

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Mesa 29: Repensar la escuela. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad

Título ponencia: Desigualdad educativa y vulnerabilidad

Autora: Borel, María Cecilia

Institución: Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Argentina.

E-mail: mcborel@criba.edu.ar

Entre otros países de América Latina, Argentina ha mostrado un patrón de desarrollo incapaz de materializar efectivos avances sociales, a partir de un modelo de sociedad excluyente. En tal sentido, a partir de los años noventa, la pobreza y las desigualdades persistentes se combinaron con un nuevo fenómeno social, la vulnerabilidad, conformando un síndrome de desventaja social. Esta ponencia se enmarca en el trabajo realizado como integrante del PGI “*Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa*” (2008-2010)¹ cuyo objetivo es explorar acerca del lugar de la institución escolar en la construcción subjetiva adolescente en el marco de la desigualdad educativa.

Algunos de los interrogantes formulados son: ¿de qué maneras la desigualdad educativa expresa la vulnerabilidad social?, ¿cómo se construye un adolescente en condiciones desfavorables?, ¿la escuela secundaria para todos está implicando nuevas modalidades de segregación y circuitos de vaciamiento cultural para algunos?

Escuela secundaria: escenario de desigualdad

En una entrevista, Nicolás, un adolescente de 17 años nos decía: “y...mi papá si es por él trabajaría, no iría a la escuela. La que siempre me dijo que tenía que terminar es mi mamá. La que insiste más. La que siempre me inculcó que tenía que ir a la escuela fue mi mamá, terminó y

¹ Profesores integrantes del Grupo de Investigación “Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa”. Universidad Nacional del Sur. Año 2008- 2009. Directores: María Cecilia Borel - Roberto Elgarte. Integrantes: Jorgelina Fabrizi – María Andrea Negrete – Viviana Sassi – Tomás Scabuzzo - Ana Clara Yasbitzky.

bueno para tener un buen trabajo". En otro pasaje de la misma entrevista: *"Lo dejé y me arrepentí porque realmente era muy chico para trabajar, es decir que la única opción era ir a la escuela, por lo menos para terminar y porque vas creciendo aparte... con tan poca edad no te toman en un trabajo, y además si no tenés secundaria, si no tenés nada, hoy se pide mucho eso... cuando haces el currículum tenés que tener primario, secundario..."*².

Desde hace algunas décadas, asistimos a una demanda generalizada por la inclusión de nuevos sectores sociales al nivel medio. Incluso la obligatoriedad ordenada por la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 cambió el sentido y la finalidad social que ha tenido tradicionalmente ese nivel. Es así que en nuestro país el desarrollo de la educación secundaria se caracteriza, a la vez, por los fenómenos de la masificación y un cambio profundo en la morfología social de los nuevos inscriptos (Tenti Fanfani, 2008, 2009), junto con la agudización, al interior del sistema, de condiciones expulsivas.

Los grandes cambios sociales y culturales afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. Entendemos que la escolarización contribuye fuertemente a la construcción de nuevos sujetos sociales. A su vez, la masificación produciría una serie de transformaciones en las instituciones escolares. Esto es así porque la vieja escuela media, reservada a las élites, hoy necesita responder a la demanda de estos nuevos contingentes de ingresantes. ¿Estarán las instituciones estructuralmente preparadas para responder a esta heterogeneidad?, ¿a través de qué síntomas responden a estos fenómenos?, ¿qué encuentran cuando llegan al secundario los sectores que tradicionalmente no ingresaban? son algunos de los interrogantes que podrían plantearse.

En los orígenes del sistema educativo nacional, el contrato fundacional de la escuela secundaria le otorgaba un carácter selectivo que hoy no puede mantener; ya que los adolescentes que se escolarizan en la actualidad son más, pero además diferentes.

