

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014

Autores: Pipkin, Diana; Zibecchi, Carla; Larrondo, Marina; Gómez Julieta; Haedo Trinidad; Holc Federico; López Guadalupe; Miguel Fernanda.

Pertenencia Institucional: Cátedra: Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Email: practicadocente@sociales.uba.ar; carlazibecchi@hotmail.com

Título: Escuela media, desigualdad educativa y enseñanza de las Ciencias Sociales: notas para un diseño de investigación.

Introducción

La ponencia realizará un recorrido sobre la literatura local que permitirá describir algunas de las problemáticas vinculadas con la desigualdad educativa, la fragmentación y las crisis que atraviesa la escuela media. Asimismo, se propone una caracterización de las particularidades de ciertas dinámicas institucionales que operan como contextos de enseñanza de Ciencias Sociales en el aula y que discuten –epistemológicamente– en torno al uso irreflexivo de algunas categorías de investigación. En este recorrido, también nos guían la problematización de la interacción cotidiana de alumnos y docentes en estos contextos, prestando particular atención a cómo ha sido analizada la naturaleza de esta relación, su dinámica y características. Por ello, se problematizará en torno a una agenda de investigación que permita profundizar la relación entre la desigualdad educativa, la distribución de conocimiento y los procesos de enseñanza de la Sociología y de la Historia. Particular atención se prestará a la relación entre procesos de desigualdad educativa, currículum enseñado y los supuestos que ponen en juego los docentes en torno a sus alumnos y al conocimiento que ellos deben incorporar.

El interés particular por la enseñanza de las Ciencias Sociales radica en que gran parte de los autores y autoras de esta ponencia son integrantes del equipo de investigación que desde el año 2001 hasta la fecha vienen desarrollando una línea de trabajo conjunta centrada en el estudio de la enseñanza en Ciencias Sociales en la escuela media –ámbito en el cual efectúan

la práctica docente los alumnos de la materia Práctica de la Enseñanza del Profesorado de la UBA- y en el desarrollo de habilidades vinculadas con el pensamiento social, estrategias que facilitan su aprendizaje y obstáculos que dificultan la tarea. Tal línea de trabajo se ha desarrollado en el marco de investigaciones acreditadas y ha dado lugar a publicaciones colectivas (Pipkin, 2009).¹

1. La desigualdad educativa y sus implicancias

Ciertamente, existe una importante producción académica que ha explicado cómo la desigualdad educativa -expresada en la adquisición desigual del conocimiento y reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social- no es un problema de los individuos, como tampoco es una “lógica consecuencia” de su ubicación en la estructura social. Estudios sobre el tema (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004) muestran la desigualdad existente en la oferta escolar, que se refleja en la infraestructura, en los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, en las características de las instituciones, en la formación de los docentes (Poliak, 2007). Asimismo, estas investigaciones demuestran que esta desigualdad se observa en las diferentes trayectorias y experiencias escolares por las que transitan los jóvenes de acuerdo a su origen social.

Al mismo tiempo, las investigaciones de Kessler (2003) y Tiramonti (2004) coinciden en que el nivel medio se encuentra altamente fragmentado. La problemática de la fragmentación escolar explica que los sectores socioeconómicamente más altos cuenten con una gran diversidad de oferta de escuelas de gestión privadas (y también algunas de gestión estatal) que presentan, a su vez, diversas propuestas pedagógicas, estilos de gestión, estilos de disciplina, etc.

