

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual. entre políticas y prácticas educativas neoliberales que persisten.

Romagnoli, Maria Cristina y Gonzalez, Teresa Leonor.

Cita:

Romagnoli, Maria Cristina y Gonzalez, Teresa Leonor (2010). *Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual. entre políticas y prácticas educativas neoliberales que persisten. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/297>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/asm>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

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>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.

Reflexiones desde las Ciencias Sociales

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010.

Tema:

“Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual. Entre políticas y prácticas educativas neoliberales que persisten”.

Mesa 19: “¿Estado sin ciudadanos? Políticas Públicas, ciudadanía y cuestión social de la infancia y adolescencia en América Latina”,

Autoras:

- Magt. Maria Cristina Romagnoli (Docente e Investigadora Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo Mendoza, Argentina). Tel. 54 261 4211901
romagnoli_cristina@yahoo.com
- Lic. Teresa Leonor Gonzalez (Docente e Investigadora Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo Mendoza, Argentina). Tel. 54 261 4230313
teresagonza2002@yahoo.com.ar

Resumen

El trabajo ha sido elaborado en base al Proyecto de Investigación 2009-2011 financiado por la Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado, dirigido por María Cristina Romagnoli y denominado: *“De la Casa a la Escuela. Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual”*. Se busca reconocer los mecanismos y prácticas generados por las políticas educativas, que contribuyen a la conformación de una oferta educativa diferencial que opera como condición para la construcción de las “elecciones escolares”. El trabajo de campo se ha realizado en escuelas primarias pertenecientes a distintos sectores sociales, ubicadas en el Gran Mendoza.

Para esta presentación se ha seleccionado *la voz de algunos directivos* que nos dan cuenta de: ¿Cómo se representan el espacio de las Instituciones educativas?, ¿De qué manera interviene el Estado?, ¿Cómo se distribuye el derecho social a la educación entre los ciudadanos?, ¿Eligen “democráticamente las familias” la escuela de sus hijos?, ¿Se van conformando distintos ciudadanos a través del ingreso diferencial/desigual en las escuelas?

Las lógicas y modos de actuar aprendidos por los directivos en años de transformación educativa, más las normativas y programas que se han mantenido pese al cambio de la Ley Nacional de Educación, muestran la persistencia del neoliberalismo, que compromete seriamente la reproducción en términos escolares de la desigualdad social.

Introducción

La crisis integral y de hegemonía que estalla en el 2001, deja al descubierto la cara socioeducativa terrible de un modelo económico neoliberal que nunca derramó riqueza, ni entregó calidad, ni igualdad, ni democracia en sus escuelas por mas que aumentara los años de escolaridad. El Consenso de Washington con su lógica de ajuste y mercantilización dejó una realidad lacerante de deterioro y polarización social.

Estamos en el 2009, los chicos nacidos en el 2001 están en la escuela primaria. ¿Cómo es esa primaria? ¿Cómo son esas escuelas estatales de gestión privada y pública?. Cambiaron las escuelas, cambió el sistema educativo, la forma de acceder a ellas, la ley que rige la educación, y también se reconfiguraron las clases sociales.

Las cifras educativas de la repitencia y abandono son muy fuertes en los primeros dos años de la secundaria, pero un dato nos alerta: el aumento de la repitencia en la provincia del 7 al 12 % en primer grado. En 1992 afirmábamos que los resultados del primer grado eran predictivos del recorrido posterior, preanunciando el éxito o fracaso de los alumnos en el sistema educativo¹. Después de 17 años volvemos a estudiar las escuelas primarias para ver cómo se seleccionan, agrupan, guetizan, expulsan, discriminan a los alumnos en las escuelas. En definitiva, cómo se distribuyen los alumnos en las escuelas según la clase social de pertenencia.

Desde nuestra perspectiva teórica entendemos al sistema educativo como un campo, donde existen relaciones de oposición y jerarquía entre las instituciones educativas. Por tanto el espacio social y el espacio de las instituciones educativas, son un campo de luchas ¿Cómo se disputan los espacios de las instituciones escolares las familias pertenecientes a distintas clases sociales?, ¿Qué capitales ponen en juego las familias y las escuelas?, ¿Cómo hacen para encontrarse / evitarse?, ¿Qué señales se emiten?, ¿Cómo interviene el Estado?

En la presente Ponencia recortaremos las políticas educativas e institucionales que se encarnan en normas, prácticas y esquemas de percepción y apreciación de la realidad, que ponen en juego los directivos, y que se tornan evidentes al momento de la inscripción al primer grado.

Nos proponemos describir la relación dialéctica entre las condiciones objetivas ofrecidas por el sistema educativo, las instituciones; los comportamientos escolares

¹ CORTESE Carmelo, ROMAGNOLI, C. y otros, 1999, *El Fracaso escolar tema antiguo o problema candente*. Mendoza: EDIUNC.

naturalizados; y las representaciones sobre la educación, que habilitan recorridos educativos desiguales para las diferentes clases sociales.

Recorrido metodológico

La metodología seguida ha sido el estudio de casos múltiples (Neiman y Quaranda, 2007). Seleccionamos tres tipos de instituciones educativas según el origen social de su matrícula, la oferta educativa institucional, el tipo de gestión (pública o privada) y el lugar dentro de la reconfiguración del sistema educativo mendocino. Consideramos oportuno tomar instituciones escolares localizadas en el municipio de la ciudad de Mendoza, por la cercanía y facilidad de acceso.

Para elegir **la escuela pública que atiende a clases populares** y que cuenta con recursos provenientes de programas o proyectos sociales, visitamos dos escuelas con matrícula de sectores populares. Una escuela ubicada en una barriada popular en la zona oeste de la ciudad de Mendoza, y otra, que alberga a niños de distintos municipios ya que funciona como “escuela hogar”, y entrevistamos a sus directivos. Posteriormente analizamos las características de ambas y concluimos que para este Proyecto, seleccionamos una escuela que atendiera a la población pobre del barrio donde está localizada la escuela.

Para elegir **la escuela pública que atiende a clases medias** y dispone de una oferta educativa con curriculum enriquecido, se visitaron tres instituciones, una localizada en la Cuarta Sección Oeste, otra en la Quinta Sección, y la tercera, cercana al Centro Cívico. Elegimos esta última porque presentaba como actividad complementaria, la incorporación de cursos de inglés en articulación con una institución privada, de reconocido prestigio en el medio.

Para elegir una **escuela privada cuya matrícula proviene de clases altas o medias altas** y ofrece servicios educativos diferenciados como enseñanza bilingüe, primero se hizo un listado tentativo de escuelas, posteriormente ante las dificultades presentadas por los directivos para acceder a la Comisión de los Padres, se buscó una institución a través de una persona conocida, que ofició como mediador y facilitó el ingreso a la misma.

A continuación presentamos un cuadro esquemático que da cuenta de las características de las instituciones educativas elegidas.

