XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Miradas en torno a las desigualdades escolares según actores educativos de la CABA.

Cygiel, Bruno, Rodriguez, Camila y Seghezzo Goglino, Julieta.

Cita:

Cygiel, Bruno, Rodriguez, Camila y Seghezzo Goglino, Julieta (2023). *Miradas en torno a las desigualdades escolares según actores educativos de la CABA. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/651

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

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*.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES | FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Representaciones de actores educativos de CABA en torno a las desigualdades escolares

Bruno Cygiel (bcygiel@hotmail.com)
Camila Rodriguez (rodriguezcamin@gmail.com)
Julieta Seghezzo Goglino (julieta.sego@hotmail.com)

1. Introducción

Este trabajo fue realizado durante la práctica de investigación para estudiantes de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. La misma tuvo como marco el Proyecto de investigación UBACyT *Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal*, dirigido por Myriam Feldfeber y co-dirigido por Nora Gluz con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA (IICE-UBA) (Programación científica 2018 - 2020 con extensión hasta el 2022 por el contexto excepcional de la pandemia).

En este informe focalizaremos el análisis en las perspectivas sobre las *desigualdades escolares* que sustentan distintos actores educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Por *desigualdades escolares* entendemos la existencia de mecanismos que propician la apropiación diferenciada del capital cultural (Bourdieu, 1979). Los diversos grupos sociales que ingresan al sistema educativo despliegan estrategias para conservar o aumentar su patrimonio cultural, y se ven limitados por las condiciones diferenciales de oferta, transmisión y adquisición del mismo. En términos de Bourdieu (1979), ciertos sectores históricamente relegados del sistema educativo se enfrentan a una exclusión ya no en el ingreso, sino en formas invisibilizadas de expulsión: “La misma titulación académica puede corresponderse con unos tiempos desiguales de escolarización” (p. 81). Algunos indicadores que tomaremos para referir a estos modos de expulsión, que condicionan el ejercicio pleno del derecho a la educación secundaria en nuestro país, refieren a tres problemáticas educativas: la *repitencia*, es decir la condición de aquel alumno que “cursa por segunda o más veces el año de estudio en el que se encuentra matriculado a la fecha del relevamiento, por no haberlo promocionado anteriormente” (Glosario básico de definiciones del GCBA); la *sobreedad*, cuando se cursa con una edad superior a la teóricamente establecida por la secuencia graduada anualizada del sistema educativo, ya sea por repetición, ingreso tardío, o abandono y reingreso; y la *salida sin pase,* que designa los casos en los que el alumno abandona la escuela a la que asistía y no solicita el pase a otra, siendo asumido entonces como salido del sistema educativo. Estos indicadores, pueden asociarse asimismo a la problemática del *desgranamiento*, entendida como la pérdida de matrícula en el transcurso de una cohorte, resultado de factores como la repitencia y los abandonos (Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires). Si bien postulamos y recuperaremos estos indicadores para referir a algunos modos de exclusión del sistema educativo, a lo largo del trabajo abordaremos la problemática de las desigualdades escolares tomando en consideración también su pregnancia en políticas públicas que buscan intervenir en ellas y en sentidos comunes dentro de las comunidades educativas, haciendo de la reproducción cultural un medio para la reproducción social, como veremos más adelante.

En este sentido, el presente trabajo parte de la posición de que es necesario analizar las desigualdades como un conjunto de procesos sociales, de mecanismos y de experiencias colectivas e individuales (Dubet citado en Saraví, 2015, p. 27). Si bien las desigualdades escolares constituyen una dimensión de las desigualdades sociales, las primeras cuentan con dinámicas específicas que caracterizan al campo educativo, vinculadas con las estrategias, condiciones y limitaciones en la transmisión y adquisición de conocimiento. La reproducción cultural por medio del sistema educativo tiene a su vez una función de reproducción social que cristaliza y mantiene la estructura social, y por ende las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1970). Saraví (2015) afirma que el contexto actual se encuentra signado por la transformación de la desigualdad social en *fragmentación social* -la coexistencia de mundos social y culturalmente distantes y aislados unos de otros-, y para explicar este escenario se debe trascender la variable económica y resaltar la dimensión subjetiva y cultural, atendiendo así al condicionamiento de las experiencias, dado por el posicionamiento de los individuos en la estructura social.