Romero (2007) argumenta que la expansión del nivel medio y su aparente democratización (ya que sólo terminan la mitad de los que empiezan) pueden darse a partir de factores genuinos o espurios. Los factores genuinos se vinculan a los requerimientos de competencias para el desempeño de la vida ciudadana y laboral y al ingreso de nuevos sectores de población. Los espurios son la fuga hacia adelante de los saberes, la devaluación de las credenciales y la

² En este trabajo se incorporan algunos fragmentos de entrevistas realizadas a adolescentes que concurren a escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca que atienden a sectores desfavorecidos. Estaban cursando en ese momento (año 2008) el primer año del secundario superior.

sobreoferta de mano de obra con mayor cantidad de años de escolarización. Según la autora, estos últimos son los que prevalecen en las últimas décadas, cuando encontramos que la oferta de baja calidad opera como factor de contención social y distancia de la movilidad social ascendente a la que aspiran los sectores tradicionalmente excluidos de ese nivel.

En realidad, no podemos dejar de señalar, tal como lo han revelado investigaciones en la Argentina (Braslavsky, 1989; Duschatzky, 1999; Puiggrós, 1999; Filmus, 2001; Duschatzky y Corea, 2002; Tiramonti, 2004), e incluso las nuestras en escuelas de Bahía Blanca³, que la mera incorporación de niños y jóvenes a la escuela no garantiza el ejercicio del derecho de aprender ni la ruptura de las barreras que imponen los diferentes orígenes sociales y culturales.

¿Qué dicen los adolescentes de la escuela? De una entrevista grupal, seleccionamos estas intervenciones:

“No, no es tan... Yo iba a un colegio privado y nada que ver, nada que ver a esto, mucho más difícil. Entonces, no es que... por ahí lo que no... es con el estudio, pero nada que ver, esto es mucho más fácil. Es cuestión de leer un poco y ya está, no necesitás ni estudiar... Esto es una pavada al lado de lo otro... Y son mucho más exigentes en otros colegios, acá no te exigen nada. Te dicen no hagas esto, lo haces igual y tampoco te dicen nada, nada que ver”. “Sí, como que hacemos lo que queremos...” (Juan Manuel, 18 años).

“A la deriva.....” (Maxi, 17 años).

“No, para mi no es por la falta de respeto y eso, sino el nivel de exigencia de los profesores, la mala educación... Por lo menos mi vieja, se queja por eso, nada que ver la exigencia con respecto al estudio” (Juan Manuel, 18 años).

“Vos no querés estudiar y bueno, no estudiás. Antes no era así...” (Noelia, 16 años).

Los procesos de polarización y fragmentación del orden social presentan una expresión específica en las escuelas, productoras y reproductoras de desigualdad. Para escapar de ella, a los adolescentes y jóvenes ya no les alcanza con ingresar y permanecer en el espacio escolar, ya que no es lo mismo escolarización que acceso al conocimiento. La expansión del derecho al ingreso no es suficiente, porque hoy sabemos que se puede expandir la matrícula y, a la vez, reproducir al interior del sistema educativo las distancias sociales que marcan la distinción entre escuelas de peor y mejor calidad. Así, las diferencias en las posibles trayectorias muestran que la educación

³ Proyectos de investigación “Lugar de la escuela en la constitución subjetiva adolescente” (2006-2007) y “Constitución subjetiva adolescente y desigualdad educativa” (2008 – 2010), Área de Ciencias de la Educación, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

secundaria se constituye en un tramo o enseñanza “final” para la mayoría de la población, y, a la vez, en un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de la vida. Sumado a esto, estos procesos de polarización y fragmentación son la expresión de un sistema que se ha diversificado conforme a sus nuevos públicos y ha dado lugar a la creación de “mercados escolares”, donde proliferan diferentes diplomas con valor desigual en el mercado.

Vulnerabilidad social y educativa: ¿un camino a la exclusión?

“Los jóvenes constituyen el sector más vulnerable de la población, pues vienen sufriendo los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización (crisis de la escuela, crisis de la familia), así como la desestructuración del mercado de trabajo que caracteriza a la Argentina en los últimos quince años”⁴.

En nuestro trabajo de campo, hemos encontrado que la escuela es considerada por los adolescentes entrevistados desde diversas figuras que incluyen la búsqueda de conocimientos, la aptitud para el trabajo, un lugar de contención, una oportunidad de relación con el grupo de pares.

