



¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA QUE PREOCUPAN A LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA?

Ana María Morales Ne

**¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA
QUE PREOCUPAN A LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA?**

Ana María Morales Nevárez (ed.)

Originalmente publicado en 2019 en Madrid, España,
por GKA Ediciones como parte de la colección Desafíos
Intelectuales del Siglo XXI.

2019, los autores
2019, Ana María Morales Nevárez (ed.)
2019, GKA Ediciones



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:
No se permite un uso comercial de la obra original ni la
generación de obras derivadas.

*¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que
preocupan a la comunidad iberoamericana?* / por Ana María
Morales Nevárez (ed.)

ISBN: 978-84-15665-34-2

Las opiniones expresadas en cualquiera de los artículos publi-
cados en este libro son la opinión de los autores individuales y
no los de GKA Ediciones, ni de los editores. Por consiguiente, ni
GKA Ediciones ni los editores se hacen responsables y se exi-
men de toda responsabilidad en relación con los comentarios
y opiniones expresados en cualquiera de los artículos de este
libro.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional
de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

**¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA
QUE PREOCUPAN A LA COMUNIDAD IBEROAMERICANA?**

Ana María Morales Nevárez(ed.)

ÍNDICE

Prólogo <i>Ana María Morales Nevárez</i>	7
I. POLÍTICAS Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ¿REGULAN, CONTRIBUYEN O MOTIVAN A LOS GESTORES DE LA EDUCACIÓN?	
La colaboración entre la Universidad y el Gobierno para implementar el “Programa de apoyo al transporte para estudiantes” del CUValles <i>José Francisco Guerrero Muñoz, Francisco Guerrero Contreras, Mario Alberto Tapia Lizaola</i>	11
Interpretación del modelo de Calidad Educativa en una zona indígena de México <i>María Eugenia Culebro Mandujano, Adolfo de Jesús Solís Muñiz, María Luisa Trejo Sirvent</i>	29
La transferencia de políticas de Educación Superior a las Escuelas Normales y su impacto <i>Angélica Victoria Tercero Velasco</i>	39
La reforma educativa en México Qué ideología está detrás <i>Gloria M. Calderón García, María del Roble Quiroga Juárez</i>	47
Prácticas restaurativas en contexto escolar complejo <i>Jennifer Hurtado Cubillos</i>	55
II. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA: DISCIPLINAS CLAVE PARA EL ÉXITO ESCOLAR	
Programa de Orientación Vocacional en Bachillerato Una evaluación desde la opinión estudiantil <i>Laura Castro</i>	67
Práctica pedagógica efectiva y aprendizaje autónomo en escuelas básicas urbanas y rurales de Chile Un estudio de la conversación y mirada en el aula <i>Marco Antonio Villalta Paucar, Cecilia Assael Budnik</i>	91
La tutoría como proceso de formación integral en los jóvenes Un Estudio de caso de la Fundación Jesús García Figueroa <i>Malinalli González Dávila, Alberto González Pérez</i>	107
Malestar docente y depresión en profesores de educación media básica de la Ciudad de México <i>José Alberto Monroy Romero, Jorge Arturo Manrique Urrutia, Edgar Pérez Ortega</i>	115

III. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y EDUCACIÓN VIRTUAL: AMALGAMA QUE IMPACTA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Las actividades en didáctica activa y su incidencia en una prueba cuantitativa de conocimiento declarativo
Investigación pedagógica aplicada en el aula
Ismael Cardozo Rivera 135

Prácticas de escritura en la universidad
¿Cómo conciben los estudiantes de deporte la escritura?
Ricardo Rengifo Cruz, German Isaza 143

Bases de una propuesta para la definición de principios ecosistémicos para una educación superior virtualizada a escala global como un medio de transformación social
Víctor Germán Sánchez Arias 155

La comprensión lectora
Desarrollando la autonomía de los estudiantes
Jesús Jared Castañón Félix, Sandra Luz Rivera Beltrán, José Antonio Pérez López 171

Plan piloto: inclusión estrategias didácticas según descriptores y objetivos de aprendizaje
Marco de Cualificaciones en la Maestría de Manejo de Recursos Naturales- UNED, 2015-2017
Rosita Ulate de Brooke 183

IV. ANÁLISIS DE CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES: BASE PRIMORDIAL PARA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Investigación-extensión: de actores sociales a sujetos políticos
Formación del estudiante Universitario hacia un paradigma identitario colectivo
María Mónica Caballero 195

La educadora de párvulos en sus primeros años de trabajo
Una aproximación a la construcción de su identidad profesional
María Soledad Robinson Seisdedos 205

El mito de la igualdad educativa
Implicancias y desafíos ante la utopía de la igualdad educativa. Reflexiones sobre el caso argentino, 2001-2015
Marcela Leivas 221

Argumentar en contextos escolares multiculturales
Roberto Ramírez Bravo 237

Representaciones sociales de adolescentes en conflicto con la ley
Marlene Aguilar Martín del Campo 255

EL MITO DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

Implicancias y desafíos ante la utopía de la igualdad educativa. Reflexiones sobre el caso argentino, 2001-2015

Marcela Leivas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Palabras clave: Igualdad educativa vs. Desigualdad educativa; escuela secundaria; contexto de estado, tendencias estructurales; Sociología de la Educación.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del 70' la Sociología de la Educación ha puesto en debate al funcionamiento de los Sistemas Educativos constituidos a partir de los andamiajes institucionales que proponen los Estados Nacionales, a partir de cuestionar sus ideales de igualdad. Ello a partir de que han identificado empíricamente la existencia de mecanismos inherentes al propio sistema que tienen a producir una "racionalidad" de la desigualdad educativa.