Por consiguiente, nuestro análisis recuperará las categorías analíticas planteadas por Bourdieu (1979), Saraví (2015) y Reygadas (2004) respecto a las desigualdades sociales, para comprender las representaciones en torno a las desigualdades escolares que sostienen ciertos actores escolares de CABA. En concreto, respecto a Saraví, tomaremos el concepto de *exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales* -que se desprende del susodicho escenario de fragmentación social-, junto con la *dimensión cultural y subjetiva de la desigualdad;* mientras que en cuanto a Reygadas recuperaremos la caracterización de las tres perspectivas que estudian la desigualdad -individualista, relacional y estructural-, y usaremos el enfoque multidimensional que construye el autor a partir de conjugar las mismas.

En tanto nuestro objetivo será explorar y reconstruir las representaciones de los actores escolares, el trabajo desarrolla una estrategia metodológica de tipo cualitativa, usando como fuente secundaria las entrevistas realizadas por los integrantes del Proyecto UBACyT a directivos y equipos de apoyo de seis escuelas de gestión estatal de CABA. Por esa razón, tal como sostienen Schetinni y Cortazzo (2015): “La elección de estrategias cualitativas implica poner el énfasis en procesos que no están rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia” (p. 18), por lo que el análisis cualitativo permite hacer hincapié en la construcción social de la realidad. En consecuencia, resulta un método fundamental para la comprensión de los sentidos construidos de los sujetos, a partir de sus relatos y experiencias.

Las escuelas involucradas cuentan con ciertas características que creemos importante mencionar para comprender los relatos esgrimidos por el personal entrevistado. Una primera escuela está ubicada en el barrio Mitre, cuenta con un alto nivel de sobreedad por recorridos

truncos de los estudiantes en otras escuelas, y por esa razón institucionalizaron una propuesta de “aulas de avance o aceleración”, frente a las dificultades de sostener las trayectorias bajo el formato tradicional. La segunda escuela se ubica en el barrio de Devoto y cuenta con estudiantes mayormente del barrio de Fuerte Apache y otras zonas de la Provincia de Buenos Aires. La tercera escuela se encuentra en Villa Soldati, la mayoría de sus estudiantes viven en la pensión del Club San Lorenzo de Almagro, y muchos provienen de provincias del interior del país. La cuarta escuela se ubica en el barrio de Retiro, y tiene un estudiantado proveniente de la Villa 31 o Barrio Padre Carlos Mugica. Finalmente, la quinta escuela se encuentra en el barrio de Palermo, y también la mayor parte de su estudiantado es de la Villa 31 o de la provincia de Buenos Aires. Todas estas escuelas cumplen con el criterio de que participaron del proyecto Escuelas FARO, cuyos beneficiarios contaban con ciertos indicadores de vulnerabilidad educativa y social. En este sentido, considerando la intencionalidad de la muestra, los resultados de este trabajo sólo los consideraremos representativos de dichos entrevistados.

Dividiremos la estructura del trabajo en tres partes: en primer lugar, explicaremos el marco normativo de la jurisdicción a estudiar (CABA), atendiendo a las condiciones político-educativas de la misma, para conocer el desarrollo histórico en relación con la inclusión y las desigualdades escolares. En segundo lugar, analizaremos los testimonios desarrollados por los directivos y equipos de apoyo de las escuelas mencionadas, explorando los sentidos construidos en torno a las desigualdades escolares, y poniéndolos en diálogo con las categorías analíticas de nuestro marco teórico. Finalmente, concluiremos reflexionando sobre los principales hallazgos encontrados.

