

***Mutan los sistemas educativos, se reproducen las desigualdades .**

Silvia Susana Montanez, María Mercedes Demartini y Maria Lucia Manchinelli.

Cita: Silvia Susana Montanez, María Mercedes Demartini y Maria Lucia Manchinelli (2007). *Mutan los sistemas educativos, se reproducen las desigualdades. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Dirección estable: <http://www.aacademica.com/000-066/574>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOECONOMICAS

XXVI CONGRESO
ASOCIACION LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA

Comisión: **Educación y desigualdad social**

Mutan los sistemas educativos, se reproducen las desigualdades

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

Introducción

La presente ponencia, resultante de investigaciones realizadas, pretende dar cuenta de la imperiosa necesidad de pensar a la educación como “acto político”, en tanto las acciones, como las omisiones sobre el sistema educativo disparan en la sociedad toda, hecho que configura profundas brechas de desigualdad. En relación con los resultados emergentes de las investigaciones que, sobre el espacio social educativo primario y medio, venimos desarrollando desde el año 2000¹, aspirando a un análisis del espacio político-educativo que de cuenta con la mayor proximidad posible, de las mutaciones o reproducciones dentro de los espacios educativos y sus consecuencias en la morigeración de las desigualdades educativas, estamos en condiciones de poner a consideración de colegas y demás interesados algunos de ellos.

La Ley Federal de Educación implementada en el país, a la que adhirió la provincia de San Juan en 1998, en lo relacionado al nivel medio o intermedio del sistema educativo denominado Polimodal , contiene, en su discurso escrito, el propósito de formar tanto para

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

el ingreso al nivel terciario como para el ingreso al mercado laboral. En una provincia como San Juan, una de las primeras en implementar el diseño del sistema educativo, las críticas sobre la preparación de los egresados del nivel medio o Polimodal llegan desde diversos ámbitos. Se observa en los diseños curriculares situaciones de alta heterogeneidad entre sectores rurales y urbanos, entre instituciones de gestión estatal y privada y aún entre instituciones de una misma gestión, según el prestigio social que detenta. Al mismo tiempo, los cambios en la organización del mercado de empleo y más precisamente la aparición de educados desocupados, puso en crisis la relación escuela-mercado de trabajo-estructura social (Tenti Fanfani, E. 2003).

En los trabajos citados se pretendió analizar por un lado, las instituciones educativas en la provincia de San Juan, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, la comprensión de el/los proceso/s de transformación de la *institución docente de San Juan ante esta situación*. Cuál es la concepción que sostienen del proceso educativo? Qué cambios provocó la transformación educativa en la identidad profesional del docente? Qué conflictos se originaron al interior del grupo docente? Cómo es la situación laboral actual? Cuáles son las relaciones que vinculan hoy a la institución docente? Por otro, tiene como objetivo analizar el espacio/campo de las Ciencias Sociales y sus agentes en el ámbito educativo escolarizado de la EGB3 y Polimodal en la provincia de San Juan durante los años 2003-2005. ¿Cómo ha quedado definido el nuevo espacio/campo de las Ciencias Sociales, en termino de posiciones, disposiciones y que relaciones se establecen entre sus agentes a partir de la actual ley de Educación para la provincia? ¿Cuál es la visión epistemológica que subyace en la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy, y cómo se articula con la función tradicional de las mismas en los planes educativos? ¿Qué enfoques o concepciones subyacen en la formación del agente del campo de las Ciencias Sociales según la nueva Ley? ¿Cómo resuelve la institución educativa la instrumentación del nuevo campo: organización, contenidos y prácticas docentes? ¿Qué conflictos y competencias se originaron al interior del campo? Competencias, conflictos? ¿Cómo se han ido consolidando el campo y sus agentes en las políticas curriculares escolares?

Actualmente el estudio aborda², un análisis reflexivo sobre competencias de las orientaciones y/o modalidades del nivel medio y su relación con las competencias exigidas en el nivel superior y en el ámbito laboral, las mutaciones del sentido social del nivel

² " Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo"

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

El interés se origina en investigaciones educativas anteriores, a las que se suma las formas dominantes de entender las políticas educativas, que evidencian sólo expresiones de deseo. Así, en una provincia como San Juan, una de las primeras en implementar el nuevo diseño del sistema educativo, las críticas sobre la preparación de los egresados del nivel medio o Polimodal llegan desde diversos ámbitos. Las responsabilidades y culpas se reparten alternativamente entre autoridades, docentes y padres con la misma virulencia, en discursos circulares que hasta el momento no han dado alternativas ciertas de solución.