A partir de estos indicadores, los enfoques críticos colocaron a la "igualdad" de la educación, entre signos de interrogación, hasta llegar a definirla como un "mito". Se devela así que, los Sistemas Educativos, junto con otros dispositivos, son responsables de la reproducción de desigualdades escolares, y sociales. Los Sistemas Educativos se configuran frente a un dilema esencial que los determina, el imperativo formal de la igualdad vs. Su función de reproducción de las desigualdades. Sobre la base de este dilema se configura cotidianamente la realidad escolar.

En este trabajo se intentan presentar una serie de elementos capaces de dar cuenta de la complejidad de dicha contradicción, invitando a dilucidar cuáles podrían ser los caminos a emprender para quienes se propongan, aunque sea en el mediano o largo plazo, volver al "mito" de la igualdad educativa, una realidad.

EL MITO DE LA IGUALDAD EN LOS ENFOQUES CRÍTICOS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En materia educativa los autores críticos de la década del 70' descubren este mecanismo escolar de producción de la desigualdad al identificar que la escuela se presenta espontáneamente bajo la figura de una unidad, pero, que en realidad no es la misma para todos.

La escuela puede presentarse de una manera y ser de otra gracias a que tiene la posibilidad de ejercer un mecanismo de "fetichización". Esta concepción ha permitido al campo de la Sociología de la Educación colocar como un

problema de investigación fundamental al fenómeno de la Desigualdad Educativa. Para los enfoques críticos de la Sociología de la Educación, aquellos provenientes de las Teorías de la Reproducción¹ y/o de las Teorías de la Resistencia², el fenómeno de la “desigualdad educativa” representa en realidad una crisis de la educación como mecanismo redistributivo de conocimiento.

Boudelot y Establet, reconocidos autores de las Teorías Reproductivistas, consideran que la escuela “divide” a quienes la frecuentan, esto es, reparte a la población escolar en dos masas cuantitativamente desiguales y distribuidas en dos tipos de escolaridad: “una escolaridad larga reservada a la minoría y una escolaridad corta premio de la mayoría” (Boudelot y Establet, 1971:7). Ellos comprueban a través de su investigación, que existen hacia el interior de la escuela “dos redes” escolares yuxtapuestas y distintas.

Según los autores,

“...lejos de ser “desigualmente” escolarizadas en una sola y misma escuela, esas dos grandes masas son en realidad repartidas en dos ramificaciones escolares totalmente separadas. Establecemos que esas dos ramificaciones son: herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación en las que esos contenidos se realizan, opuestas por lo que se ha llamado su finalidad. En claro, conducen a puestos tendencialmente antagónicos de la división social del trabajo, heterogéneas por su reclutamiento, se dirigen masivamente a clases sociales antagónicas.”(Boudelot y Establet, 1971, 41)

Tal como se anunciaba mas arriba, también Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1972), identifican el mismo proceso de fetichización específicamente en el SE a partir de la categoría de “violencia simbólica”. Según los autores, el sistema escolar es una “institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1972: 108), que traducida en trabajo escolar y en autoridad pedagógica, instala una legitimidad sobre procesos diferenciales, arbitrarios, logrando “servir, además, bajo la apariencia de la neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1972: 108)

Según los autores la “violencia simbólica” es,

“Todo poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza y de lucha que origina dicha significación, y que termina añadiendo su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a éstas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1972: 44)

Al respecto, en la producción académica nacional estos aportes son retomados y complejizados. Desde la década del 90’ las investigaciones

1 Los trabajos teóricos fundamentales de esta corriente son: Baudelot, C y Establet, R (1975), Bowles, S y Gintis, H (1981), Bourdieu P. (1998)

2 Los trabajos teóricos fundamentales de esta corriente de pensamiento son: Apple, M (1982), Giroux (1999)

del campo de la Sociología de la Educación argentina, partiendo de la concepción de hegemonía, han aportado a una perspectiva denominada “neo-gramsciana”, que “enfátiza el momento de la resistencia e intenta recuperar a los actores involucrados en el proceso educativo en tanto sujetos de acción histórica” (Kaplan, 1997: 53-54)

Estas reflexiones teóricas le han permitido a las producciones académicas de la argentina, ir configurando e incorporando a sus investigaciones, la valiosa categoría de “trayectorias educativas”. Su aporte reside en permitir visibilizar recorridos diferenciales por el SE, considerando a,

“...todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes (...) Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (...) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones” (Bracci y Gabbai 2013: 34).

Se incorpora así, al análisis de la relación desigual entre el Estado y la población, la variable de “tiempo histórico diferencial” al hegemónicamente establecido.

CONCEPTUALIZACIÓN QUE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA HA REALIZADO SOBRE EL FENÓMENO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Para analizar cómo la Desigualdad Educativa (en adelante, DE) ha sido conceptualizada desde la Sociología de la Educación, se han considerado producciones que han logrado jerarquizarse en la disciplina, siendo en la actualidad referencia obligada frente a los abordajes que cualquier investigador pretenda llevar a cabo sobre esta temática de estudio.

De la totalidad de producciones académicas se han seleccionado aquellas que realizan aportes diferenciales y sustanciales a la conceptualización del fenómeno de la DE en argentina. Específicamente se trabajará con cuatro obras. Las mismas serán presentadas según un criterio cronológico, lo cual permitirá identificar cómo a lo largo de la historia se ha ido construyendo un andamiaje conceptual capaz de brindarle a la investigación educativa elementos teóricos y metodológicos capaces de conocer el fenómeno de estudio.

