

Del derecho a educarse al deber de “ser educados”. Un análisis de las políticas educativas compensatorias como política de contención/control, en sectores pobres.

Santiago Martín Finamore.

Cita:

Santiago Martín Finamore (2007). *Del derecho a educarse al deber de “ser educados”. Un análisis de las políticas educativas compensatorias como política de contención/control, en sectores pobres. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/481>

Del derecho a educarse al deber de “ser educados”.

Un análisis de las políticas educativas compensatorias como política de contención/control, en sectores pobres.

Santiago Martín Finamore

Licenciado y Profesor en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

finamoresantiago@yahoo.com.ar

RESUMEN

Las políticas compensatorias acompañaron, en su planeamiento y ejecución, todas las reformas educativas en América Latina. Desde los impulsores de dichas reformas hasta muchos de sus críticos plantearon la necesidad de que estos proyectos de descentralización y privatización de la educación sean acompañados por políticas focalizadas en sectores pobres que aseguren la “equidad” educativa en sociedades altamente estratificadas.

El objetivo de estas políticas será la retención de los estudiantes en la escuela, para lograr “compensar” el déficit educativo, producto tanto de la reorganización del sistema como de las trayectorias de los “jóvenes desfavorecidos”. Este déficit constituiría un límite infranqueable al desarrollo humano en la “sociedad del conocimiento”.

Este trabajo busca dar cuenta del papel de la escuela como complejo espacio de contención y control de los sectores de bajos recursos. Se han elegido aquí las políticas educativas compensatorias para discutir la distancia entre esta “educación liberadora” de los sectores de bajos ingresos y su “enclaustramiento”.

A pesar de las profundas diferencias entre las instancias del sistema educativo y el sistema penal, se busca entender su conexión, no solo como antagonistas sino como alternativas y complementarias, tanto en sus prácticas como en sus objetivos, en el “tratamiento” de la pobreza.

INTRODUCCION

El campo del control social penal y el campo educativo se inscriben, no obstante sus diferencias, en la gestión específica del Estado-Nación, lo que ha llevado a declararlos como su cualidad específica, a partir del monopolio de la violencia legítima (Weber¹) y de la violencia simbólica legítima (Bourdieu²). Ambos campos fueron históricamente comprendidos, tanto teórica como políticamente, como campos antagónicos o, dentro de perspectivas críticas (Foucault³ Althusser⁴), ubicados en espacios complementarios pero distantes, por sus objetivos, su base discursiva y sus prácticas específicas.

Desde las visiones más optimistas sobre las capacidades integradoras del campo penal hasta aquellas más pesimistas sobre la reproducción de la estratificación social y del control social educativo⁵, todos estos enfoques acordaban un papel distintivo a ambos campos.

En un momento histórico en el cuál se reformulan los espacios de intervención estatal, donde se exige (o denuncia) su retiro de funciones históricamente desempeñadas, en lo que puede describirse como la reorganización del Estado de Bienestar en un Estado penal (Wacquant⁶), cabe preguntarse: Si el fenómeno de expansión del control penal y el incremento explosivo de la población carcelaria se inscribe en la nueva forma del Estado, en retirada de aquellos espacios de mediación y promoción social, ¿Cómo podemos explicar la explosiva expansión del sistema educativo, en cantidad de alumnos y cantidad de años de cursada? ¿Cómo explicar la particular atención estatal en la inclusión y retención de niños y jóvenes que, históricamente, no eran cubiertos por el sistema educativo? ¿Qué hace de la educación un derecho privilegiado?

Este trabajo busca ser una aproximación diferente al estudio de las políticas educativas. Tiene como objetivo dar cuenta del proceso, complejo y contradictorio que acerca los campos penal y educativo, a partir del análisis de los programas de compensación educativa cuyo fin es la inclusión de vastos sectores populares al sistema educativo y su retención, mediante la extensión de las prestaciones escolares, de la jornada de clases, y de los niveles obligatorios de cursada.

Cabe aclarar que esto no implica analizar específicamente un tipo de política, un plan, o un conjunto de medidas tendientes a la compensación de las desigualdades educativas. No se pretende dar cuenta de los procesos macrosociales en los que se inscriben tanto las reformas educativas como las políticas compensatorias correspondientes. No se busca realizar estudios relacionados con la aplicación, planificación o impacto, ni una comparación entre países ni regiones en la ejecución de dichas políticas⁷.

Se buscará invertir/subvertir la lógica que subyace a las investigaciones sobre el funcionamiento del sistema educativo en la sociedad actual, poniendo en discusión el papel socializador/liberador de la educación en las condiciones actuales de su aplicación en sectores populares.

El análisis partirá de la justificación y planificación de las reformas educativas hasta la aplicación práctica en los sistemas educativos de las políticas compensatorias. Desde allí, se podrá reflexionar sobre las relaciones que se producen entre campo penal y campo educativo, con relación al control social de los sectores populares.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS⁸

¿Por qué reformar?

Las reformas educativas que se planificaron y pusieron en práctica en América Latina en la década del '90, se inscriben en la profunda reforma del Estado que modifica la forma de gestión, el alcance y los objetivos de su intervención en la Sociedad. El diagnóstico que impulsó el proceso se asemeja al resto de los procesos de reforma⁹ en los diferentes ámbitos de acción estatal: Los objetivos que se propuso la política educativa previa a la reforma, cuya conveniencia es indiscutible, son irrealizables bajo las condiciones actuales y con las herramientas con las que se cuenta.

Las críticas se enfocaron en dos puntos clave: Por un lado, desde diversas posturas teóricas se reconoce que el objetivo de la escolarización universal con calidad ha fracasado, no pudiendo superar (o incluso acentuando) la segmentación socioeconómica en calidad educativa como en cantidad de años cursados. Por otro lado, se argumenta que la forma y contenidos de la educación actual, quizá efectiva en el pasado, resultan obsoletos para encarar los desafíos de la "sociedad del conocimiento"¹⁰.

Nos encontramos entonces en graves problemas. Si no se ha podido cumplir objetivos tan modestos como aquellos de la escuela tradicional, ¿Cómo se logrará enfrentar este presente cargado de desafíos? La reforma general del sistema educativo fue la respuesta. Todo podía lograrse, todos podían (y debían) educarse cada vez mejor y por más tiempo. La educación era la clave. Si todos los derechos sociales se desmoronaban a finales del siglo XX, la educación florecía.

¿Qué reformar?

La crisis del sistema educativo tradicional fue caracterizado de diversas formas, dentro de las cuales podemos aislar un patrón básico de problemas, a saber: 1) Su organización rígida y verticalista impedía su adecuación a las necesidades de los crecientes contingentes incluidos en él. 2) Su carácter igualitario era profundamente inequitativo, distribuyendo regresivamente el conocimiento en la Sociedad¹¹. 3) Su universalidad, en forma y contenidos, desatendía a la diversidad cultural de la población, así como limitaba la innovación en la enseñanza y la gestión educativa¹², 4) Su enorme estructura consumía gran parte del gasto público.

