

## La igualdad educativa en una escuela media situada en un contexto urbano marginal de la ciudad de San Luis

**CAMPANA, Humberto Camilo; COSTA, Daira Valentina; MENDIARA, Ana Florencia.**  
*Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Psicología.*

*El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación PROICO 04-4016 (FCH) Escuela Secundaria, Comunidad e Igualdad, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, el cual busca ante todo indagar e identificar el alcance de las prácticas docentes y escolares y su relación con la comunidad en la búsqueda de la igualdad, en escuelas públicas de Nivel Medio de la capital de San Luis; siendo el objetivo de este trabajo en particular, mostrar los resultados parciales a los que se ha arribado, y los indicios que se han extraídos y que han posibilitado la recursividad entre la teoría y el trabajo de campo realizado en una escuela ubicada en un contexto urbano marginal de la ciudad de San Luis.*

### **Escuela media - Comunidad urbano-marginal - Igualdad educativa – Formación docente**

#### **Introducción**

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación PROICO 04-4016 (FCH) *Escuela Secundaria, Comunidad e Igualdad*, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, el cual busca ante todo indagar e identificar el alcance de las prácticas escolares y su relación con la comunidad en la búsqueda de la igualdad, en escuelas públicas de Nivel Medio de la capital de San Luis; siendo el objetivo de este trabajo en particular, mostrar los resultados parciales a los que se ha arribado, y los indicios que se han extraídos y que han posibilitado la recursividad entre teoría y trabajo de campo.

#### **Referentes teórico-conceptuales**

Sobre las instituciones educativas:

A partir de los aportes de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) se entiende que las instituciones educativas son instituciones prohijadas de la Modernidad, que emergieron con un contrato fundacional que implicaba articulación de distintas lógicas, destacándose:

La trasmisión de valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden social establecido.

La trasmisión de los saberes necesarios para el mundo del trabajo.

La creación de condiciones para la producción de otros saberes y para el desarrollo y progreso social.

Ahora bien, a partir de distintos tipos de investigaciones se sabe que a pesar de la existencia de un currículum oficial que tiene su punto de partida en el nivel del Estado y las organizaciones e instituciones que detentan el monopolio de la influencia social, no siempre se da el caso de que los conocimientos, saberes y valores se distribuyan de manera igualitaria a lo largo de las distintas capas que componen el tejido social; con lo cual, en los hechos, quedan configurados distintos tipos de currícula para las distintas escuelas y sectores sociales (Bolívar, 2005; Bonal & Trabini, 2012; Da Silva, 1999; De Alba, 1995; Enríquez, 2011; Magendzo, 1986).

Así pues, se plantea la problemática de si las instituciones educativas terminan cumpliendo una función reproductiva o si bien promueven el cambio y la igualdad social.

Sobre la justicia escolar:

Siguiendo a Dubet (2014) se entiende que la sociología de la desigualdad escolar se apoya siempre en concepciones *a priori* sobre la justicia escolar. Así, este autor plantea que se pueden distinguir 3 concepciones sobre la justicia escolar:

La justicia escolar como *igualdad de acceso*: esta noción se retrotrae hacia los albores del siglo XX, en donde la educación formal se generaliza cada vez más al conjunto de la sociedad, dejando de ser una potestad detentada casi exclusivamente por las élites dominantes. En este sentido, en este modelo se espera que ofrezca una integración social: una cultura cívica nacional, algo que es común al conjunto de los ciudadanos, pero sin que se cuestione tajantemente la movilidad social (quizás, confiando en que la escuela, por sí misma, por el valor emancipador de la educación, podrá lograr esto último).

La justicia escolar como *igualdad de oportunidades*: esta noción se retrotrae al período de post-guerra, en donde se observa la discrepancia que existe entre el número de niños de las clases que bajas que ingresan al Sistema Educativo Formal y los pocos de estos mismos que acceden al *Nivel Superior* del mismo. Entonces, se produce un pasaje desde la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades, basándose en el principio de que todos los hombres son iguales y que, por tanto, las diferencias debieran fundarse en la libertad y el mérito y no en los condicionantes del punto de partida. Lo que se busca, entonces, es lograr una movilidad perfecta, para lo cual se movilizan recursos públicos que atemperen las condiciones originarias de desigualdad.