La escolarización constituye un “trámite para” la obtención de algo que habilite algún tipo de inclusión en un campo social más amplio. En este sentido, la finalización de los estudios es concebida como oportunidad para el acceso a un mejor trabajo, aún dentro de una precariedad generalizada: “*en lugar de limpiar patios, ser peón de albañil*” o “*en lugar de limpiar casas, cuidar niños*”. ¿Qué ocurriría si no se culmina exitosamente ese proceso de escolarización secundaria? Dice uno de nuestros entrevistados: “*En la mayoría de los trabajos te piden el secundario. La escuela te enseña a hacer cosas que capaz no viniendo acá no las sabés o te cuestan más. Vengo a la escuela porque así tengo un futuro cuando sea más grande, así puedo tener una carrera, un título, o algo; para que no esté pidiendo en la calle o tener otro trabajo como cartonero. Para no ser un analfabeto, porque hay muchas personas que vos le decís algo y no entienden, porque no tienen estudios, entonces no entiende lo que vos le decís, piensan en sus ideas nada más, no aceptan otras*” (Sebastián 15 años).

⁴ Svampa, Maristella (2005:171).

A partir de testimonios como estos, entendemos que la desigualdad educativa puede resultar una expresión de situaciones de vulnerabilidad social, en particular por lo que implica desde el punto de vista de la propia percepción de las oportunidades – o la ausencia de ellas – laborales y de prosecución de estudios superiores.

La combinación de fenómenos sociales, tales como la desigualdad social y educativa y la vulnerabilidad, muchas veces junto con la exclusión, se plantea como un obstáculo para las políticas sociales focalizadas (no ya universales, como era característico en el Estado de Bienestar) que procuran atenuar la pobreza y reducir esas desigualdades, políticas sustentadas en la noción de equidad, que se basa en la idea de que el Estado debe reorientar su intervención no de una manera igualitaria, sino en pos de la protección de los grupos más vulnerables.

El modelo social excluyente ha representado, para vastos sectores de la población, una reconfiguración de sus trayectorias desde la vulnerabilidad social y la precariedad laboral, asistiendo además, a otro fenómeno típico de los noventa, como lo es la naturalización de la distancia social y de las desigualdades sociales.

Esto ha provocado hondas transformaciones sociales, cambiando las pautas de integración y exclusión e incrementando las desigualdades al interior de la sociedad, generando nuevas expresiones de pobreza y marginalidad. Como sostiene Svampa “en los 90, la entrada en una sociedad excluyente tiró por la borda esta representación integradora de la sociedad argentina, centrada en la primacía de lo público. [...] Dichas transformaciones terminaron de abrir una gran brecha en la sociedad argentina, acentuando los procesos de polarización y vulnerabilidad social” (2005, 138)⁵.

Así se configuraron dos grandes tendencias o ‘polos magnéticos’ que atraen a los grupos sociales hacia el extremo que representa la adquisición de posiciones ventajosas o hacia el de la descalificación social o la ‘caída’. Estas tendencias que expresan una doble dinámica de polarización y fragmentación han moldeado los contornos de una sociedad de tipo excluyente, que se estructuró sobre la base de la cristalización de las desigualdades tanto económicas como sociales y culturales.

Para profundizar nuestra indagación sobre estos procesos, al pensar en las herramientas analíticas con que contamos, nos vemos confrontados con un nuevo tratamiento de la ‘cuestión social’, en

⁵ Es necesario señalar que para diferentes sectores empobrecidos como consecuencia de estas políticas, la instalación en una zona de vulnerabilidad consumó un hiato mayor, comprensible en términos de reducción de oportunidades de vida. Sin embargo, frente a lo que se define como “pobreza estructural”, estos sectores se manifiestan más provistos de capital cultural y relaciones sociales

la dirección de reflexionar sobre la ruptura de lazos sociales, la pérdida de cohesión social, particularmente en sociedades con déficits de integración y persistente pérdida de `solidaridad orgánica`.

