

Federalizar, un espacio más para segmentar.

Silvia Susana Montañez, Ma. Mercedes DeMartini y Ma. Lucía Manchinelli.

Cita:

Silvia Susana Montañez, Ma. Mercedes DeMartini y Ma. Lucía Manchinelli (2007). *Federalizar, un espacio más para segmentar*. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-028/36>

IX JORNADAS ARGENTINAS DE ESTUDIOS DE POBLACION
Huerta Grande – Córdoba (octubre y noviembre de 2007)

Comisión: **Diferentes perspectivas para analizar la segmentación educativa**

FEDERALIZAR, un espacio más para SEGMENTAR

Autoras: Mg. MONTAÑEZ, Silvia Susana -
Lic. DEMARTINI, María Mercedes – Lic. MANCHINELLI, María Lucía.
E-mails: smontanez@unsj-cuim.edu.ar - ecaceres@infovia.com.ar –
luciamanchinelli@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas

RESUMEN

En relación con los resultados emergentes de las investigaciones que, sobre el espacio social educativo primario y medio, venimos desarrollando desde el año 2000¹, aspirando a un análisis del espacio político-educativo que de cuenta con la mayor proximidad, de las mutaciones y/o reproducciones dentro de los espacios educativos y sus consecuencias en la morigeración de las desigualdades, estamos en condiciones de poner a consideración de colegas y demás interesados algunos de ellos.

Entre los interrogantes que, a modo de objetivos, guiaron y guían los trabajos pueden citarse: cómo actúa la creciente segmentación del sistema educativo formal y los circuitos paralelos en los que transitan los alumnos en razón de su origen socioeconómico? Cuáles son las condiciones de escolarización de los sectores más vulnerables socioculturalmente? Qué articulaciones construyen los diversos sectores sociales entre educación y mercado laboral? ¿Cuál es el papel de la institución educativa en el proceso de construcción de las desigualdades sociales? Se ofrece una circulación de conocimientos diferencial por sector social?

La opción por el abordaje epistémico incluye el socioanálisis planteado por la teoría de P. Bourdieu, con herramientas conceptuales de N. Elías y A. Giddens, empleando como estrategias metodológicas una instancia macro (básicamente cuantitativa) y una instancia micro (focalmente cualitativa.). En las tres investigaciones mencionadas se trabaja con “*estudio en caso*” para el abordaje comprensivo del tópico, seleccionando “casos” heterogéneos que permitan comparativamente, un *análisis denso* del fenómeno. Desde el mismo se construyeron categorías, variables y sus correspondientes indicadores, tales como: “*cercos*” *institucionales*; *perspectivas epistémicas de las disciplinas*; *interacción docente/alumno*; *sentido de pertenencia institucional*; *modo de operacionalizar los formatos curriculares*; *identidad docente*; *estilos y dinámica institucional*; *objetivos de formación*; *régimen de administración*; *estructura curricular*; *flexibilidad operativa*; *trayectorias educativas y trayectorias familiares*; *pre-requisitos de ingreso*; *heterogeneidad disciplinar*; *formación disciplinar de los docentes*; *organización funcional*; *cajas curriculares*; *crédito horario por asignatura y por área*.

A modo de colofón, los estudios mostraron una configuración diferencial en el servicio educativo y por ende en la calidad de la formación recibida por los alumnos.

¹ “Las instituciones educativas en proceso de transición. La nueva institución docente de EGB 3” (2000-2002); “El espacio social escolarizado de las Ciencias Sociales” (2003-2005) y “Construyendo el futuro desde las mutaciones del nivel medio educativo (2006-2007)

Situación ésta que *atenta, en la práctica, con la “igualdad de oportunidades”*. Las posiciones y disposiciones que estructuraron las instituciones y sus agentes, en cada uno de los espacios educativos, generaron identidades diferenciales, tal el caso de la “comunidad de maestros” representada en la denominación de “*seño*” y la de “*profe*”, nominación que encierra una diferenciación socialmente jerarquizada. Se trata, en ambos casos, de un discurso performativo² que instituye una identidad, un “derecho de ser” que es un “deber de ser”, cuya representación se manifiesta a través de sus prácticas y sus características. Maestros y profesores, *compiten laboralmente en el nuevo espacio*.

Se agrega a esto que la pertenencia al *ámbito privado escolar establece algunas diferencias respecto del estatal*, en: a) la definición de objetivos institucionales, b) en los contenidos curriculares, c) en los proyectos áulicos y d) en las exigencias de capacitación a sus miembros.

Por otro lado, los diseños curriculares, expresan “falacia de la equivocidad” porque depende del enfoque epistemológico y/o la formación disciplinar del docente responsable o el directivo de la institución donde se desarrollará.

SAN JUAN, 15 de marzo de 2007.-

² El enunciado performativo encierra “una pretensión exhibida de poseer tal o cual poder”, pretensión más o menos reconocida, y por tanto más o menos sancionada socialmente. Esta pretensión de actuar sobre el mundo social a través de las palabras, es decir, mágicamente, resulta más o menos insensato o razonable según esté más o menos fundada en la objetividad de ese mundo social”. Pierre Bourdieu, 1999

IX JORNADAS ARGENTINAS DE ESTUDIOS DE POBLACION
Huerta Grande – Córdoba (octubre y noviembre de 2007)

Comisión: **Diferentes perspectivas para analizar la segmentación educativa**

FEDERALIZAR, un espacio más para SEGMENTAR

Autoras: Mg. MONTAÑEZ, Silvia Susana -
Lic. DEMARTINI, María Mercedes – Lic. MANCHINELLI, María Lucía.
E-mails: smontanez@unsj-cuim.edu.ar - ecaceres@infovia.com.ar –
luciamanchinelli@yahoo.com.ar
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOECONOMICAS

Introducción

La presente ponencia, resultante de investigaciones realizadas, pretende dar cuenta de la imperiosa necesidad de pensar a la educación como “acto político”, en tanto las acciones como las omisiones sobre el sistema educativo disparan, en la sociedad toda. En relación con los resultados emergentes de las investigaciones que, sobre el espacio social educativo primario y medio, venimos desarrollando desde el año 2000³, aspirando a un análisis del espacio político-educativo que de cuenta, con la mayor proximidad posible, de las mutaciones o reproducciones dentro de los espacios educativos y sus consecuencias en la morigeración de las desigualdades educativas, se está en condiciones de poner a consideración de colegas y demás interesados algunos de ellos.