Los trabajos seleccionados son, el ya clásico de Cecilia Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina*, editado en 1985 por FLACSO; la producción de Gabriel Kessler, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, editado en el 2002, por IIPe/UNESCO en la ciudad de Buenos Aires; el trabajo de Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, una compilación editada en 2004 por Manantial; y finalmente, un trabajo de Carina Kaplan, *Talentos Dones e Inteligencias, el fracaso escolar como destino*, editado por Colihue en 2008.

Cecilia Braslavsky, en 1985, a solo tres años de recuperada la democracia en Argentina, publica *La Discriminación Educativa en Argentina*, de la

mano del Grupo Editor Latinoamericano perteneciente a la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Esta obra transmite el espíritu de la época, es motivada por la importancia de construir un diagnóstico de la situación del Sistema Educativo Argentino (en adelante, SEA), tanto en su horizontalidad, como en su verticalidad, pos-dictadura militar. Su objetivo es poder realizar una reconstrucción empírica capaz de pensar en los desafíos del SEA ante un proceso de reconfiguración institucional del estado.

La autora, a partir de sus hallazgos, considera que durante el proceso de modernización del estado, fundamentalmente desde 1971 en adelante, la función social real del sistema de educación formal redundó en que “amplios sectores de la población no adquieran los conocimientos, habilidades y pautas sociales, necesarios para participar de la economía, la política y la sociedad, en un sentido satisfactorio para ellos”, y en que “tampoco la educación que adquieren los induce a legitimar o cuestionar, de acuerdo a sus propios intereses, aspectos diversos del orden social” (Braslavsky C. 1985: 13).

La autora, asume la existencia de una contradicción, “las mismas oportunidades en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte”, y propone que, “garantizar equidad en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales requiere de diferentes equalizadores” (Braslavsky, 1985: 16 - 17).

Ella identifica dos características fundamentales en el funcionamiento del SEA: la “segmentación” y la “desarticulación”. Un Sistema Educativo (en adelante SE) “segmentado”, se produce cuando las posibilidades de pasar de un circuito educativo a otro son bajas o nulas, razón por la cual la selectividad social de la población es muy alta. Cuando se plantea la existencia de un fenómeno tal, que un circuito educativo X del nivel primario, puede corresponderse solo con el circuito X del nivel secundario (Braslavsky, 1985:18). Por SE “desarticulado”, se entiende a las diferencias verticales, donde cada nivel puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes. Allí, lo que pasa por el primario, no se define en consonancia con lo que pasa en el secundario (Braslavsky, 1985:18)

Ambas operan para generar y consolidar formas de educación no democrática a través de mecanismos de mercado, que vuelven a la educación mercancías de diferente valor de uso y de cambio. La subsidiariedad del sistema y las transferencias de servicios a las provincias fueron configurando un sistema cuyas funciones son: 1) la distribución de conocimientos, 2) la estamentalización de la población, 3) la legitimación de la estamentalización, y 4) la transformación y reproducción de las sociedades. Las tres primeras se cumplen, según la autora, de forma antidemocrática.

En el año 2002 en Argentina, después de ocho años de vigencia de la Ley Federal de Educación (en adelante LFE), y en un contexto de profundización de la crisis económica y política del país, Gabriel Kessler escribe La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.

Allí, retoma el planteo que hiciera Cecilia Braslavsky en 1985 sobre las

posibilidades de la igualdad en un SE “desarticulado” y “segmentado”, pues según él, en el interior del SE, se contraponen posibilidades diferenciadas de acumulación de capital cultural y social.

Según Gabriel Kessler, en las casi dos décadas que transcurrieron desde la publicación del libro de Cecilia Braslavsky, la sociedad argentina en general, y el SE en particular, han sufrido diferentes transformaciones que confluyeron en la profundización de la “segmentación”. Según el autor, “la sociedad argentina estuvo atravesada por procesos de empobrecimiento y precarización laboral, aumento de la oferta educativa privada, y el abandono de los sectores medios de las instituciones públicas” (Kessler, 2002: 19).

Para Gabriel Kessler, en este período se asiste a la sedimentación del proceso de “segmentación” y “desarticulación” de los circuitos educativos. Considera que existe una “heterogeneidad de experiencias educativas”, de “representaciones”, y de “sentidos” otorgados a la educación en general.

Lo anterior sucede porque la “experiencia educativa” varía según el estrato social de quienes la vivencien, y porque esta variación está condicionada por la forma en que las instituciones han sido afectadas y han podido responder a los procesos de segmentación, y de lo que él junto con otros autores llaman, “desinstitucionalización” (Dubet y Martuccelli, 2000: 201)³.

La metodología de investigación propuesta⁴ permitió identificar, la conciencia de una “experiencia escolar fragmentada” a partir de indagar la forma en que la segmentación es procesada en cada institución. Según el autor, cada colegio aparece manejándose con sus propios recursos, reglas formales e informales, y esto va desdibujando una experiencia educativa común. (Kessler, 2002: 89).

La “experiencia escolar fragmentada” se expresa cuando la segmentación educativa se ha sedimentado en experiencias, y se ha naturalizado en la conciencia de los actores pares dicotómicos: educación pública = menor calidad, educación privada = mejor calidad, lo cual, no es más que establecer una relación directa entre clase y capital cultural, a partir del déficit compensador del Estado.

En síntesis, al hablar de “fragmento”, el autor refiere al “proceso de segmentación vertical que se suma a una segmentación horizontal al interior de cada estrato”. Así, cada escuela aparece como un espacio autorregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí (Kessler, 2002: 108).