La justicia escolar como *igualdad de resultados*: esta concepción, que aporta Dubet, parte de la idea rawsoliana según la cual la competencia meritocrática debe estar atemperada por un principio de la diferencia, que limite los efectos desiguales. El punto de vista, por tanto, no está puesto en la cantidad de alumnos de las clases no privilegiadas que accedan al *Nivel Superior* y a los mejores puestos de trabajo, sino a limitar las distancias que los separan de aquellos de los sectores más privilegiados.

Sobre las estrategias de supervivencia de las escuelas:

Gallart (2006) plantea que como consecuencia de las reformas estructurales que tuvieron lugar desde finales del siglo XX, las cuales implicaron una extensión de la Escuela Media para la totalidad de la población, las instituciones educativas han tenido que desarrollar distintas estrategias y mecanismos que les permitan asegurar su supervivencia. De este modo:

Los objetivos fundacionales han ido modificándose a lo largo del tiempo y de las vicisitudes de las últimas décadas. Actualmente, algunas escuelas privilegian la enseñanza-aprendizaje y plantean niveles de exigencia y rendimiento fuertes para alumnos y profesores; otras enfatizan la adquisición de normas de conducta colectiva que permitan la base necesaria para aprendizajes quizás menores que los anteriores, pero que no son posibles sin esa socialización previa; finalmente, algunas reducen de hecho el espacio de la enseñanza-aprendizaje, ya que sus directivos y docentes piensan que su tarea es fundamentalmente de contención (mantener a los alumnos fuera de la calle y procurar que terminen el nivel secundario) y luego de socialización, admitiendo que solo un grupo minoritario alcanzará niveles aceptables de aprendizaje. (Gallart, 2006, pp. 104-105)

Ahora bien, estas estrategias no dejan de ser problemáticas, en la medida en que pueden afectar las posibilidades de la justicia escolar. Así, ya a principios de este siglo, Filmus (2003) planteaba:

Esto plantea una nueva pregunta: ¿para qué está formando la escuela media? Porque si en realidad está formando para el mercado informal y para la desocupación, entonces quizá esté formando bien. Considerando la baja calidad de la educación media, si lo que se busca es simplemente entretener a los chicos durante cinco años para que estén en el sistema educativo (y digo entretener porque cuando egresen no tendrán lugar en el mercado de trabajo), entonces busquemos una educación barata y de mala calidad para la mayoría de los estudiantes, y generemos, para un segmento pequeño, una educación de alta calidad. Así tendremos una escuela media de tipo *parking* o guardería". (Filmus, 2003, p. 21)

A su vez, en su texto clásico de la década de los 90's, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) se hacían eco de esta problemática:

La escuela sólo puede ser democrática en la medida en que ofrezca a los chicos el acceso al saber elaborado. Esta posición pone el acento en un punto fundamental: no se puede hablar de escuela democrática si no se habla de una institución que cumple con la tarea de distribuir conocimientos que no puede ser adquiridos en otras situaciones o instituciones. Sin saber distribuido, no hay escuela democrática posible.

Además, para hablar de escuela democrática es necesario que la escuela funcione facilitando que todos los alumnos obtengan igual capital cultural a igual inversión temporal". (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, pp. 27-28)

De este modo, se puede ver como si bien las reformas educativas han promovido la democratización del acceso a la Escuela Secundaria, no han podido garantizar una justicia escolar que conlleve a una igual educativa. Además, como se verá, esta desigualdad en los objetivos pedagógico-sociales de las instituciones educativas tiende a verse afectada por variables contextuales.

Sobre la comunidad:

Teniendo en cuenta los aportes de Bauman (2003), se entiende que en el contexto de la cultura globalizada actual, que tiene una fuerte impronta individualista, el comunitarismo aparece ante todo como *la filosofía de los débiles*: esto es, como la opción para aquellos que, *de facto*, no pueden participar de la ideología meritocrática de las clases sociales privilegiadas y dominantes.

Asimismo, Bauman (2003) plantea que la pertenencia o adscripción a una comunidad implica también un precio, en tanto que conlleva un limitante a la propia individualidad:

"Elija uno lo que elija, algo se gana y algo se pierde. Perder la comunidad significa perder la seguridad; ganar comunidad, si es que se gana, pronto significaría perder libertad" (Bauman, 2003, p. 11).