En los trabajos citados se pretendió analizar, por un lado, las instituciones educativas en la provincia de San Juan a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación; y por otro, la comprensión de el/los proceso/s de transformación de la *institución docente de San Juan ante esta situación*. ¿Cuál es la concepción que sostienen del proceso educativo? Qué cambios provocó la transformación educativa en la identidad profesional del docente? Qué conflictos se originaron al interior del grupo docente? Cómo es la situación laboral actual? Cuáles son las relaciones que vinculan hoy a la institución docente? Por otro, tuvo

³ “Las instituciones educativas en proceso de transición. La nueva institución docente de EGB 3” (2000-2003); “El espacio social escolarizado de las Ciencias Sociales” (2003-2005) y “Construyendo el futuro desde las mutaciones del nivel medio educativo (2006-2007)”

como objetivo analizar el espacio/campo de las Ciencias Sociales y sus agentes en el ámbito educativo escolarizado de la EGB3 y Polimodal en la provincia de San Juan durante los años 2003-2005. ¿Cómo ha quedado definido el nuevo espacio/campo de las Ciencias Sociales, en términos de posiciones, disposiciones y qué relaciones se establecen entre sus agentes a partir de la actual ley de Educación para la provincia? ¿Cuál es la visión epistemológica que subyace en la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy y cómo se articula con la función tradicional de las mismas en los planes educativos? ¿Qué enfoques o concepciones subyacen en la formación del agente del campo de las Ciencias Sociales según la nueva Ley? ¿Cómo resuelve la institución educativa la instrumentación del nuevo campo: organización, contenidos y prácticas docentes? ¿Qué conflictos y competencias se originaron al interior del campo? Competencias, conflictos? ¿Cómo se han ido consolidando el campo y sus agentes en las políticas curriculares escolares?

Actualmente el estudio aborda⁴ un análisis reflexivo sobre competencias de las orientaciones y/o modalidades del nivel medio y su relación con las competencias exigidas en el nivel superior y en el ámbito laboral, las mutaciones del sentido social del nivel medio (y su articulación con el nivel superior y/o el mercado laboral) y su participación en la producción/reproducción de la diversidad de capitales socioeducativos y culturales, para los distintos sectores sociales. ¿Cómo actúa la creciente segmentación del sistema educativo formal y los circuitos paralelos en los que transitan los alumnos en razón de su origen socioeconómico? Cuáles son las condiciones de escolarización de los sectores más vulnerables socioculturalmente? Qué articulaciones construyen los diversos sectores sociales entre educación y mercado laboral? Qué sentido le atribuyen al Polimodal, los diversos sectores sociales?Cuál es el papel de la institución educativa en el proceso de construcción de las desigualdades sociales? Se ofrece una circulación de conocimientos diferencial por sector social? El fin de la escuela depende del sector social?

Proceso metodológico

La opción por el abordaje epistémico incluyó el socioanálisis planteado por la teoría de P. Bourdieu, con herramientas conceptuales de N. Elías y A. Giddens, empleando como estrategias metodológicas una instancia macro (básicamente cuantitativa) y una instancia micro (focalmente cualitativa.).En las tres investigaciones mencionadas, se trabajó con

⁴ " Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo"

“*estudio en caso*” para el abordaje comprensivo del tópico, seleccionando “casos” constitutivamente heterogéneos cuya contrastación aportó un *análisis denso* del fenómeno. Coincidiendo con el "enfoque estructural" de Giddens y su proximidad con el "modo de pensamiento relacional de Bourdieu, la propuesta de distinguir dos dimensiones en el análisis sólo tuvo carácter de herramienta analítica.

En este sentido se abordaron dos dimensiones que se corresponden, a su vez, con dos perspectivas de análisis:

A- Dimensión macro: nivel jurisdiccional

* Objetiva: que implicó la descripción del proceso de constitución del fenómeno:

- a) espacio de las Ciencias Sociales: cajas curriculares; agentes responsables de la instrumentación de las mismas; asignaturas que integraron dichas Cajas curriculares a través del tiempo; los fundamentos que dieron origen a las mismas.
- b) espacio de articulación entre niveles. En el estudio actual: número de egresados por modalidad; ingresantes a universidad; las mutaciones del ciclo medio del nivel formal y su relación con las posibilidades de ingreso al nivel superior y/o al mercado laboral.

* Subjetiva: que completó la exploración y descripción del proceso citado, realizando una historización del espacio/campo.

Las *fuentes de información* tuvieron dos líneas de trabajo, a saber:

- 1) *dimensión documental (secundaria)*: los documentos nacionales y provinciales de los Siglos XIX, XX y XXI existentes en: Archivo Histórico Provincial, Biblioteca de la Fac. de Ciencias. Sociales, Biblioteca Franklin, Bibliotecas Universitarias, Centro de Documentación de la Unidad de Planeamiento de la Educación del Ministerio de Educación de la provincia y la Biblioteca del Ministerio de Educación de la Nación.
- 2) *dimensión individual (primaria)*: a) encuestas semiestructuras a egresados del nivel polimodal, a partir de una muestra representativa, polietápica y estratificada;

B – Dimensión micro: nivel institucional y/o áulico

Esta dimensión tuvo como propósito analizar, en profundidad, (dimensión comprensiva) la percepción que el docente y la institución tienen sobre el espacio de las Ciencias Sociales en relación a: contenidos, enfoques, metodologías que se plantean desde la Ley. En el estudio actual la instancia comprensiva permite caracterizar las competencias sociocognitivas demandadas por el nivel superior y el mercado laboral.

