

# Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires

ANALÍA INÉS MEO<sup>1</sup>

Investigadora, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) e Instituto de Investigaciones "Gino Germani" (Universidad de Buenos Aires)

---

## 1. Introducción

Identificar y explicar las desigualdades educativas entre grupos sociales ha sido una preocupación central de la Sociología de la Educación en países desarrollados y en desarrollo (Apple, Ball, y Gandin, 2010). La investigación en Argentina ha prestado especial atención al acceso, participación y –recientemente– al rendimiento educativo en distintos grupos sociales. Las reformas educativas de los 90, junto a profundas transformaciones de la estructura social y económica, han configurado un escenario de crecientes desigualdades educativas entre provincias y al interior de ellas, entre escuelas y entre grupos de estudiantes. En este contexto, esta investigación indagó: i) las formas en que dos escuelas participaron y contribuyeron a producir un sistema educativo local fragmentado en la Ciudad de Buenos Aires; ii) cómo y con qué recursos distintos grupos de alumnos (provenientes de clases medias, clases trabajadoras y sectores "marginales") respondieron a las demandas del "juego escolar" y con qué resultados lo hicieron; y, iii) cómo la experiencia escolar y las relaciones sociales entre estudiantes contribuyeron a la producción de sus identidades de clase social y de género.

Este breve artículo presentará, en primer lugar, los elementos claves de la mirada teórica que contribuyó a interpretar los datos producidos durante el trabajo de campo. En esta sección se presentarán las definiciones de algunos conceptos centrales que nutrieron el análisis; tales como "habitus", "clase social", "juego" o "campo" social, y "habitus institucional". Seguidamente, se describen las escuelas en donde este estudio se llevó a cabo así como la estrategia metodológica desplegada. Finalmente, se incluye una síntesis del argumento central de la investigación<sup>2</sup> así como algunos de sus resultados más significativos.<sup>3</sup>

## 2. Pensando con y más allá de Pierre Bourdieu

Distintos conceptos contribuyeron a interpretar, organizar y dar sentido a los datos producidos durante las visitas a las escuelas durante el año escolar 2004. Al igual que muchas investigaciones en

---

<sup>1</sup> La autora agradece el financiamiento del *Economic & Social Research Council* (Reino Unido) (proyecto PTA-026-27-2053). También le agradece muy especialmente a Adriana Migliavacca y al Comité Científico de la *Revista Iberoamericana de Educación* los comentarios a versiones preliminares de este trabajo.

<sup>2</sup> Esta investigación se realizó en el marco de un Doctorado en Sociología en la Universidad de Warwick (Reino Unido).

<sup>3</sup> Por falta de espacio no se presentarán los resultados relativos a la producción de las identidades de clase y de género de los estudiantes.

educación argentinas y extranjeras, en este estudio, la teoría de la praxis social de Bourdieu así como sus interpretaciones acerca del carácter relativamente autónomo del campo educativo y de la centralidad de los recursos o “capitales” –en especial el cultural– para entender el “éxito” y “fracaso” de los estudiantes, ofrecieron herramientas teóricas útiles para entender cómo alumnos de distintas clases o grupos sociales se vinculaban con las demandas educativas y sociales de sus docentes y escuelas. Asimismo, re-elaboraciones del concepto “habitus” de Bourdieu también permitieron vincular las estrategias institucionales de las escuelas para mantener o mejorar sus posiciones (en términos de prestigio, recursos, y población) en el sistema educativo local a estrategias de re-producción sociales más amplias. Finalmente el concepto de “identidades” fue utilizado para visibilizar las perspectivas y prácticas que los estudiantes desplegaban para diferenciarse de los “otros” considerados distantes socialmente (tanto fuera como dentro de la escuela). Esta sección definirá brevemente el alcance de algunos de los conceptos centrales utilizados: habitus, clase social, campo, capitales y habitus institucional.

Bourdieu define habitus como “subjetividad socializada”, la cual emerge de la participación de los agentes sociales en diferentes campos sociales y tiende a reproducir sus estructuras y principios organizadores objetivos (Bourdieu y Wacquant, 2002). Habitus refiere a una matriz de disposiciones, categorías de percepción, y criterios clasificatorios de prácticas que los individuos adquieren por medio de su socialización desde la temprana infancia. Según Bourdieu, este concepto también es un atributo de colectivos (grupos o clases sociales) y de los campos sociales.

En relación al concepto de clases sociales, por un lado, Bourdieu afirma que éstas se diferencian en términos de sus condiciones de existencia, sistemas de disposiciones (habitus), poder y capital económico, social y cultural. El habitus de clase (en este estudio, el habitus de la “clase media”, “clase trabajadora”, o “marginal”) refiere a las disposiciones, visiones del mundo, sentimientos, y prácticas compartidos por aquéllos que tienen condiciones de vida similares o, en términos de Bourdieu, que ocupan posiciones cercanas en el espacio social. En este estudio, siguiendo a la literatura argentina e internacional (Savage, 2000; Torrado, 2003), el término “clase media” refiere a estudiantes pertenecientes a familias cuyos jefes tenían trabajos no manuales (ya sea como cuenta propia o empleados) y quienes, en la mayoría de los casos, habían completado el nivel secundario. En la Escuela “B”, los estudiantes de “clase trabajadora” eran aquéllos que provenían de familias cuyos jefes de hogar tenían un trabajo manual (ya sea como cuenta propia o empleados), y quienes, en general, habían completado la escuela primaria. Finalmente, la etiqueta “marginal”<sup>4</sup> refiere a aquéllas familias cuyos jefes de hogar tienen trabajos no manuales en el sector informal de la economía (ya sea como cuenta propia o empleados) y quienes, en general, no habían terminado la escuela primaria.