La opción por el abordaje espistémico incluye el socioanálisis planteado por la teoría de P. Bourdieu, con herramientas conceptuales de N. Elías y A. Giddens, empleando como estrategias metodológicas una instancia macro (básicamente cuantitativa) y una instancia micro (focalmente cualitativa.). En las tres investigaciones mencionadas se trabaja con “*estudio en caso*” para el abordaje comprensivo del tópico, seleccionando “casos” heterogéneos que permitan comparativamente, un *análisis denso* del fenómeno. Coincidiendo con el “enfoque estructural” de Giddens y su proximidad con el “modo de pensamiento relacional de Bourdieu, la propuesta de distinguir dimensiones en el análisis sólo tiene carácter de herramienta analítica. Es en tal sentido como se abordaron dos dimensiones, que se corresponden a su vez, con dos perspectivas de análisis:

- a) Objetiva: que implicó la descripción del espacio analizado en cada caso, de acuerdo con documentos históricos, legislaciones, normativas y la incorporación de encuestas que relevan las instancias macro.
- b) Subjetiva: que completó la exploración y descripción del proceso citado, realizando una historización del espacio/campo. Especialmente en esta instancia, se aplicó la técnica de “foro” con directivos escolares y empresarios. El mismo tenía el doble propósito de reflexionar sobre la formación de calidad en competencias técnico-profesionales y

personales de los egresados de los niveles medios y universitarios de nuestra provincia, por una parte y de cumplir con objetivos de transferencia y difusión de resultados por otra.

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

Evidencias

En esta instancia es importante recordar —expresan Rockwell y Mercado— que "el análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar la imagen de una institución “resistente al cambio”.³

Las consideraciones generales son ofrecidas a continuación en dos grandes bloques conformados como:

A- La estructuración del espacio educativo:

* El proceso de implementación en San Juan generó situaciones de tensión y conflicto y ambigüedad intentando conciliar respuestas gremiales y políticas con propuestas educativas no siempre precisas. En este marco o instancia de transición primaron los criterios políticos-administrativos, organizando la nueva estructura desde lo que se visualizó, en principio, como menos conflictivo.

* Las marchas y contramarchas en diseños curriculares, organizaciones pedagógicas de los establecimientos, designaciones de personal y el aumento creciente de "papeleo" son factores limitantes que todavía —después de cuatro años— siguen sin resolverse. En el

³ Rockwell y Mercado “La escuela, lugar del trabajo docente” Descripciones y debates. Centro de Investigación y de estudios avanzados. IPN. México. 1989.

ámbito educativo el proyecto tuvo carácter de *“adaptación burocrática”⁴ a nivel ministerial, pero “adaptación simbólica” a nivel institucional*. Las posibilidades de *autonomía institucional son nulas* en la práctica, aunque los documentos lo declamen, la imposibilidad de acción es concreta cotidianamente. La toma de decisiones en términos de recursos materiales, de decisiones curriculares, de designación de personal, de promoción de alumnos, etc. son atribuciones de los niveles ministeriales. Sin embargo, “ la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad, si no se dirige, además, a introducir cambios a nivel del funcionamiento de la escuela y no entra en las prácticas docentes (Elmore,1995)”. (Weiler, 1996). En todo caso, se trata de una *reproducción por conversión*, en términos de Bourdieu. “Teniendo en cuenta esta incompatibilidad fundamental entre la lógica de la división del poder de la descentralización y el interés del Estado moderno por mantener el control, no es sorprendente que las formas de descentralización que implican una auténtica redistribución de la autoridad sigan siendo bastante escasas en el mundo actual”. (Weiler, 1996).

* En la provincia, la asignación horaria de las distintas curriculas, se efectuó por disciplina aún cuando el espacio curricular fuese definido por área, originando también la *asignación de docentes con disponibilidad de horas sin asignación específica curricular en espacios de definición institucional* (régimen de convivencia, orientación y tutorías, etc.). Estos espacios se definieron más desde el perfil de los docentes disponibles que desde las prioridades establecidas en el marco del ejercicio de la autonomía institucional. "En un contexto de fuertes restricciones económicas, las jurisdicciones han priorizado mantener la fuente de trabajo de los docentes, pero para esto han tomado decisiones que afectan su desempeño en el puesto de trabajo y seguramente, la calidad de la enseñanza que imparten. Este tipo de soluciones actuaron derivando hacia abajo la resolución de los problemas que presentó la relocalización, ya que fueron las instituciones las que debieron encargarse de "encontrar un lugar" a los docentes con horas. Disponibles". (Unidad de Investigación educativa. 2000)

* Todos los cambios que se desarrollan a partir de la nueva Ley, provocó un impacto considerable en cuanto a la escala (dimensiones superficiales) del edificio antes y después de la reforma; ya que al incrementarse el número de la matrícula por aumentar la oferta de los distintos ciclos de enseñanza fue necesario el crecimiento edilicio, cambiando las

⁴ Carranza, Alicia: op. cit.

características físico funcionales del mismo En relación con el aspecto edilicio, el tercer ciclo de la EGB III es donde se ha notado las innovaciones generadas por la Ley Federal de Educación, en tanto distribución de los espacios escolares por grupos etarios. Las actividades que se desarrollaban en el edificio escolar se nucleaban en sectores bien definidos, con la incorporación del EGB III, en el diseño ya no se contempla una nítida distinción entre las distintas áreas educativas, interfiriendo en el desarrollo particular de cada área.