<i>Sectores/ Clases Sociales</i>	<i>Escuela/Tipo de gestión</i>	<i>Oferta educativa</i>	<i>Lugar que ocupa en el espacio de las instituciones educativas</i>	<i>Escuela seleccionada</i>
Populares	Pública	Proyectos y programas	Menos económico	Esc. N°1

		sociales	c. cultural	
Medios	Pública	Currículo enriquecido	Más menos Menos más	Esc. N° 2
Altos	Privada	Trilingüe Currículo enriquecido	Más c económico c. cultural	Esc. N° 3

Una vez seleccionadas las escuelas, se realizaron las observaciones durante los días de inscripción en las dos escuelas públicas, en el mes de diciembre de 2009.

Durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2010 se realizaron las entrevistas a los padres y directivos.

El debate teórico que enmarca esta indagación

Nuestra búsqueda está orientada a la reconfiguración del espacio social y de las instituciones educativas que operan como escenario naturalizado al momento de elegir las escuelas. Atraviesa esta investigación la discusión sobre la persistencia de las políticas neoliberales en la actualidad y la mirada sobre la sociedad y el sistema educativo como una totalidad desigual.

Tomamos los aportes de Maristella Svampa a los efectos de caracterizar la **reestructuración de las clases sociales** que nos ayuden a descifrar esta Argentina del 2009. La autora describe los procesos de elitismo, socialización homogénea y mimetismo cultural en las clases altas, de fragmentación y polarización en las clases medias y de pauperización, inscripción territorial y estigmatización en los sectores populares como el resultado de la “perdida de gravitación política y económica de los sectores medios y populares y su contra cara: una creciente concentración del poder de los sectores altos y medio altos” (Svampa, 2005, p96).

Nos parece sumamente interesante incorporar los análisis sobre las desigualdades sociales a fin de reconocer cómo las políticas educativas e institucionales afectan a las distintas clases sociales y orientan/ desalientan sus búsquedas acompañando los procesos de reconfiguración social.

En este sentido, si bien el crecimiento de las tasas de matriculación (neta) es fuertemente sostenido en los últimos cincuenta años², dicho crecimiento se produjo en el marco de un aumento tan espectacular de la brecha entre ricos y pobres, que América Latina se convierte así en el continente mas desigual del planeta; bajo estas condiciones el

² GENTILI, P. “Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos”. Homo Sapiens Rosario Santa Fé. 2007. Págs. 22 - 23

crecimiento del acceso al sistema educativo, no se tradujo en una disminución de la desigualdad.

De aquí se desprende un primer debate actual sobre la **reconfiguración del sistema educativo**.

Autores como *Guillermina Tiramonti (2004)* nos muestra una escuela, en un contexto en el cual está rota la estructura sostén Estado-céntrica, y la reconceptualiza en términos de *fragmentos*. Desde una conceptualización general similar, algunos autores toman las escuelas de distintos sectores sociales como fragmentos. Silvia *Duschatzky (2007)* refiere a las escuelas y docentes de sectores populares, sin estructuras protectoras, ni Estados garantes; las escuelas, los maestros y los alumnos; muestran otros modos de construir lo social, desde las búsquedas de maestros errantes en escuelas en la intemperie. Mientras que otros autores *Tiramonti, Ziegler (2008)* y *Carla del Cueto (2007)*, analizan otros “fragmentos” otros espacios sociales y educativos, el de las elites. Indagan sobre las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados.

Tenti Fanfani afirma que “*la educación se parece cada vez menos a un sistema en términos de un centro que lo conduzca, los protagonistas son cada vez más numerosos y el juego que mantienen está cada vez más polarizado*”³. *Myriam Feldfeber* que incorpora esta cita en sus reflexiones finales plantea “*Actualmente se ha desdibujado la idea de sistema y se trata, mas bien, de una ¿totalidad? Constituida por fragmentos que el gobierno nacional busca articular en torno a algunos aspectos comunes. Sin embargo a pesar de los esfuerzos que está realizando en este sentido aún no se advierte un cambio de rumbo respecto de muchas de las reformas introducidas en los 90.*” (*Feldfeber 2009: 44*)⁴

Desde nuestra perspectiva teórica la pregunta que rodea el concepto de totalidad, se resuelve desde los aportes teóricos de Pierre Bourdieu tomado su concepción relacional de espacio y habitus. “*La lógica del espacio educativo se basa en la tensión se establece entre la jerarquización y diferenciación de las instituciones escolares y la apariencia de que todos pueden acceder a las mismas certificaciones. El sistema educativo actúa mediante una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él, de esta forma contribuye a mantener las diferencias sociales. La lógica del sistema escolar, donde la apariencia de igualdad se combina con la diferenciación y jerarquización de las instituciones y certificaciones, se articula con las estrategias de las familias (que “eligen” unas instituciones y no otras en relación a la*

³ Tenti Fanfani, 2004; 48 en Feldfeber 2009: 36

⁴ Feldfeber, Myriam (comp.), 2009, *Autonomía y gobierno de la educación* Bs. As. Aique: 44

composición de su capital) manteniendo así la distribución desigual de capital cultural de la distribución”⁵. En palabras del autor⁶ “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar “

Abordaremos las “elecciones/no elecciones” del primer grado de los alumnos de distintos sectores sociales como condicionadas por sus trayectorias sociales, educativas familiares, y por la oferta diferenciada y diferenciadora que le imprimen las políticas educativas y el sistema educativo. Este será entendido como espacio de relaciones de oposición entre las escuelas, donde el Estado alienta la competencia por el acceso a recursos y para atraer matrícula con mayor o menor capital cultural, económico y social. Para ello los conceptos de Bourdieu (1988, 1995, 1997) de espacio social, espacio de las instituciones educativas, habitus, prácticas y capital en juego, serán herramientas heurísticas insoslayables. La categoría de Circuito educativo, entendido como los desiguales recorridos escolares, realizados por los distintos sujetos sociales según el lugar ocupado en el territorio, la estructura ocupacional y social, y en el sistema educativo, será de particular relevancia.

Estamos planteando que la realidad social y educativa es una totalidad en movimiento no es un dato dado de existencia inmodificable. Por lo tanto nos detendremos a reflexionar sobre **la desigualdad naturalizada**. Un análisis relacional entre lo objetivo y lo subjetivo nos ayudará a avanzar.

Coincidimos con Llomovate y Kaplan (2005) sobre la fuerza que han tenido las teorías que “confunden” y toman a la naturaleza como pretexto de la desigualdad social. Lo social y lo natural se juegan en la confusión. Las autoras develan el carácter “natural” que se le quiere endilgar a los procesos de desigualdad social y educativa, afirman que las desigualdades sociales y educativas no radican en la “genética” y que el origen fundamental de ambas es la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas, que caracterizan a nuestras sociedades y por ende a nuestras escuelas; y analizan cómo estos discursos impactan en la construcción del sentido común y de la subjetividad (2005).