En rigor, se puede destacar que la producción de estas investigaciones –empíricamente orientadas- basadas en el estudio de diversos tipos de escuela, propias del proceso de fragmentación escolar, también ha sido acompañada por trabajos que avanzan en las precisiones teóricas conceptuales, como, por ejemplo, la distinción entre segmentación y

¹ Actualmente, la investigación e curso se encuentra bajo la órbita del proyecto UBACyT “El currículum enseñado en ciencias sociales. un estudio sobre la distribución del conocimiento en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires” de la Facultad de Ciencias Sociales. Directora: Diana Pipkin (Programación científica 2014-2017).

fragmentación. Allí destacan que mientras la segmentación hace referencia a un todo integrado -donde la distancia entre grupos puede medirse en términos de grado-, la fragmentación da cuenta de una problemática de otra naturaleza. La fragmentación, entonces, no constituiría solo un modo de configuración del espacio social o educativo –caracterizado por la segregación de los grupos- sino que da cuenta de una distancia entre los que habitan en mundos diferentes. Se trata de los efectos de una práctica social segregativa que construye mundos diferentes para diferentes grupos (Tiramonti, 2008). Tales presiones conceptuales, como se pudo observar, pueden ser acompañadas por la evidencia empírica que arrojan los estudios de caso que dieron cuenta de la diversidad de las escuelas (“escuelas de elite”, “escuela asistidas”, entre otras).

Otro debate que continúa vigente se relaciona con la comúnmente denominada “crisis” de la escuela media. Aquí se abre un amplio panorama de investigaciones que, mientras algunas remarcan fundamentalmente el “divorcio” entre la institución y el mundo de los adolescentes; otras, en cambio, destacan cierta relatividad en esta distancia o bien marcan cierta distancia frente a la idea de una crisis. Finalmente, se encuentra también un conjunto de investigaciones que comienzan a llamar la atención sobre otras aristas de problema, destacando la importancia de adoptar posturas diversas –frente a la idea de crisis de la escuela media- y efectuar análisis de carácter más integrales. A continuación, entonces, se desarrollan los aportes de estas líneas de investigación que dialogan y debaten –virtualmente, por cierto- en torno a la idea de “crisis” de la escuela media.

En primer lugar, las investigaciones que han destacado la crisis de la escuela media remarcan que las tendencias que muestra la desigualdad educativa (aumento de la matrícula pero con problemas de rendimiento escolar, desigualdad de la oferta educativa) son acompañadas por cuestionamientos al *sentido* del nivel medio (TentiFanfani, 2007). Tales investigaciones señalan que la escuela media es una institución débil, en conflicto con las subjetividades “extra escolares”, que tiene serias dificultades para subjetivar a los jóvenes en tanto alumnos, especialmente, a los “nuevos alumnos” que antes no accedían al nivel.

Así, por ejemplo, Emilio Tenti (2000) –desde un abordaje que recupera las investigaciones de Dubet (2004)- señala que en el caso argentino se observa que la vieja escuela media, antes reservada a las elites, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. En dicho contexto, el autor destaca que los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, hoy se encuentran erosionados, por lo tanto dejan de ser eficientes y significativos en la vida de los actores implicados

(TentiFanfani, 2000). Esto se expresa en un “choque” entre las culturas de los jóvenes (diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables) y la propia de la tradición escolar, lo cual genera conflictividades y desencantos para ambos actores.

Cabe destacar que tal desencuentro y relación conflictiva entre escuela media y juventud, institución e identidad escolar, cultura escolar y cultura juvenil, también ha sido encontrado en investigaciones que se centran en la experiencia de los jóvenes de los sectores más pobres y en situación de marginalidad, quienes no suelen encontrar sentido a los saberes y códigos de conducta que se transmiten en la escuela (Kessler, 2004 y Duschatzky y Corea, 2002). Asimismo, se ha analizado cómo emergen nuevas subjetividades adolescentes -las neoculturas juveniles- y se produce una modificación en los equilibrios de poder entre los adultos y las nuevas generaciones que impacta en la experiencia escolar (Urresti, 2008).

Tal fragmentación de sentidos también se expresa en experiencias y expectativas diferenciadas en cuanto a la función de la escuela en la construcción del futuro personal tanto para los alumnos y las familias como para los docentes y directivos (Ziegler, 2004.a, Tiramonti, 2004).