2. Situación jurisdiccional: condiciones político-educativas en CABA

Como hemos mencionado, el presente trabajo analizará las perspectivas que los directivos y personal de apoyo entrevistados de distintas escuelas de CABA sustentan acerca de las desigualdades escolares. Antes de proceder con el análisis, es preciso comprender el desarrollo que las políticas educativas han tenido en las últimas décadas en esta jurisdicción, para poder entender el escenario desde el cual hablan los actores. La Ciudad de Buenos Aires fue en 2002 la primera jurisdicción del país en extender la obligatoriedad escolar al nivel secundario (Ley N° 898), contando en ese entonces con una tasa neta de escolarización secundaria del 88,7% (Encuesta Anual de Hogares, 2002), siendo en CABA el menor de los porcentajes de escolarización de los tres niveles de enseñanza obligatoria (inicial contaba con 93,4% y primaria con 98,3%). En 2006 la extensión de la obligatoriedad acabó siendo dispuesta para la totalidad del territorio argentino, por medio de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Vemos, entonces, una temprana intención por parte de CABA de incrementar la

cobertura educativa, que fue en paralelo a ciertas políticas de intervención sobre las desigualdades. Durante los años siguientes a la Ley N° 898, se profundizó el desarrollo de programas que buscaban dar respuesta a las desigualdades desde una mirada multidimensional, atendiendo a los indicadores que mencionamos con antelación. Por ejemplo: el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM) a partir de 2002 para promover la retención escolar, y las Escuelas de Reingreso desde 2004 para reincorporar a jóvenes de entre 13 y 16 años que habían discontinuado sus estudios.

Sin embargo, la llegada del PRO a la gobernación de la Ciudad en 2007 inició un cambio de paradigma: los programas que se mantuvieron y los que fueron creados siguieron una nueva línea político-ideológica, tomando sentidos ligados a una lógica gerencial e individualizante. De este modo, la calidad educativa comenzó a medirse a través de indicadores estandarizados que debían ir mejorando, perdiéndose la centralidad de la preocupación por la extensión de la cobertura educativa (Kesler, 2021), al tiempo que se involucró a la planificación educativa a organizaciones de la sociedad civil vinculadas al mundo empresarial. Asimismo, se priorizó la autonomía institucional -luego reafirmada a nivel nacional con la Declaración de Purmamarca de 2016- y se desplazó la responsabilidad hacia las escuelas en la competencia por el acceso y el desarrollo de los programas, descentralizando las responsabilidades y manteniendo las desigualdades preexistentes (Danani, 2008 citado en Kesler, 2021). Esto no sólo profundizó la fragmentación del sistema en torno a propuestas disímiles, producto de recursos y capacidades desiguales para asumir tal responsabilidad (Raschia y Wischnevsky, 2019; Gluz, Karolinski, Diyarian, 2020), sino que promovió una lógica del merecimiento según principios de innovación, meritocracia y eficientismo. Por dar un ejemplo, el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (PFIES) –antes PFIEM- cambió su foco hacia la mejora en la calidad de los aprendizajes por medio de la utilización de indicadores de eficiencia interna y eficiencia económica para el trabajo con las escuelas. Asimismo, de acuerdo con la impronta de mejoras de la calidad educativa por medio de indicadores estandarizados y trabajo focalizado según lógicas individualizantes, bajo el gobierno nacional de la alianza Cambiemos, en 2017 se puso en marcha el Programa Escuelas Faro, cuyas escuelas beneficiarias eran escogidas por su bajo desempeño en las pruebas estandarizadas Aprender y por indicadores de vulnerabilidad educativa y social. Vemos, entonces, un viraje político-ideológico en las políticas educativas de las últimas décadas.