Según Bourdieu⁷ *“la familiaridad nos impide ver lo que esconden los actos en apariencia puramente técnicos que lleva a cabo la institución escolar”*. Desde nuestra perspectiva pretendemos dar cuenta de algunas de las características que asume la

⁵ Documento de cátedra elaborado por Magdalena Tosoni.

⁶ Bourdieu, 1997: 108

⁷ *Ibidem* 112

Desigualdad social, cuando ésta es *Naturalizada como una Deficiencia escolar Individual*, referida en particular a supuestos como: la conformación genética, la herencia fenotípica, las características “personales”, o la “deficiencia en los valores o la cultura”.

El recorrido y la institución a la que asisten los estudiantes de diversos sectores sociales, no está librado al azar ni es producto de la sola voluntad individual –decisión personal-, sino que contiene cierto margen previsible si estas “elecciones”, se leen en la trama conformada por las políticas educativas, las prácticas escolares, las trayectorias sociales y las estrategias familiares de la clase social de origen.

Desde esta perspectiva la percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración: por el lado objetivo está socialmente estructurada, y por el lado subjetivo también lo está, porque los esquemas de percepción y de apreciación, entre otros los que están inscriptos en el discurso, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico⁸.

Al entrevistar la población de referencia, la relación entre las señales que reciben las familias del sistema educativo, y la frontera entre lo posible y lo imposible, “lo para nosotros y lo no para nosotros”, hace visible lo eufemizado.

Pierre Bourdieu sostiene que existen en las sociedades capitalistas una diversidad de racismos; el referido a la inteligencia es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión de Capital Cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un capital incorporado –hecho cuerpo y hecho cosa-, y por tanto aparentemente natural, innato.

Bourdieu sostiene que “El clasamiento escolar es un clasamiento social eufemizado y por tanto, naturalizado, absolutizado, un clasamiento social que ya ha sufrido una censura, por tanto una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia” de “don”, es decir, en diferencias de naturaleza.”⁹.

El capital cultural, capital heredado, se muestra entonces en *la apariencia de lo natural, lo innato*, de donde se infiere con facilidad, lo genético, lo biológico como carga de lo heredado. Sin embargo el capital cultural se incorpora bajo la forma de actitudes y capacidades intelectuales, de las formas de expresarse, del lenguaje, del desarrollo operatorio

⁸ Los juicios de valor no son socialmente neutros; los diversos sectores y fracciones de clase luchan por imponerse en la jerarquía de valores sociales, “... especialmente porque en nuestra sociedades, tienen un casi monopolio de hecho sobre las instituciones que como el sistema escolar, establecen y garantizan los rangos” BOURDIEU, P. *Cosas Dichas*. Gedisa. Buenos Aires. 1998. Pág. 138. Dichas garantías legitiman y naturalizan juicios de valor que se presentan como universales neutros y ahistóricos; de hecho lo “natural” tiende a ser en nuestras sociedades **más valorado que lo aprendido**.

⁹ BOURDIEU, P. *Cuestiones de Sociología*. ISTMO. Madrid. 2000. Pág. 263-264

y las disposiciones kinésicas¹⁰ y gestuales¹¹ *que se aprenden* mediante la interacción cotidiana con la familia y los grupos sociales de referencia; estas dimensiones incorporadas, son las formas constitutivas del Habitus, y se muestran como mejor adaptadas a los requerimientos escolares del sistema educativo, en la medida en que ascendemos en la escala social.

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

Tenemos la impresión de haber *nacido* con ciertas *disposiciones, sensibilidad, maneras de ser, estilos, y formas de actuar*; de hecho son todas manifestaciones producidas por el habitus, tanto en su dimensión¹² de Ethos que rige los principios o los valores en estado práctico, la forma interiorizada de la moral que regla la conducta cotidiana se trata de los esquemas de acción pero de manera inconsciente (así el ethos se opone a la ética que es la forma teórica argumentada explicitada y codificada de la moral). Como en su dimensión de la Hexis, vale decir en lo que rige las posturas y disposiciones corporales y las relaciones con el cuerpo, interiorizadas por los sujetos a lo largo de toda su historia.

El habitus en consecuencia es simultáneamente la grilla de lectura a través de la cual, percibimos juzgamos y valoramos la realidad, y a su vez el medio para producir modificar o bien reproducir nuestras prácticas; estos dos aspectos son indisolubles. Mediante el juego de las representaciones recíprocas y su influencia sobre las prácticas e interacciones escolares, los alumnos tanto *se hacen* como *son hechos*, tanto en el sentido material como en el simbólico, son construcción condicionada y/o determinada por la posición que ocupan en el espacio social.

Una serie de indagaciones recientes indican que bajo las condiciones del Neoliberalismo y el Modelo de Acumulación vigente en los últimos veinte años, la experiencia del sistema educativo argentino, muestra formas *sedimentadas de naturalización*

¹⁰ MILSTEIN, D. y MENDES, H. La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1999.

¹¹ LE BRETON, D. Sociología del cuerpo. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002. Pág. 86

¹² BOURDIEU, P. El Sentido Práctico. Taurus. Madrid. 1991. Pág. 88-89.

social de las diferencias escolares, que en el juicio profesoral de los/as docentes se manifiestan como, *deficiencias o habilidades individuales naturales*.¹³

Esta tipificación profesoral en opinión de Tenti Fanfani, muestra por lo menos tres formas: la creencia en la ideología del don y la inteligencia, la creencia en el interés la motivación y la pasión por el conocimiento, y la creencia en la disposición natural al trabajo y el esfuerzo.

Decíamos antes que Bourdieu al referirse al sistema educativo, destaca “el clasamiento social”, esta categoría es trabajada por Bourdieu en un doble sentido. Por un lado, en sentido de clase social, para referirse a todas aquellas prácticas o atributos que remiten a la posición en el espacio social de su agente-portador, que lo clasifican como perteneciente a una determinada “clase social”. Por otro lado, en el sentido de una clasificación, de clasificar de ordenar en un sistema de “categorías”. Este doble sentido remite a una apuesta teórica central del autor: la puesta en relación de la estructura objetiva del espacio social, en relación con la estructura subjetiva, en este sentido *los Sistemas de clasificación* a partir de los cuales formamos Juicios de clasificación, son: 1) instrumentos de conocimiento, 2) organizadores de la percepción y la apreciación, 3) estructuradores de la práctica.¹⁴

La descripción de algo o alguien, tiene fuerza de predicción de anticipación; este algo o alguien tiene una serie de *características objetivas materiales* (edad, sexo, etnia, fenotipo, el lugar donde vive, etc.) que son independientes de la *percepciones interpretaciones* de quien describe, clasifica y categoriza (aplicado, inquieto, prolijo, desprolijo, inteligente, tonto, etc.). Estas interpretaciones son formas personales individuales que tiene quien describe de ver el mundo, y que son el resultado *de toda su experiencia vital previa* -“biografía individual”-, y que a su vez se entramó, en las etiquetas predisposiciones representaciones que le vienen dadas por otros. Esto es, que tienen un origen social una génesis que le viene dada por otros, es lo que Kaplan al referirse a los docentes denomina “Modo social de ser maestros”; la conjugación de este entramado es, “...enunciado prescriptivo ya que esta dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito”¹⁵.