Las reformas deberían entonces lograr constituir un sistema flexible, diversificado, "económico", donde los recursos se distribuyeran progresivamente¹³ y donde los actores principales (padres, alumnos, docentes) encontrasen un sistema abierto a sus demandas y a sus ideas.

Cada espacio de la vida escolar entró en cuestión: Los currículos obsoletos, las pedagogías y metodologías autoritarias en que se apoyaba la práctica docente en el aula, la extensión del ciclo educativo, las formas de financiamiento y gestión, la relación entre la educación y el mundo del trabajo, etc. Las respuestas fueron variadas y muchas veces contradictorias, pero todas las propuestas de acción compartían una enorme ambición sobre la potencia del campo educativo. Y si este optimismo pedagógico no estaba generalizado,

todos encontraban en la educación el principio de solución, al menos, de alguno de los tantos problema que aquejan a las sociedades actuales¹⁴.

¿Quiénes deben reformar?

Los blancos principales de la reforma educativa fueron dos: La burocracia estatal nacional (que se exhibió como insuficiente, excesiva, o simplemente inoperante) y los sindicatos nacionales docentes (acusados de corporativos y corruptos).

Los actores principales de la reforma se ubicaron, entonces, tanto por encima como por debajo de estas estructuras. Sobre la estructura nacional aparecieron las agencias internacionales de cooperación¹⁵ (PNUD, UNESCO, UNICEF, ONU, BM, etc.) y regionales (CEPAL, MERCOSUR), que se constituyeron en los principales impulsores del cambio educativo, aunque no siempre fueron sus principales financistas¹⁶. Por debajo del sistema nacional de educación, las reformas llamaron a la participación general de los padres, las familias, las ONG'S (nacionales e internacionales) las comunidades, las regiones, y, por supuesto, el sector privado (en educación como en el resto de las ramas económicas).

Al Estado Nacional, responsable hasta entonces de la educación, se le reservaron lugares subsidiarios que implicaban el control externo del sistema (mediante evaluaciones generales), su financiación principal¹⁷ y la atención prioritaria de los sectores sociales y regiones "desfavorecidos".

Los sindicatos docentes se presentan, en la mayoría de las propuestas, como obstáculos al desarrollo del plan que, debidamente neutralizados, pueden ser parte del proceso, ya no como actores sino como representantes del verdadero actor: El docente particular¹⁸.

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EDUCACION

Sentadas las bases de los que fue el programa de reforma educativa, nos proponemos rastrear el surgimiento de los programas compensatorios en educación desde sus fundamentos, sus diversas modalidades y los actores que lo llevan a cabo.

Sus fundamentos

Los programas compensatorios se apoyan en la amplia bibliografía disponible sobre los factores responsables de la segmentación educativa, concepto que da cuenta de las mayores tasas de ausentismo, repitencia, sobreedad¹⁹, abandono escolar y de los menores valores obtenidos en los exámenes nacionales educativos, por parte de los alumnos de sectores populares en relación con aquellos de los sectores dominantes.

Esta brecha educativa entre sectores sociales se intentó cerrar, ya deslegitimado el universalismo tradicional, llevando a cabo políticas desiguales

en sus efectos para así lograr una igualdad en sus resultados, la mentada “equidad”²⁰. El objetivo era ayudar a los rezagados para que alcancen a los líderes de la carrera educativa. Esto significaba reorganizar la asignación de recursos estatales²¹ de los sectores “privilegiados” a los sectores “desfavorecidos”²².

Las acciones propuestas²³

Los más diversos enfoques reconocen que la brecha educativa requiere una explicación multicausal. En base a este diagnóstico se han propuesto diversas acciones. Para entender las prácticas efectivas que surgen de los programas, nos será de utilidad la división propuesta por López, Gluz y Pepen²⁴ (2002:28-48) entre factores endógenos materiales, político-organizacionales y culturales; y factores exógenos materiales y culturales que explican la brecha educativa.

Los factores endógenos materiales señalan aquellos recursos sin los cuáles no pueden llevarse a cabo un proceso educativo. Las propuestas en este sentido apuntan al mejoramiento y construcción de edificios escolares, al transporte escolar, a la entrega de recursos para solventar el funcionamiento regular, y de aquellos programas incluidos en las escuelas, etc. En la Argentina se propusieron, por ejemplo, programas de erradicación de escuelas precarias, fondos de financiación de la actividad docente, programas de asistencia financiera nacional a las provincias²⁵.

Los factores político-organizacionales dan cuenta de la forma de gestión escolar dentro del sistema administrativo estatal. En concordancia con las reformas educativas, las acciones se propusieron llevar a las escuelas los principios de autonomía, descentralización y autogestión²⁶. Así, se intentó reformar la estructura de cargos, la asignación de docentes, la autonomía en la gestión de recursos y la apropiación por parte del plantel directivo de potestades de las administraciones distritales, entre otros. Los proyectos compensatorios, entre otras políticas, han requerido a los directivos para su implementación como gestores y responsables por la ejecución (y los logros de esta). La asignación docente estatal ha sido recusada, poniéndose como ejemplo la “flexibilidad” en las condiciones de contratación y empleo de la docencia privada. Han sido impulsadas las asociaciones cooperadoras, que constituyen formas de autogestión y financiamiento privado

Los factores endógenos culturales refieren a las estrategias pedagógicas que se despliegan, a los contenidos curriculares y a los saberes que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reconoce que un desfase en este proceso, es decir, una distancia entre las necesidades, las capacidades y las formas de enseñar y aprender provoca la indiferencia o, incluso, la oposición del estudiantado, dando por resultado una escolarización precaria. Las acciones propuestas apuntan a la capacitación docente, a la actualización de contenidos, a la creación de instancias de participación de los alumnos (y sus familias) en la configuración de la oferta educativa. Hasta la planificación del Instituto de Formación Docente (Nacional) y la Universidad Pedagógica (Prov. de Buenos Aires), en Argentina, la capacitación docente se presentaba

como una oferta variada²⁷ de cursos de perfeccionamiento arancelados o gratuitos.

Por su parte, los factores exógenos materiales refieren a aquellos recursos alimenticios, habitacionales, económicos y sanitarios (tanto del niño o el joven como de su familia) que constituyen las condiciones mínimas para el desempeño adecuado en la vida escolar. Las acciones en este apartado se propusieron el mejoramiento socioambiental de los barrios “desfavorecidos”, la asignación de incentivos económicos a la escolarización, la conformación de comedores escolares, la articulación del servicio de salud zonal con los establecimientos educativos, etc.

Por último, los factores exógenos culturales dan cuenta de la distancia entre el capital cultural²⁸ de los alumnos y sus familias, y el capital cultural esperado por el sistema educativo. Con el objetivo de reducir dicha distancia se ha propuesto la conformación de bibliotecas familiares (con apoyo escolar), la escolarización de los padres, la extensión de la jornada escolar para apoyo escolar²⁹, etc.