De este modo, la pertenencia a la comunidad implica una condición que hace a la construcción de la propia identidad (Bauman, 2005), pero que también puede actuar como un factor que se opone a las buenas intenciones de otros, condicionando las posibilidades de prácticas educativas transformadoras o redistributivas y de igualdad educativa (Bonal y Tarabini, 2012).

Por otra parte, Enríquez (2011) refiere que "la zona urbano marginal es aquel territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración, causadas, entre otras cosas, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas" (Enríquez, 2011, p. 54).

Este autor señala que, enclavadas en este contexto, las escuelas se enfrentan a diversos obstáculos que condicionan sus prácticas educativas. Así, por ejemplo, tienden a priorizar las tareas asistenciales por sobre las educativas, con lo cual suelen modificar los contenidos curriculares, empobreciéndolos, y las prácticas de evaluación de los aprendizajes, que se vuelven menos rigurosas; produciéndose el fenómeno conocido como *condescendencia pedagógica* (Tenti-Fanfani, 2007a). Además, tienden a quedar atrapadas en un círculo de pobreza, en la medida en que a las mismas asiste la clientela escolar de los sectores más pobres y con mayores dificultades socio-económicas, a la par que estas escuelas presentan condiciones precarias respecto de los recursos materiales y humanos, de suerte que en las mismas suelen trabajar aquellos docentes que recién se están iniciando en la docencia, y que usualmente manifiestan no acreditar una formación académica acorde con las exigencias del contexto; todo lo cual actúa reforzando la desigualdad educativa (Enríquez, 2011).

Así pues, el contexto comunitario que rodea a la institución educativa, tiene la capacidad de afectar a las posibilidades que tiene la misma de abogar por una educación igualitaria. De ahí, la importancia que adquiere el tener en cuenta el contexto para el desarrollo de prácticas e investigaciones en educación (Acedo, 2010).

### **Aspectos metodológicos**

Siguiendo a Achilli (1990, 1999) se ha adoptado un enfoque constructivista-indiciario, entendiendo que los *indicios* constituyen aquellas zonas privilegiadas que posibilitan la articulación entre los constructos teóricos interpretativos y los observables empíricos, de modo que permiten establecer una circularidad dialéctica entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo, evitando así tanto la saturación de la teoría como la sub-determinación de la carga teórica del investigador (Guba & Lincoln, 1994).

Así pues, se han aplicado las técnicas de observación institucional y de entrevistas abiertas a una muestra de docentes de una institución de *Nivel Medio* de la provincia de San Luis, ubicada en un contexto urbano marginal (Enríquez, 2011); y que recibe su población de alumnos fundamentalmente de la comunidad que la rodea.

De esta forma, la muestra es intencional y no probabilística, y queda conformada por 10 docentes, al considerarse que los mismos constituyen unos de los principales actores institucionales, en la medida en que tienen la responsabilidad directa de los procesos de enseñanza, interactúan cotidianamente con los estudiantes, y son quienes deben implementar en el aula las decisiones que vienen desde la administración (Gallart, 2006).

### **Análisis de los datos:**

A partir de los indicios detectados en las entrevistas y observaciones realizadas, se infirieron las siguientes categorías de análisis:

- "*mucho contención*".

Los docentes entrevistados refirieron de manera unánime que la contención social es el objetivo principal de la institución, el cual prima considerablemente por sobre los objetivos de socialización y por sobre los objetivos pedagógicos. En este punto, pues, se encuentran indicios que dan pie a la interpretación de Gallart (2006), cuando señala que paralelamente al PEI, cada escuela desarrolla un verdadero proyecto institucional acorde a sus necesidades de supervivencia.

Más aún, respecto de la socialización los docentes entrevistados manifiestan que deben instrumentar actitudes y maneras diferentes respecto de lo que harían en otras instituciones, tal como queda de manifiesto en la siguiente categoría.

- *“tenés que entrar tratando de establecer una empatía y caer bien, porque si uno trata de marcar mucha autoridad, olvidate”.*

Como se puede ver, entonces, la autoridad docente es algo que se negocia constantemente y que emana ante todo de las características personales y del tipo de vínculo que establece el docente con sus alumnos, antes que del efecto normativo de la institución escolar (Tenti-Fanfani, 2007).