Como mencionamos, un conjunto de investigaciones más recientes encuentran, a partir de sus hallazgos empíricos, algunos matices a la altamente documentada “crisis” de la escuela media. Por ejemplo, una investigación desarrollada por Inés Dussel, Andrea Brito y Pedro Núñez cuestiona aquellas afirmaciones más tajantes acerca del “divorcio” entre jóvenes y escuelas. Realizada a partir de una encuesta con una muestra representativa de estudiantes secundarios del país, señala en forma abrumadora que los estudiantes esperan mucho de la escuela y se encuentran vinculados de diversos modos significativos con la institución. Frente a los resultados contundentes que arroja la investigación cuantitativa, los autores concluyen que *“...pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten”* (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 141). En consecuencia, los autores argumentan que tampoco aparece un rechazo al conocimiento escolar, lo que lleva a repreguntarse por la incompatibilidad entre la cultura escolar y la cultura del afuera, entre la cultura escolar y las culturas juveniles. La investigación muestra que los alumnos también tienen demandas hacia la escuela y es posible pensar que en esas demandas también se vean reflejados los procesos de desigualdad antes aludidos.

En tercer lugar, como se destacó anteriormente, existe un grupo de trabajos que muestran la existencia de otras formas de entender y construir instituciones de educación secundaria a través de nuevos formatos de escuela (Tiramonti et. al, 2007; Elisalde, 2007; Acosta, 2008; Larrondo, 2009, entre otras); o bien, del “aggiornamiento” y ensayo de nuevos dispositivos dentro de las escuelas (por ejemplo, la puesta en marcha de dispositivos de apoyo y sostén, nuevas formas de enseñar, proyectos específicos orientados a la inclusión de los estudiantes. Ciertamente, la evidencia que arrojan tales investigaciones dan cuenta de cómo en la actualidad numerosas escuelas medias llevan adelante proyectos y dispositivos de diversa índole: club de jóvenes, talleres, tutorías, espacios puente, pasantías laborales, producción de audiovisuales, prácticas de asamblea, viajes de estudio, entre otros. Tales proyectos y/o dispositivos no necesariamente muestran una situación de incompatibilidad entre la cultura escolar y las culturas juveniles o una crisis de la escuela media como institución. La lectura de dicho corpus de investigaciones permite concluir que la escuela media hoy en día está sufriendo transformaciones en sus dispositivos de enseñanza, convivencia y sostén, muchas veces por iniciativa de los propios docentes y directivos, pero también impulsados por las políticas educativas. En cierto sentido, los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria (NES) (Holc, Miguel y Gómez, 2013) se apoyan en estos diagnósticos.

2. La desigualdad educativa y los contextos institucionales: las escuelas

También durante los últimos años la atención de los científicos sociales se centró en estudiar diversas problemáticas que atraviesan las instituciones escolares del nivel medio, pero desde nuevos enfoques teóricos que permitiesen rediscutir viejas categorías de análisis, muchas de ellas instaladas a partir de los medios de comunicación y a partir de un uso irreflexivo de ciertas categorías (por caso, escuelas “con problemas de disciplina” y/o imputadas como “violentas”).

Si bien estas investigaciones no se van a centrar en los procesos de enseñanza en dichos contextos, resultan ser aportes sustantivos no sólo por las advertencias epistemológicas que efectúan –en función de reflexionar en torno a las categorías de análisis para investigar casos de escuela “con problemas”- sino también en torno a la evidencia empírica que proporcionan para comprender procesos vinculados con “anomia”, “violencia”, entre otras. Ya a fines de los años ochenta, la investigación que realizó Marcelo Gómez permitió tener otra mirada en torno al lugar del docente dentro de los conflictos escolares, destacando la