Incluyó seleccionar, previamente, las instituciones que contextualizan el análisis de las actuales relaciones en el espacio social estudiado. Los criterios seleccionadores se definieron a partir de las categorías de: espacio (urbano), tiempo de creación (fines del siglo XIX) y régimen (estatal y privada); niveles que brinda (desde el inicial al Polimodal). Para el presente estudio las instituciones se seleccionaron según modalidad del certificado de estudios (orientación o modalidad) y se agregaron a algunas localizadas en zona rural cercana.

La información se obtuvo de las siguientes fuentes (primarias): 1) una encuesta exploratoria a los docentes de los establecimientos educativos seleccionados; 2) entrevistas en profundidad y relatos testimoniales de docentes, directivos y empresarios y 3) un *foro* con directivos de instituciones de nivel medio y empresarios

Lento, laborioso y profundamente debatido fue el proceso de configuración y redefinición, por proximidad y contrastación, de las categorías que permitieron “leer” los aportes. Tal configuración del interjuego de contrastación de información producida desde diferentes miradas posibilitaron la construcción de las siguientes categorías, variables y sus correspondientes indicadores: “*cercos*” institucionales; *perspectivas epistémicas de las disciplinas*; *interacción docente/alumno*; *sentido de pertenencia institucional*; *modo de operacionalizar los formatos curriculares*; *identidad docente*; *estilos y dinámica institucional*; *objetivos de formación*; *régimen de administración*; *estructura curricular*; *flexibilidad operativa*; *trayectorias educativas y trayectorias familiares*; *pre-requisitos de ingreso*; *heterogeneidad disciplinar*; *formación disciplinar de los docentes*; *organización funcional*; *cajas curriculares*; *crédito horario por asignatura y por área*.⁵

Evidencias

A modo de colofón, los estudios mostraron una configuración diferencial en el servicio educativo y, por ende, en la calidad de la formación recibida por parte de los alumnos, situación ésta que ***atenta, en la práctica, con la “igualdad de oportunidades”***. Es importante recordar —expresan Rockwell y Mercado— que “el análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar la imagen de una institución “resistente al cambio”.⁶

⁵ En Anexos I y II, se describe el interjuego de categorías y variables.

⁶ Rockwell y Mercado “La escuela, lugar del trabajo docente” Descripciones y debates. Centro de Investigación y de estudios avanzados. IPN. México. 1989.

En términos generales:

A - Con referencia a la implementación de la Ley:

- √ El proceso de implementación en San Juan generó situaciones de tensión y conflicto, ambigüedad intentando conciliar respuestas gremiales y políticas con propuestas educativas no siempre precisas. En este marco o instancia de transición primaron los criterios políticos-administrativos, organizando la nueva estructura desde lo que se visualizó, en principio, como menos conflictivo.
- √ Las marchas y contramarchas en diseños curriculares, organizaciones pedagógicas de los establecimientos, designaciones de personal y el aumento creciente de "papeleo" fueron factores limitantes que todavía siguen sin resolverse. En el ámbito educativo el proyecto tuvo carácter de *“adaptación burocrática”⁷ a nivel ministerial, pero “adaptación simbólica” a nivel institucional*. Las posibilidades de *autonomía institucional son nulas* en la práctica, aunque los documentos lo declamen, la imposibilidad de acción es concreta cotidianamente. La toma de decisiones en términos de recursos materiales, de decisiones curriculares, de designación de personal, de promoción de alumnos, etc. son atribuciones de los niveles ministeriales. “Si la adopción de un sistema de decisiones, basado en la escuela, puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad, si no se dirige, además, a introducir cambios a nivel del funcionamiento de la escuela y no entra en las prácticas docentes (Elmore,1995)”. (Weiler, 1996). En todo caso, se trata de una *reproducción por conversión*, en términos de Bourdieu. “Teniendo en cuenta esta incompatibilidad fundamental entre la lógica de la división del poder de la descentralización y el interés del Estado moderno por mantener el control, no es sorprendente que las formas de descentralización que implican una auténtica redistribución de la autoridad sigan siendo bastante escasas en el mundo actual”. (Weiler, 1996).
- √ En la provincia, la asignación horaria de las distintas curriculas, se efectuó por disciplina aún cuando el espacio curricular fuese definido por área, originando también la *asignación de docentes con disponibilidad de horas sin asignación específica curricular en espacios de definición institucional* (régimen de convivencia, orientación y tutorías, etc.). Estos espacios se definieron más desde el perfil de los docentes disponibles, que desde las prioridades establecidas en el marco del ejercicio de la autonomía institucional.

⁷ Carranza, Alicia: op. cit.

Otro de los aspectos que expresan diferencias de calidad en el proceso de educación, generando ciertas desigualdades al interior del sistema. "En un contexto de fuertes restricciones económicas, las jurisdicciones han priorizado mantener la fuente de trabajo de los docentes, pero para esto han tomado decisiones que afectan su desempeño en el puesto de trabajo y seguramente, la calidad de la enseñanza que imparten. Este tipo de soluciones actuaron derivando hacia abajo la resolución de los problemas que presentó la relocalización, ya que fueron las instituciones las que debieron encargarse de "encontrar un lugar" a los docentes con horas disponibles". (Unidad de Investigación educativa. 2000).

- √ Todos los cambios que se desarrollan a partir de la nueva Ley, provocaron un impacto considerable en cuanto a la escala (dimensiones superficiales) del edificio antes y después de la reforma; ya que al incrementarse el número de la matrícula por aumentar la oferta de los distintos ciclos de enseñanza fue necesario el crecimiento edilicio, cambiando las características físico funcionales del mismo. En relación con el aspecto edilicio, el tercer ciclo de la EGB III es donde se ha notado las innovaciones generadas por la Ley Federal de Educación, dado por la distribución de los espacios escolares por grupos etarios. Las actividades que se desarrollaban en el edificio escolar se nucleaban en sectores bien definidos, con la incorporación del EGB III, en el diseño ya no se contempla una nítida distinción entre las distintas áreas educativas, interfiriendo en el desarrollo particular de cada área.
- √ La implementación de la nueva ley en San Juan ha explicitado, como efecto de la convivencia de profesores y maestros en un mismo espacio curricular, rasgos referidos a las prácticas propias de cada grupo profesional, como indicador de las diferencias existentes entre unos y otros en relación con las maneras de "ser docente" y por ende de "hacer docencia". Sus trayectorias personales y profesionales, son portadoras de una determinada forma de pensar su tarea y de llevarla a la práctica. Y en tanto tal, *maestros y profesores se posicionan diferencialmente en aspectos relacionados con la tarea pedagógica.*
- √ Focalizándose especialmente en los **agentes** centrales en el estudio, los docentes, el impacto sacudió su espacio laboral, su preparación previa alterando su identidad. En un intento de certidumbre en medio del caos, las opciones referidas a la organización del sistema que estos agentes manifiestan, refieren a solidificar sus prácticas previas: los maestros prefieren "*primarizar*" el tercer ciclo de EGB y los profesores "*secundarizarlo*".