El autor, culmina el trabajo con un interrogante, ¿aumentará la fragmentación del sistema, ya que los sectores en mejores condiciones relativas se

3 Según Dubet y D. Martuccelli (2000) la desinstitucionalización es el fenómeno donde la escuela, la familia y la religión dejan de ser instituciones que “fabrican” individuos a partir de la transformación de valores en normas y de normas en personalidades individuales. No se trata necesariamente de una crisis de las instituciones, sino más bien de otra manera de concebir la socialización y el vínculo entre valores y normas, que ya no pueden ser considerados trascendentes, exteriores a los individuos.

4 Su metodología consistió en disponer de grupos focales con jóvenes y profesores a los que se han sumado algunas entrevistas cualitativas individuales. Según plantea el autor, se formaron en una primera fase 4 grupos de estudiantes de EGB3 y, fundamentalmente, de Polimodal. Cada grupo constaba de entre 9 a 12 jóvenes de 15 a 18 años.

nuclearán en los colegios públicos que consideren de mayor calidad mediante mecanismos formales e informales de segregación? O, por el contrario, ¿habrá un aumento de la homogeneidad social por la vuelta de sectores que antes habían abandonado a esas escuelas? (Kessler, 2002: 109-110).

Prácticamente simultáneo al de Gabriel Kessler, en el 2004, Guillermina Tiramonti presenta una compilación de artículos, bajo el título, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Allí, analiza junto con otros investigadores una serie de información socioeducativa relevada en base a instrumentos cualitativos sobre las representaciones de jóvenes que asisten a la educación secundaria.

Según los trabajos compilados, “las sociedades actuales asisten a la reestructuración de sus relaciones sociales y de sus marcos regulatorios de la acción, que obliga a las investigaciones sociológicas a abandonar las miradas estructuralistas” sobre la DE, y a considerar que, “...las diferencias no pueden medirse (ya) en términos de distancias sino de impactos diferenciados en los que se mezclan, la memoria de las situaciones previas con la lectura de las actuales condiciones socioculturales en las que se desenvuelven las instituciones y los sujetos” (Tiramonti, 2004: 16)

Guillermina Tiramonti y su equipo, coinciden con Gabriel Kessler al plantear que existe un contexto de desinstitucionalización y fragmentación de los marcos normativos de la acción, la confluencia de las estrategias familiares e institucionales construye una diversidad de sentidos que van a significar nuevas líneas de fragmentación según el tipo de trabajo al que se aspira y a la forma en que los alumnos se articulan con el espacio globalizado. Así, estas líneas de fragmentación serán los nuevos factores de diferenciación para reproducir la antigua experiencia de la desigualdad. El fragmento se convierte en un “espacio autorreferido” en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras que marcan los límites o las fronteras del fragmento, y las segundas que señalan la heterogeneidad de estos espacios, y actúan como una frontera de referencia.

Aquí, la noción de “fragmento” es la que explica con mayor precisión lo que sucede en el SEA. Según los autores, la segmentación hace referencia a un todo integrado donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado; en cambio la distancia que se nombra con la noción de fragmentación es diferente, porque hace alusión a “la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica” (Tiramonti, 2004: 29).

Finalmente, el trabajo de Carina Kaplan publicado en 2008, titulado, *Talentos Dones e Inteligencias*, el fracaso escolar como destino, aborda el fenómeno de la DE desde el campo crítico de la Sociología de la Educación a través de una metodología cualitativa y de carácter exploratorio. El universo de indagación son profesores de escuelas secundarias que dictan clase frente a alumnos en diversas orientaciones curriculares.

Retoma para el análisis producciones teóricas de Pierre Bourdieu y Norbert Elías. Según la autora, estos abordajes permiten investigar cualitativamente la relación entre la desigualdad social y la DE.

Específicamente, en este trabajo se propone conocer las prácticas educativas donde las negociaciones de significado, las evaluaciones y clasificaciones de los estudiantes son constitutivos de procesos de aprendizaje individual. La autora trabaja con la hipótesis de que los juicios de los docentes transforman, inconscientemente, las diferencias sociales de los alumnos en desigualdades vividas como naturales.

Para Carina Kaplan, existen articulaciones entre las representaciones subjetivas de los docentes, la producción de los destinos escolares de los alumnos. Se configuraría así, el “habitus del profesor”, donde la definición de alumno exitoso, se realizaría a través de criterios arbitrarios que incluyen virtudes escolares, sociales y culturales. Así, a través de la creencia en las aptitudes, talentos o inteligencias innatas, heredadas biológicamente o culturalmente por medio de lo que ella denomina “genética social”, se transmutan desigualdades sociales en desigualdades naturales.

La autora busca con este trabajo, comprender el fenómeno de la DE desde una perspectiva teórica general, que recupere como problema central, las relaciones entre estructuras y prácticas sociales. Entiende que las desigualdades en sociedades capitalistas no radican en la genética, su origen fundamental se ubica en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y, por ende a nuestras escuelas.

Según sus palabras,

“(…) la forma de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad. En las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede sintetizarse en las premisas de “no le da la cabeza para el estudio” o “no nació para los estudios (Kaplan, 2008: 27).

Así, para la autora, la escuela, al adecuar las trayectorias escolares con las socialmente predeterminadas, contribuye a reproducir el orden social existente. Hasta aquí, las obras seleccionadas, brindan un pantallazo sobre la forma en que el campo de la Sociología de la Educación argentino ha conceptualizado el fenómeno de la DE, específicamente en el nivel secundario.