Ahora bien, es interesante referirse a la situación actual del sistema educativo en CABA. Primero hay que tener en consideración que para 2019 sólo el 31% de la oferta de secundarios comunes era gestionada por el sector estatal, y que estos congregaban sólo la mitad de los alumnos matriculados (48%), convirtiendo a la Ciudad en la jurisdicción más

privatizada del país en términos de matrícula educativa (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2021). Asimismo, Kesler (2021) brinda una serie de datos que son necesarios reponer para entender las problemáticas actuales de desigualdad y fragmentación interna en CABA: si bien la Ciudad de Buenos Aires supera actualmente la tasa neta de escolarización promedio de Nación -siendo ésta 90% y la de CABA 93%- (Relevamiento Anual 2019, DIE, ME), un análisis al interior de la Ciudad permite ver que se trata de un espacio con grandes desigualdades internas. El autor se refiere aquí a la fragmentación del sistema educativo a nivel territorial. La tasa neta de escolarización encuentra los porcentajes más bajos de la Ciudad en las comunas más desfavorables (la comuna 1 con 84,9%, la 4 con 88,9%, la 7 con 93,9%, la 8 con 91,6% y la 9 con 87,9%). Asimismo, en 2019 las comunas desfavorables y de condiciones heterogéneas eran las que contaban con un mayor porcentaje de repetidores (la 1 con 9,4%, la 4 con 11%, la 7 con 8% y la 8 con 12,6%), particularmente en las escuelas de gestión estatal. Por otro lado, respecto a los "salidos sin pase", las comunas 4, 7 y 8 (desfavorables) y la 1 (heterogénea) superaban el valor medio, al igual que otras comunas como la 2 y 14 (favorables) y la 5, 6 y 12 (intermedias) que concentraban la situación desfavorable de abandono en las escuelas de gestión estatal. Por último, los porcentajes de sobreedad más elevados en 2019 se hallaban en las comunas 1 (heterogénea, con un 33,1%), 4 y 8 (desfavorables, con 34,9% y 36,3% respectivamente), superando ampliamente el valor de 24,6% tomado para la totalidad de CABA (Relevamiento Anual 2019, UEICEE, ME).

Dicho esto, podemos considerar que, si bien CABA tuvo un estatus pionero en términos de incremento de la cobertura académica, el sentido impreso en las políticas para asegurarlo y para intervenir sobre las desigualdades educativas fue virando a lo largo de los años hacia orientaciones ligadas al individualismo y la autonomía institucional, sumado a que actualmente se mantiene una situación de gran disparidad territorial y entre tipos de gestión en los indicadores de desigualdad. En ese sentido, retomando a Bourdieu (1999), buscaremos ponernos en el lugar de los entrevistados, a través de entender cuál es el contexto político-institucional y social a partir del cual desarrollan sus argumentos para comprender la desigualdad. Como hemos dicho, la muestra de escuelas con cuyo personal trabajaremos está conformada por colegios que han sido escogidos para ser beneficiarios del Proyecto Escuelas FARO. De este modo, estaremos indagando en la perspectiva de actores cuyo trabajo se desarrolla en instituciones que, bajo los indicadores propuestos por el programa, estuvieron en situaciones de vulnerabilidad, por lo que es allí donde radica su riqueza para analizar cuáles son y qué regularidades encontramos en las representaciones en torno a las desigualdades escolares. De acuerdo con esto, conocer las condiciones político-

institucionales mencionadas anteriormente y los rasgos de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires nos permitirá comprender mejor los relatos de los directivos involucrados.

3. Formulación de supuestos y análisis

Cuando indagamos en los relatos de los entrevistados, nos encontramos con argumentos que entienden que la desigualdad escolar se debe a la responsabilidad de los sujetos en el proceso de enseñanza. Así, uno de los directores afirma:

> [...] *El problema es la falta de compromiso de los chicos, que por ahí vienen pero es como estar con un mueble más; que se ponen los auriculares, que se ponen la gorrita que se la hacés sacar, que le decís estamos trabajando [...]* (Director, escuela de Retiro)