en este sentido es clarificador lo expresado en el trabajo de Alicia Carranza⁸ al decir que “las normativas en educación no tienen la fuerza coercitiva de algunos instrumentos legales de otros subsistemas sociales.... la promulgación de buenas leyes o el buen diseño (científico-tecnológico) de un programa gubernamental no eran condiciones suficientes para el éxito efectivo de una política” (Aguilar, 1993).

√ La impronta institucional permea las representaciones de los agentes, sus disposiciones y posiciones en el espacio social escolar. Esto es tanto así porque “Las instituciones no piensan independientemente, ni tienen objetivos propios, ni pueden crearse a si mismas. Cuando las construimos, adaptamos nuestras ideas a una forma común y así tratamos de demostrar su legitimidad. Pero nuestras instituciones legitimadas toman decisiones fundamentales y esas decisiones siempre implican principios éticos.”, explica Mary Douglas. Las instituciones, entonces, son lo que sus miembros imaginan para ella, lo que construyen, sostienen y toleran de ella. Lo institucional, como el escenario en que se desarrolla la tarea educativa como el espacio donde se dan relaciones que dominan los límites y las posibilidades de lo que ocurre en las aulas. Por ello, es necesario que lo institucional con sus opciones llegue a un autoanálisis y modificación, con la apertura posible a lo contrainstitucional, que lleve a prácticas e ideas renovadoras. Atendiendo a que, “la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social”, (Chartier, Roger, citando a P. Bourdieu. 1996). La pertenencia institucional de los profesores a las instituciones es más difusa — salvo algunos que habían logrado concentrar sus tareas— que en el caso del maestro: la carga horaria favorece esto, en un caso más que en el otro. Esta pertenencia conlleva al tan mentado compromiso de los miembros con la institución de la que es partícipe. A modo de síntesis, *la nueva institución docente de la EGB 3 se presenta detentando las siguientes características:*

- pluralidad de títulos (formación) para el desempeño de una misma práctica docente.
- heterogeneidad de situaciones laborales (cargos vrs horas cátedra/ concentración en una institución vrs dispersión institucional).
- heterogeneidad de grupo social de origen
- heterogeneidad de experiencias en la práctica docente, intereses y desempeño profesional: lenguaje y prácticas diferentes entre profesores y maestros.

⁸ Carranza, a. y Kravetsz, S. Op. cit.

- profesores y maestros se consideran trabajadores de la educación, pero con matices diferentes, el profesor posee una representación social de mayor profesionalismo.
 - conciben a la docencia como una profesión competitiva: laboralmente vulnerables (pérdida de horas cátedras, cambios de espacio curricular, de establecimiento escolares e institucional, entre otros)
 - tensionada, en su práctica docente cotidiana, entre la autonomía proclamada desde la Ley y las directivas institucionales.
 - perciben la labor docente como desprestigiada
 - abandonado a su suerte en el proceso de implementación de la ley
 - demandan mayor capacitación, entendida ésta, como: más recursos para transmitir los conocimientos.
 - se sienten vulnerados identitariamente frente a la nominación simbólica de “seño” o de “profe”.
- √ Dicha institución docente, en el ejercicio de *su práctica*, se posiciona en la misma desde disposiciones que muestra los siguientes rasgos:
- El objetivo del perfeccionamiento para el docente está en relación con un puntaje, en tanto éste le brinda la posibilidad de incrementar horas cátedras o ascender en la jerarquía educativa.
 - La actividad docente significa, en la mayoría de los casos, un recurso laboral instrumental, salvo para quienes cuentan con trayectorias familiares docentes.
 - La disociación entre el discurso y la práctica en relación a los fundamentos pedagógicos de la misma. En tanto el discurso del docente se mimetiza con el modelo pedagógico (constructivismo) propuesto desde la Ley, su práctica responde a modelos preexistentes (conductismo).
 - La percepción del docente sobre la nueva propuesta educativa está asociada a la situación laboral del mismo, a su formación académica y a su posición en la institución. Percepciones desfavorables, se asocian a cambios negativos en la situación laboral (pérdida de horas) y cambio de asignatura en la nueva estructura curricular, en tanto, las opiniones positivas provienen desde quienes pudieron reubicarse en la nueva estructura curricular y hasta aumentar el número de horas.

- El enfoque disciplinar predomina en la práctica del profesor, en tanto la formación generalista y la contención afectiva es propia de la actividad del maestro, al interior del mismo espacio curricular.
- La actividad se organiza en torno a un mismo destinatario, mirado desde diferentes concepciones culturales: el púber – adolescente (profesor) y el niño- púber (el maestro).
- El compromiso con la institución está en relación con el tiempo de permanencia del docente en la misma. El maestro se encuentra más involucrado con el quehacer institucional.

B - Con referencia al funcionamiento del Nivel Polimodal:

√ Los **distintos ciclos** que integran el nivel EGB del nuevo sistema educativo se incorporaron en proporciones desiguales entre los establecimientos educativos. Se observa, al momento del estudio, que **383** escuelas — ex primarias— cuentan con **EGB 1y2**, mientras que **254** escuelas— entre ex primarias y de nivel medio— han incorporados **EGB3**. Esta **brecha**, entre el número de escuelas con **EGB 1y 2**, y con **EGB3** se amplía en las zonas alejadas, viendo así, los alumnos limitadas sus posibilidades de completar el nivel obligatorio. Desde el Estado pareciera sostenerse la estructura tradicional de "embudo" del ex sistema educativo, con los tres niveles, presuponiendo que no todos los alumnos que asisten a la EGB completarán este tercer ciclo. Realidad ésta, que se contrapone con el alcance de la obligatoriedad propuesto por la Ley de Educación para la provincia (6.755).