Los actores intervinientes

Los programas compensatorios dieron lugar (en su planificación y ejecución) al ingreso de múltiples actores. Como en las reformas educativas, se propuso el ingreso de las familias, la comunidad, las ONG'S, los cultos religiosos y el sector privado de la economía (a los que se suman los importantes recursos e ideas *-know how-* de las agencias internacionales de cooperación). Pero, si su ingreso en las reformas implicaba una participación de la sociedad sobre sus propios escolares, los programas llaman a una participación “solidaria”, una participación para “ellos”, para los “desfavorecidos” de la educación que, a pesar de su propio esfuerzo, no pueden educarse.

Ahora bien, el Estado puede compartir la gestión del derecho a la educación con “los que pueden” educarse, pero no puede sentarse a esperar la caridad social, sin ocuparse de aquellos que deben “ser educados”.

De esta forma, en los programas compensatorios, el Estado asumirá un papel principal³⁰: financiará, capacitará, intervendrá para lograr que los rezagados recuperen el paso firme en la carrera educativa.

LA COMPENSACIÓN EN EL MARCO DE SISTEMAS EXCLUYENTES

Perpetuos y masivos: La inversión de la lógica compensatoria

En sus inicios, los programas compensatorios se presentaron, en sus diversas modalidades, como programas focalizados a sectores, en teoría, minoritarios, como refuerzos temporales para paliar las condiciones adversas para la educación. El mejoramiento de las condiciones educativas constituiría un catalizador en el proceso de reinclusión social, que llevaría al mejoramiento general de las poblaciones afectadas, en un círculo virtuoso de crecimiento social que, en el mediano plazo, haría innecesaria la continuidad de dichos

programas³¹. Estos programas retomaban las medidas de coyuntura dispersas³² en el sistema educativo y las sistematizaban en un plan de acción coherente.

Ya pasada más de una década, los programas compensatorios pasan a formar parte de las políticas de emergencia perpetua. Las promesas del optimismo educativo no se han cumplido, la brecha educativa se ha ampliado, por lo que los programas de compensación se muestran cada vez más necesarios, a pesar de su ineficacia. Si la década de los '90 ha profundizado la distribución regresiva del poder económico, político y cultural, cabe, entonces, preguntar ¿Por qué la educación sigue siendo la respuesta a la exclusión de vastos sectores sociales?³³

La educación y el trabajo

Una de las respuestas más frecuentes³⁴ ha sido la correlación positiva que existe en la actualidad entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de lograr empleos mejor remunerados. En la constatación de que la distribución educativa se asemeja a la distribución de ingresos y en el reconocimiento de la conformación de una demanda laboral cada vez más calificada³⁵, se funda la necesidad de elevar el nivel educativo de los sectores populares.

Ahora bien, en países como Chile, Uruguay o Argentina³⁶ se ha llegado a la universalización de la educación básica, al aumento significativo de la educación secundaria y al incremento de los egresados de Educación Superior, sin que esta oferta altamente calificada encuentre una demanda acorde en el mercado laboral. Podemos pensar, entonces, que la educación para el trabajo no genera mejores oportunidades sino que redistribuye las existentes bajo criterios de calificación más elevados aunque los trabajos a realizar no los requieran³⁷.

La educación y la integración social

Otra de las respuestas a la pregunta que guía este apartado, señala los efectos integradores de la educación. La escuela permite la inclusión en un espacio de socialización enriquecedor, que contiene y asiste a los jóvenes desfavorecidos, y tiene, a su vez, efectos multiplicadores en la calidad de vida familiar y comunal.

En un proceso profundo de exclusión de vastos sectores del mercado laboral formal, de las protecciones colectivas y de los derechos sociales, pensar en una institución reintegradora, con condiciones suficientes para reconstruir los lazos de inclusión social de los sectores populares, resulta cada día más utópico.

La educación como un derecho

Por último, se ha descrito a la educación como un derecho³⁸ inherente a la condición humana. El derecho a la educación debe estar, entonces, detrás de

las políticas estatales de compensación educativa, como un fin en si mismo, más allá de que constituya un medio para el ascenso social.

El Estado tiene el deber de garantizar la educación de los jóvenes desfavorecidos, mediante programas que aseguren la inclusión y retención de estos en el espacio educativo.

La inclusión y retención en una escuela, no obstante, no pueden ser consideradas, en si mismas, un efectivo ejercicio del derecho a la educación. Las escuelas populares “realmente existentes” difieren profundamente de los ideales programáticos, por lo que cualquier política fundada en el derecho a la educación debería ser acompañada por una radical redistribución de poder y recursos en el espacio social, sin la cuál el “derecho” a la educación es un ideal vacío.

LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS COMO POLÍTICA DE CONTENCION/CONTROL SOCIAL³⁹

Los estudios sobre el impacto de los programas compensatorios pueden ser pensados como el relato de su constante fracaso. Numerosas críticas incluyen la implementación defectuosa, los efectos estigmatizantes en la población escogida, la insuficiencia de recursos, la sobredimensión cuantitativa (cantidad de alumnos incorporados) y cualitativa (oferta creciente de recursos sociales en el ámbito escolar), escaso impacto en la calidad educativa, y la creciente tensión entre extensión de la cobertura y economía fiscal⁴⁰.

Proponemos, desde aquí, invertir la lógica de análisis sobre el “fracaso” de dichas políticas, haciendo hincapié en los “éxitos” de los programas. Podemos reconocer, en la bibliografía⁴¹ sobre el tema, una gradación entre éxito y fracaso, en los objetivos pedagógicos de los programas, que va desde la exitosa extensión de la matrícula en los niveles-objetivos, una importante mejora con respecto a la deserción de los alumnos, un impacto limitado en las cifras de repitencia y sobreedad, y una pobre incidencia en la calidad educativa (medida por los resultados en los exámenes nacionales).

Los logros muestran, entonces, una importante incidencia de estos programas en la capacidad de captación y retención del sistema educativo de jóvenes de sectores populares.

Estos logros no se producen, como hemos visto, en la calidad de la enseñanza, en la movilidad social ascendente de los alumnos ni en la integración social con los sectores “incluidos”.

Si tenemos en cuenta los objetivos y resultados del campo educativo en el “tratamiento” de los jóvenes “desfavorecidos” en relación con los objetivos y resultados en la misma población que obtiene la “segregación punitiva”⁴² del campo penal, podemos afirmar que no pueden ser presentados como campos antagónico sino como, para utilizar una vieja frase, las dos caras de una misma moneda, la política de contención y control de los sectores populares.

Campo educativo y campo penal: las dos caras de la moneda

Nos proponemos aquí dar cuenta de la complejidad que adquieren las relaciones entre campo penal y educativo, en el control de jóvenes de sectores populares, indagando sobre la relación complementaria entre campos diferentes, en sus discursos y prácticas.