Tomando como referencia el análisis relacional (Bourdieu, 2005) entre las obras, podría decirse que se identifican dos perspectivas teóricas diferentes, por un lado, los trabajos de Gabriel Kessler y Guillermina Tiramonti que dan cuenta de cómo los estudiantes y sus familias se relacionan con el SE, específicamente, con el acceso a las ofertas que el propio sistema brinda, permitiendo caracterizar la existencia de un SE “desarticulado”, “segmentado”, y/o “fragmentado”, fundamentando, al menos Tiramonti, la necesidad de dejar de lado los abordajes estructuralistas. Por otro lado, Carina Kaplan, quien retomando autores como Pierre Bourdieu y Norbert

Elías considera para caracterizar el fenómeno, la existencia de factores sí estructurales y simbólicos, en este caso los “*habitus* profesoriales”.

CONTEXTO DE ESTADO DE LA ARGENTINA PARA PERÍODO 2001-2015

Luego de analizar una serie de indicadores estadísticos y el encuadre normativo, específicamente en la Educación Secundaria argentina para el período 2001/2015, se arribaron a una serie de hallazgos que caracterizan el funcionamiento de aquél dilema que presentáramos al principio, igualdad vs desigualdad.

Para caracterizar el contexto en que se manifiestan los elementos identificados, brevemente, se plantea que el 2001 es un momento histórico en que entra en crisis no solo un modelo económico, sino y fundamentalmente, un modelo político. Es un contexto de profunda crisis de legitimidad política, los poderes dominantes pierden capacidad de construcción de hegemonía, y se vuelve prioritario un cambio de estrategia en la gobernabilidad del país.

Siendo así, y tal como se expresaba en los capítulos precedentes, la crisis del 2001 implicó la metamorfosis de las “*formas de gobierno*” que habían hegemonizado al “*meta campo*” del Estado durante la década de los 90’. Esto se produce dado un acumulado de malestar producido, entre otros determinantes, por la configuración de una política de Estado capaz de promover procesos de desregulación, privatización, y descentralización de las funciones tradicionales del Estado.

Esta etapa refiere a la recomposición del poder político pos crisis del 2001. Su característica fundamental fue la de generar las condiciones de gobernabilidad. Esto es, de promover la reconstitución del consenso en torno al ejercicio del poder político.

Según la bibliografía estudiada, el 2001 es el origen a partir del cual los gobiernos de la década del 90’ fueron sujetos a una “*metamorfosis política*”, y no tanto económica. Según Adrián Piva, “...si el rasgo esencial del modo de acumulación desarrollado en los noventa ha persistido, la forma de Estado ha tendido a mostrar tendencias de transformación y síntomas de una crisis irresuelta” (Piva, 2015: 77).

Al hablar de una “*metamorfosis política*”, lo que se entiende es que el Estado, tal y como se conocía, cambió de forma, trastocando su esencia, pero no transformándola o revolucionándola.

Brevemente se mencionan a continuación aquellas características del Estado que fueron forjadas durante la década de los ‘90 en nuestro país. Entre ellas, las Reformas del Estado que se enmarcan jurídicamente en la Ley de Reforma del Estado N° 23.696 de 1989, y que autoriza al Estado a transformar su dinámica cotidiana y a promover procesos de “*privatización*”, “*desregulación*” y “*descentralización*”, afectando a toda la burocracia estatal, entre ella a la educativa. La “*privatización*” significó un aspecto central de la reestructuración del capital y del Estado en la década del 90’. Supuso la apertura de nuevas áreas para la acumulación capitalista, y el retiro del Estado, en una gama muy variada de bienes y servicios, para reconcentrarlo y potenciarlo en otras funciones. La “*desregulación*”, significó una política

donde el Estado dejó de arbitrar en aspectos que hacen a la influencia de los capitales privados, esto es, no regular su funcionamiento y dejar a los mercados sumergidos en una lógica supuestamente autónoma, pero de valor y de acumulación capitalista. Por su parte, la “descentralización”, supuso un proceso donde las instituciones/servicios de gestión estatal que surgieron y se consolidaron a partir de la promoción de la nación, como la política educativa, o la política de salud, sean transferidas en su responsabilidad financiera a las jurisdicciones provinciales y municipales, respectivamente.

Este cúmulo de reformas también afecta al Sistema educativo. Comienza a implementarse el llamado Plan de Transformación Educativa, que propone un cambio de misiones y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, la culminación de un proceso de transferencia a las provincias de niveles primario, secundario y terciario no universitario dada la sanción de la ley 24.049 de 1992, y la sanción de la LFE N° 24.195 de 1994, y la Ley de Educación Superior N° 24.521 del 2015. (Giovine y Martignioni, 2016: 73).

En el 2001, la “metamorfosis política” de la forma de estado hegemónica hasta la década de los 90’, es producto de una crisis que implicó un importante ascenso de la lucha de clases en clave de resistencia a las políticas de ajuste. Aunque, “tristemente para nuestro pueblo, para cuando la hegemonía entró en una crisis profunda, sus planes ya habían sido cumplidos con éxito en lo esencial” (Hagman, 2014: 15).

En nuestro país, los especialistas entienden que las políticas implementadas luego de la crisis del 2001 expresaron el inicio de una etapa donde el juego político, debido al modo en como los movimientos sociales y la ocupación de la calle en general se apoderaron de la escena pública, tomó como dinámica central la producción de gubernamentalidad³¹ (Gago, Sztulwark; 2014).