√ Em la *configuración orgánico-funcional* actual del sistema educativo provincial-oficial, el nivel Polimodal registra 69 instituciones, distribuidas en las modalidades de:

- Orientación en Cs. Naturales, Cs. Economía y Gestión, y Cs. Sociales.: 44 casos, de ellos 33 son de Cs. Sociales.
- Orientación Agrotécnicas y Técnicas: Producción de Bienes y Servicios: 25 casos.

La preponderancia de las Orientación en Ciencias Sociales sobre el resto de las modalidades, tiene su justificación en que la mayoría de las instituciones tenían Bachilleratos, lo cual permitió una rápida reconversión de los mismos hacia ésta orientación por cuanto contaban previamente con asignaturas afines y personal con un perfil flexible para las reubicaciones en este nuevo espacio curricular. Esto, sumado al hecho de contar con personal de “perfil flexible”, nos plantea una primera desigualdad entre las diversas instituciones.

Bajo esta visión se conformaron las siguientes *propuestas jurisdiccionales de Cajas curriculares, para EGB 3 y Polimodal con orientación en Ciencias Sociales*. Estas propuestas tuvieron un anclaje diferencial, según régimen oficial o privado y de acuerdo con los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) de cada institución escolar. He aquí una segunda desigualdad entre las diversas instituciones, ya que las escuelas privadas aprovecharon la posibilidad de armar sus propias cajas curriculares.

Corresponde aclarar que, en el caso de las Cajas Curriculares de las otras Orientaciones, se ven reducidas las asignaturas de las Ciencias Sociales y en algunos casos el crédito horario destinado a las mismas, tal como se evidencia en los cuadros siguientes:

NIVEL EGB 3 (Oficial)⁹

Espacios Curriculares	Curso	Créd. horario sem.
Ciencias Sociales	7° año	4 hs. cat.
	8° año	4 hs. cat.
	9° año	4 hs. cat.
Formación Ética	7° año	2 hs. cat.
	8° año	2 hs. Cát
	9° año	2 hs. Cát

Fuente. Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación provincial.
Observación: ***Ciencias Sociales***, en la práctica, corresponde a Historia y Geografía.

NIVEL POLIMODAL (Modalidad Ciencias Sociales)¹⁰

Formación	Espacios Curriculares	Curso	Créd. horario sem. ¹¹
Gral. De Fundam.	Historia I	1° año	4hs. cat.
Orientada	Historia II	2° año	4 hs. cat.
Orientada	Historia Regional	3° año	4 hs. cat.
Gral. De Fundam.	Geografía I	1° año	4 hs. cat.
Orientada	Geografía II	2° año	4hs. cat.
Gral. De Fundam.	Psicología	2 año	4hs. Cát
Gral. De Fundam.	Filosofía	3 año	4 hs. cat.

⁹ Sólo se detallan las asignaturas del Área Sociales.

¹⁰ Idem Nota 6

¹¹ El crédito semanal de las asignaturas varía de acuerdo con la modalidad del Polimodal

Nuevos espacios curriculares (del Polimodal)

Orientada	Sociología	1 año	4 hs. cat.
Gral. De Fundam.	Economía	1º año	4 hs. cat.
Orientada	Proy. Sociocomun.	3ª año	4 hs. cat.
Gral. De Fundam.	Form. Etica y Ciud.	3 año	3 hs. cat.
Orientada	Ciencias Políticas	3 año	4 hs. cat.

Fuente. Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación provincial.

Caja curricular de POLIMODAL incluye sólo Area Cs. Sociales

		Escuela estatal	Escuela privada
1º	F.G. F.	Historia I	Historia I
		Geografía	Geografía I
		Economía	Comunicación
	F.O	Sociología	Economía
			Formación Etica y Ciud.
2º	F.G.F	Tecnología de la Inform. y Comunicación	Tecnología de la Informac. y la Comunicación I
		Psicología	
	F.O	Historia II	Sociología
		Geografía II	Psicología
	EDI		Metod. de la Investigación: a) estudio del medio; b) perfil histórico regional
3º	F.G.F.	Filosofía	
		Formación Etica y Ciudadana	
	F.O	Ciencias Políticas	Ciencias Políticas
		Proyecto Sociocomunitario	Taller de Comunic. Social
		Historia Regional	Filosofía
			Cultura y Comunicación
			Derecho
	EDI	Educación para la Salud	Educac. y trab. en el contexto sociocultural
		Geografía de San Juan	Derecho
			Problem. del mundo contemp.
			Problemática del mundo del trabajo

Referencias:

F.G.F. (Formación General de Fundamentos). Su función es garantizar una formación general en el desarrollo del núcleo de competencias fundamentales. F.O. (Formación Orientada). Su función es posibilitar el aprendizaje de las competencias fundamentales en relación con los contenidos de los campos del saber y del quehacer que se han definido para cada modalidad, articulándose con los otros espacios. EDI (Espacio de Definición Institucional). Tiene la función de incorporar los requerimientos y particularidades de cada contexto institucional y las demandas, necesidades e intereses de los alumnos.

C - Con referencia al ingreso al sistema universitario

Las cuestiones que se argumentan en esta exposición, responden a algunas conclusiones parciales que vuelven a poner en preocupación en el espacio educativo universitario: tanto sobre *quiénes son los estudiantes de la universidad estatal sanjuanina y sobre sus posibilidades de formación como ser social*.

En tal sentido, si se focaliza la mirada en quienes están cursando las carreras universitarias en la Universidad Nacional de San Juan, la opción más fuerte para elegirla es su *condición de gratuidad*, asociada a la posibilidad de estar *localizada en el área de su residencia*.