Expediente y Diploma

El ingreso al sistema penal y el egreso del sistema educativo constituyen los extremos de la aprobación social. Sobre el mismo eje se asienta la distancia social de los grupos con el individuo, es decir, la superioridad del diplomado se contrapone a la inferioridad del procesado. Con la teoría criminológica del *labelling approach*, podemos pensar que la escuela “marca” positivamente, “moraliza” a sus concurrentes, mientras que la detención penal estigmatiza.

Ahora bien, cuando el diploma pierde valor en el mercado educativo (y más importante aún, en el mercado laboral), cuando los conocimientos obtenidos (si se ha obtenido alguno) y las capacidades requeridas no coinciden, el diploma sólo constituye una marca que, sin acercarnos a las posibilidades de “inclusión” nos aleja (simbólicamente) de los excluidos. La escuela representa un pasaje obligado⁴³ para la conformación de la valía social, sólo como una marca de distinción entre los excluidos⁴⁴, y ya no una marca de inclusión entre los distinguidos⁴⁵.

El imperativo superador de la escolarización⁴⁶ se suma a la imposición laboral de credenciales elevadas⁴⁷ como principio de empleabilidad⁴⁸, para presentar a la escuela como una condición necesaria, aunque no suficiente, para escapar al proceso de degradación social de los sectores populares.

Encierro y Claustro

En el encierro carcelario, se espera que los individuos, vigilados y controlados, no encuentren la posibilidad de realizar las actividades que llevaron a su encierro. Espacio de reflexión, resocialización o incapacitación, los individuos están constreñidos a abandonar, durante la condena, las actividades propias de su vida normal. Este tiempo vacío puede ser ocupado por el trabajo, la educación o, simplemente, en nada. El reloj del individuo se ajusta con el fin de la condena.

En el “enclaustramiento”, se espera que los individuos, vigilados, controlados pero también asistidos, encuentren la posibilidad de realizar aquello que no realizan (o que realizan sistemáticamente) fuera del ámbito educativo. Espacio de estudio, de crecimiento intelectual, los individuos son instados a superar las barreras de su propio conocimiento, con la asistencia pedagógica de los docentes. El reloj de los alumnos se ajusta con la superación de niveles de conocimiento.

Cuando el “enclaustramiento” mantiene las formas educativas tradicionales, bajo condiciones en las cuáles no es posible la conformación de un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando la superación de niveles educativos no se corresponde con la posesión de mayor conocimiento, cuando los logros educativos se limitan a la asistencia y la disciplina⁴⁹, resulta difícil sostener una división rígida, en sus formas, entre el encierro penal y el encierro escolar, aunque difieran estos ámbitos profundamente. Ambos extremos tienen algo en común. Suponen la presencia (forzosa vs. obligatoria) en un espacio durante un tiempo determinado. Sin embargo, los incentivos al encierro son muy diferentes: Salir antes de la escuela es desertar, salir antes del poder de las agencias de control penal es liberarse.

Aislamiento y Refugio,

El encierro en el sistema penal persigue (entre otros objetivos) la protección de la sociedad de los miembros “desviados”. Ciertos individuos son aislados de la vida social con el fin explícito de evitar que su comportamiento dañe al resto de la sociedad. La cárcel se constituye en un espacio (temporal) de exclusión.

La permanencia en la escuela, en cambio, se asocia (al menos en sus objetivos) con la posibilidad de interacción en un espacio de contención afectiva y reconocimiento social de los alumnos, actuando el edificio escolar como un refugio ante los “peligros” de la vida cotidiana. La escuela aparece, para los jóvenes, como una “frontera”⁵⁰ que lo separa del barrio, dándole entrada a un espacio cargado de nuevos sentidos y experiencias.

La escolarización pobre de los sectores empobrecidos, conclusión generalizada, nos lleva a pensar en los efectos “contenedores” que esta puede tener. Estos efectos de la separación entre el adentro (la escuela) y el afuera (el barrio, pero también las casas de los alumnos) nos lleva, a su vez, a discutir el carácter progresivo de esta “frontera” educativa. El límite entre dos mundos, imaginado como el pasaje entre espacios de sentido diferentes, se asemeja más a la entrada en una fortaleza que protege (cada vez por más horas, cada vez por más años) de un mundo hostil que, en dicho pasaje, es negado como espacio de vida. Más aún, invirtiendo el razonamiento anterior, si identificamos esta hostilidad del espacio público precisamente con los jóvenes “clientes” del sistema educativo, nos vemos obligados a ver este refugio del mundo como una política de aislamiento social⁵¹.

Docentes, guardias y padre

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere ciertas condiciones materiales y simbólicas presentes en los actores de él (los docentes y los alumnos) y en el ámbito en el que se despliega. Cuando estas condiciones no están dadas, cuando la enseñanza está vaciada de incentivos y repleta de responsabilidades, cuando las relaciones pedagógicas se convierten en relaciones de conflicto o afecto, la relación docente-alumno deviene padre-hijo o guardia-presos, o ambas cosas, según corresponda a las capacidad y voluntad del docente y los alumnos en el aula⁵².

Perseguidos y captados

El sistema penal se “nutre” de aquellos individuos que las fuerzas de seguridad aprehenden. La persecución policial de infractores a la ley es el primer paso del proceso penal. La adecuación de la conducta al derecho vigente se presenta públicamente como el reaseguro contra la captura penal y, aunque la discrecionalidad⁵³ en las detenciones ha sido altamente registrada, podemos conceder, deliberadamente, un poder efectivo en la captación de sujetos infractores y una baja presencia de sujetos “inocentes” como los ideales (declarados) de la persecución penal.

La escuela se “nutre” de aquellos individuos que, en ciertas edades, acuden voluntariamente (o por mandato familiar) a ella, en tanto se presenta como un espacio de realización personal y ascenso social. La responsabilidad institucional en la inscripción de los alumnos se asienta en una lógica de recepción, antes que en una lógica de captura. La escuela, si seguimos un razonamiento comercial, “ofrece” (en monopolio o concurrencia) un bien, un servicio o un derecho⁵⁴ que es demandado por los clientes, usuarios o ciudadanos.

Sin embargo, cuando la educación es obligatoria y no aparece, por diversos motivos, entre las opciones de las familias y los individuos en edad escolar, el Estado ha recurrido a variadas formas de captación para convertir a dichos individuos en alumnos. Las campañas de “deserción cero”, “todos a estudiar”, “vuelta al cole”, entre otras, se fundamentan en la obligación estatal de intervenir activamente en la recuperación del derecho a la educación por aquellos que, o bien no han podido ingresar o mantenerse en el sistema educativo y ya ha pasado su edad escolar, o bien se encuentran fuera del sistema educativo en edades donde su inclusión debe ser garantizada. El Estado despliega su accionar, por un lado en la persecución y castigo de los jóvenes infractores, y, por el otro, en la captación y “formación” de los jóvenes sin educación formal. Los “malos” a la cárcel y los “buenos” a la escuela, pero ambos contenidos, aislados, controlados por parte del Estado.