Asimismo, el mismo director plantea que, si bien las condiciones económicas de las familias de sus estudiantes son dificultosas y condicionan el desarrollo de su escolaridad, los estudiantes tienen la responsabilidad de destinar la plata de las becas que reciben en mejorar sus estudios y no en "comprar zapatillas o un celular", depositando nuevamente la responsabilidad en ellos, al mismo tiempo que la misma debe ser "tutelada", contemplando las condiciones estructurales:

> [...] *En algún momento se van a recibir, pero no hay una política estatal… que acompañe como corresponde. Más allá de una vianda o de una beca, que tampoco ves qué se hizo con la beca, si se compró zapatillas o un celular, o realmente lo puso en poder mejorar sus estudios. Entonces, si no hay un acompañamiento de todo eso, va a depender mucho de la voluntad de las familias y de la realidad social económica de cada familia.* (Director, escuela de Retiro)

Por su parte, la asesora pedagógica de la escuela de Devoto hace hincapié en las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes, y el "malestar emocional" que éstas les genera, como posibles causas de las desigualdades escolares. Así argumenta:

> *[...] Después me pasan cosas que no sé si resuelven desde la política educativa, porque tampoco vamos a esperar que la escuela pueda resolver todo, pero hay cuestiones del bienestar de las familias y de los estudiantes que no están resueltas... Cada dos por tres venían las familias a comentar que se habían quedado sin laburo… Evidentemente, hay un malestar en general, malestar emocional y de condiciones mínimas de vida que se ven alteradas... Obviamente no dependen de la política educativa directamente, pero lo social y lo educativo dialogan, así que algo por supuesto que va a tener que ver.* (Asesora pedagógica, escuela de Devoto)

De igual forma, la directora de la escuela de Palermo habla de las condiciones que atraviesan los estudiantes de su escuela (trabajan, cuidan a sus hermanos, no cuentan con computadoras) y el impacto de las mismas en las trayectorias educativas:

> *[...] Muchos adolescentes trabajan, muchos adolescentes están a cargo de sus hermanos durante el día y muchos adolescentes no tienen la posibilidad de sentarse a estudiar o de tener una computadora en casa para ponerse a realizar la tarea. Yo creo que en la pandemia estalló todo esto y se puso en evidencia lo que pasaba, lo que vos en la escuela veías de determinadas situaciones familiares [...] A veces los ves muy comprometidos con un tema que les interesa; es decir que no es falta de capacidad.* (Directora, escuela Palermo)

De este modo, estos relatos permiten identificar las representaciones de los entrevistados sobre las desigualdades escolares. Específicamente, retomando la caracterización de Reygadas (2004), nos encontramos con que el director de la escuela de Retiro se centra en problematizar la desigualdad escolar desde la dimensión individual, es decir, en la capacidad de apropiación de los estudiantes. Si bien él identifica los factores económicos y sociales que inciden en esa capacidad de apropiación -teniendo estudiantes que provienen de la villa 31-, sostiene que la principal explicación de las desigualdades escolares radica en la responsabilidad individual de los jóvenes. Esto podría vincularse, a su vez, con la orientación de algunas políticas educativas en CABA de los últimos años, cuya perspectiva, como mencionamos con anterioridad, focaliza la responsabilidad educativa en los sujetos e instituciones individuales, sosteniendo así las desigualdades preexistentes. Vemos entonces una representación de las desigualdades escolares, entendidas desde la apropiación diferenciada del capital cultural y vislumbradas en indicadores como la repitencia, la sobre-edad y el abandono, desde la cual la responsabilidad y causa de las mismas están en los estudiantes. Por su parte, la asesora pedagógica de la escuela de Devoto destaca algunos elementos de las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes, al igual que la directora de la escuela de Palermo, quien recupera la dimensión estructural como la causa principal de las desigualdades escolares.