En contraposición a ello *los alumnos que asisten a colegios privados más onerosos, optan por continuar estudios superiores en la universidad privada de la provincia o en instituciones fuera de la misma*. Siguiendo a P. Bourdieu, los esquemas cognitivos elaborados por el sujeto (*habitus*), constituyen la interiorización de relaciones sociales, tal como son percibidas por un agente, situado en una cierta posición en cada uno de los diferentes sistemas de relaciones sociales de los cuales participa (*campos*). Se sabe que el capital simbólico, es un crédito, una credencial que la creencia del grupo sólo puede conceder a quienes más garantías materiales y simbólicas les ofrecen. La exhibición del capital simbólico (siempre muy costosa en el plano económico) es uno de los mecanismos que permiten (sin duda universalmente) que el capital vaya al capital.

La instancia de elección se ha *reproducido* más allá de los contextos sociales cambiantes, son sólo los sectores medios quienes concurren a la universidad estatal provincial. Focalizando el tópico en los jóvenes estudiantes de las carreras de Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial, las evidencias señalan que los alumnos provienen de distintas instituciones educativas: los tres colegios pre-universitarios, escuelas de gestión privada y escuelas estatales localizadas en el Gran San Juan; y, si bien expresan que la eligen por falta de recursos para irse fuera de la provincia, se trata en la mayoría de los casos del mismo grupo constitutivo de la década anterior, no se observa en ella a sectores pobres o empobrecidos. Es reconocido que las carreras de Arquitectura, Diseño gráfico y Diseño Industrial requieren, por lo menos, *moderados recursos económicos para sobrellevarla*.

La información obtenida sobre los colegios secundarios de procedencia, que supondría dotar de diferentes significatividad al conocimiento y predisponer hacia la elección

de una determinada disciplina, no obstante, las trayectorias educativas en relación con la formación brindada en el nivel Polimodal, no siempre ofrece proximidad disciplinar, la elección de la carrera universitaria es una elección de vida que excede las propuestas de estudio elegidas previamente por él o por su familia. La *heterogeneidad* está dada por, fundamentalmente, el *origen social del estudiante*, esto es en sus percepciones acerca del significado de tener una profesión, en términos de ascensos hacia una posición socioeconómica superior y también en el significado que le atribuye la familia de origen a las profesiones de sus hijos, dado por las esperanzas, ilusiones u satisfacción de ellos, las cuales pueden traducirse en presión hacia el estudiante.

Conclusiones

Las consideraciones generales patentizan *segmentación* en tanto:

- ◆ La pertenencia al *régimen* privado escolar establece algunas diferencias respecto del estatal, en: a) la definición de objetivos institucionales, b) en los contenidos curriculares, c) en los proyectos áulicos y d) en las exigencias de capacitación a sus miembros.
- ◆ La estructuración de modalidades siguen las pautas del modelo nacional, mientras que la *estructura curricular* presenta algunas variaciones en el nivel institucional. Tales variaciones podemos atribuirles en parte al mandato fundacional de origen y a las titulaciones otorgadas en el modelo anterior, tanto sea de carácter estatal como privado. La diferencia sustantiva está dada en la *flexibilidad operativa* de la institución privada para adecuarse a la demanda, esto es, poder modificar su curricula más libremente, en tanto su personal no está sujeto a las condiciones de efectivización del sistema estatal, donde el personal titular detenta derechos que no pueden ser vulnerados. En consecuencia, los establecimientos estatales tuvieron mayor dificultad a la hora de elegir la caja curricular y por ende las modalidades, ya que debieron ceñirse, en general, a las titulaciones de su plantel docente.
- ◆ Para el ámbito privado, el *propósito de formación* de sus alumnos circula entre la preparación para la continuación de estudios superiores y la salida laboral inmediata. Como una estrategia de responder a la demanda, su curricula contempla la introducción de talleres y pasantías en empresas o instituciones de nuestra provincia. Tal situación no ocurre en la escuela estatal, en tanto no cuenta con recursos propios para organizar talleres y les resulta difícil conseguir espacios para pasantías, dado su numerosa matrícula.
- ◆ La *organización de contenidos* — tanto en la gestión privada como en la estatal— por áreas de conocimiento, y el análisis de los programas de estudio, muestran algunas cuestiones

paradójicas. Por un lado, desde el discurso, los docentes manifiestan que los mismos son acordados por el área, los que se ajustan en algún grado a los contenidos propuestos por la Ley Federal. Sin embargo, al analizar los contenidos programáticos, el conocimiento se halla parcializado y aún sin correspondencia entre disciplinas. El sentido epistemológico que cada planificación presenta tanto en sus objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje, no es un asunto que resulte claro dilucidar, por cuanto parece ajustarse más a prácticas que vienen del pasado, a acuerdos entre docentes o simplemente a la bibliografía de moda.

♦ Las *trayectorias personales* —educativas y familiares— funcionan como *prerrequisitos para el ingreso*, en tanto conforman verdaderos "retratos culturales" que "actúan como espejos en los que cada cual se mira para ser o dejar de ser, en la medida en que dichos retratos demandan ser de una forma o de otra, y con ello legitiman o descalifican" (Susana García Salord). Ser egresado del colegio que incluye pertenecer a determinados sectores sociales medio-alto, otorgan derecho a concentrar horas y a participar en algunos espacios decisionales de la escuela. Situación que cubre las atribuciones que detentan ambas instituciones, independientemente de los tipos de gestión.

♦ En relación con los distintos *estilos y dinámica institucional* en la instrumentación del nuevo espacio/campo de las Ciencias Sociales en EGB 3 y Polimodal, se evidencia una forma de trabajo donde los modelos históricamente estructurados permean los nuevos formatos curriculares que estructuraron los actuales planes de estudio. Así, las pautas curriculares propuestas por los diseños de la nueva ley son "transpuestos" desde las visiones consolidadas por antiguas prácticas institucionales, legitimadas a través de sus trayectorias. Priman las prácticas "reproductivas", por medio de las cuales los agentes tienden consciente o inconscientemente a conservar o aumentar los cambios en los volúmenes, contenidos y significaciones de los capitales puestos en juego y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura" (Bourdieu, 1991). Los profesionales docentes y las instituciones manejan sus acciones en función de estructuras consolidadas históricamente, aún como posibles proceso de reconversión, y que se reproducen independientemente de las nuevas políticas educativas.