Familias desintegradas, familias incluidas

El encarcelamiento⁵⁵ de un individuo afecta profundamente a su familia. El estigma del castigo penal se traslada al conjunto familiar, la separación temporal de uno de sus miembros provoca en este conjunto un verdadero *shock*, incrementa los gastos familiares por el proceso legal y disminuye los ingresos si el individuo detenido es sostén del hogar. Las estrategias de vida de las familias con miembros encarcelados se desarrollan entre el polo del total compromiso con el familiar afectado al abandono.

El “enclaustramiento” de un individuo otorga “prestigio” al núcleo familiar. El crecimiento educativo de sus miembros incrementa su status social. La escolarización, a su vez, aumenta las posibilidades de empleo futuro.

En la actualidad, cuando la escolarización es una condición excluyente para el acceso a planes sociales (becas escolares o planes de empleo), cuando el

espacio escolar es presentado como una alternativa (según la lógica presente en los programas compensatorios) a las deficientes provisiones familiares en nutrición, sanidad, recreación, protección y acceso a bienes culturales, la integración familiar se promociona como un resultado escolar.

La escuela se convierte en un polo de atracción sin par en las familias populares. La focalización estatal convierte a la escuela en el espacio ideal de los programas sociales. La escuela se convierte en un “centro socioeducativo”⁵⁶. El derecho a la educación se transforma en el deber de la escolarización. Escolarización que asegura la asistencia social. Las familias son captadas y controladas, tras sus jóvenes.

Educados y castigados

Educación y penalización comienzan a conformar un *continuum* de control, en la que cada polo constituye la mejor respuesta al fallo del otro. La frase “Hay que educarlos” explica, por un lado, que las fallas sociales que llevan a los jóvenes frente al sistema penal se encuentran en una deficiente educación, y por otro que la falla educativa deviene conducta delictiva. Del enclaustramiento al encierro, y de vuelta a empezar, el discurso se cierra en una causalidad circular.

Este conjunto de pares opuestos y complementarios se despliegan en el discurso y las prácticas que fundan el complejo control social de los jóvenes de sectores populares. Los programas compensatorios en educación tienen una gran importancia en la implementación de este desarrollo: Seleccionan a la población-objetivo, expanden su acción a las familias de dicha población, clausuran las actividades juveniles en el ámbito escolar, “moralizan” la participación y estigmatizan la indiferencia (que se convierte en irresponsabilidad). El ámbito educativo, de gran valoración social, les otorga la legitimidad necesaria, a la vez que los exime de la responsabilidad social sobre los resultados que, en un sistema meritocrático, se enfoca en el esfuerzo del estudiante (y su familia).

La construcción de un sistema educativo de inclusión segregada exige la presencia de dichos programas, de escaso costo político y enorme beneficio simbólico⁵⁷, para la captación y retención de los niños y jóvenes de sectores populares. Si las estadísticas de “inclusión” educativa son la mejor publicidad para una gestión ministerial, si la escuela “funciona”⁵⁸ porque los jóvenes asisten a ella, poco importará por qué asisten y que hacen en ella.

CONSIDERACIONES FINALES

El surgimiento de las políticas compensatorias en educación se inscribe, como hemos visto, en el complejo proceso de reforma educativa en los países latinoamericanos. Sus intenciones “equitativas” se fundan en la adhesión a ciertas premisas, a saber: 1) La exclusión social como una resultante de las carencias (en este caso educativas) de la población segregada; 2) La

educación como ámbito de inclusión social, en las actuales condiciones sociales de acumulación y distribución del poder económico y político; 3) La compensación (material o cultural) como catalizador de la inclusión educativa.

Fijar nuestra mirada en el control social de los grupos “excluidos” nos permite reconocer al campo educativo y al campo penal como campos complementarios en el “tratamiento” actual de los sectores populares. La focalización educativa “fracasada” (en el logro de la equidad educativa) y la persecución penal “exitosa” (“la prisión funciona”), aparecen, entonces, no como políticas contradictorias, sino como políticas articuladas en el control efectivo de los “grupos de riesgo”. Así, junto a las investigaciones presentes sobre el “fracaso educativo” deberían aparecer aquellas que informen de las modalidades, alcances y efectos del “éxito en el control social educativo”.

La relación entre escuela y custodia ya ha sido planteada anteriormente⁵⁹. Así, Lóic Wacquant (2001: 88) plantea, en su análisis del gúeto de Chicago, que “pocas organizaciones son más reveladoras del grado de abandono institucional (...) que las escuelas públicas. En efecto, ellas quedan reducidas, en sustancia, a ser establecimientos de *custodia* y no de educación, que sirven más para atrapar a los pobres que para abrir una compuerta de escape al gúeto”. A su vez, las políticas sociales han sido, en numerosas oportunidades, asociadas con formas *blandas* de control social. Este trabajo parte de estas premisas para dar cuenta de un conjunto de programas que, en su fundamentación, se representan como *salidas* al “drama” del asistencialismo social, mediante la articulación de una institución libertadora e igualitaria con las políticas públicas de compensación de desigualdades “iniciales”. La política “proactiva” de la compensación, igualitaria en fines, desigual en medios, se basa en el impulso al crecimiento y se promueve como una política antagonica a la asistencia ante la degradación social.

Estas políticas, sin embargo, no pueden ser caracterizadas como “un plan de control social”. Podemos decir, tomando las palabras de Lóic Wacquant sobre la conformación de la “sensatez penal” norteamericana, que las políticas educativas, a las cuales nos referimos “no son otra cosa que la concreción personal e institucional, de sistemas de fuerzas materiales y simbólicas que los atraviesan y superan”⁶⁰.

En la nueva sociedad excluyente no es un plan deliberado el que propugna el control social de los sectores populares. Se invierte en la represión penal, pero también en la educación de los sectores excluidos, porque “las soluciones penales [escolares] son inmediatas, fáciles de implementar y puede alegarse que ‘funcionan’ con respecto al fin punitivo [inclusivo], en si mismas, aun cuando fracasen en lo que se refiere a alcanzar otra finalidad. Porque tienen pocos opositores políticos, costos comparativamente bajos y concuerdan con las ideas del sentido común acerca de las causas del desorden social y la adecuada atribución de las culpas [y de las recompensas]. Porque se fundan en los sistemas existentes de regulación y no alteran las estructuras sociales y económicas fundamentales. Y, sobre todo, porque permiten los controles y las condenas sociales se concentren en los grupos marginados, dejando libres de

regulación y censura los comportamientos de los mercados, de las corporaciones y de las clases opulentas”⁶¹.