relevancia de trascender perspectivas psicológicas, centradas en el individuo y en los alumnos que constituían “casos problemas” (en la medida que siempre estos problemas solían explicarse a partir de causas emocionales, madurativos o circunstancias familiares). Para ello, el autor se basa en el concepto de “anomia estructural” para analizar la desintegración normativa, el fatalismo y escepticismo docente en escuelas ubicadas en cercanías a villas miserias y sectores marginales del Gran Buenos Aires. Su investigación rompe con el sentido común instalado en torno a los problemas de disciplina atribuido a alumnos “con problemas” o docentes “sin liderazgo de conducción” para dar cuenta –desde un abordaje sociológico– cómo el déficit disciplinario de las escuelas estudiadas se presenta en tres esferas íntimamente relacionadas: el desdibujamiento y desintegración del orden normativo propuesto a los alumnos; la inadecuación e ineficiencia de los dispositivos disciplinarios; y las representaciones y creencias de los docentes que realimentan ambos fenómenos anteriormente mencionados. Asimismo, con abundante evidencia empírica muestra cómo la “sintonía emocional y afectiva” constituía ya en ese entonces una estrategia docente para la relación con los alumnos de sectores populares, desplazando aspectos pedagógicos (Gómez, 1994).

Estudios más recientes, también basados en etnografías escolares, llaman nuevamente la atención en torno a la importancia de discutir ciertas ideas acerca de la violencia escolar y/o en la escuela. Por ejemplo, Gabriel Noel (2007) propone un análisis etnográfico de la conflictividad entre agentes y destinatarios del sistema escolar en la cotidianeidad de las escuelas. Entre otros hallazgos, la investigación permite discutir críticamente algunos de los trabajos locales que han intentado abordar la supuesta pérdida de la eficacia simbólica de la institución escolar, y el de las relaciones entre la conflictividad escolar y la de su entorno inmediato. El trabajo de Noel permite constatar que la tesis de la “impotencia simbólica” no es más que la transcripción en términos teóricos de la “teoría nativa” de aquellos agentes del sistema escolar que han “culturizado” su discurso sobre los sectores populares, aquejado por las mismas consecuencias fatalistas y quietistas respecto de las posibilidades y los objetivos de la institución escolar. Además, discute con cierto sentido común instalado acerca de que el peso de la explicación de la conflictividad escolar no debe buscarse directamente en factores “externos” a la institución escolar sino en las mediaciones que la misma introduce, lo cual muestra la posibilidad de que la escuela pueda intervenir sobre la intensidad y frecuencia de sus conflictos.

El recorrido efectuado da cuenta de cómo el conocimiento acumulado del tema ha arrojado abundante evidencia empírica y teórica acerca de los efectos de la desigualdad

educativa en el sistema educativo propiamente dicho y en la emergencia de nuevos contextos institucionales, o bien en la reconfiguración de los existentes.

3. Interacciones sociales en contextos de desigualdad educativa

Ciertamente, para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar en la pedagogía, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. La enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones, lo cual no condiciona solamente las elecciones que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que también genera efectos en la subjetividad de los estudiantes que repercuten en la forma en que estos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares.

A continuación, entonces, se sistematiza la contribución de diversos trabajos que han realizado aportes sustantivos vinculados a la interacción docente alumno, o bien a los procesos intersubjetivos y los factores que intervienen en dicha relación social. Nuevamente, el objetivo no es otro que reconocer las características de la naturaleza –por cierto, conflictiva- de dicha relación, factores que intervienen en la interacción cotidiana visualizados por diversas investigaciones con vistas a problematizar posibles abordajes empíricos y las hipótesis que pueden dar forma a investigaciones –como la que nos proponemos llevar adelante- centrados en la distribución del conocimiento escolar, específicamente vinculado a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Emilio TentiFanfani señala, por ejemplo, que cualquier observación de la enseñanza debe tener en cuenta los factores intersubjetivos puestos en juego: las formas de pensar y concebir al otro, sus expectativas recíprocas y los efectos que ello trae en la interacción. Este aspecto es central y de impacto directo en la posibilidad de aprendizaje, entre otros motivos porque las categorías con que maestros y directivos clasifican y etiquetan a sus alumnos, pueden ser fuente de desigualdad social (TentiFanfani, 2007).² Según el autor, en el ámbito