Desde un **debate relacional** intentamos presentar las vinculaciones entre la distribución de la riqueza, el conocimiento, la forma de intervención del Estado, las políticas

¹³ TENTI FANFANI, E. “La Escuela y la cuestión social. Ensayo de sociología de la educación” Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires. Págs. 112-114.

¹⁴ KAPLAN, C. Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue. Buenos Aires. 2008. Pág. 27.

¹⁵ Ibidem. Pág. 32

públicas, la forma de conceptualizar las relaciones entre origen social y escuela. En síntesis las complejas y contradictorias relaciones entre: estado, mercado, sociedad y educación

En este momento histórico de cuestionamiento al neoliberalismo y sus políticas, algunos autores analizan críticamente el uso de las políticas focalizadas, develando resultados de mayor desigualdad bajo un discurso de equidad. Estos debates que exceden a nuestro país, conllevan salidas reflexivas e implicancias prácticas distintas. Algunos avanzan preguntándose sobre la continuidad y persistencia de estas políticas, y sobre sus efectos en la actualidad haciendo eje en **la desigualdad y la injusticia social**. *Pablo Martinis (Uruguay, 2006)*, que sitúa el debate desde *“Igualdad no como punto de llegada de la educación –al modo de la equidad que nunca llega-, sino como su punto de partida”* (Martinis, 2006 p. 29). Partir del niño carente, maestro para carentes, va llevando a discursos que mutan en definitiva de marginalidad a peligrosidad. La hipótesis que maneja el autor, es que *“asistimos a una serie de procesos que podríamos denominar de gobierno de la pobreza”* (Wacquant 2000 en Martinis, 2006 p.28). Para *Connel (Australia 2006)* los resultados de años de estas políticas, llevan a más desigualdad. El autor, ubica de esta manera el problema en términos de “injusticia social”.

En este marco cambios sociales y reconfiguraciones del sistema educativo, *Poupeau (desde el contexto escolar francés 2007)*, muestra las búsquedas de las poblaciones de “sus escuelas”, desarrollando lo que conceptualiza como: “evitación positiva y negativa”.

En Argentina *Claudia Jacinto y Terigi*, realiza un balance de las políticas focalizadas en educación al expresar *“Pero “incluir” implica además de aumentar la participación, brindar una educación de calidad. Y en este sentido surgen algunos riesgos: por ejemplo, la creación de escuelas en barrios marginales produce mayores oportunidades de acceso y retención, pero puede significar participar en un circuito educativo estigmatizado y de baja calidad.”*¹⁶.

Resultados del trabajo de campo la voz de los directivos

A partir de las observaciones y las entrevistas a los directivos avanzamos en:

a) reconocer algunos mecanismos y prácticas generados por las políticas educativas, que contribuyen a la conformación de una oferta educativa diferenciada, que opera como condición para la construcción de las “elecciones escolares”.

¹⁶ JACINTO, C y TERIGI, F (2007). “¿Qué hacer frente a las desigualdades en la educación secundaria?”. Santillana. Bs. As. Pag 149.

b) identificar estrategias y capitales que ponen en juego las escuelas, sus directivos y docentes, en el momento de inscribir en las instituciones escolares a fin de atraer o evitar determinadas clases sociales.

SECTORES POPULARES

Los directivos describen a las familias de los alumnos según el lugar que ocupan en el territorio fundamentalmente y en la estructura ocupacional. Mostrando el anclaje al territorio.

“De dónde son –los alumnos- son chicos del barrio y vienen caminando a la escuela por eso hay un sentido de la pertenencia...” “son empleados municipales, otros cartoneros, otros cuida coches y otros que son los más demandantes en realidad acá, tengo algunos datos sacados del análisis de documentos, y otros que los más demandantes que trabajan o son referentes políticos, changarines.... Y muchas mamás que trabajan como empleadas domésticas...”

En las escuelas de sectores populares los directivos refuerzan la articulación con las escuelas de nivel inicial cercanas. También ponen límites en cuanto a la edad máxima de sus alumnos, pero pueden hacer excepciones con la autorización y/o mediación de la supervisión. La escuela aprovecha el día de la inscripción para cobrar la cuota de la cooperadora y recaudar algo de dinero a través de la venta de ropa usada.

“Nosotros tenemos un trabajo articulado con el jardín... las tres escuelas trabajan muy bien. Formamos digamos, un gran centro educativo.... El Nivel inicial, el jardincito nos hace el relevamiento de los chicos que van a pasar a la escuela –primaria- nos mandan sus legajos y hay reuniones de articulación. Y no se está dando con el secundario..... pero vamos a hacer por lo menos la articulación curricular y el seguimiento profesional con mis maestro de séptimo (vienen de ese jardincito) con excepción de gente que venga de Las Heras o de otra provincia”.

- Respecto de las prácticas institucionales, el Currículo y la valoración de sus características:

La entrevistada indica que tomó el cargo hace pocos meses “... hay una etapa de reacomodamiento porque me cierran cinco secciones de grado y dentro de la matrícula se me van 160 chicos...”

“De todas maneras yo veo en los padres un alto nivel de expectativas en relación a la escuela, que eso es muy positivo porque ellos quieren que los chicos vengan porque ven que es la salida para poder superar la situación crítica que están atravesando...”

“El nivel de escolaridad de la madre, que es a veces el condicionante del nivel educativo de los chicos, es primaria completa. Muy pocos han iniciado el secundario, estarían en la condición de analfabetos funcionales. A pesar de ello se preocupan, dentro de sus posibilidades, por los chicos..... Quizá la escuela ha estado con un ... con una etapa de crisis o de involución, cuando yo he tomado la dirección porque ha habido una inestabilidad en el equipo directivo, o sea muchísimos cambios han tenido.

“... estamos haciendo un seguimiento pedagógico, un acompañamiento pedagógico de los docentes, los que por la problemática provincial que ya todos conocen, esta vinculado mucho con la desjerarquización y el bajo sueldo, tengo muchos docentes trabajando en doble turno con un gran nivel de estrés, con ... muy expuestos a enfermedades así que las inasistencias son considerables. Ese sería el factor condicionante del rendimiento de los chicos.”

Refiriéndose a los padres afirma que dicen: “estamos muy conformes con los docentes estamos muy conformes con la propuesta educativa, son demandantes, cuando el docente falta, me preguntan ¿por qué?

- Respecto de la seguridad y los servicios que ofrece la escuela: - y las dimensiones referidas al orden simbólico del disciplinamiento.

“hemos establecido acuerdos con los docentes en cuanto al ingreso, a la salida de los chicos, a que la escuela debe.... Todo lo que establece la normativa ¿No?, al trabajo responsable y comprometido que es lo que debe de primar en cualquier institución educativa....