En este sentido, nos interesa el dinamismo y la potencialidad explicativa del concepto de vulnerabilidad, que no coincide con el de pobreza aunque lo incluye, porque refiere a una gran diversidad de `situaciones intermedias` en la tensión exclusión / inclusión, en términos laborales, sociales, culturales, educativos, previsionales, etc. En particular el concepto de vulnerabilidad, más que referir una situación actual – aunque pudiera hacerlo -, proyecta a futuro la posibilidad de padecer, por ejemplo la exclusión y la pobreza, a partir de ciertas debilidades que se constatan en el presente⁶.

“Mis viejos no terminaron... Mi vieja hizo hasta 7º nomás y mi viejo... 9º, por ahí. Y quieren que trate de estudiar para así puedo trabajar de algo, porque ellos quieren que yo sea mejor que ellos, que llegue a más.....

¿Mejor en qué sentido?

En que... tenga, no se, un buen trabajo” (Ezequiel, 17 años).

A partir del reconocimiento de la polisemia y complejidad del concepto de vulnerabilidad social, que incluso ha invadido el discurso mediático para aludir a diversidad de situaciones, entenderemos en nuestra investigación a la noción de vulnerabilidad social como “una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados” (CELADE / CEPAL, 2000). Hemos restringido además el uso de esta noción para el análisis de dimensiones vinculadas a la desigualdad educativa, entendiendo desde este recorte que, tal como lo encontramos en el trabajo de campo, los sectores vulnerables se enfrentan a riesgo de deterioro, pérdida o imposibilidad de acceso a la información, a las oportunidades⁷ y a condiciones educativas.

⁶ El concepto de vulnerabilidad, asociado al de condiciones de vida, posibilita una mirada multidimensional y compleja, vinculándose a los múltiples elementos que pueden ser indicadores de diferencias y posicionamientos en la estructura social. Con el concepto "condiciones de vida" se alude al equipamiento y/o provisión de bienes del hogar en relación a la cantidad de miembros, a las características de la inserción ocupacional de los miembros, a los niveles de educación alcanzados por los mismos, al acceso a los beneficios sociales y a la posibilidad de expresión y participación en la vida pública (CELADE / CEPAL, 2000).

⁷ Las características educacionales que permiten analizar las situaciones de vulnerabilidad, que advierten sobre las capacidades operativas de la población y la posibilidad de dar respuestas a los requerimientos del mercado laboral, también nos informan sobre los posibles niveles en la adquisición de - y en la exposición a - redes de socialización, incidiendo en la conformación de

¿Y cómo manifiestan los adolescentes su percepción de las potenciales situaciones de vulnerabilidad a las que pueden verse enfrentados? *“Si no viniera a la escuela buscaría trabajo. Tengo amigos y conocidos que no van a la escuela y se arrepintieron, se arrepienten. Reparten volantes todo el día, o si no están todo el día en la calle borrachos o drogados. Por ejemplo yo tengo a mi mamá que está terminando el secundario ahora ya de grande, y me exige que estudie, para que no llegue a como está ella. No es que estamos mal, sino que ahora se dio cuenta de que mucha gente la pasó por arriba y que recién ahora se dio cuenta de que la escuela sirve para algo. A ella le gustaba estudiar cuando era chica, pero por temas económicos no pudo”* (Sebastián, 15 años).

Frente a muchos de los testimonios de los adolescentes que se orientan en este sentido, también nos hemos interrogado sobre la noción de exclusión. No se trata sólo de las consecuencias de la imposibilidad de acceder, permanecer o egresar del sistema. Del Informe *“Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas”* del IIPMV de la CETERA, del año 2003, tomamos esta caracterización que pone el acento en una perspectiva crítica sobre la exclusión que nos interesa recuperar: *“Nosotros creemos que es un término complejo que alude a la negación del derecho social a la educación. Las razones deben buscarse en un sistema social injusto, no en la responsabilidad ni de las familias y/o alumnos, ni de los docentes, como hacen las visiones conservadoras o tecnocráticas. La deserción, la repitencia y el resto de los índices que usualmente se utilizan para medir la ‘eficacia’ del sistema, deben verse como índices de la desigualdad educativa que existe en la sociedad (2003:2)”*.