No ponemos en discusión el papel que el campo educativo puede jugar en el desarrollo de una mejor sociedad, ni la importancia que tiene la incorporación de vastos sectores populares a la educación, para su desarrollo y su calidad de vida. Precisamente por el valor que reconocemos a la educación es que intentamos dar cuenta de las “políticas educativas compensatorias” actuales como políticas de control/contención de dichos sectores sociales. Si la educación conforma un valor y un derecho, las políticas educativas de “inclusión segregada”, en un mismo movimiento, controlan e incapacitan.

Cabe aclarar que, como se ha dicho, este trabajo no pretende ser más que una “lectura” particular, que necesita ser contrastada en la investigación empírica, de este proceso cuya complejidad apenas puede vislumbrarse.

BIBLIOGRAFIA CITADA Y CONSULTADA

AAVV (2004) *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Banco Interamericano de Desarrollo; Chile: Ministerio de Educación; Uruguay: Ministerio de Educación; Stanford: Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

Abrile de Vollmer, M.I. (2005) “Estrategias para superar las desigualdades y la fragmentación en el sistema educativo” en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO. Disponible en URL: (Mayo 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org>

Almada, M.; Cardarelli, R. y Mc Lean, C. (2004) “Educación para todos para la educación”: Mención especial Academia Nacional de Educación. Disponible en URL (junio 2007): <http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos/>

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Apple, M.; Da Silva, T. y Gentili, P. (1997) *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires: Losada.

Bazresch Parada, M. (2001) “Educación y pobreza: una relación conflictiva” en Ziccardi, A. (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía*, Buenos Aires: CLACSO.

BM (2005) *Education Sector Strategy Update*, Banco Mundial/WorldBank, Disponible en URL (junio 2007): <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/>

Borzese, D. (2002) "“La escuela es un sentimiento” (y mucho más). De la construcción subjetiva de sentidos de la escuela”, en Murillo, S. (coord.) *Sujetos a la incertidumbre*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998) *La reproducción: Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*, México D.F.: Fontamara

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996), "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones". Disponible en: URL (julio 2007): <http://www.preal.cl>

CEPAL (1997) *La brecha de la equidad. América Latina, el Caribe y la Cumbre Social*, Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas

----- (2000) "Education and its impact on poverty: Equity or exclusion", trabajo presentado en UNESCO Forum on Education for all in the Caribbean: Assessment 2000 Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 Febrero 2000

Coraggio, J. L. (1994) "Las nuevas políticas sociales: el papel de las agencias multilaterales" en Coraggio, J.L. (2004) *De la emergencia a la estrategia: Más allá del alivio de la pobreza*, Buenos Aires: Espacio.

----- (1997). "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?" en J.L. Coraggio y R.M. Torres, *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.

Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós

----- y Redondo, P. (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Duschatzky, S. *Tutelados y Asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós

Dussel, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas" en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO. Disponible en URL: (Mayo 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org>

Ferranti, D.; Perry, G., Ferreira, F. y Walton, M. (2005) *Desigualdad en América Latina ¿Rompiendo la historia?*, Banco Mundial, Bogotá: Alfaomega.

Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Filmus, D. y Miranda, A. (1999) "América Latina y Argentina en los '90: Más educación, menos trabajo = más desigualdad" en Filmus (comp.) *Los '90: Política, Sociedad y Cultura en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO: Eudeba

Garland, D. (2005) *La cultura del Control*, Barcelona: Gedisa Editorial

Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M.R. (1994) *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural: Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de políticas alimentarias*, Buenos Aires: Espacio.

Gvirtz, S. y Petrucci, G. (2005) "Propuestas para mejorar el sistema educativo. Un futuro para la Argentina del siglo XXI" en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE-UNESCO. Disponible en URL: (Mayo 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org>

Jacinto, C. (1999) *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: Enfoques y tendencias en América Latina*, Paris: IPE

Kabat, M. (2005) "Secundario completo: Las demandas actuales del capital en materia educativa" en Sartelli, E. (comp.) *Contra la cultura del trabajo*, Buenos Aires: Ediciones R y R.

Kessler, G. (2002) *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE-UNESCO. Disponible en URL (junio 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org>

Ley de Educación Nacional (2006) Ley N° 26.206. Disponible en URL: (julio 2007) http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

López, N.; Gluz, N. y Pepen, M. (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos: Un balance de los años '90 en la Argentina*, Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación Argentina (MECT) y la Organización de Estados Americanos. Disponible en URL (junio 2007) <http://www.me.gov.ar>

López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, IPE-UNESCO. Disponible en URL (junio 2007) <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Narodowski, M. y Andrada, M., (2004) "Cuasi monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración sobre América Latina" en *Revista de Educación*, Nro. 333.

----- y Nores, M. (2002) "Socioeconomic segregation with (without) competitive education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile". *Comparative Education*, 38(4).

ONU (2007) "Objetivos del Desarrollo del Milenio" (on line) Disponible en URL (julio 2007) <http://www.un.org/millenniumgoals>

Pérez, P. (2005), "Sobreeducación en el mercado de trabajo argentino en un período de desempleo masivo (1995-2003)", *7 Congreso Nacional de Estudios*

del Trabajo, Buenos Aires, agosto. Disponible en URL (julio 2007): <http://www.ceil-piette.gov.ar/areasinv/empleo/empleo.html>

Pino, M. del (2001) "Política educacional, empleo e exclusão social" en Gentili, P. (comp.) *La ciudadanía negada/A cidadanía negada*, Buenos Aires: CLACSO

Solari, A. (1994) "La desigualdad educativa: Problemas y Políticas". Disponible en URL (junio 2007) <http://www.eclac.cl> (publicación original 1988)

Sousa Dias, G. (2007, julio 15) "Desde mañana, será más fácil tramitar un certificado clave". *Clarín: Sociedad*, 44

Tedesco, J.C. (1999), "Educación y sociedad del conocimiento y de la información", conferencia en el Encuentro Internacional de Educación Media, Bogotá – Colombia, el 12 de agosto de 1999, Disponible en URL (junio 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

----- (2004) *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, México: FCE

Tenti Fanfani, E. (1981) "La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron" en González Rivera Y Torres (comp.) *Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos.

----- (2000) "La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)" (Buenos Aires), ponencia en el Congreso sobre pedagogía Universidad Luis Amigó, Colombia, 2-7 de mayo. Disponible en URL (junio 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

----- (2002) "Prólogo" en Kessler, G. *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE-UNESCO. Disponible en URL (junio 2007): <http://www.iipe-buenosaires.org>

UNESCO, UNICEF, PNUD Y BM (1990) "World Declaration on Education for All", Jontiem, Tailandia. Disponible en URL (junio 2007) <http://www.unesco.org>

Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos*, Buenos Aires: Manantial.

Wacquant, L. (2004) *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Manantial.