²Tenti propone el clásico concepto sociológico de tipificación para comprender este proceso. Las tipificaciones son categorías que tienen un origen social y que hacen posible la interacción. En la vida cotidiana, las personas utilizan tipificaciones sobre los otros y sobre las situaciones para orientarse en cada curso de acción que emprenden. La acción humana requiere, para el actor, un grado de previsibilidad. Así, “el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tienen con sus semejantes y los objetos culturales” (Schutz, 1976:233 en Ritzer, 1993). Estas tipificaciones pueden convertirse en ideas prejuiciosas o estigmatizantes sobre los otros. Ciertamente, las tipificaciones que operan en el ámbito educativo no son neutras.

educativo, hay representaciones-tipificaciones que operan muy frecuentemente y que contribuyen a reproducir la desigualdad. Entre las etiquetas más frecuentes en la educación se encuentra: (a) la creencia en el don y la inteligencia como atributos genéticamente determinados, (b) la creencia en el interés, la motivación y la pasión por el conocimiento y (c) la creencia en la disposición al trabajo y al esfuerzo. El primer atributo ha sido ampliamente cuestionado, aunque todavía subsiste en el imaginario de muchos actores escolares. Sin embargo, las representaciones (b) y (c) todavía están fuertemente presentes. En palabras del autor: *“la demanda cultural está socialmente determinada (...) La demanda de cultura y conocimiento supone una primera educación. Por eso, la pasión por cualquier contenido cultural (las matemáticas o la historia de Roma) no se distribuye al azar entre la población. La sociología del gusto y la demanda cultural enseña que existen relaciones sistemáticas y casi universales entre la posición que ocupan los individuos en el espacio social y sus demandas y consumos culturales”* (TentiFanfani, 2007: 113-114).

Por su parte, la investigación de Tiramonti y otros autores (2004) observa cómo funcionan estas etiquetas y rótulos en las escuelas de “elite”. La investigación destaca cómo las categorías con las que se interpela a los estudiantes tienen que ver con la imagen de un futuro proyectado como joven exitoso, líder en un mundo globalizado y cosmopolita, o como un joven intelectualmente brillante, futuro miembro de la elite dirigente del país. Ahora bien, estos mecanismos no pueden comprenderse sin tener en cuenta las transformaciones en las posiciones sociales objetivas que ocupan los docentes, las cuales dan cuenta de la configuración de un cuerpo profesional extremadamente diversificado (TentiFanfani, 2010).

Por su parte, un trabajo de Brito (2009), basado en encuestas de percepción de opiniones de docentes y alumnos, ha considerado las condiciones y los modos a través de los cuales se construye la experiencia laboral de los profesores, intentando analizar el papel que juega la mirada docente sobre los procesos fallidos de la escolarización secundaria. Así, los principales aspectos que concentran la mayor percepción de dificultad son: la diversidad en los niveles de conocimiento y el nivel socioeconómico “bajo” de los alumnos. En la misma dirección, existen investigaciones que –a partir de un abordaje cualitativo- analizaron los relatos construidos por los docentes acerca de cómo se imaginan el futuro para sus alumnos. La relevancia de analizar tales visiones subyacen en que los veredictos en relación con los futuros producen un “efecto destino” y que los relatos del futuro de los profesores son reveladores de la posición de los docentes ante los estudiantes y de las posibilidades que realmente habilitan para los jóvenes. Así, entre los profesores de estudiantes que viven en contextos de creciente vulnerabilidad, priman los relatos que auguran destinos apocalípticos y

fatalistas, mientras que en el otro extremo los docentes observan que la escuela brinda un aporte central en las estrategias “exitosas” de reproducción de las elites (Ziegler, 2004.b).