La desigualdad educativa, entonces, puede resultar una expresión de situaciones de vulnerabilidad social, en particular por lo que implica desde el punto de vista de la propia percepción de las oportunidades – o la ausencia de ellas – laborales y de prosecución de estudios superiores de los adolescentes.

Reflexiones finales

Luego de esta exposición podríamos preguntarnos ¿estaremos asistiendo a la pérdida de la idea de la escuela como anclaje colectivo para configurar la identidad de los sujetos sociales? ¿Es que

determinado capital social y cultural. Importa considerar en este punto los niveles de escolaridad de modo diferencial según los grupos de edad y de los lugares que ocupen en la estructura familiar.

hay una única manera 'pensable', para cada grupo social, de imaginar y representarse su destino social? ¿No habrá que recuperar para la acción del Estado la noción de igualdad, frente a la de equidad, en prácticas que sean correlato de los discursos?

Desde una mirada que sigue concibiendo a la escuela desde un horizonte de igualdad, como una apuesta a otro tiempo y a la posibilidad de una vida mejor, coincidimos con Meirieu en que “[...] *así como hace una veintena de años dominaba una 'sociología determinista' que hacía de la escuela una máquina para la reproducción sistemática de desigualdades sociales, hoy se descubren fenómenos que se denominan 'efecto – maestro' o 'efecto – centro educativo'; claro que la posición social de los alumnos sigue determinando en enorme medida su futuro escolar.....pero, a igualdad de posición social, se discierne la existencia de prácticas pedagógicas y de proyectos de centros que permiten esperar éxitos que quebranten el fatalismo*” (2003:29).

El análisis de la desigualdad educativa y de la vulnerabilidad en el sistema educativo, específicamente en la escuela secundaria, requiere de un abordaje amplio y multidimensional, que posibilite identificar la complejidad de los mecanismos que las producen y/o las resisten. Estos procesos también nos interpelan desde el reconocimiento de la educación como un derecho social y universal y de la posibilidad de negación de ese derecho de parte del Estado en el marco de una sociedad excluyente.

Bibliografía

Borel, María Cecilia; Elgarte, Roberto; Fabrizi; Jorgelina y Negrete, María Andrea (2009), *“Adolescencia y escuela en escenarios de vulnerabilidad”*. Ponencia en el 2do Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata: “Psicología y Construcción de conocimiento en la Época”. La Plata, noviembre de 2009.

Bourdieu, Pierre (1999), *La miseria del mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, Cecilia (1989), *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CELADE / CEPAL (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía) (2000), *“Vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe”*, Documento. Consulta electrónica: 10/6/09.

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

Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

Filmus, Daniel (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.

Frigerio, Graciela (2000), *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Documento de Apoyo del Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, agosto de 2000.

IIPMV - Instituto De Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte - de la CETERA (2003), *“Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas”*, Buenos Aires.

Meirieu, Philippe (2003), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Perona, Nélica [et al] (2001), *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Santiago de Chile: Universidad de Bio Bio. Mimeo.

Puigrós, Adriana (1999), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Romero, Claudia (2007), *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Salama, Pierre y Valier, Jacques (1996), *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el Tercer Mundo*. Buenos Aires: Ciepp - Miño y Dávila.

Svampa, Maristella (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Svampa, Maristella (2009), “Prólogo”, en Korol, Claudia, *Criminalización de la pobreza y de la protesta social*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Tenti Fanfani, Emilio (2008), “Preguntas sobre el secundario para todas y todos”. En *El monitor de la educación*, N°19, 5° Época, Revista del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, diciembre de 2008.

Tenti Fanfani, Emilio (2009), “*La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural*”. En Tiramonti, G. y Montes, N. – comp.-, *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial - FLACSO.

Tiramonti, Guillermina –comp.- (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.