Weber, M. (2002) *Economía y Sociedad*, México: FCE (edición original 1922)

NOTAS

¹ Weber, M. (2002)

² Bourdieu, P. y Passeron, J.C.(1998)

³ Foucault, M. (2002)

⁴ Althusser, L. (1974)

⁵ Bourdieu, P. y Passeron, J.C.(1998)

-
- ⁶ Wacquant, L. (2004:88), una visión similar en Tenti Fanfani, E. (2000: 13)
- ⁷ El desarrollo descontextualizado de este análisis no niega las grandes diferencias nacionales y regionales en la planificación y aplicación de las reformas educativas y los programas compensatorios, menos aún las diferencias entre los inicios de dichas reformas y la actualidad.
- ⁸ Para un análisis de las reformas educativas en América Latina, que este repaso, demasiado acotado y esquemático, no pretende reemplazar, se puede consultar a Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996) y AAVV (2004). Para una lectura crítica sobre estas reformas Apple, M.; Da Silva, T. y Gentili, P. (1997). Para una visión desde el marxismo Pino, M. del (2001)
- ⁹ Sobre la reforma del campo del control penal, el alza del delito y el “fracaso” del “Estado penal-welfare” Garland, D. (2005)
- ¹⁰ Sobre el concepto de “Sociedad del Conocimiento” Tedesco, J.C. (1999) y (2004)
- ¹¹ Sobre la distribución regresiva Narodowski y Andrada (2004), Narodowski y Mores (2002), BM (2005).
- ¹² Como plantea Garland, D. (2005) en relación con las reformas del sistema punitivo, la crítica implacable al sistema educativo provino de los más diversos espacios teóricos. Esta “convicción compartida” no redundó necesariamente en acuerdos similares sobre la forma que debía adquirir el proceso de reforma educativa. Como muestra (no representativa) de esta “convicción” CEPAL (1997), UNESCO, UNICEF, PNUD Y BM (1990), ONU (2007) y BM (2005). Tedesco, J.C. (2005), Narodowski, M. y Nores, M. (2002), Solari, A. (1994), Almada, M.; Cardarelli, R. y Mc Lean, C. (2004). Los planes de reforma no se limitaron a los inicios de la década del '90. Cabe recordar que la Ley de Educación Nacional (2006) fue presentada como una “reforma de la reforma”.
- ¹³ Este progresismo fiscal (en algunas propuestas) no modificaba la estructura regresiva del fisco sino que constituía el inicio de la focalización pública en educación de sectores populares, trasladándose, en algunas propuestas, al sector privado la responsabilidad de la educación de los sectores dominantes.
- ¹⁴ La educación se presenta como una solución mediata o inmediata para: la pobreza, el aumento del delito, la desorganización familiar, el desempleo, el racismo, el autoritarismo, el sexismo, la desintegración de los lazos sociales y, por supuesto, para la crisis educativa (entre otros problemas). Sobre la relación entre pobreza y educación en las diferentes teorías Bazresch Parada, M. (2001).
- ¹⁵ Sobre la participación de las agencias internacionales de cooperación en las reformas educativas Coraggio, J.L. (1994). Sobre las diferentes posturas de dichas agencias sobre la reforma, en el marco de procesos de ajuste estructural, Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M.R. (1994: 42-60). La participación de los países en procesos de reforma educativa constituyó una condición al otorgamiento de créditos y a la ejecución de los vigentes.
- ¹⁶ Sobre el papel principal del Banco Mundial en la justificación y planificación de la reforma, pero secundario en la financiación Coraggio, J.L. (1997:1)
- ¹⁷ Aunque no en todas las posturas el carácter “principal” es defendido.
- ¹⁸ Es sorprendente encontrar en estas propuestas que toleran como agrupación máxima a los docentes de un establecimiento o una comunidad de escuelas.
- ¹⁹ La sobreedad refiere a la diferencia entre la edad de los alumnos en el nivel y la edad teórica o ideal que esos alumnos deben tener para ser parte de él.
- ²⁰ “No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social”. López, N. (2005: 68) Sobre la igualdad en los resultados como “igualdad fundamental” del sistema educativo López, N. (2005: 73-74)
- ²¹ Debemos situar tanto las reformas como los programas compensatorios en un momento de profundo ajuste fiscal en América Latina.
- ²² Para el Banco Mundial, por ejemplo, la gratuidad de la Educación Superior constituye un “privilegio” que conspira contra la distribución progresiva de la educación y, por supuesto, contra la sustentabilidad de los programas compensatorios. Ferranti, D.; Perry, G., Ferreira, F. y Walton, M. (2005: 166-168)
- ²³ Una reseña de las medidas más frecuentes de compensación en Jacinto, C. (1999)
- ²⁴ Tedesco, J.C. (2004) ha planteado, en un enfoque similar al de los autores la necesidad de reconocer ciertas “condiciones de educabilidad” que permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje.

²⁵ Las provincias son los responsables actuales de la gestión y el financiamiento educativo. “Esta política de transferir los servicios educativos que dependían de la Nación a jurisdicciones provinciales ha sido una de las vías de reducción del gasto público nacional” (Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M.R., 1994: 82). Se puede agregar que esta transferencia significa también un traspaso de los conflictos docentes.

²⁶ Sobre la importancia de la reforma del sistema administrativo Gvirtz, S. y Petrucci, G. (2005)

²⁷ Variedad que no implica necesariamente diversidad, sino también una sobreoferta sin regulación eficaz sobre la pertinencia, utilidad y formación de los cursos mencionados.

²⁸ Sobre el concepto de capital cultural en Bourdieu, Tenti Fanfani, E. (1981).

²⁹ La extensión de la jornada escolar se articula con la extensión de la obligatoriedad legal del ciclo secundario y el ciclo inicial, como realidad o proyecto. Los intentos de veda horaria, que Wacquant (2004: 54) comenta surgen como una de las tantas medidas de “ley y orden”, cerrarían el círculo de reclusión juvenil.

³⁰ Ley Educación Nacional (2006: Título V)

³¹ Sobre el optimismo pedagógico de los inicios de la reforma Tedesco (1999:4)

³² La presencia de comedores y participación comunitaria en el sostén económico de las escuelas, por ejemplo, son prácticas comunes en la realidad escolar de ciertas zonas, con anterioridad al desarrollo de los planes.

³³ La deliberada imprecisión del sector social al que se ajustan dichos programas, que en el trabajo “respetamos” (sectores populares, de estratos bajos, “desfavorecidos”, pobres, de pobreza extrema, etc.) resulta tanto un indicador del proceso de segregación social en que se asientan, y que reproducen, porque la propia dinámica de exclusión (inclusión segregada) impide definir los límites de la población-objeto, como una indefinición relativa a la capacidad y “sustentabilidad” de estas propuestas en poblaciones con mayorías “desfavorecidas”.