Respecto del concepto “campo social”, Bourdieu (1987, 1990) sostiene que los campos sociales o “juegos” son sistemas de relaciones sociales que operan según sus particulares reglas o lógicas y se organizan en torno a ciertos sentidos de lo que es relevante y valioso. Tienen una autonomía relativa respecto de otros campos y cambian según el contexto socio-histórico que se esté examinando. En esta investigación, el concepto de “juego escolar” refiere a la organización académica y social de las escuelas (con sus “códigos” o “reglas” implícitos y explícitos). Los estudiantes juegan el “juego escolar” utilizando recursos, “cartas” o capitales (en especial el cultural) desiguales.

---

<sup>4</sup> Este término es tomado de Torrado (2003).

El concepto de capital cultural contribuye a explicar, según Bourdieu, la desigual apropiación de las reglas del “juego escolar”. Es definido como el conjunto de recursos o “cartas” culturales que los individuos o familias disponen, el cual asume distintos estados: el incorporado, el institucionalizado y el objetivado (Bourdieu, 1986). La forma más encubierta de capital cultural es la incorporada, resultado de la inculcación y asimilación a lo largo del tiempo. Este tipo de capital se adquiere de manera inconsciente y es marcado por las condiciones sociales de su transmisión y adquisición. Según este autor, las habilidades, competencias y recursos culturales incorporados y su distancia respecto del capital escolar son centrales para entender el “éxito” y el “fracaso” escolar.

Finalmente, en esta investigación, el concepto de “habitus institucional” fue útil para visibilizar el rol de las escuelas en la producción y reproducción del campo educativo de nivel medio y de las desigualdades educativas de grupos sociales. Investigadores de Estados Unidos y del Reino Unido han expandido el concepto de habitus y lo han utilizado para indagar la influencia de instituciones escolares en las perspectivas, en las elecciones educativas y ocupacionales, y en las experiencias escolares de los estudiantes (Reay *et al.*, 2001). El concepto de “habitus institucional”, siguiendo a McDonough (1996), debe interpretarse como la influencia de un grupo cultural o clase social en las prácticas individuales, mediadas por una institución. Reay *et al.* (2001) argumentan que este concepto encapsula cómo una determinada institución se imbrica en y contribuye a la producción de relaciones de clase, étnicas y de género. Así, las escuelas son interpretadas como “jugadoras” en el campo educativo de la Ciudad de Buenos Aires que movilizan (o no) capitales en el campo social jerárquico configurado por las escuelas de nivel medio, contribuyendo a la producción de ventajas y desventajas sociales de ciertos grupos.

### 3. La ciudad, las escuelas y la estrategia metodológica

Esta sección caracterizará brevemente a la ciudad en donde se llevó a cabo la investigación para luego describir, primero, las dos escuelas en donde se realizó el trabajo de campo y, luego, la estrategia metodológica que se desplegó.

Este estudio se realizó en la Ciudad de Buenos Aires, una de las jurisdicciones más ricas en la Argentina. En el 2006, por ejemplo, tuvo el producto bruto per cápita más alto, y el más bajo nivel de pobreza en el país (INDEC, 2001; Llinás, 2004). A pesar de esto, la ciudad también tiene altos niveles de desigualdades sociales que se reflejan en el sistema educativo. Estudios cuantitativos y cualitativos brindan evidencia del carácter desigual y “fragmentado” del sistema educativo a nivel nacional y al interior de las jurisdicciones (Cervini, 2005; Kessler, 2002; Rivas *et al.*, 2010; Tiramonti, 2004).

En cuanto a las políticas educativas, diferentes gobiernos (a nivel nacional y local) han intentado contrarrestar los crecientes niveles de desigualdades a través de la implementación de distintas políticas orientadas a promover la inclusión social y educativa. A nivel nacional, en 1993, la Ley Federal de Educación aumentó los años de educación obligatoria (hasta el tercer año del tradicional nivel medio). En el 2000, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires promulgó una ley que extendió la educación obligatoria hasta la finalización del nivel secundario. Estas políticas fueron acompañadas por el crecimiento del número de

estudiantes en el nivel medio, la mayoría proveniente de familias pobres, y de la persistencia de altos niveles de fracaso escolar (abandono y repetición).<sup>5</sup>

En este complejo escenario, esta investigación se propuso indagar aspectos claves de la producción y reproducción de desigualdades educativas en el nivel medio. Para ello, realicé el trabajo de campo en el año 2004 en dos escuelas estatales: ESCUELA "A" y ESCUELA "B".<sup>6</sup> Las dos comparten un mismo edificio ubicado en un barrio de clase media en el nordeste de la Ciudad de Buenos Aires. La ESCUELA "A" es una escuela Normal y la ESCUELA "B" es un Liceo. En el 2004, en comparación con el resto de los distritos escolares de la Ciudad, el distrito de estas escuelas tenía un nivel de pobreza estructural medio (7.1%), y estaba compuesto por barrios muy diferentes en términos de su composición social (INDEC, 2001).