“nos hemos programado para hacer un campamento que nos ha costado muchísimo, para noviembre, se ha logrado ya esto.... Los padres están muy contentos, están muy contentos ...”

“me falta todavía ... hacer la convocatoria para la asamblea de padres, donde vamos a implementar un buzón con sugerencias vamos a ver que esperan ellos de la escuela para hacer el contrato social ... pero realmente los chicos son muy buenos los chicos tiene hábitos, costumbres valores. Trabajamos un código de convivencia

“este contexto está muy cal catalogado esta... este contexto esta como una zona de alta vulnerabilidad, de inseguridad Pero realmente estoy muy conforme muy contenta porque no es así. Por lo menos, será que la escuela está emplazada en la parte urbana”

“gente muy humilde **pero** muy buena”. “Como yo siempre digo hay una pobreza digna ¿No?”

“Si caracteriza un chico de una escuela marginal diciendo que no se puede dar clases, con conductas disruptivas. No, no es así. Ustedes pueden pasar o ver una clase de educación física por ejemplo...”. “No son esas condiciones de vida que hacen que no se pueda trabajar, acá se puede trabajar, se puede trabajar. Si ha habido que fijar algunas.... Me incomoda (se refiere al grabador) O sea. Debido al bajo nivel, fijate, socioeconómico y cultural de la familia, estas no pueden satisfacer sus necesidades básicas, por lo tanto los alumnos tienen carencias alimentarias, de vestimenta, de acceso a salud, de espacios de recreación y esparcimiento, de estimulación adecuada. Y esto incide en el aprendizaje por supuesto,, Lo sé porque estuve en el desfile que se hizo el domingo.... Las uniones vecinales están haciendo un trabajo muy mancomunado y se hacen oír a nivel político. Eso es importante, por eso han logrado el gas, el centro de salud, el destacamento. Pero... es evidente que la comunidad está demasiado castigada en la búsqueda del sustento. Por eso es el desfile estuvieron y participaron mis alumnos, los que yo convoqué ellos vinieron y sus padres también, pero no había una participación masiva para ser que venía el gobernador y el vice gobernador como O sea la comunidad esta pasando por un momento muy crítico, muy crítico.”

“hay gente que ya esta arreglada que son los primeros digamos pobladores---- colonizadores de acá de esta zona, pero a su vez tenemos por ejemplo el barrio de los quince, que eran quince familiar, y caminen hasta la esquina o miren, están con sus hijos o con sus nietos, yo creo que hay como cien familiar ya viviendo en situaciones muy precarias, muy precarias.... Esos chicos muchos son mis alumnos.”

Se advierte que la escuela es considerada entre otras ofertas en el mismo barrio o del centro de la ciudad, localizadas éstas en el recorrido del colectivo. Los directivos rotulan las demandas de los padres, como exigentes y en algunos casos perciben cierta prepotencia, que funciona como mecanismo de defensa ante la autoridad escolar.

“... muchos decidieron trasladar los chicos, sobre todo porque viven cercanos a la escuela –una escuela nueva recientemente inaugurada por el gobierno-. Pro como no se ha priorizado a los chicos del centro a los de escuelas privadas y después los nuestros, no todos tuvieron cabida...”. “Recibo chicos de los barrios... con alto sentido de pertenencia, de los puestos....”

“Me olvidé de decirles, tengo una población muy fluctuante o sea recibo chicos, hasta chicos de Jujuy, he recibido de Salta. Yo pienso que esta crisis que ha impactado ha hecho que mucha gente haya venido a Mendoza buscando fuente laboral o hayan migrado a otras provincias a vivir a lo mejor, a formar familia con hermanos, con cuñados...”

“yo noto una posición antagónica por un lado a la escuela la quiero, es la escuela del barrio, estoy agradecida, ella necesita que va a hacer que mi hijo trascienda. Pero por otro lado a la escuela le demando, a la escuela le exijo... Pero bueno cuando uno los acerca y conversa con ellos ... Mire papá usted sabe que yo necesito su ayuda porque.... ¿pero usted se va a ir?... No, no me voy a ir. Me voy a quedar. Y bueno mire no se haga problema usted va a donar la carne para las empanadas y yo, yo vengo a buscarlas y tengo un horno y cocino. O sea que este cambio...”

“Si quieren que es el derecho a la educación, que los chicos tengan docentes. Aunque ellos desde la casa pueden ayudar muy poquito, pero quieren que los docentes estén presentes. Es muy difícil porque es un problema provincial...”

- Respecto de los Planes y Proyectos refieren a las relaciones con la Direccion General de Escuelas y vinculación con Fundaciones:

“la Fundación..... que está vinculada con la iglesia evangélica... y llamaron por teléfono y dijeron ¿señora que necesita? Entonces yo empecé a pedir, a pedir, a pedir... pero ha sido lo único Nosotros nos manejamos con

fondos del gobierno, el PIE, el Programa de Inclusión educativa, después recibimos raciones del plan de políticas alimentarias de la provincia y nada más Eso es todo lo que tenemos.... ¿y proyectos en la escuela?.... proyecto de maestra recuperadora... grado recuperador, que focaliza su atención en los chicos del primer ciclo que tienen dificultades de aprendizaje, es un proyecto específico. Después tenemos un proyecto que es el aula sobeada, que atiende a los chicos de cuarto y quinto grado que ... no –tienen- la edad correspondiente... dos años más de los correspondientes.... Y bueno todos los proyectos específicos del PEI uno apunta a la producción del mensaje escrito, la comprensión....”

La entrevistada refiere a una niña que perdió sus lentes “Este es un ejemplo ¿viste? De que valoran los que les dan.... Hay un proyecto con la Fundación Zaldivar, en donde a los chicos se les hace el examen oftalmológico y Los lentes corren por cuenta de los padres. Pero la municipalidad suele... y con la comisión de padres vamos a trabajar....o Rotary, de alguna manera se consigue...”

SECTORES MEDIOS Y MEDIOS BAJOS

Los directivos describen a las familias de los alumnos según el lugar que ocupan en la estructura socio-ocupacional, en el conocimiento y en el territorio y en la “constitución familiar”. Develando los fuertes procesos de fragmentación que atraviesan los sectores medios y las búsquedas realizada a fin de elegir la escuela para sus hijos.

“papas profesionales, papas empresarios, tenés de todo... es más del 65 % son hijos de familias disfuncionales. Padres separado madres soleteras, así que padres ausentes, mucha pelea en los juzgados, mucha pelea por la tenencia de los hijos. Afecta bastante, afecta bastante”

“vienen de la favorita, de Maipú, Luján, Chacras de Coria. De todos los alrededores de Guaymallén...”

En las escuelas que atienden a sectores medios y medios bajos los directivos refuerzan los mecanismos de articulación con escuelas de nivel inicial.