En síntesis, estos relatos vislumbran lo que Saraví denomina *dimensión cultural y subjetiva de la desigualdad*. La primera se trata de percepciones enraizadas en un conjunto amplio de significados que conforman “el sentido común”. Con ello, nos referimos a ese conjunto de supuestos tan inconscientes para uno mismo, que parecen ser una parte natural e innegable de la estructura del mundo (Geertz citado en Saraví, 2015, p. 40). Estos marcos culturales, se evidencian en los argumentos de los entrevistados como aquellos modos de entender cómo funciona el mundo social, y cuál es nuestra posición y la de los otros en él. En consecuencia, construyen condiciones de posibilidad, en tanto los sujetos interpretan la

condición de los otros en la estructura social. Mientras que la segunda dimensión, subjetiva, refiere a las experiencias concretas de los sujetos que introducen sus propios matices y especificidades. Ambas dimensiones de la desigualdad están entrelazadas y son recuperadas en los relatos de los entrevistados.

A su vez, los directivos hacen hincapié en la trayectoria educativa de los estudiantes tomando algunos elementos que consideran característicos de la comunidad educativa e institucional a la que pertenecen. Así lo demuestra el siguiente fragmento:

> *[...] Ayer estuve hablando en un cuarto año y les decía "no hay techo", pero no es que vos vivís en una nube de Disney y pensás que estos pibes tienen las necesidades básicas satisfechas y que para ellos va a ser una tranquilidad pasar a la UBA. Lo más probable es que les lleve dos o tres años terminar el CBC ¿por qué? porque también es responsabilidad nuestra, y esto joroba cuando vos lo planteás con los compañeros. Decís 'escuchame, la primaria tiene gravísimos problemas y nos hace llevar estudiantes a primer año que por ahí tienen un nivel de quinto grado; pero si los pibes están cinco años con nosotros, seis años con nosotros, y terminan y nosotros sabemos que van a fracasar en la facultad, ¿a quién le querés echar la culpa?* (Director, escuela de Villa Soldati)

Por su parte, durante el desarrollo de la entrevista, el director de la escuela de barrio Mitre argumenta que hay familias del barrio que no mandan a sus hijos a su escuela, ya que no quieren compartir espacio con estudiantes de familias más pobres. En palabras del director, se trata de "chicos complicados". En esa línea, cuenta:

> *[...] Complicados en el sentido de que tienen más dificultades para adaptarse al sistema escolar, que ya vienen de la primaria de haber repetido o que tienen alguna problemática más vinculada con el consumo de sustancias… Entonces ahí también juega un poco eso... Diferenciarse dentro del barrio.* (Director, escuela barrio Mitre)

En el mismo sentido, el mismo director se refiere a los padres del barrio de su establecimiento:

> *[...] Adoptan más una mirada propia de la clase media de Saavedra y si pueden mandan a los hijos a una escuela privada o a otra escuela, a una escuela técnica, porque no quieren que se junten con los pibes más barderos que son los que vienen acá.* (Director, escuela Barrio Mitre)

En estos relatos se evidencian varios conceptos planteados por los autores propuestos en este trabajo. Por un lado, la afirmación del director de la escuela de Villa Soldati, que a sus estudiantes les costará dos o tres años el ingreso a la universidad pública, diferenciándolos

de aquellos que logran ingresar bajo el plazo teórico estimado, o el argumento del director de la escuela de barrio Mitre acerca de “los estudiantes complicados” y las diferencias que se establecen al interior del barrio, dan cuenta de la noción de *inclusión desigual y exclusión recíproca* planteada por Saraví. En tanto, ambos reflejan que se trata de espacios de inclusión diferenciados donde los grupos sociales coexisten y se repelen mutuamente. Al aparecer estas nociones en los argumentos esgrimidos por los directivos vemos también cómo se introducen perspectivas relacionales, en términos de Reygadas (2004), que ponen en juego los vínculos que se establecen entre actores de la comunidad educativa.