El nivel medio de la ESCUELA "A" era cuasi-selectivo. Los estudiantes que no hicieron la primaria en esta institución tenían que rendir un examen de idioma. Aquéllos que obtenían un puntaje mayor a un mínimo tenían derecho a inscribirse. La ESCUELA "B", por su parte, tenía un ingreso abierto y sin restricciones. Al comienzo del 2004, LA ESCUELA "A" tenía alrededor de 700 estudiantes; y la "B" casi 850. Durante los 7 años anteriores a la investigación, el número de estudiantes de estas escuelas creció. Sin embargo, el incremento de matrícula fue más importante y constante en la ESCUELA "B" y se asoció con el ingreso de adolescentes "primera generación" de estudiantes secundarios en sus familias.

Debido a la falta de información secundaria sobre las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes, apliqué una encuesta al 60% de estudiantes de tercer año en las dos escuelas. En el caso de la ESCUELA "A", la encuesta confirmaba los dichos de los docentes, la mayoría de las familias eran de clase media, cuyos jefes de hogar estaban ocupados en sectores no globalizados de la economía que habían sido fuertemente perjudicados por la reciente re-estructuración económica (llamados los "perdedores" por Svampa, (2005). Se trataba principalmente de profesionales empleados por el sector estatal, profesionales cuenta-propia, comerciantes, y trabajadores administrativos en el sector privado o estatal. En la ESCUELA "B", la encuesta mostró que el tercer año era más heterogéneo socialmente que lo anticipado por las autoridades y docentes. Casi 6 de cada 10 jefes era de clase media (57%). Estos trabajaban en trabajos manuales no calificados. Uno de cada cuatro jefes de hogar trabajaba en ocupaciones de "clase trabajadora" (tales como pintor, panadero, plomero, etc.), y el resto en ocupaciones "marginales" (Torrado, 2003).

En cuanto a la estrategia metodológica, llevé a cabo un estudio cualitativo cuyo objetivo central era desentrañar los sentidos que los actores le atribuían a sus respectivos "oficios" e interacciones. Como cualquier investigación cualitativa, este trabajo no aspira a ser "representativo" de un universo determinado. Antes bien, se propuso indagar en profundidad en las visiones y prácticas de un grupo de adolescentes así como la riqueza de la experiencia escolar en las escuelas investigadas. Su propósito era identificar y explicar patrones y regularidades a partir de una trama conceptual situada y reflexiva que podrá ser utilizada, elaborada o rechazada para la comprensión de fenómenos similares en el marco de otras investigaciones.

El trabajo de campo fue realizado durante el año lectivo 2004 (desde mediados de marzo hasta mediados de marzo de 2005). Durante este período, realicé observación participante en las escuelas, con

<sup>5</sup> En el año 2006, se aprobó una nueva la Ley de Educación Nacional que declara al nivel medio como obligatorio a nivel nacional.

<sup>6</sup> Los nombres de las instituciones son seudónimos.

distintos grados de participación; entrevistas de distinto tipo con autoridades, docentes, preceptores y estudiantes (ver Anexo 1, Tabla 1 y 2); dos encuestas por escuela (una a estudiantes de tercer año y una a docentes); y recogí variados documentos públicos, semipúblicos y privados (como, por ejemplo, estadísticas producidas por las escuelas; cuaderno de calificaciones; y diarios personales de estudiantes).

El análisis estuvo focalizado en las estrategias discursivas e institucionales de las escuelas respecto de sus poblaciones y el sistema educativo local, y en los sentidos que distintos grupos de estudiantes le atribuían al nivel medio así como sus prácticas en torno al “juego escolar” en el que participaban. En el caso de los estudiantes, analizó las prácticas y narrativas de estudiantes de clase media de la ESCUELA “A” y de estudiantes que no eran de clase media de la ESCUELA “B”. Esto permitió comparar como dos grupos sociales de estudiantes (en un contexto de fragmentación educativa) interpretaban y respondían a las demandas y “reglas de juego” de sus respectivas escuelas. Asimismo, el análisis se centró en el tercer año de estudio por considerarlo un año clave en la trayectoria educativa. Esta decisión se fundó en diversas razones: a) a esa altura de la escolarización, la mayoría de los estudiantes ha tenido tiempo para “aprehender” las reglas implícitas y explícitas del “juego escolar”; y b) el tercer año es un año clave en las trayectorias de los estudiantes, en el cual tienen que decidir qué especializaciones quieren seguir en sus últimos dos años de nivel medio. Finalmente, el análisis se centró en estudiantes que no tenían serios problemas de conducta y que tenían visiones positivas<sup>7</sup> de la escolaridad media.

La siguiente sección presenta algunos de los resultados más importantes de la investigación.