³⁴ La importancia de la educación para el trabajo (desde diversas posturas teóricas) Ferranti, D.; Perry, G., Ferreira, F. y Walton, M. (2005); Filmus, D. y Miranda, A. (1999:139); Tedesco (1999:11), CEPAL (2000: 8), entre otros.

³⁵ Una mirada crítica, desde el marxismo, a la adecuación de la oferta calificada a una demanda de calificación creciente, en Kabat, M. (2005)

³⁶ Sobre la “sobreeducación” en el mercado de trabajo argentino, Pérez, P. (2005)

³⁷ Sobre el “efecto fila”, que da cuenta de la redistribución de postulantes a empleo según sus calificaciones como estrategia de selección empresarial, Filmus, D. y Miranda, A. (1999:127). Al respecto Solari, A. (1994: 10) “Si nadie tuviera educación o si todos tuvieran la misma, la distribución diferencial de ocupaciones, ingresos y recompensas en general se explicaría por otros factores”.

³⁸ Por ejemplo UNESCO, UNICEF, PNUD Y BM (1990).

³⁹ Para este apartado se ha consultado, en su mayoría, bibliografía sobre la situación argentina. El trabajo, de carácter exploratorio, no se ve invalidado por esta limitación.

⁴⁰ Sobre la complejidad inherente a la implementación de los programas compensatorios en sectores sociales “desfavorecidos”, una interesante mirada en Solari, A (1994:40-42). Sobre las limitaciones y “fracasos” de los programas compensatorios en Argentina, Dussel, I. (2005:91-92). Un análisis crítico de un programa compensatorio específico, el Plan Social Educativo en Argentina, en Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000)

⁴¹ Sobre los efectos en la repitencia y la sobreedad en Argentina, por ejemplo, podemos consultar López, N.; Gluz, N. y Pepen, M. (2002).

⁴² “...la estrategia de *segregación punitiva*, la cuál hace referencia a la nueva confianza en las medidas, sobre todo en el encarcelamiento incapacitante, diseñadas para castigar y excluir” (Garland, D. 2005: 236)

⁴³ Sobre la “obligación social” de la educación media que deviene en “obligación legal” Tenti Fanfani, E. (2002:12).

⁴⁴ Sobre la distinción entre “escolares y excluidos”, en la percepción de los alumnos de sectores populares, Duschatzky, S., (1999: 81). Sobre la segregación entre escuelas “buenas” y escuelas “malas”, y las estrategias informales de selección de la demanda educativa, Kessler, G. (2002: 63)

⁴⁵ Sobre la diferencia entre expectativas de ingreso y realidad educativa de los sectores populares en la educación secundaria, Tenti Fanfani, E. (2002: 12)

⁴⁶ La educación como principio de superación social (incluso superación generacional) en la percepción de los jóvenes de estratos bajos, Kessler, G. (2002: 62).

⁴⁷ Las nuevas formas de contratación laboral que incluyen, como condición de ingreso, la presentación de un certificado de antecedentes, complementan esta imposición de credenciales, promoviendo el “autocontrol” de los sectores populares, que son aquellos sub-representados en las certificaciones educativas y sobre-representados en certificaciones penales. Sobre esta tendencia en EE.UU. , Wacquant, L. (2004: 92), en Argentina: Sousa Dias, G. (Clarín, 2007, julio 15) “Hoy se los solicita para acceder a empleos, para trámites administrativos, para obtener la radicación fuera o dentro del país, para la compra-venta de inmuebles en zonas de frontera, para acceder a cargos públicos y hasta para realizar pasantías universitarias”

⁴⁸ La percepción de estos mismos jóvenes sobre la importancia laboral de las credenciales educativas, Kessler, G. (2002: 66) y Borzese, D. (2002: 191-192)

⁴⁹ Sobre la asistencia y la retención como los objetivos “educativos” en las escuelas de sectores populares, Kessler, G. (2002: 62-74) y Borzese, D. (2002: 205-207) , sobre la disciplina “pedagógica” (la imposición de sanciones a las indisciplinas a través de las calificaciones), López, N (2005:151)

⁵⁰ “La valoración que los jóvenes de los contextos relatados hacen de la escuela no es la confirmación de la función universal de los sistemas educativos modernos, sino el resultado del contraste de sentidos entre dos esferas de experiencia, la barrial y la institucional” (Duschatzky, S., 1999: 81)

⁵¹ La población joven de los sectores populares como objetivo policial en Wacquant, L. (2004:21). Esta población parece ser también objetivo de reclutamiento policial (como futuro laboral) o pseudopolicial (“policías infantiles” y “gendarmería infantil”, en Argentina, o “policías escolares” en Perú, como ejemplos).

⁵² Sobre las relaciones conflictivas y/o afectivas en la base del trabajo pedagógico, Kessler, G. (2002: 81-87)

⁵³ Precisamente, los jóvenes de sectores populares son la población-blanco de dicha discrecionalidad

⁵⁴ Aunque funcionen como sinónimos aquí, la elección de cada palabra implica la adscripción a universos discursivos, sobre la educación, muy diferentes.

⁵⁵ Al encarcelamiento penal podemos sumar la reclusión en hospicios psiquiátricos.

⁵⁶ La escuela como centro socioeducativo y comunitario, en Gvirtz, S. y Petrucci, G. (2005:114) “Éstas y otras acciones de similar naturaleza tienen por objetivo dejar claramente establecido que lo pedagógico y lo social encuentran su punto de convergencia en la escuela” (Gvirtz, S. y Petrucci, G., 2005: 137). El Programa Familias por la Inclusión Social, aplicado en Argentina con apoyo del BID, por ejemplo, otorga “un subsidio monetario para las familias beneficiarias y está sujeto a contraprestaciones familiares en salud (control bimestral) y en educación (asistir y permanecer en el nivel preescolar y en la escuela según la edad)”, Cf. Abrile de Vollmer, M.I. (2005: 318)

⁵⁷ Las políticas punitivas en la actualidad adquieren los mismos rasgos (escaso costo político – el consenso de “la ley y el orden”- y enorme beneficio simbólico –guerra contra la delincuencia), (Garland, D., 2005: 323) aunque el discurso educativo logra un acuerdo social mayor que el discurso punitivo, siempre acosado por el carácter vergonzante de la pena.

⁵⁸ Sobre las políticas basadas en que “la prisión funciona”, Garland, D. (2005:222-228)

⁵⁹ Cf. Wacquant, L. (2001: 88), donde el autor plantea, en su análisis del güeto de Chicago, que “pocas organizaciones son más reveladoras del grado de abandono institucional (...) que las escuelas públicas. En efecto, ellas quedan reducidas, en sustancia, a ser establecimientos de *custodia* y no de educación, que sirven más para atrapar a los pobres que para abrir una compuerta de escape al güeto”.

⁶⁰ Wacquant, L. (2004: 24).

⁶¹ Garland, D. (2005: 323). Las palabras entre corchetes no corresponden al original, fueron incluidas para mantener el paralelismo entre los campos penales y educativos.