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

La desigualdad en términos de género —que se presenta como desigualdad desvarolizante para la mujer— parece ser una realidad apropiada homológamente tanto por varones como por mujeres; las citas precedentes son expresadas por ambos. Así también, la unilinealidad entre hijos de padres separados e hijos con problemas educativos, sociales, etc. son las “marcas de las diferencias”, son constructos históricamente consolidados, que “producen clasificaciones” a las que le otorgan eficacia simbólica al naturalizarlas, en el marco de las instituciones educativas.-

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

* La estructuración de modalidades siguen las pautas del modelo nacional, mientras que la *estructura curricular* presenta algunas variaciones en el nivel institucional. Tales variaciones podemos atribuirles en parte al mandato fundacional de origen y a las titulaciones otorgados en el modelo anterior, tanto sea de carácter estatal como privado. La diferencia sustantiva está dada en la *flexibilidad operativa* de la institución privada para

adecuarse a la demanda, esto es, poder modificar su currícula más libremente, en tanto su personal no está sujeto a las condiciones de efectivización del sistema estatal, donde el personal titular detenta derechos que no pueden ser vulnerados. En consecuencia, los establecimientos estatales tuvieron mayor dificultad a la hora de elegir la caja curricular y por ende las modalidades, ya que debieron ceñirse, en general, a las titulaciones de su plantel docente.

* Para el ámbito privado, el *propósito de formación* de sus alumnos circula entre la preparación para la continuación de estudios superiores y la salida laboral inmediata, en tanto se reorganizan con la lógica del mercado. Como una estrategia de responder a la demanda, su currícula contempla la introducción de talleres y pasantías en empresas o instituciones de nuestra provincia. Tal situación no ocurre en la escuela estatal, en tanto no cuenta con recursos propios para organizar talleres y les resulta difícil conseguir espacios para pasantías, dado su numerosa matrícula.

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

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

consolidadas históricamente, aún como posibles proceso de reconversión, y que se reproducen independientemente de las nuevas políticas educativas.

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

* Particularmente, el recorte temático sobre el *área técnica de formación*, en el que está centrado el análisis en la actual investigación, evidencias claramente como quienes asisten a escuelas estatales de sectores medios bajos y bajos la perspectiva de salida es el mundo laboral, aún con el deseo de continuación de estudios superiores:

* La otra arista de análisis —la de la calidad de la formación que reciben en el nivel— presenta una faceta un tanto disociada a la expuesta en distintas publicaciones. En tanto los discursos públicos expresan una preparación no acorde al mercado laboral, los alumnos manifiestan que las escuelas técnicas brindan una formación acorde con un posible ingreso al mercado laboral en cada una de las áreas de su competencia. Se agrega a ello, la posibilidad también de una formación adecuada para continuar con estudios superiores.

B- Los agentes:

* Focalizándose especialmente en los agentes docentes, el impacto sacudió su espacio laboral, su preparación previa alterando su identidad. En un intento de certidumbre en medio del caos, las opciones referidas a la organización del sistema que estos agentes manifiestan, refieren a solidificar sus prácticas previas: los maestros prefieren "*primarizar*" el tercer ciclo de EGB y los profesores "*secundarizarlo*". En este sentido es clarificador lo expresado en el trabajo de Alicia Carranza⁵ al decir que "las normativas en educación no tienen la fuerza coercitiva de algunos instrumentos legales de otros subsistemas sociales.... la promulgación de buenas leyes o el buen diseño (científico-tecnológico) de un programa gubernamental no eran condiciones suficientes para el éxito efectivo de una política" (Aguilar, 1993). • Laidentidad de la "comunidad de maestros"

⁵ Carranza, a. y Kravetsz, S. Op. cit.

representada en las denominación de “*seño*” como categoría diferenciada de “*profe*”, significación, nominación, que encierra una diferenciación socialmente jerarquizada (“*seño*”- la maestra de las primeras letras- y “*profe*”- quien transmiten los conocimientos disciplinares). Se trata, en ambos casos, de un discurso performativo⁶ que instituye un identidad, un derecho de ser” que es un “deber de ser”, cuya representación se manifiesta a través de sus prácticas .y sus características. Maestros y profesores, ***compiten laboralmente en el nuevo espacio.***