#### 4. El “juego escolar” en la Ciudad de Buenos Aires y en las escuelas estudiadas: Una historia de desigualdades educativas persistentes

Esta investigación muestra que el concepto de “clase social” es útil a la hora de comprender las desigualdades educativas entre grupos de escuelas y estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires. En el contexto argentino, las investigaciones realizadas con anterioridad a este estudio prefieren utilizar otros términos para referirse a las desigualdades sociales y materiales (tales como grupos socio-económicos, grupos sociales) que, en general, no son vinculados explícitamente a conceptualizaciones teóricas sobre las relaciones entre estratificación social y el sistema educativo (Meo, 2008).

Este estudio argumenta que el concepto de “clase social” (entendido como conjunto de individuos y familias que ocupan posiciones sociales similares –y por tanto acceden a volúmenes de capital equiparables- y que comparten disposiciones, criterios de entendimiento, formas de hacer, sentir y de ver(se) y ver a los demás) es iluminador para analizar: i) el rol de las escuelas en los procesos de producción de desigualdad educativa en la ciudad; ii) cómo las escuelas (su habitus institucional) influyen en las visiones de los docentes sobre sus estudiantes, comportamientos y potencialidades; iii) las formas en que las distintas clases sociales (las clases medias “perdedoras”, la “clase trabajadora” y lo que he llamado clase “marginal”) responden a las demandas del “juego” escolar; y iv) cómo las identidades de clase son producidas también a través de la experiencia escolar (tanto en las relaciones de los adolescentes con sus pares cómo en los sentidos que le atribuyen a su participación en la escuela secundaria). Este trabajo argumenta que una

<sup>7</sup> En el tercer año de estudios, la mayoría de los estudiantes afirmaban que la escuela media era importante para sus vidas.

concepción material y cultural de clase social es central a la hora de interpretar las diferencias y desigualdades entre escuelas y grupos de alumnos (Ball, 1993; Bourdieu, 1990, 1992).

A partir de elaboraciones anglo-americanas del concepto de habitus institucional, esta investigación también ilustra cómo las escuelas son organizaciones que, por un lado, participan activamente (aunque con muy desiguales recursos) en la producción de un sistema educativo desigual y, por el otro, juegan un rol en la producción de desigualdades educativas de distintos grupos de alumnos (favoreciendo los intereses de algunos grupos y perjudicando a otros) de maneras sutiles, cotidianas y naturalizadas. Asimismo, presenta evidencia del carácter “incorporado”, dinámico, y relacional de la clase social (de manera similar a la tradición británica de estudios sociológicos en educación) y de cómo ésta opera a nivel consciente e inconsciente en las formas que los estudiantes y sus familias tienen de responder a las expectativas, demandas y reglas del “juego escolar” (Bourdieu, 1992). De esta manera, este análisis contribuye a ampliar el debate local en torno a la “fragmentación” o segmentación educativa, así como a visibilizar las experiencias de “clase” en distintos circuitos escolares en relación a las particularidades de los casos analizados.

En síntesis, esta investigación muestra que las escuelas y los estudiantes participan en la “producción” y reproducción de sus posiciones diferenciales en el sistema educativo y lo hacen con “cartas” y capitales diferentes que los ubican en condiciones muy desiguales para lidiar con las demandas del “juego escolar”. Estas desigualdades son rastreadas en los sentidos atribuidos al nivel medio por estudiantes y escuelas; en las políticas de reclutamiento poblacional de las escuelas y las elecciones educativas familiares; la capacidad de los estudiantes de jugar el “juego escolar”; y la producción de identidades de clase en la escuela media. En las siguientes sub-secciones y debido a falta de espacio voy a examinar sólo algunos de estos aspectos.

#### 4.1 El sentido de la escolaridad media para los estudiantes y las escuelas

Para los chicos de clase media de la ESCUELA “A”, la escuela secundaria es algo que “todos hacen” y todos deben hacer. No hacerla es impensable –independientemente de si la escuela gusta o no-. En la otra institución, la mayoría de los estudiantes veían a la escuela media como un obstáculo o barrera que una vez superado brindaría oportunidades de vida impensables para sus padres y, en muchos casos, parientes cercanos. Para ellos, la escuela era un recurso fundamental para su futura distinción cultural y diferenciación de sus familias y clase y para la producción de sus identidades como valiosas y respetables.

Las escuelas “A” y “B” configuran campos culturales en donde ciertas perspectivas, expectativas y aspiraciones son puestas en circulación como potenciales caminos a seguir por los estudiantes. Así, las escuelas promueven versiones alternativas de lo que es posible y deseable a través de, por ejemplo, sus prácticas organizacionales y las perspectivas y expectativas de los docentes respecto de sus estudiantes, habilidades, rendimiento educativo, y futuros. En la ESCUELA “A”, la organización de numerosas actividades extra-curriculares promovía y reforzaba aspiraciones educativas y ocupacionales específicas respecto de sus estudiantes. Así, por ejemplo, esta institución ofrecía: i) un curso de orientación vocacional optativo durante el último año de estudio, el cual brindaba información sobre diferentes carreras universitarias y promovía el aprendizaje de distintas técnicas para ser reflexivos en torno a sus elecciones educativas futuras; ii) apoyo escolar en varias materias; iii) cursos de capacitación laboral; y iv) cursos de idioma extranjero para dar exámenes reconocidos internacionalmente. Esta oferta de actividades optativas se correspondía con el futuro

que la escuela y sus docentes<sup>8</sup> “imaginaba” y proyectaba para sus alumnos de clase media: el de ser trabajadores de medio tiempo y estudiantes universitarios.