♦ La identidad de la "comunidad de maestros" representada en las denominación de "*seño*" como categoría diferenciada de "*profe*", significación, nominación, que encierra una diferenciación socialmente jerarquizada ("*seño*"- la maestra de las primeras letras- y "*profe*"- quien transmiten los conocimientos disciplinares). Se trata, en ambos casos, de un discurso

performativo¹² que instituye un identidad, un derecho de ser” que es un “deber de ser”, cuya representación se manifiesta a través de sus prácticas y sus características. Maestros y profesores, *compiten laboralmente en el nuevo espacio*. Las disposiciones que construyeron en cada uno de los campos no pueden diluirse mágicamente con el mero acto administrativo de incorporarse a un nuevo ciclo. En este *nuevo espacio social educativo que se ha constituido como “campo”*¹³, dirimen sus intereses en juego, maestros y profesores en un intento por preservar e imponer aquellas formas de entender la docencia propia de su grupo de pertenencia: en el caso de profesores “no bajar el nivel”; y en el de los maestros mantener la “condición de infante” del alumno.

♦ Se ha reforzado la reincidencia de los *circuitos educativos* y su reproducción concomitante. El “*efecto Pigmalión*”, tan largamente estudiado no sólo se mantiene, sino que se incrementa en los nuevos modelos educativos. Quienes están asistiendo a escuelas estatales de sectores medios y bajos, esperan continuar sus estudios en la universidad estatal, quienes asisten a colegios privados de élite expresan que lo harán en la universidad privada o fuera de la provincia, y básicamente en profesiones liberales como medicina, abogacía o contador.

♦ Particularmente, el recorte temático de *área técnica*, evidencia claramente como quienes asisten a escuelas estatales de sectores medios bajos y bajos la perspectiva de *salida es el mundo laboral*, aún con el deseo de continuación de estudios superiores:

♦ La problemática del tratamiento de la *diversidad-desigualdad* abrió una nueva mirada a las interacciones y relaciones en las *instituciones educativas*. Da cuenta, de “*los usos de la diversidad*” (Neulfed y otros) *en escuelas de nuestro medio*. Se puede “mirar”, desde dicha perspectiva cómo son representadas las desigualdades inherentes a nuestra sociedad, las “marcas” de nuestra diversidad: *género, situación familiar y clase social*. Las interpretaciones que emergen de los casos abordados dan cuenta de que en un establecimiento escolar se conjugan “en fusión” las características que definen los rituales y los mitos que atraviesan las representaciones de los sujetos; representaciones que contienen percepción y significación al mismo tiempo. Representaciones que imponen el modelo de “ser docente”, de “ser escolar” o impone nombres que son esencias sociales: el abanderado, el marginal, los inadaptados.

¹² El enunciado performativo encierra “una pretensión exhibida de poseer tal o cual poder”, pretensión más o menos reconocida, y por tanto más o menos sancionada socialmente. Esta pretensión de actuar sobre el mundo social a través de las palabras, es decir, mágicamente, resulta más o menos insensato o razonable según esté más o menos fundada en la objetividad de ese mundo social”. Pierre Bourdieu, 1999

¹³ “Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones..... cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo....” Loic Wacquant, P. Bourdieu.

Una síntesis con los aspectos analizados al comparar los espacios educativos abordados, en relación con la *configuración actual del espacio/campo educativo*, testimonia un reforzamiento de la existente ***fragmentación o segmentación en el Sistema educativo provincial, en tanto emergen y se acentúan desigualdades*** de: a) circuitos sociales de procedencia del alumno; b) dinámicas institucionales y sus propósitos de formación; c) el modo de operacionalización del currículo; d) influencia de los agentes y sus prácticas; y e) como una categoría integradora, modeladora de las anteriores, el papel de las instituciones como reproductora de habitus. "El habitus ...es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo." (Bourdieu).