- *“esa incapacidad para ponerse en un lugar formal”.*

Esta categoría expresa la disconformidad generalizada que tienen los docentes respecto de los logros que obtienen a partir de su ejercicio profesional, tanto en la enseñanza de contenidos escolares como en la socialización; en donde todos concuerdan en señalar que no creen que con los alumnos de esta institución salgan con el mismo capital cultural que los alumnos de otras instituciones educativas del Nivel Medio; incluso al punto de que, en muchos casos, ni siquiera se logra que los mismos utilicen códigos de habla formal para dirigirse a los docentes y autoridades de la escuela, lo cual puede acarrear serias dificultades para la futura inserción laboral, una vez finalizada la etapa de escolarización.

A continuación, se presenta una disposición de estas categorías de análisis, a través de un gráfico de diagrama, siguiendo lo estipulado por Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez (1996):



Como se puede ver, el gráfico expresa que debido a las características del entorno la escuela privilegia la contención como función social, lo cual socava la autoridad docente y tiene consecuencias sobre los aspectos académicos y de socialización normas y valores; todo lo cual termina condicionando las posibilidades de brindar una igualdad educativa y, por tanto, igualdad social y de oportunidades.

#### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A partir de los indicios rescatados, y a partir de las categorías construidas a partir de los mismos, se puede inferir que al momento de elaboración de este trabajo la escuela estudiada

presenta las características de una institución que está orientada ante todo hacia la contención social, lo cual afectaría las situaciones de enseñanza.

En todo caso, estos resultados parciales posibilitan dar razones para la sospecha de que la igualdad de acceso al Nivel Medio del Sistema Educativo no alcanza para garantizar una justicia escolar que promueva la igualdad de oportunidades y/o la igualdad de resultados, tal como es apuntado por Dubet (2014).

Asimismo, se puede inferir que las características de la comunidad urbano marginal que rodea a la institución escolar afectan a las características del currículum real y al contrato fundacional de la mencionada institución, lo cual condicionan su posibilidad de promover la igualdad social y educativa.

De esta forma, se concluye que los indicios que se han tomado han posibilitado una articulación coherente con los aportes teóricos adoptados, lo cual ha permitido una corroboración parcial de lo apuntado por Enríquez (2011) respecto de la presencia de una segmentación o *apartheid educativo* en el sistema educativo formal, de suerte que el mismo queda dividido entre escuelas para pobres y escuelas para no pobres.

No obstante, los resultados a los que se ha arribado no son más que parciales, debiéndose profundizar en la investigación, ampliando la muestra a más docentes y a otros actores sociales e institucionales, de suerte de poder tomar mejores y mayores indicios, de acuerdo con el enfoque metodológico que se ha adoptado.

## Bibliografía

Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. En *Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. III Congreso Argentino de Antropología Social*. UNR, FHA, Rosario, Argentina.

Achilli, E. (1999). *Antropología e investigación. Aproximaciones a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: Mimeo.

Arrieta de Meza, B. & Meza-Cepdeda, R. (2000): El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69.

Bonal, X. & Tarabini, A. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 425.

Da Silva, T. (1999): *Documento de Identidades*. Bello Horizonte: Auténtica.

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dubet, F. (2014). Los postulados normativos de la investigación en educación. En *Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas. UNCPA, FCH, Tandil, Argentina.

Enríquez, P. (2011). El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Revista Argonautas*, N° 1, pp.48-78.

Filmus, D. (2003). La función de la Escuela Media frente a la crisis del Mercado del trabajo en Argentina. En Seminario *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en otros países del Cono Sur*. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación y la Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires, Argentina.

Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones. Educativas: Cara y Seca*. Buenos Aires: Troquel.

Gallart, M. (2006). *La construcción social de la Escuela Media: Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N, Lincoln, Y (eds): *Handbook of Qualitative Research*, Cap 6, Sage Publications, California, pp. 105-117.

Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Chile: PIE.

Rodríguez-Gómez, G.; Gil-Flores, J. & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

Tenti-Fanfani, E. (2007). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, Versión Online: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.

Tenti-Fanfani, E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*. N° 54. pp. 60-73.