LA ESCUELA “B”, por su parte, incluyó nuevas prácticas institucionales orientadas a responder a las necesidades educativas de su población durante los dos primeros años de estudio. El principal objetivo de estos cambios (tales como los intentos para reducir el número de alumnos por clase, y la realización de proyectos de adaptación curricular de algunas materias para los primeros años) era facilitar la inclusión de estudiantes de familias vulnerables y pobres que habían repetido o abandonado. La persistencia de altos niveles de repetición y de sobre-edad evidencian las limitaciones de estas iniciativas.<sup>9</sup> En cuanto a las formas en que la escuela imaginaba el futuro de sus estudiantes, el apoyo extra que se le ofrecía a los estudiantes para pensar sus futuros ocupacionales y educativos era más bien marginal y limitado a unos pocos encuentros en tiempo “prestado”, correspondiente a materias obligatorias. A diferencia de la ESCUELA “A”, la ESCUELA “B” no ofrecía cursos de idiomas extranjeros, capacitación laboral extra, y un módulo dedicado a la orientación vocacional. La directora de la escuela y la mayoría de sus docentes consideraban que sólo una minoría de sus estudiantes iba a continuar su educación en el nivel superior universitario. Los docentes acordaban que la mayoría de los estudiantes no tenía las competencias o conocimientos necesarios para completar la secundaria y que muchos iban a repetir el mismo año escolar en varias oportunidades o iban a abandonar la escuela. Es importante recordar que estas visiones se reflejan en la forma de “embudo” que asume la matrícula escolar: seis divisiones o grupos de alumnos de 1er a 3er año, y sólo dos divisiones en 4to y 5to año.

Tanto las estrategias institucionales descritas como las visiones de los docentes respecto de su trabajo, de los estudiantes, y de escuela pueden ser interpretadas como expresiones de los “habitus institucionales” (HIs) de las escuelas. Este estudio aporta evidencias del carácter de clase media de los HIs así como de sus particularidades, fundadas en la historia y el presente de las escuelas en el campo educativo local. El concepto de HI permite encapsular los valores, visiones y perspectivas dominantes en las escuelas y vincularlos con: i) el origen de clase de sus docentes y autoridades; ii) el tipo de grupos sociales que han reclutado históricamente; y iii) la imagen que las autoridades y docentes tienen acerca de la “proximidad” y “distancia” social y educativa entre la población escolar “ideal” y la “real”.

El habitus institucional de clase media de la ESCUELA “A” se expresó en las estrategias que desplegó para intentar responder a las necesidades económicas de su población y acompañar la preparación para su futuro como estudiantes y trabajadores de medio tiempo. En cambio, el habitus institucional (HI) de clase media de la ESCUELA “B” se expresó en la sensación de amenaza que muchos docentes expresan, la falta de recursos para lidiar con los “nuevos estudiantes” (los estudiantes de sectores populares que no aceptan la autoridad escolar y de los docentes), y la interpretación del “fracaso” escolar como resultado de condiciones familiares y (en menor medida) características de personalidad deficitarias. En esta escuela, el HI de clase media –a diferencia de la ESCUELA “A”- se fundaba en su identidad histórica como una institución dedicada a los “pobres respetables” (Castel, 1997), y se expresó en las limitadas formas en que la organización escolar pudo reaccionar al cambio poblacional y a los desafíos que éste implica.

<sup>8</sup> Algunos docentes afirmaba que, a pesar de sus aspiraciones educativas, muchos estudiantes iban a encontrar dificultades académicas cuando accedieran a la universidad.

<sup>9</sup> A pesar de los reiterados pedidos a las autoridades educativas, esta escuela no pudo reducir el número de alumnos por clase en los primeros dos años de estudio (aspecto considerado central por los docentes para poder personalizar la educación y aumentar los niveles de retención).

## 4.2 Las políticas de reclutamiento de las escuelas y la elección escolar de las familias

Este estudio muestra que las políticas de reclutamiento de estudiantes de las ESCUELAS "A" y "B" y las elecciones escolares de las familias y los estudiantes contribuyen a la producción de "circuitos escolares" (Ball, Bowe, y Gewirtz 1995) dentro del sistema educativo estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Estas escuelas son dos tipos muy diferentes de "jugadores" en el campo de educación media local. Esta investigación muestra que estas escuelas pertenecen a distintos "circuitos escolares" orientados a distintos tipos de población. LA ESCUELA "A" tiene capitales institucionales (sociales, económicos y culturales) que le permiten competir y seleccionar a sus alumnos. Su prestigio institucional como escuela Normal, su pertenencia a una red de escuelas normales y dependencia de una Dirección administrativo-curricular propia, así como la existencia de acuerdos informales con escuelas estatales de elite, entre otras cosas, posicionan a esta escuela en una mejor situación relativa para seleccionar a su población. LA ESCUELA "B", en cambio, es considerada una "mala" escuela con altos niveles de fracaso escolar y de familias pobres o vulnerables que se inscriben en ella ante la falta de vacantes en otras instituciones.