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

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

⁶ El enunciado performativo encierra “una pretensión exhibida de poseer tal o cual poder”, pretensión más o menos reconocida, y por tanto más o menos sancionada socialmente. Esta pretensión de actuar sobre el mundo social a través de las palabras, es decir, mágicamente, resulta más o menos insensato o razonable según esté más o menos fundada en la objetividad de ese mundo social”. Pierre Bourdieu,1999

- profesores y maestros se consideran trabajadores de la educación, pero con matices diferentes, el profesor posee una representación social de mayor profesionalismo.
- conciben a la docencia como una profesión competitiva: laboralmente vulnerables (pérdida de horas cátedras, cambios de espacio curricular, de establecimiento escolares e institucional, entre otros)
- tensionada, en su práctica docente cotidiana, entre la autonomía proclamada desde la Ley y las directivas institucionales.
- perciben la labor docente como desprestigiada
- abandonado a su suerte en el proceso de implementación de la ley
- demandan mayor capacitación, entendida ésta, como: más recursos para transmitir los conocimientos.
- se sienten vulnerados identitariamente frente a la nominación simbólica de “seño” o de “profe”.

*La pertenencia institucional de los profesores a las instituciones es más difusa — salvo algunos que habían logrado concentrar sus tareas— que en el caso del maestro: la carga horaria favorece esto, en un caso más que en el otro. Esta pertenencia conlleva al tan mentado compromiso de los miembros con la institución de la que es partícipe.

* La *práctica del docente* de EGB3 muestra los siguientes rasgos:

- El objetivo del perfeccionamiento para el docente está en relación con un puntaje, en tanto éste le brinda la posibilidad de incrementar horas cátedras o ascender en la jerarquía educativa.
- La actividad docente significa, en la mayoría de los casos, un recurso laboral instrumental, salvo para quienes cuentan con trayectorias familiares docentes.
- La disociación entre el discurso y la práctica en relación a los fundamentos pedagógicos de la misma. En tanto el discurso del docente se mimetiza con el modelo pedagógico (constructivismo) propuesto desde la Ley, su práctica responde a modelos preexistentes (conductismo).
- La percepción del docente sobre la nueva propuesta educativa está asociada a la situación laboral del mismo, a su formación académica y a su posición en la institución. Percepciones desfavorables se asocian a cambios negativos en la situación laboral (pérdida de horas) y cambio de asignatura en la nueva estructura curricular, en tanto las opiniones positivas provienen desde quienes pudieron reubicarse en la nueva estructura curricular y hasta aumentar el número de horas.

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

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

Colofón

Una síntesis con los aspectos analizados al comparar, en los espacios educativos abordados, la *configuración actual del espacio/campo educativo*, a partir de la instrumentación que el organismo provincial le imprimió a la reforma educativa, da cuenta cómo la diversidad se potenció en desigualdad. Así, la diversidad de dinámicas institucionales y de agentes que la asumieron, el modo de operacionalización del currículo, su influencia en los actores y sus prácticas, y como una categoría integradora, modeladora de las anteriores, el papel de las instituciones como reproductora de habitus, estructuraron un corpus diferencial por grupo social. "El habitus ... es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo." (Bourdieu).

La implementación de la nueva⁷ ley en San Juan ha explicitado, como efecto de la convivencia de profesores y maestros en un mismo espacio curricular, rasgos referidos a

⁷ La Ley Federal de educación se derogó en el 2006.

las prácticas propias de cada grupo profesional, como indicador de las diferencias existentes entre unos y otros en relación con las maneras de “ser docente” y por ende de “hacer docencia”. Sus trayectorias personales y profesionales, son portadoras de una determinada forma de pensar su tarea y de llevarla a la práctica. Y en tanto tal, maestros y profesores se posicionan diferencialmente en aspectos relacionados con la tarea pedagógica. Las disposiciones que construyeron en cada uno de los campos no pueden diluirse mágicamente con el mero acto administrativo de incorporarse a un nuevo ciclo. En este *nuevo espacio social educativo que se ha constituido como “campo”*⁸, dirimen sus intereses en juego, maestros y profesores en un intento por preservar e imponer aquellas formas de entender la docencia propia de su grupo de pertenencia: en el caso de profesores “no bajar el nivel”; y en el de los maestros mantener la “condición de infante” del alumno.

A modo de corolario, los estudios mostraron que no basta con el conocimiento de las múltiples problemáticas educativas para actuar en consecuencia, porque el proceso de implementación de un nuevo modelo educativo reforzó la antigua configuración diferencial en el servicio educativo y por ende, reforzó la brecha en la calidad de la formación recibida por parte de los alumnos. Situación esta que *atenta, en la práctica, con la “igualdad de oportunidades”*.

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

SAN JUAN, mayo de 2007.-

⁸ “Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones..... cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo.....” Loic Wacquant, P. Bourdieu.