La entrevista indica que tiene articulación con una Jardincito que queda cerca, vale decir del centro y con prestigio, y con dos escuelas de áreas de pobreza “yo prefiero mis alumnos, porque están mejor preparados y hay articulación en contenidos, en todo. Entonces prefiero mis alumnos a alumnos de afuera.

“En este momento tengo excedente, si vas a la salita de cinco vas a ver 32 alumnos. No tienen maestros especiales, esta la maestra permanente, no tiene descanso los pobres maestros....”

La escuela aprovecha el día de la inscripción para cobrar la cuota de la cooperadora.

Se reconoce que en la elección de la escuela se tienen en cuenta el prestigio de las instituciones localizadas en el centro de la ciudad, la cercanía al lugar de trabajo, y la “evitación” de las escuelas cercanas a su domicilio porque atienden a sectores marginales.

La entrevistada refiere que los alumnos vienen de una gran diversidad de zonas. “O sea ¿Qué no eligen la escuela por la cercanía? No, por el alto nivel académico que tiene la escuela”

A su vez marca la selección de alumnos realizada para seguir preservando la calidad educativa:

“Yo no recibo niños repetidores, primero y principal porque la escuela esta catalogada con un nivel muy elevado. Que los chicos que tiene 7 tienen 10 en cualquier otra escuela”

A partir de las observaciones realizadas no se advierte una diferencia en el origen social de quienes eligen el turno mañana, y de quienes eligen el turno tarde. En el turno mañana predominan los sectores medios medios que buscan la socialización entre iguales, y en el

turno tarde predominan los sectores medios bajos que “evitan” la escuela de su barrio. Sin embargo la entrevistada refiere:

“Como los padres trabajan te piden la mañana. Esta es una escuela una de las pocas que no hay diferencia de horarios, los niños ricos en la mañana y los niños pobres en la tarde, yo no tengo esa realidad. Esta es una sola escuela. Esta muy muy... La verdad que eso es un orgullo porque tengo niños cadenciados en la mañana como en la tarde Hay empresarios hijos de empresarios un lindo ambiente académico....”

Deberemos indagar con más especificidad sobre los programas de articulación a fin de comprender la aparente contradicción entre lo observado y lo registrado en la entrevista. Esto en el marco de los profundos procesos de fragmentación de los sectores medios y sus búsquedas.

- Respecto Los Planes y los Proyectos. Se van desprendiendo de algunos que son característicos y necesarios para algunas poblaciones. Lo que se transforma en puerta de entrada y salida para los distintos sectores sociales

“Nosotros tenemos un fondo fijo, para la compra de elementos de limpieza y una vez por año nos dan algo lo que les sobra. Este año me han dado cuatro mil pesos con eso no haces nada Está lo de la cooperadora, y el aporte voluntario de los chicos ¿No tienen copa de leche, becas? No, teníamos copa de leche Pero renuncié porque no la tomaban, los chicos la tiraban. Entonces de la donaron a otras escuelas. Antes dábamos abono, ahora no. ¿Además de la cooperadora ustedes alquilan acá? No es prestado. Ellos nos dan una donación Nos dan una beca por cada diez chicos a la escuela Es más barato que Amilana Son los mismos profesores, pero es más barato que Amilana Y con eso pago yo el servicio de emergencia Es un cambio que se retribuye”

- Respecto de los servicios que ofrece la escuela y los usos y costumbres referidos a ellos:

“son padres ausentes... No participan y no se comprometen con nada...Eligen la escuela, pero no...Es la desgracia nuestra elegimos la cooperadora y eran 8 padres..... Una vergüenza, nadie se compromete Todos colaboran de la boca para afuera, pero nadie se mete la mano en el bolsillo cuando vos necesitas..... son padres ausentes, vienen a quejarse cuando uno pone una suplente”.

- Respecto de la Seguridad, y las dimensiones referidas al orden simbólico del disciplinamiento:

“las nenas van a la escuela... y los varones van a distintas escuelas. Tengo mayor población de varones y no quiero que pase eso. ¿Por qué? Los varones son más violentos, prepotentes, el varón genera conflicto y en un grado es imposible dominarlo”

- Respecto del Currículo y la valoración de sus características:

“qué grados tienen informática? Tienen pocas horas y no cubren todas. Se van turnando. Después música tengo dos profesores y sobran cuatro horas, y le falta a jardincito Educación física tengo dos profesores..... y no le llega a jardín Plástica tengo tres, me falta una hora que se cubre entre la mañana y la tarde y no le llega a jardín. Plástica tengo tres, me falta una hora que se cubre entre la mañana y la tarde.... Tengo inglés tres horas para los séptimo. ¿Dentro de la carga horaria tienen los chicos de séptimo inglés? Si dentro de la carga horaria tiene inglés y por tener inglés, entonces la educación física la tienen contraturno Ellos tienen la obligación de inglés en séptimo grado y no sé si se va a continuar, porque no te olvides que séptimo era EGB 3 y la EGB 3 como no había espacio público donde ponerla quedaron en las escuelas. Entonces, no sé que va a pasar el año que viene si les van a sacar inglés No sé que va a pasar con las horas de inglés.”

“Nuestros alumnos y lo dije en la entrada nos da vergüenza Ayer o antes de ayer que les preguntaban que se festejaba en el bicentenario... decían la declaración de la independencia y se reían...”

“Los docentes no se comprometen, si vos te comprometes en esta profesión un niño de capital, de ciudad de escuela urbana y uno de una escuela urbano marginal, no puede haber diferencia. No puede haber diferencia de contenidos con las escuelas urbano marginales. A las urbano marginales se les da todo, todo. Entonces como puede ser.... Y acá no nos dan nada...”

SECTORES MEDIOS ALTOS

Los directivos describen a las familias de los alumnos según el lugar que ocupan en la estructura social, en el conocimiento y en el territorio. Mostrando la “evitación positiva” realizada a fin de elegir la escuela para sus hijos.

“generalmente son el 90% profesionales....la mayoría tiene una profesión específica, tenemos un poco población administrativa, y esto no quiere decir que la clase social sea alta”

“De dónde son –los alumnos- de acá de la zona?... muy pocos... tenemos alumnos de Luján, Maipú, del centro, mucha gente vive en el Dalvian.... O sea ¿no eligen la escuela por la cercanía?, claro, sino por el tipo de escuela y la oferta educativa.... Vienen también de Rivadavia, San Martín.....(refiere con ello a zonas aún más alejadas, que las citadas previamente)

Los directivos de escuelas que atienden a sectores medios altos buscan reconocer y apoyarse en los vínculos entre las familias, no hacen publicidad y alientan la presentación entre padres a través de descuentos en la cuota del primer año.

“personalmente vos me preguntas porque la elegí siempre vienen por recomendaciones.... No hacemos publicidad ni callejera, ni de diarios,..... el papa tiene que estar convencido, muchos papas vienen de otros colegios.. –viene- por algún conocido, pariente.... Tenemos hasta un plan amigos. El plan amigo es que familiar que están en la escuela presentan una familia nueva y se les hace descuento en la cuota el primer año”

Destacan la importancia de trabajar con el multiculturalismo como una dimensión indispensable para el mundo que les toca; en el mismo sentido trabajan con la diferenciación en el trabajo pedagógico al referir a las “inteligencias múltiples”.