Asimismo, recuperando nuevamente a Reygadas, el director de la escuela de Villa Soldati da cuenta de la dimensión estructural de las desigualdades escolares, en tanto plantea que hay un problema en cómo se estructura la escuela, ya que sostiene que hay estudiantes de primer año que vienen con un nivel educativo de chicos de quinto grado, y que aún así, aunque estén cinco o seis años en el secundario, esa diferencia se sostiene en el tiempo. Estas dificultades que reconoce el director se vincula con las *desigualdades escolares* en los términos planteados por Bourdieu (1979), ya que se presenta una apropiación diferencial del capital cultural, expresada en las condiciones desiguales entre los grupos sociales en relación a la oferta, transmisión y adquisición del patrimonio cultural, que produce modos de expulsión al interior del sistema educativo, situación que se refleja también en las trayectorias educativas de los estudiantes de la escuela del barrio Mitre, según lo que expresa su director.

De este modo, vemos como los fragmentos aquí presentados permiten analizar las representaciones sobre las desigualdades escolares, según los directivos y equipos de apoyo de las escuelas seleccionadas. A partir de recuperar y articular los conceptos que proponen Bourdieu, Reygadas y Saraví en torno a las desigualdades sociales, podemos dar cuenta de las perspectivas que entran en juego en los discursos de los entrevistados para caracterizar a las desigualdades escolares y evidenciar el escenario fragmentado del sistema educativo de CABA.

4. Reflexiones finales

Las desigualdades escolares refieren a aquellas condiciones objetivas pero también a las experiencias subjetivas que se plasman en las trayectorias educativas de los estudiantes. En ellas, los actores educativos tienen un rol central, ya que dan cuenta de la dimensión cultural de la desigualdad. Con ello, nos referimos al ethos compartido por un grupo social, es decir, al proceso de construcción de sentidos que permiten significar el mundo y la presencia de los sujetos en él (Geertz citado en Saraví, 2015, p. 39). En consecuencia, se trata de formas simbólicas que construyen y expresan significados. Sin embargo, las mismas no se pueden entender por fuera del contexto particular en el que se enmarcan los relatos esgrimidos por

los directivos entrevistados. CABA se presenta actualmente como un escenario de desigualdades escolares, cuyo carácter está fuertemente territorializado, tal como lo muestran los índices de repitencia, abandono y sobreedad en las comunas más desfavorables, y las *exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales* del sistema, profundizadas por las políticas de intervención más recientes. A partir de este panorama, se desarrollan las perspectivas de los entrevistados en torno a las causas de las desigualdades escolares. Otra clave para comprender los discursos aquí presentados, tiene que ver con tomar registro de que se trata de escuelas escogidas para participar en el Programa Escuelas FARO por sus situaciones de vulnerabilidad, a las cuales algunos de los directores hacen referencia cuando mencionan las trayectorias escolares de sus estudiantes en relación con indicadores como la repitencia.

En sus relatos nos encontramos con elementos que plantean puntos en común, diferencias y posturas "híbridas" respecto a las causas y características que explican las desigualdades escolares. De esta forma, recuperando a Reygadas (2004), nos encontramos con argumentos centrados en la perspectiva individual - vinculada a su vez a discursos actuales en las políticas educativas de CABA - mientras otros se apoyan en la perspectiva relacional o estructural para explicar las causas principales de desigualdad escolar en sus escuelas.

En este sentido, consideramos que las diferencias o encuentros respecto a las representaciones de los agentes escolares entrevistados responden al hecho de que las desigualdades no son resultado de una única causa. Tal como afirma Reygadas (2004), "la desigualdad, entonces, es un fenómeno complejo, hay varios tipos de desigualdades e intervienen en ellas distintos tipos de factores" (p. 24). Es decir, los relatos dan cuenta de la necesidad de explicar las desigualdades desde un enfoque multidimensional, en tanto se trata de una perspectiva que explora la interconexión de los tres ámbitos: por un lado, el aspecto microsocial, es decir, las capacidades individuales de apropiación; por otro el nivel intermedio, o sea, las redes de relaciones de las que dispone un actor social; y finalmente el ámbito macrosocial, es decir, los factores sociales, económicos y culturales que inciden en las capacidades colectivas de apropiación. Esto permitiría la confección de políticas educativas que respondan a todas las variables que inciden en las desigualdades escolares, abordando condiciones relacionales y estructurales y no sólo atendiendo a una perspectiva de intervención y responsabilización individual, como viene sucediendo en los últimos años.