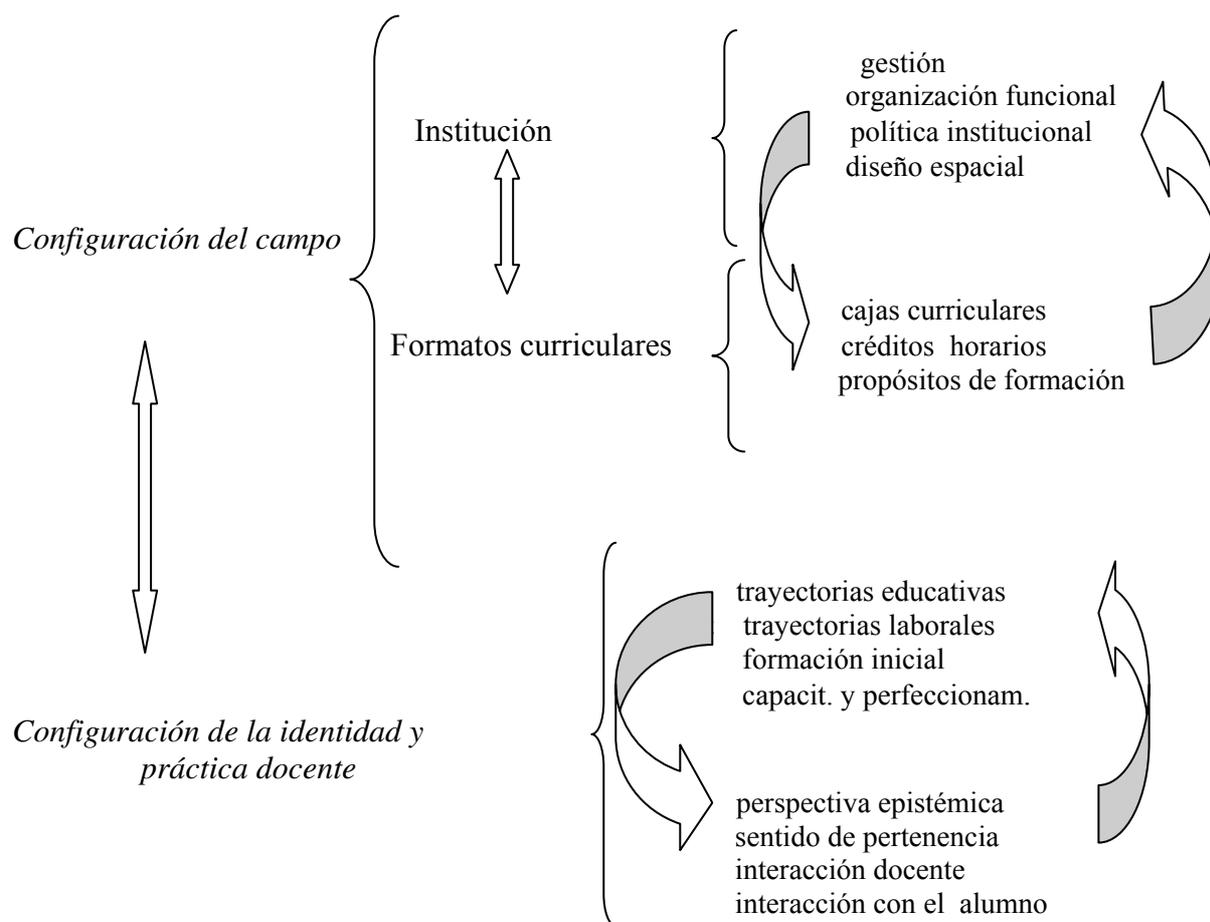
La reflexión final sobre los requerimientos de "desnaturalizar" las problemáticas dadas, buceando más densamente sobre las distintas aristas de las mismas, revalorizando la potencialidad de estudios sobre estos tópicos, la tomamos de Pierre Bourdieu al decir del papel de los investigadores sociales: "una de las responsabilidades de los científicos, en todo caso de las ciencias sociales, pero tal vez más ampliamente, es también la de estar atentos a todos esos problemas que no llegan a ser formulados. Tenemos que ir más lejos y esforzarnos por demoler los falsos problemas y producir al mismo tiempo problemas reales, pero colectivamente, de manera organizada y, por eso, a la vez eficaz y autorizada".(Bourdieu. 2000).

BIBLIOGRAFIA

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de programación y evaluación educativa. 1997. La adquisición de los conocimientos de las ciencias sociales en la escuela. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. 3er. Operativo Nacional de evaluación (1995). CIENCIAS SOCIALES.
- Negri, Cristina, Montañez, Silvia y equipo: "Las instituciones educativas en proceso de transición. La nueva institución docente de EGB 3" (2000-2003); "El espacio social escolarizado de las Ciencias Sociales" (2003-2005) y "Construyendo el futuro desde las mutaciones del nivel medio educativo (2006-2007). Universidad Nacional de San Juan.
- Rockwell y Mercado "La escuela, lugar del trabajo docente" Descripciones y debates. Centro de Investigación y de estudios avanzados. IPN. México. 1989.

ANEXO I

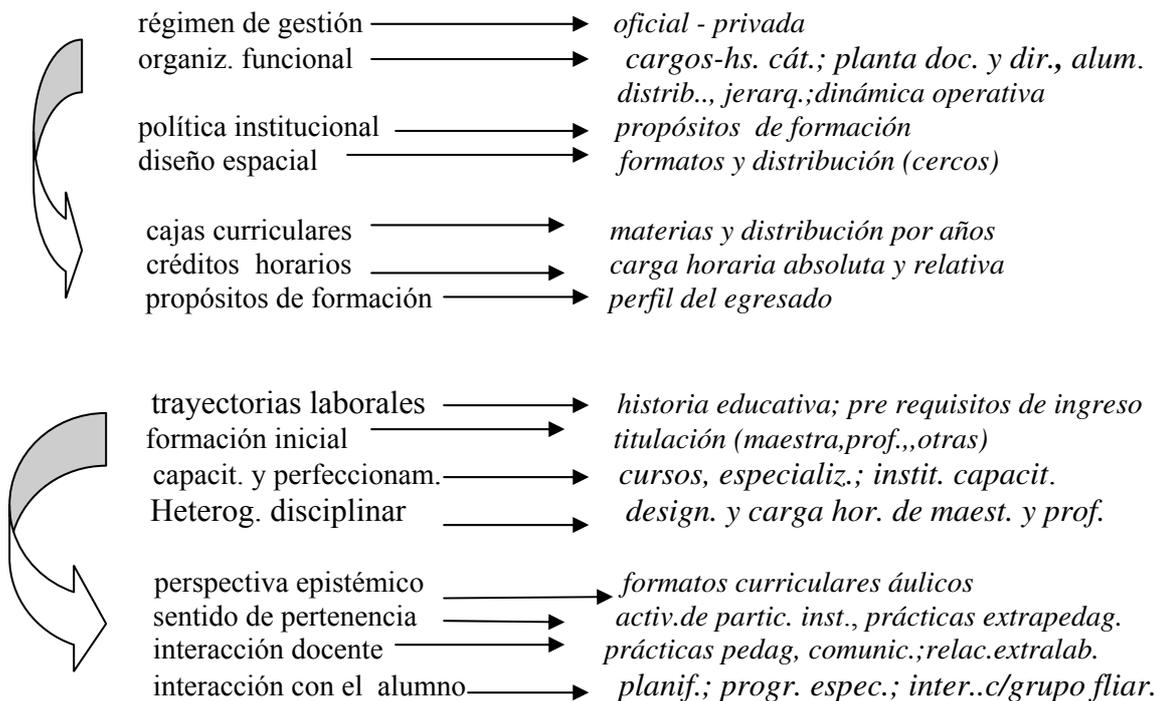
ESQUEMA DE CATEGORIAS Y DIMENSIONES DE ANALISIS¹⁴ FASE I



¹⁴ Corresponden a la investigación finalizada.

ANEXO II

ESQUEMA DE CATEGORIAS Y DIMENSIONES DE ANALISIS FASE II



SAN JUAN, mayo de 2007.-