Al igual que otros estudios sobre la fragmentación educativa, este estudio presenta numerosos ejemplos del activo (aunque diferencial) rol de las escuelas en el campo de educación media local. El concepto de "habitus institucional" también permite analizar este rol. El "habitus institucional" de ESCUELA "A" se manifiesta en la búsqueda y selección de estudiantes de clase media (por medio de la selección académica de los aspirantes a ingresar); y en las prácticas organizacionales desplegadas desde 1990 para responder a las nuevas necesidades educacionales de los estudiantes (productos del reciente empobrecimiento de sus familias). En cambio, el bajo capital institucional de la ESCUELA "B" se refleja en la imposibilidad que tenía de establecer criterios (al menos formales) para seleccionar a sus estudiantes. A pesar de los deseos de sus docentes de reclutar a otra población más cercana a su ideal de estudiantes (que provinieran de sectores populares pero que aceptaran las "reglas" del juego escolar y no cuestionaran la autoridad docente), esta escuela tiene que aceptar estudiantes durante todo el año lectivo y no realiza ninguna selección académica o de edad. El bajo número de inscriptos a principios de los 90, junto con la política educativa inclusiva local, contribuyeron a una política escolar de "puertas abiertas" no deseada pero vivida como "inevitable" (radicalmente diferente a la de la ESCUELA "A"). Así, esta escuela tiene i) una población mixta en términos socio-económicos y educacionales; y ii) una población muy heterogénea en términos de edad en los distintos años de estudio.

Algunos estudios han examinado la elección escolar (Veleda, 2007). Esta investigación explora las formas en que la "clase social" impacta en las habilidades de las familias y los estudiantes de "elegir" una escuela. El análisis de las perspectivas de los estudiantes sobre la elección escolar evidencia que los distintos niveles de capital cultural de las familias "marginales", de "clase trabajadora" y de "clases medias" influyen en las formas en que interpretaban el funcionamiento, las jerarquías y las demandas (burocráticas, administrativas y educativas) del sistema educativo local. Al igual que investigaciones británicas y argentinas sobre la elección escolar (Ball, 2003; Ball, Bowe, y Gewirtz, 1995), esta investigación muestra que las clases medias contaban con "cartas" y recursos más efectivos para elegir una "buena" escuela estatal. Así, las familias de clase media tenían un capital cultural y económico que les permitía reconocer un ranking implícito de escuelas estatales; identificar a la ESCUELA "A" como una "buena" escuela; averiguar y cumplimentar los procedimientos burocráticos necesarios para inscribir a sus hijos en esta escuela; y contratar apoyo escolar extra –en caso de necesidad– para preparar a sus hijos para rendir el examen de nivelación de idiomas exigido por esta escuela. Estas familias pertenecían a la clase media "perdedora" con

capitales económicos limitados. Para muchas de ellas, la ESCUELA "A" era la mejor alternativa a las escuelas estatales de elite a las que les hubiera gustado enviar a sus hijos. Al igual que otra investigación local (Tiramonti, 2004), la confianza en la educación estatal y en su naturaleza pública, junto a bajos niveles de capital económico, restringieron las escuelas "deseables" para estas familias a un pequeño número de instituciones similares a la ESCUELA "A".

En la ESCUELA "B", en cambio, las familias de "clase trabajadora" y "marginal" tenían capitales culturales que no se correspondían con las expectativas, demandas y requisitos del sistema educativo local y, por tanto, les impidió "elegir" una escuela. Todos los estudiantes afirmaron que no eligieron a la ESCUELA "B". Así, las familias marginales no pudieron reconocer el carácter desigual del sistema estatal local, distinguir una "buena" escuela, y responder a las demandas burocráticas y administrativas que debieron cumplimentar para inscribir a sus hijos en las "buenas" escuelas. Las familias de clase trabajadora, a pesar de contar con mayores "cartas" y recursos, debido a diferentes circunstancias (tales como la repetición de sus hijos, o la migración reciente a la ciudad) no pudieron activarlos para elegir escuela.

### 4.3 El juego escolar y el "sentido del juego" de los estudiantes

Utilizando los conceptos de "juego", "habitus" y "capitales", este estudio argumenta que los estudiantes de diferentes clases cuentan con desiguales niveles de capital cultural, económico y social para responder a las demandas educativas y sociales del "juego escolar". Aquí el foco de análisis son los estudiantes como "jugadores" y sus habilidades para reconocer las reglas y lo que es "valioso" y legítimo en sus escuelas secundarias y para movilizar y activar "cartas" apropiadas para poder "jugarlo" exitosamente.

A diferencia de investigadores británicos (Reay y Wiliam, 1999) y en sintonía con algunas investigaciones argentinas (Seoane, 2003), esta investigación muestra que a la mayoría de los estudiantes en ambas escuelas no les interesa destacarse académicamente y sólo les importaba "pasar" de año escolar sin ser vistos como invirtiendo demasiado tiempo en el oficio del alumno. La mayoría de los estudiantes han aprendido que sacarse buenas notas no es siempre valorado dentro de la escuela (por sus pares) y fuera de la escuela (por el mercado laboral y el nivel superior de educación). En las dos escuelas estudiadas, la mayoría de los adolescentes no se proponían tener buenas notas y buscaban pasar de año escolar con las notas mínimas necesarias para hacerlo. El rechazo de los "tragas" muestra un aspecto central de la escuela media, en la cual los "ganadores" son aquellos que simultáneamente responden a las demandas de la cultura escolar y de la cultural juvenil de manera tal que la primera nunca aparezca como lo más importante para los adolescentes.