Asimismo, los relatos de los entrevistados dan cuenta de las conceptualizaciones desarrolladas por Saraví (2015). En concreto, los argumentos evidencian la existencia de lo que el autor denomina *exclusión social*. De igual forma, en los fragmentos encontramos vínculo con el concepto de *exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales*, en tanto refiere al proceso de aislamiento social de los extremos y la ausencia de experiencias sociales

compartidas entre los diferentes sectores sociales. Estos espacios de inclusión desigual hacen que los actores aprehendan la sociedad como fragmentada, tal como funciona el escenario escolar de CABA, y profundizan esta problemática.

Hemos traído en este recorrido algunos elementos teóricos para explorar las representaciones en torno a las desigualdades escolares, a partir de centrarnos en ciertos actores educativos -directivos de escuelas y equipos de apoyo-. La riqueza de haber abordado este análisis partiendo de actores pertenecientes a instituciones que fueran otrora beneficiarias del Programa FARO radica en que se trata de personal que trabaja en colegios que han sido reconocidos, por los indicadores de vulnerabilidad establecidos en esta política, como aquellos sobre los que se debía intervenir para paliar las desigualdades escolares. De este modo, si bien las personas entrevistadas no desarrollaron un análisis puntual o un recorrido de lo que significó el Programa FARO como política de intervención, resulta interesante indagar en sus percepciones sobre las causantes de esas vulnerabilidades y desigualdades. No obstante, queda abierta la posibilidad de explorar en futuras investigaciones los elementos que distinguen sus representaciones de las que pudieran tener otros actores de la misma comunidad educativa - como podrían ser lxs estudiantes - o de otras, para ponerlos en diálogo con los hallazgos plasmados en este trabajo bajo el marco conceptual propuesto por Bourdieu, Reygadas y Saraví.

5. Bibliografía y fuentes consultadas

Bourdieu, P. (1979/1998). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. - Primera parte: *Crítica social del juicio del gusto.* Capítulo 1: Títulos y cuarteles de nobleza cultural. “Cuarteles de nobleza cultural” (pp. 63-96) y Segunda parte: La economía de las prácticas. Un espacio en tres dimensiones (pp. 113 – 165). España: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). “*Comprender*” en La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970/1979). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1: fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Editorial Laia.

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Departamento análisis de la información. Desgranamiento en educación. Datos básicos para el análisis de la retención. Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/publicaciones/desgranamiento_en_la_educacion.pdf

Gluz, N., Karolinski, M., & Diyarian, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Revista de la Carrera de Sociología, 10(10).*

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Glosario básico de definiciones. Definiciones utilizadas en los relevamientos de información estadística implementados por la UEICEE. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/glosario-basico-de-definiciones

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.Tasa neta de escolarización de la población de 5 a 24 años por nivel de enseñanza según Centro de Gestión y Participación. Ciudad de Buenos Aires. Años 2002/2005. Disponible en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=81739

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). Anuario de estadística educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario/educacion-comun-nivel-secundario

Kesler, A. (2021). *Entre lo pionero y lo desigual. Políticas educativas para atender la desigualdad en CABA durante el SXXI.* XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Raschia, J., & Wischnevsky, J. (2019). Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos. *Comunidad OPPPED/Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y letras/UBA.*

Reygadas, L. (2004) Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. Política y Cultura.

Saraví, G. (2015). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: FLACSO.

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2021). Anuario de Estadísticas Educativas. Edición 20 años. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/anuario_estadistico_edicion_20_anos.pdf