación para el Trabajo) como posible colectora de CENS, Programa SCV. En cuanto a las características vemos que tienen edades entre 17, 18 años al ingreso y pueden estar solo hasta los 28 años de edad, vienen 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 de repitencia, abandono por: embarazo, ser echados- portación de armas, droga- cambios de domicilio, por ser muchas horas, por trabajar, etc ...

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

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

- 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 que genera mayor desigualdad.

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 generan estrategias destinadas 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 de control y desactivación del conflicto social. 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 partir de la constatación y la necesidad de resolución de la 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 la estrategias de los directivos y de las familias que tienen en cuenta los habitus incorporado 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)

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), a la institucionalización.

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: 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 a través de “innovadores” planes y proyectos (armados en los centros internacionales del BM y del 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 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.

Bibliografía

- o BAZDRESCH PARADA, Miguel. “Educación y pobreza: una relación conflictiva”, bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf
- o FILMUS, D y otros (2001). “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” Santillana. Bs As.
- o IMEN, Pablo (2006). “El fantasma de la desigualdad educativa” en Página 12. Artículo de Opinión. Jueves 6 de Julio de 2006. Buenos Aires.
- o JACINTO, C y TERIGI, F (2007). “¿Qué hacer frente a las desigualdades en la educación secundaria?”. Santillana. Bs. As.
- o 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.
- o NARODOWSKI Y SCHETTINI (2007). “Escuelas y familias, Problemas de diversidad cultural y justicia social”. Prometeo. Bs. As.
- o NARODOWSKI, M (2004). “El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente” Prometeo. Bs. As.
- o POUPEAU, Frank (2007). Dominación y Movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Ed. Ferreyra. Córdoba. Argentina.

- ROMAGNOLI, TOSONI (compiladoras, 2005). "Desigualdades sociales y educativas A una década de la implementación de la LES en Mza". FEEyE/UNCuyo. Mendoza.
- TENTI FANFANI, E (2007). La escuela y la cuestión social. Siglo XXI editores. Bs. As.