En tanto que la gran mayoría de estudiantes de clase media son capaces de "jugar" el juego escolar sin problemas y de reconocer sus reglas implícitas y explícitas, solamente algunos alumnos de clase trabajadora y marginal de la ESCUELA "B" tenían herramientas o recursos para hacerlo. Siguiendo a Bourdieu (1988, 1990), el "fracaso" escolar de la mayoría de estos alumnos puede explicarse por la distancia entre su capital cultural y el capital escolar así como por la falta o escasez de capital social y económico.

Al igual que algunas investigaciones locales (Seoane, 2003), este análisis muestra que *zafar* es un aspecto central de la escolaridad media de los estudiantes de clase media. Este estudio interpreta a *zafar* –utilizando a Bourdieu– como un "sentido del juego" efectivo que los estudiantes de clase media han incorporado. En otras palabras, éstos han aprehendido la habilidad de reconocer los requisitos sociales y

educativos del juego escolar - lo que se espera de ellos – y son jugadores “exitosos” que adoptan una visión instrumental y especulativa respecto de las asignaturas y su rendimiento educativo. Este “sentido del juego” no es infalible y está distribuido de manera desigual entre los grupos y los individuos. Sólo una minoría de estudiantes de clase media no tiene este “sentido del juego” y tiene experiencias de fracaso escolar.

Sin embargo, en la ESCUELA “B” no hay un “sentido del juego” compartido por los estudiantes. Algunos no pueden responder a las demandas y expectativas de sus docentes (ya sea de comportamiento, educativas o sociales), en tanto otros aprenden cómo lidiar con ellas después de notables esfuerzos personales y familiares y, en ocasiones, luego de haber repetido un año escolar –en ocasiones en más de una oportunidad-. Como se afirma más arriba, para estos estudiantes asistir y aspirar a completar la escuela media era un aspecto central de la definición de su identidad personal. Sin embargo, una compleja configuración de situaciones obstaculiza las habilidades de estos estudiantes para reconocer y lidiar con las reglas del juego escolar tales como: i) bajos niveles de capital económico familiar; ii) bajos niveles de capital cultural “incorporado” (como por ejemplo competencias cognitivas e interpretativas, y conocimientos escolares específicos) que se corresponda con el capital cultural escolar que regula lo que es valioso y legítimo en el juego escolar; iii) el carácter marginal de los mecanismos institucionales que reconozcan y respondan a la diversidad cultural de sus estudiantes, sus muy diferentes necesidades pedagógicas y puntos de partida sociales y culturales; y, iv) las dificultades de la escuela y sus docentes para responder ante casos de violencia entre alumnos, homofobia, xenofobia, y conflictos entre estudiantes.

Esta investigación también encontró evidencia de la habilidad de algunos estudiantes de clase trabajadora y marginal para superar las desventajas económicas y culturales de sus familias. Bourdieu reconoce la existencia de individuos capaces de transformar el efecto de sus trayectorias sociales (Bourdieu, 1990). Estos estudiantes son capaces de responder a las expectativas educativas y sociales de sus docentes. En la mayoría de los casos, estos estudiantes cuentan con un importante apoyo familiar que les permite liberarse de la obligación de trabajar mientras estudian, lo que es un factor central para poder completar la escuela secundaria. Estos alumnos también quieren “ser educados” y distanciarse de aquéllos que desafían las normas de la escuela y la autoridad de los adultos. Muchos de ellos son “buenos” jugadores y han aprendido a responder a las distintas expectativas de sus muy diferentes docentes. En ocasiones, la repetición de un mismo año escolar era parte de un largo y doloroso proceso de “aprendizaje” e internalización de las reglas del juego escolar. De esta manera, los “buenos” alumnos muestran más altos niveles de reflexividad y la habilidad de distanciarse del “juego” y desplegar estrategias racionales para lograr superar los obstáculos.

Esta investigación también muestra que los estudiantes de ambas escuelas no reconocen las formas en que el “juego escolar” perjudica (en diferentes formas) sus oportunidades educativas. Los conceptos de “desconocimiento” (*misrecognition*) y de “violencia simbólica” ayudan a interpretar esta situación (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu y Eagleton, 1992). En el caso de la ESCUELA “A”, *zafar* o el sentido del juego escolar de los alumnos de clase media los ayuda a responder a las diferentes demandas y expectativas educacionales y de comportamiento de sus docentes. Este estudio identifica una amplia variedad de estilos pedagógicos (desde los centrados en las necesidades de estudiantes hasta los tradicionales centrados en el docente) y criterios para la definición de inclusión de contenidos curriculares (algunos orientados por los viejos programas de estudio anteriores a la descentralización escolar, otros guiados por tareas de investigación colectiva de docentes en permanente búsqueda de actualización). En otras palabras, los estándares educativos eran muy diferentes en las diferentes materias. Asimismo, las

observaciones y entrevistas muestran que algunos docentes también *zafan* y llegan tarde a sus clases, no actualizan los contenidos, y trabajan aislados (evitando intercambios con otros colegas de sus respectivos departamentos). La aceptación de la legitimidad del juego escolar por parte de los estudiantes de clase media los lleva a “desconocer” como el *zafar* (tanto el propio como el de sus docentes) perjudica sus aprendizajes.