Sí, entre el 2002 y el 2005 se fue configurando en argentina una nueva estrategia de gobierno, que dadas sus propuestas en lo económico como en lo político, fue denominada por los autores como “neodesarrollista”. Para Claudio Katz (2016), “dada la variedad de enfoques que reúne el neodesarrollismo no es sencillo precisar sus tesis centrales”, pero entiende que,

“...sí pueden inferirse cinco carriles que son por donde transitan sus propuestas. En primer lugar, la intensificación de la intervención estatal sin obstruir las inversiones privadas y fortaleciendo el gerenciamiento privado. En segundo lugar, la importancia de la política económica como instrumento central para reducir la dependencia y generar el crecimiento. El tercer elemento, retoma la industrialización para multiplicar el empleo urbano. En cuarto lugar, reduce la brecha tecnológica. Finalmente, subsidiar a los industriales permitiéndoles competir y enseñándoles a hacerlo. (Katz, 2016: 140-141)

Según Katz, en Argentina se implementó el principal ensayo neodesarrollista de la última década, “el país volvió a encabezar los virajes económicos de la región, como ya había ocurrido en los años cincuenta y sesenta con la sustitución de importaciones, y en los noventa con el neoliberalismo extremo” (Katz, 2016: 159)

El proceso de reestructuración capitalista neoliberal, en tanto fue capaz de recomponer las condiciones para la reproducción del capital en general, apareció como condición para la reproducción del conjunto social. Sobre esta base, la acción del gobierno, pudo presentar la ofensiva del capital como expresión del interés general traducido en hegemonía política. En este marco, lo que el gobierno argentino entendió, es que “resulta imposible gestionar este sistema sin protagonismo de la burocracia estatal y los gerentes del sector privado. Lo que está siempre en juego es el tipo de intervención estatal predominante en cada período” (Katz, 2016: 143)

En este contexto se produce el segundo proceso de reforma educativa, que promueve una política educativa con continuidades a la reforma de los 90’ como la división entre sector público y privado, pero que reforma aspectos como la política de mercado, la política educativa como un derecho universal, la ampliación de la obligatoriedad, y la reforma en la estructura del Sistema Educativo nacional.

Los autores coinciden en plantear que esta modalidad “neodesarrollista” no abandona nunca el principio de favorecer a los grupos hegemónicos, arriesgándose para ello a “navegar en el mar de las contradicciones”.

La propuesta de gobierno depende de una adaptación pragmática a las exigencias de la coyuntura, por ello incorpora múltiples elementos sin definir nítidas primacías. Se convoca a fortalecer el mercado y al Estado, a reforzar la centralización y la descentralización, a potenciar lo público y lo privado, la industrialización y la agroexportación de manufactura, etc. (Katz, 2016: 143).

Algo así sucede en materia educativa, se registra en la estructura jurídica una convivencia de aspectos públicos y privados, propuestas de gobierno que centralizan y descentralizan las políticas institucionales, políticas alternativas para el acceso, la permanencia y el egreso de la educación obligatoria especialmente para el sector público, entre otras.

El consenso neodesarrollista reconstruyó la recurrente ilusión de la conciliación de clases, un proyecto capaz de beneficiar a los sectores populares y al poder económico, que al mismo tiempo garantice el “bien común” sobre los intereses de cada sector, y donde el Estado aparezca como árbitro (Hatman, 2012).

En este sentido la Ley Nacional de Educación recupera muchas demandas que los sectores populares vienen planteando, entre ellas considerar a la educación como un derecho social, la posibilidad de considerar legítimas diferentes trayectorias dentro del sistema, el aumento presupuestario y la ampliación de la obligatoriedad, entre otras.

Igualmente, dadas las contradicciones, la continuidad del proceso de acumulación dependió cada vez más de la efectividad de los mecanismos coercitivos (amenaza hiperinflacionaria, fragmentación de la fuerza de trabajo, alto desempleo) para producir lo que Adrián Piva (2015) llama un “consenso negativo”, y que dio lugar a una “hegemonía débil” (Piva, 2015: 24).

Según él, este proceso consistió en,

“...la estabilización de mecanismos de internalización de las contradicciones sociales mediante la captura estatal de los

procesos de lucha, (...) que permitan traducir demandas potencialmente antagónicas y disruptivas del régimen político en una lógica reformista de otorgamiento de concesiones” (Piva, 2015: 96)

Para Itaí Hagman (2014), la existencia de un fuerte consenso en relación con este nuevo modelo inspirado en ideas neodesarrollistas, se observa en la casi absoluta continuidad del gabinete entre un gobierno y otro, y en el apoyo explícito de las principales cámaras empresariales vinculadas a la industria (Hagman, 2014: 23).

La implementación de este nuevo modelo de desarrollo tiene sus orígenes en los años posteriores a la crisis del 2001, podría pensarse en las elecciones presidenciales de abril del 2003, pero se entiende que ya durante el primer trimestre del 2003 es cuando se registra un crecimiento interanual del PBI de 5,4%, lo que expresa que posiblemente las bases para la recuperación ya estaban establecidas en forma previa al inicio de un nuevo gobierno (Hagman, 2014: 24)

En mayo del 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner. En dicha asunción realiza declaraciones que según el Hagman, son acertadas históricamente, pues allí muestra plena conciencia de las implicancias del neoliberalismo y de la crisis del 2001, explicita su intención de re-construir un capitalismo nacional que pudiera generar trabajo e inclusión social, apuntalar una burguesía nacional y formular políticas con mayor grado de autonomía en relación a poderes hegemónicos internacionales, según los autores la salida de la convertibilidad era apoyado en pleno por el poder económico local.

Por otro lado, muestra una lectura sobre la necesidad de vincular al Estado con los movimientos populares, pero en profunda relación con los organismos de derechos humanos, con la reparación de las violencias generadas por el terrorismo de Estado, la anulación de leyes de obediencia debida y punto final, y la reanudación de los juicios a genocidas, sumando la política de integración latinoamericana.