“Estamos trabajando mucho con lo que son las inteligencias múltiples, y la educación emocional, y así que desde ya una mayor oferta entra de esta actividad extra curricular. Lo característico que tiene nuestra escuela es que son grupos reducidos, la mayoría de nuestros grados son de 20 niños salvo 2 que tienen 25 alumnos. .. ¿Por qué priorizamos el número? Para nosotros es importante porque trabajamos con esta educación emocional y sobre todo por una enseñanza personalizada, respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos..... El trilinguismo es muy fuerte –en la escuela- La escuela, la característica fundamental es que es bicultural y trilingüe, esa es una diferenciación con otras escuelas privadas”.

- Respecto de los Planes y Proyectos son aquí, educativos. Refieren a estrategias de acción, de proyección, según necesidades y requerimientos específicos de la población involucrada, en particular de los padres, y de la cosmovisión ideológica de éstos referida al mundo en que habitan y las expectativas que éste les crea –escuela para padres, educación sexual, valores personales y familia, pizarra digital, Plan Amigos, proyecto tratoría, etc.-,

Al referirse a los padres “O sea que a ellos les sirvió la escuela, te reconocen los que la escuela, la parte afectiva, cultural y curricular porque no es lo curricular si no lo cultural, y vuelven a traerlos acá –se refiere a los hijos-... Hacemos la semana de la cultura ... la familia entra mucho en la escuela aún más este año que trabajamos por valores personales... sí trabajamos la solidaridad y en la casa también hay que trabajarlo.... Y nos tiene que costar, dar algo que sea propio, que te cueste.”

“Somos los papas los que dirigimos la escuela desde lo administrativo.....Nosotros en el primario tenemos 266 dueños que son las familias... 266 cuotas que son socios o sea hay un grupo de padres que dirige la escuela, en las cuestiones económicas, financieras....”

“La escuela es parte de nuestra vida no es un ámbito laboral entendés..”

“... acá si vos hablas con los papas en general lo que quieren es que los chicos sepan un poco de todo y **elijan, que sepan elegir**, Estamos implementando un registro narrativo de los chicos desde jardín hasta que llegan al secundario y estamos tratando de monitorear el tema de para que que sea mas fácil el tema de **la elección** de carreras y la educación vocacional...”

Los servicios que ofrece la escuela, el ingreso a una institución apreciada y recomendada por familias amigas, el currículo enriquecido con la incorporación de idiomas, el seguimiento personalizado de la trayectoria escolar y familiar del niño, la resolución de la problemática cotidiana familiar (derivada de los horarios del trabajo profesional), mediante la jornada escolar completa, los servicios de restaurant y de seguridad.

- Respecto de los servicios que ofrece la escuela y los usos y costumbres referidos a ellos:

“Hay un proyecto en breve, yo te diría en una par de semanas bueno ornamentar un par de semanas porque la idea es que bueno, es una tratoría italiana, así es como se llama, empezamos cambiándoles los uniformes a la gente que atiende a las chicas. Nosotros tenemos dos partes del servicio, una parte del servicio que es la que hace la comida y otra parte que atiende las mesas. Esa mesa con rueditas que está ahí adelante, bueno con esa mesa ellas van mesa por mesa y les sirven a cada uno de los chicos, que hay algunos que quieren salsa, otros sin, otros quieren queso, otros no quieren queso, unos quieren aceite. Es como un restaurante realmente, no hay ni microondas, ni nada. Te vas a fijar que lo que se cocina, se cocina en el día, y se consume en el momento, nada se guarda, se compra...tenemos mucho cuidado con esto porque imagínate que acá los chicos almuerzan todos los días.....Tienen menú variado, tienen platos para elegir.... no es voy a mi casa, almuerzo, no acá almuerza todo el mundo en la escuela porque las actividades se siguen en la tarde”.

“La cuota esta rondando los \$900 pero la cuota nuestra, la diferencia que tiene con otras escuelas privadas es que es cuota pura, no les pedimos absolutamente nada....esta incluido el comedor, que te podemos ofrecer un menú mensual....ni fotocopias, ni nada... almuerzan con sus maestras, no con tutores, porque para nosotros también es un momento educativo, le damos modales y sobre todo porque es un espacio de comida como si fuera en la casa, las cocineras que tenemos acá, son cocineras de hace años....”

- Respecto de la Seguridad, y las dimensiones referidas al orden simbólico del disciplinamiento:

“... Bueno y acá lo que tiene es que por esta puerta los papás ingresan a buscar a los chicos. Los chicos no salen de la escuela si no vienen a buscarlos, está la seguridad en la puerta, una persona de seguridad en la puerta, la directora en la puerta de la escuela, así que ningún chico sale de la escuela hasta que el papá no lo venga a buscar. Los papás no los vengán a buscar..... Los padres ingresan a la escuela, ningún chico sale de la escuela sin adultos. Acá se juntan por grupo, cada maestra, grado docente con sus alumnos y son los padres los que se acercan y retiran a su chico de la mano de la docente.....”.

“... Tienen una puerta angosta de entrada porque entran los chicos con sus papás que los dejan a cada uno en su aula con sus mochilas. A las ocho en punto se cierra esta puerta y los que llegan más tarde de las ocho en punto tienen tardanza y quedan afuera hasta que termine el saludo de entrada. Bastante importante el tema de la puntualidad en la escuela.

E: Y ahí mismo decías que hay personal de seguridad también.

O: Sí, siempre en las entradas y las salidas de la escuela tenemos personal de seguridad en todas.”

- Respecto del Currículo y la valoración de sus características:

La Biblioteca la encontramos cerrada pero yo le voy a pedir a la profe que nos de cuenta de pueden encontrar los chicos, Ahí esta todo lo que los chicos necesitan? ... Estamos entrando consiguieron las llaves de la biblioteca así que estamos entrando ¿En la biblioteca los chicos qué cosas encuentran, digamos?

O: Sí libros de lectura sobre todo, libros de investigación. Siempre estamos hablando en italiano, en castellano, y en inglés. Esas son valijas que se llevan a cada uno de los cursos, se usan como mini bibliotecas. Ahí los chicos los fines de semana cambian los libros que quieren leer...los devuelven.... la valija baja al grado y la lleva la maestra.

O: Sí, cada uno **elige** qué quiere leer el fin de semana o qué información se quiere llevar a la casa.

E: O la maestra sugiere por ejemplo.

O: Seguro.

E: Vos podés leer esto o vos de aquél...

O: En **general ellos eligen**.

E: Ellos eligen, entonces ¿la maestra viene y elige de acuerdo a lo que le han pedido por ejemplo?

O: Exactamente.

E: Muy bien. Y aparte tienen... ¿Y ellos cómo hacen para saber qué es lo que hay en la biblioteca?