En el caso de la ESCUELA “B”, los estudiantes de “clase trabajadora” y “marginal” de este estudio, independientemente de su habilidad para jugar el “juego escolar”, también contribuyen –de manera inconciente, sutil y naturalizada- a su producción y con ella, a la de sus desigualdades educativas. Como los estudiantes de la ESCUELA “A”, aunque en diferentes formas y con desigual impacto en su educación, los estudiantes de la ESCUELA “B” también “desconocen” las formas en que el juego escolar perjudica sus oportunidades educativas. En primer lugar, la aceptación de la legitimidad del juego escolar y de la acción pedagógica de la escuela implica que los altos niveles de repetición y abandono, así como la forma “embudo” de la matrícula, sean entendidos como “naturales” y atributos “normales” de la carrera escolar. Más aún, los estudiantes consideran que el “fracaso escolar” es el resultado de la falta de compromiso, interés y responsabilidad de los estudiantes y/o de sus familias. De esta forma, los estudiantes “desconocen” las condiciones sociales y materiales en las que el “fracaso” se produce así como las profundas contradicciones de la política educativa inclusiva de la ciudad y la rigidez de la forma escolar secundaria tradicional para responder a las necesidades pedagógicas y sociales de los “nuevos” estudiantes.

## Referencias

- APPLE, Michael, BALL, Stephen, & GANDIN, Luis (Eds.) (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London: Routledge. Taylor & Francis.
- BALL, Stephen (1993). "Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA", en *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), Reino Unido, Routledge, 3-19.
- BALL, Stephen, BOWE, Richard & GEWIRTZ, Sharon (1995). "Circuits of schooling. A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts", en *The Sociological Review*, 43 (1), Reino Unido, Blackwell Publishing, 52-78.
- BOURDIEU, Pierre (1986). "The Forms of Capital", en J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). London and Westport Connecticut: Greenwood Press.
- (1987). "Espacio social y poder simbólico", en P. Bourdieu (Ed.), *Cosas dichas* (pp. 127-142). Barcelona: Editorial Gedisa.
- (1988). *Homo academicus* (P. Collier, Trans.). London: Polity Press.
- (1990). *In other words*. Cambridge: Polity Press.
- (1992). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- BOURDIEU, PIERRE, & EAGLETON, Terry (1992). "Doxa and Common Life", en *New Left Review*, I (191), Londres, New Left Review, 111-121.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- BOURDIEU, Pierre, & WACQUANT, Louïc (2002). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- CASTEL, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CERVINI, Rubén (2005). "Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 7(1), México, REDIE <<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-cervini3.html>> (Consulta: abril 2012).
- INDEC (2001). *Resultados provinciales*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

KESSLER, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires.

LLINÁS, Paola (2004). *Ciudad de Buenos Aires* (Informe Jurisdiccional No. 24). Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

MCDONOUGH, Patricia (1996). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.

MEO, Analia (2008). "Mapping the field of studies on social class and educational inequalities in Argentina", en *Revista Enfoques Educativos*, 10 (1), Chile, Universidad de Chile, 199-220.

REAY, Diane, DAVID, Miriam, & BALL, Stephen (2001). "Making a difference?: institutional habituses and higher education choice", en *Sociological Research Online*, 5 (4), Reino Unido, Universidad of Surrey and Stirling, Sage Publications Ltd. y British Sociological Association <<http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>> (Consulta: abril 2012).

REAY, Diane, & WILLIAM, Dylan (1999). 'I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment, en *British Educational Research Journal*, 25(3), Reino Unido, British Educational Research Association, 343-354.

RIVAS, Axel, VERA, Alejandro y BEZEM, Pablo (2010). *Radiografía de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.

SAVAGE, Mike (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University Press.

SEOANE, Viviana (2003). *Juventud, escuela y ciudadanía. El papel de las instituciones escolares en la preparación de jóvenes para la participación y expresión en la esfera pública*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

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

TIRAMONTI, Guillermina (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

TORRADO, Susana (2003). *Historia de la familia en Argentina: 1873-2000*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

VELEDA, Cecilia (2007). "Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense", en M. Narodowski y M. Gómez Schettinni (eds.), *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.

## ANEXO 1. Estrategia metodológica del estudio

Tabla 1.  
Cantidad de personas entrevistadas según escuela y tipo de entrevista realizada

Tipos de entrevistas realizadas	Escuela A	Escuela B
Grupales con estudiantes	5	10
Individuales con estudiantes*	27	19
Individuales con personal de la escuela *	22	19
Grupales con docentes	2	1
Foto-elucidación con estudiantes	11	9

\* Algunas personas fueron entrevistadas más de una vez.

Tabla 2.  
Cantidad de encuestas realizadas según escuela y tipo de actor entrevistado

Tipo de actor entrevistado	Escuela A	Escuela B
Estudiantes del tercer año de estudio	175	146
Docentes	23	38