Según Adrián Piva, la “forma de gobierno” implementada luego del 2003 permite traducir demandas potencialmente antagónicas y disruptivas del régimen político en una lógica reformista de otorgamiento de concesiones (Piva, 2012: 96)

Durante el primer período del gobierno, el crecimiento económico alcanzó niveles impensados. Entre el 2003 y 2007 el PBI creció un 9% anual. Recuperándose, en tan solo un mandato de gobierno, a cuatro millones de puestos de trabajo, y recomponiendo los ingresos de los trabajadores. Para ello, el Estado intervino manteniendo un tipo de cambio alto, e interviniendo más fuertemente en la economía. Esto no fue leído por los capitales concentrados como un peligro, razón por la cual se mantuvo el consenso, y la gestión optó por continuar articulando al peronismo e integrando a diferentes sectores.

Nació así el criterio de “transversalidad”, un ensayo exitoso que reunió gran cantidad de organizaciones y referentes que habían sido parte del cuestionamiento al modelo neoliberal. El gobierno modificó la composición

y los métodos de selección de los miembros de la corte suprema. También se produjeron modificaciones en el vínculo Estado-sindicatos. El retorno de las paritarias, con un objetivo de recomposición salarial, y de recomposición de la legitimidad perdida en el 2001 (Piva, 2015: 92)

COMPORTAMIENTO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO PARA EL PERIODO 2001-2010

Según el análisis de datos estadísticos, el comportamiento de la Tasa Bruta de Cobertura para la Educación Secundaria para el período pos 2001, indica la existencia de una caída de la cobertura, sutil a nivel nacional, donde se pasa del 88,72% en el 2001 al 87,27% en 2010, y aguda en la Provincia de Buenos Aires que cae un 9.49%, pasando del 97,46% al 87,97%, respectivamente.

Al diferenciar el comportamiento de la cobertura de la Educación Secundaria por Ciclo básico u orientado se corrobora que la anterior caída no se registra para ambos ciclos, sino que solo se presenta en el Ciclo Orientado. El Ciclo Orientado cae fuertemente en ambas jurisdicciones, de 74,48% en 2001 a 66,47% en 2010 a nivel nacional, y del 87,97% al 67,87% a nivel provincial. Por su parte, el Ciclo Básico además de superar el 100% tanto en un período como en otro y para ambas jurisdicciones, aumenta entre el período 2001 y el 2010, yendo de 102,36% a 108,14% a nivel nacional, a 106,48% a 108,14% a nivel provincial.

Lo anterior permite inferir, por un lado la existencia de un proceso de “selección” en el paso de un ciclo a otro, donde según se observa en los porcentajes hay una pérdida de cobertura importante, que se registra para ambas jurisdicciones y para ambos períodos, lo cual permitiría inferir que este comportamiento es una tendencia estructural del SEA y del SEB que se mantiene durante la crisis 2001 y con posterioridad a la misma.

Por otro lado, lo anterior también permite inferir la convivencia de dicha “selectividad” con otros mecanismos, pues para los mismos períodos se registra un aumento de la cobertura del Ciclo Básico que incluso supera al 100% de sus posibilidades, y en el período intercensal 2001-2010 registra un aumento de su cobertura en 5.78% a nivel nacional, y en 1.66% en la provincia. Siendo así, se indica existencia de un Ciclo Básico con mecanismos estructurales que suponen el cumplimiento del imperativo vigente de la “obligatoriedad” (según la LFE y LNE), e incluso lo supera, generando incluso posibles mecanismos de “retención”.

Ahora bien, frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe un Sistema Educativo, y específicamente un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con tendencias a la obligatoriedad, con fenómenos de “retención” y consiguientemente “selectividad”, que incluso se agudizan en un contexto de recuperación política y económica.

Una tercera característica que surge del análisis de estructuras de la escuela media para el período intercensal, es la continuidad de un proceso,

que ya en la década de los 80` consideraba Cecilia Braslavsky, que es la “desarticulación” en este caso del nivel secundario. Aquel fenómeno donde se registran hacia dentro del sistema diferencias verticales, donde cada nivel, o en este caso, cada ciclo puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los restantes niveles. Donde lo que pasa en el Ciclo Básico parece no definirse en consonancia con lo que sucede en el Ciclo Orientado.

Ahora bien al caracterizar la composición de la Matrícula por sector público y privado para ambos períodos, 2001 y 2010, se observa un sector que cae y otro que crece. El primero es el sector público, el segundo es el sector privado. El sector público cae en el período intercensal, para la nación en un - 0.77% y en la provincia en un - 2.26%. El sector privado aumenta un 0,76% en la nación, y un 1.26% en la provincia. Al respecto la hipótesis que surge es que en un período de recomposición política y económica parecen profundizarse mecanismos, que dan cuenta de un proceso que algunos autores llaman de “segregación” (Vazquez, 2012). Esto es, de separación de la población estudiantil en establecimientos que en este caso se diferencian por su forma de gestión. Quizás al mejorar sus posibilidades económicas algunos sectores de la población, elijan diferenciarse del sector público, en este caso, en lo que respecta a sus trayectorias educativas.

Ahora bien, hasta aquí se han identificado características estructurales que atraviesan al Sistema educativo argentino y de la provincia de Buenos Aires durante el período 2001-2010, entre ellas, la “selección”, “retención”, “desarticulación”, “segregación” y “segmentación”.

HALLAZGOS. ESTRUCTURAS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA, PARA EL PERÍODO POS 2001

La crisis del 2001 implicó la metamorfosis de las “formas de gobierno” que había hegemonizado al Estado durante la década de los 90`, dado un acumulado de malestar, producido, entre otros determinantes, por la configuración de una política de estado capaz de promover procesos de desregulación, privatización, y descentralización de las funciones tradicionales del Estado.

En este contexto, el comportamiento estructural del sistema educativo argentino indica la existencia de una caída de la cobertura. Al diferenciar el comportamiento de la cobertura por Ciclo, se corrobora que la anterior caída no se registra para ambos ciclos, sino que solo se presenta en el Ciclo Orientado.