O: Hay una bibliotecaria encargada a la que tengo que devolver la llave. Pero dentro de sus materias tienen días de biblioteca para venir a visitar la biblioteca, para venir a investigar a biblioteca.

E: Dentro de cada materia.

O: Claro, cada uno puede venir, buscarse el espacio cuando la docente lo necesita. La biblioteca está abierta si alguno de los chicos necesita. En el recreo, por ahí le han dado...los chicos no hacen tareas en su casa en general, pero suponete que alguien le haya dado para investigar algún tema, ellos tienen acceso, vienen con la bibliotecaria, la bibliotecaria les busca la información. Como se hace en una biblioteca pública....

O: Vienen y bajan información de Internet, siempre con la docente. **Ellos eligen** esta información porque nosotros lo que le queremos hacer entender a los chicos es que la oferta en internet es muy grande, **ellos tienen que elegir** qué información es la que van a usar, cuál es la válida y cuál es la que no es tan útil. Entonces eligen y sobre eso hacen cuadros sinópticos, trabajan, es como el momento de fijación de información, generalmente lo hacen en computación.

E: Y eso lo hacen con la seño.

O: Con la seño sí, además con la docente de computación.

Reflexiones finales de carácter provisorio

Estamos transitando el primer año de una investigación bianual, por ello caracterizamos este último apartado como reflexiones de carácter provisorio.

En el ir y venir entre los datos relevados y la teoría que nos fue orientando, detallamos algunas de las evidencias que fuimos relevando:

- 1- Las reconfiguraciones institucionales adaptativas diferenciales que van adquiriendo las escuelas que atienden a distintos sectores sociales. Cada una va intentando responder y atraer a las potenciales poblaciones, a partir de emitir señales. Vemos claramente las respuestas a las estrategias de las distintas clases sociales que refería Svampa.
- 2- Los directivos participan activamente diseñando programas para señalar recorridos educacionales, y de esta manera: unos accedan a este y otros ubique los suyos.
- 3- Las señales son decodificadas según el capital económico, cultural (objetivado, institucionalizado) y el habitus que va generando el limite de lo posible imposible, como nos señala Bourdieu.

- 4- Este sistema educativo va acompañando los procesos de dualización social forjando y habilitando caminos para unos y otros sectores sociales a través de las inscripciones en el primer grado de las escuelas primarias. Se van armando ofertas diferenciadas y diferenciadoras.
- 5- El tránsito por la elección/ no elección escolar es diferencial al momento de la inscripción en primer grado. De esta manera resultan: anticipada y por referencias (en el caso de los sectores medios y altos); prediseñada con programas previos y resguardados de articulación (para sectores medios y medios bajos) y amarradas preferencialmente al territorio con programas sociales focalizados (para los sectores bajos). Se va forjando una trayectoria educativa que va dejando huellas en los sujetos sociales.
- 6- La reconfiguración del espacio social, del sistema educativo que podemos recorrer en la inscripción a primer grado de la escuela, nos va mostrando la relación entre el espacio social y el espacio que se ocupa en las instituciones educativas. La incorporación de los límites entre lo posible y lo que no lo es, todo esto va prefigurando la constitución de distintos tipos de ciudadanos. A riesgo de simplificar los análisis, podríamos anticipar y esquematizar diciendo: los que pueden elegir más ligados al concepto de ciudadanía plena, donde se reconocen los derechos individuales y sociales porque se ejercitan, se transitan (releer el párrafo de los sectores altos y medios) y una ciudadanía asistida ligada a la mano extendida del estado a través de inscripciones en una escuela a la espera de inauguración de otras, de planes sociales, etc.. Con el agravante que se trata de varias generaciones, de este modo lo instalado en la conciencia y que la memoria social se va reforzando.

Entendemos que la escuela sigue socializando, no ya en los términos universalistas, pero si diferencialmente, lo vimos y recorrimos en las voces de los directivos en la inscripción a primer grado.

En síntesis, fuimos encontrando los indicios que muestran:

- la influencia de las condiciones sociales, del lugar dominante / subordinado que ocupan en el espacio social, y en el territorio los distintos sectores sociales, en el ingreso al sistema educativo desigual escolar.
- la dialéctica entre las condiciones objetivas, los comportamientos sociales individuales e institucionales, y las representaciones de los directivos y familias que van generando “elecciones desiguales de escuelas” para los distintos sectores sociales.

Describimos algunas de las prácticas escolares (que se encuentran instituidas y naturalizadas), para convocar e inscribir a los alumnos, que sirven de señales que son interpretadas por las familias, como fronteras entre lo posible y lo imposible, lo deseable y lo no deseable, orientando sus decisiones.

Entendemos que necesitamos desnaturalizar la realidad social y educativa a un mismo tiempo a fin de repensar pistas para poder aportar en la reconstrucción del derecho social a la educación en un marco de una sociedad con mayor justicia en la distribución de la riqueza.

Bibliografía

- Bourdieu, P. 1991, *El Sentido Práctico*. Madrid Taurus.
- Bourdieu, Pierre, 1998, *La distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. 2da Edición.
- Bourdieu, Pierre, 2003, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Cortese, Romagnoli, Bustos y otros, 1999, *Fracaso escolar. Tema antiguo o problema candente*. Mendoza, EDIUNC.
- Connel , 2006, *Escuelas y Justicia social*, España Morata.
- Feldfeber, Myriam (comp.), 2009, *Autonomía y gobierno de la educación* Bs Aique
- Gentili, P. , 2007, *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario Santa Fé. Homo Sapiens.
- Jacinto, C. y Terigi, F, 2007. *¿Qué hacer frente a las desigualdades en la educación secundaria?*. Bs As Santillana.
- Llomovate y Kaplan, 2005, *Desigualdad educativa la naturaleza como pretexto* Bs As: *Noveduc*
- Martinis, 2006, y Redondo, Patricia (comps) 2006, *Igualdad y educación Escritura entre (dos) orillas* Buenos Aires Ed del estante
- Neiman y Quaranda, 2007, Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, Irene, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Poupeau, 2007, *Dominación y Movilizaciones. Estudios sociológicos sobre capital militante y capital escolar*. Buenos Aires Ferreira Ed
- Svampa, Maristella, 2005 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Romagnoli y Tosoni (comp.), 2005, *Desigualdades sociales y educativa a una década de la implementación en la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza. Editorial Fac. Educación Elemental y Especial.

Tenti Fanfani, E. *La Escuela y la cuestión social. Ensayo de sociología de la educación* Bs As Siglo Veintiuno editores.

Tosoni, Magdalena, 2010, documento de cátedra Sociología de la educación FEEyE UNCuyo.

Tiramonti, Guillermina (comp.), 2004, *La trama de la desigualdad educativa Mutaciones recientes de la escuela media*. Bs. As.: Manantial.Tiramonti Guillermina y Ziegler, Sandra,

2008, *La educación de las elites Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Argentina , Paidós.