Lo anterior permite inferir, por un lado la existencia de un proceso de “selección” en el paso de un ciclo a otro, donde según se observa en los porcentajes hay una pérdida de cobertura importante, que se registra para ambas jurisdicciones y para ambos períodos, lo cual permitiría inferir que este comportamiento es una tendencia estructural que se mantiene durante la crisis 2001 y con posterioridad a la misma.

Por otro lado, lo anterior también permite inferir la convivencia de dicha “selectividad” con otros mecanismos, pues para los mismos períodos se registra un aumento de la cobertura del Ciclo Básico que incluso supera al

100% de sus posibilidades, y en el período intercensal 2001-2010 registra un aumento de su cobertura en 5.78% a nivel nacional, y en 1.66% en la provincia. Siendo así, se indica existencia de un Ciclo Básico con mecanismos estructurales que suponen el cumplimiento del imperativo vigente de la “obligatoriedad e incluso lo supera, generando mecanismos de “retención”.

Ahora bien, frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe en Argentina, un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con tendencias a la obligatoriedad, con fenómenos de “retención” y consiguiente “selectividad”, que incluso se agudizan en un contexto de recuperación política y económica.

Una tercera característica estructural que surge del análisis para el período intercensal, es la continuidad de un proceso, que ya en la década de los 80 consideraba Cecilia Braslavsky, que es la “desarticulación” en este caso del nivel secundario. Aquel fenómeno donde se registran hacia dentro del sistema diferencias verticales, donde cada nivel, o en este caso, cada ciclo puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los restantes niveles. Donde lo que pasa en el Ciclo Básico parece no definirse en consonancia con lo que sucede en el Ciclo Orientado.

Ahora bien al caracterizar la composición de la Matrícula por sector público y privado para ambos períodos, 2001 y 2010, se observa un sector que cae y otro que crece. El primero es el sector público, el segundo es el sector privado. Al respecto la hipótesis que surge es que en un período de recomposición política y económica parecen profundizarse mecanismos, que dan cuenta de un proceso que algunos autores llaman de “segregación” (Vazquez, 2012). Esto es, de separación de la población estudiantil en establecimientos que en este caso se diferencian por su forma de gestión. Quizás al mejorar sus posibilidades económicas algunos sectores de la población, elijan diferenciarse del sector público, en este caso, en lo que respecta a sus trayectorias educativas.

Lo cierto es que los hallazgos dan cuenta de hipótesis que merecen seguir siendo indagadas, profundizadas y precisadas. Pero, aun así, sus relaciones permiten identificar la existencia de una racionalidad propia en el vínculo estructural que el Sistema Educativo funcionamiento del Estado, en este caso para el abordaje del dilema igualdad/desigualdad.

En este caso, se identifica que la “segmentación”, y la “desarticulación”, puede interpretarse aquí la existencia y permanencia de “segmentos” de circulación de la población, al menos entre sector privado y sector público. Además, de que permanece la “desarticulación”, esto es, una lógica diferenciada por ciclo Básico u Orientado que se expresa, tanto en la “selección” de población, dada la pérdida de matrícula en el paso de un ciclo a otro.

A modo de proyección, podría considerarse que si el Sistema Educativo argentino y sus Jurisdicciones, perpetúan estas tendencias, estructurales -donde incluso hay que considerar el origen de esta complejidad en los procesos de transferencia del sistema- lo que parece ponerse en duda es la capacidad del Sistema de ser tal. Y en este sentido, la implementación de determinadas propuestas para garantizar la igualdad del sistema, puedan terminar promoviendo un fenómeno como la “descomposición” de la política

educativa, donde los “segmentos” devenidos en nuevos “fragmentos” terminen generando nuevos espacios aislados en sí mismos y sin capacidad de integrarse al sistema que los debería coordinar.

Siendo así, el dilema que aquí se propone indagar y profundizar, nos lleva a considerar que, modificar las posibilidades de reproducción de desigualdad del sistema educativo, implica para quienes queremos que se convierta en una herramienta de transformación social tener un diagnóstico claro del mismo, y además implica vincular dicho diagnóstico con una coyuntura política de Estado, pues este “mito” de la igualdad, como todo mito tiene una funcionalidad política, una potencialidad simbólica, que claramente parece legitimar las desigualdades.

REFERENCIAS

- Boudelot C. y Establet R. (1971) *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Boudieu y Passeron (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laila
- Brachi, C. y Gabbay, M.I (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En, Kaplan C. (2013) Dir. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Brasvasky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.
- Dubet F. y Martuchelli D. (2000) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Gagop, V. y Sztulwark, D. (2014). La vanguardia latinoamericana Cinco hipótesis para discutir con Laclau, Hegemonía y populismo en el cono sur. Debates en torno a la teoría de Ernesto Laclau. Santiago de Chile: Universidad Arcis/ Akhilleu
- Giovine R. y Martignoni L. (2016) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Editorial, UNICEN. TANDIL
- Hagman I. (2014), *La Argentina kirchnerista en tres etapas. Una mirada crítica desde la izquierda popular*. Cuadernos de Cambio. CABA. Argentina.
- Kaplan C. (1997), *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires. Editorial: Miño y Dávila.
- (2008), *Talentos, Dones e Inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Katz C. (2016) *Neoliberalismo, neodesarrollismo y socialismo*. Batalla de Ideas. Alba. Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. IPEE/UNESCO/Bs. As.
- Piva A. (2015) *Economía y política en la Argentina kirchnerista*. Bs. As. Batalla de ideas.
- Tiramonti G. Comp. (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ed. Manantial.