En síntesis, el análisis de las tipificaciones, etiquetas y modos de pensar al estudiante parecen ser centrales a la hora de evaluar diversos aspectos que trascienden la dinámica de una institución para centrarse en lo que sucede en el interior del aula, y en la interacción docente - alumno. No menos importante es el “malestar” que expresan las subjetividades en diversas manifestaciones: desequilibrios de poder, desencuentros entre expectativas, desencanto docente, escepticismo pedagógico.

En otros términos, el análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana, se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza. Las razones son varias y complejas, entre ellas, puede destacarse el hecho de que la práctica escolar solo puede ser explicada como un lugar de encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos. Como destaca Tenti (1984), la no observancia de este principio sociológico no sólo aumenta la probabilidad de errores de diagnóstico (por ejemplo, cuando se quiere explicar que el conflicto escolar es un resultado de factores psicológicos) sino que también induce a la formulación de políticas parcializadas. Por caso, gran cantidad de experiencias dan cuenta que no es suficiente transformar la “historia objetivada” (contenidos curriculares, reglamentos escolares) para cambiar el sentido de las prácticas. Este principio, nuevamente, debe ser considerado a la hora de analizar la forma bajo la cual los docentes enseñan.

4. La desigualdad educativa y la enseñanza de lo social: relaciones posibles

La cuestión sobre cómo estos contextos y procesos arriba descriptos afectan la distribución del conocimiento y sus vínculos con los procesos de enseñanza específicos y disciplinares ha sido menos tratada. El abordaje de esta ponencia parte de la premisa que todos estos procesos, de alguna manera convergentes, impactan profundamente en la distribución de conocimientos, cuyo eslabón central es el aula (la enseñanza), y particularmente, en los modos de enseñar Ciencias Sociales. En este contexto, es necesario indagar sobre la forma específica que asumen las prácticas pedagógicas, como relaciones sociales de comunicación entre dos partes, “adquirientes” y “transmisores” (Bernstein, 1974).

Nos proponemos indagar cómo estos procesos y fenómenos vinculados a las desigualdades han impactado en los procesos de enseñanza propiamente dichos. Como ha sido ampliamente documentado por diversas investigaciones clásicas como las de Bourdieu y

Passeron (2006), los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas tienden a recibir una enseñanza de las disciplinas sociales caracterizada por ser repetitiva y descontextualizada que no promueve habilidades cognitivas más amplias en términos de conocimientos profundos para pensar lo social. A su vez, los estudios de Bernstein (1985; 1974) también plantean que a través de los procesos de clasificación y enmarcamiento, contextos y tareas en apariencia similares provocan lecturas diferentes en alumnos que proceden de clases sociales distintas.

Más específicamente, los aportes de Bernstein resultan valiosos en tanto analiza las diferencias entre dos tipos de transmisión de la educación y señala que las diferencias en la clasificación³ y en las reglas de estructura de cada práctica pedagógica están en relación con la clase social y las expectativas de las familias a las que atiende la escuela. Así, las clases sociales altas reciben conocimientos abundantes y manejan habilidades de pensamiento causal, técnicas de trabajo intelectual y la posibilidad de utilizar el conocimiento de manera creativa.

De este modo, para nosotros adquiere relevancia analizar, desde diversas aristas, la problemática vinculada a cómo estos procesos de desigualdad educativa han tenido implicancias en la enseñanza de lo “social”. En este sentido, resulta importante adoptar un punto de vista relacional para entender los complejos cambios entre lo que sucede en la escuela y las formas en las cuales los docentes enseñan. Partimos del supuesto que las percepciones y expectativas que tienen los docentes acerca de sus alumnos están presentes en el currículum enseñando a la hora de implementar la enseñanza, en la elección de los libros de texto que emplean así como en la selección o ponderación de los distintos métodos pedagógicos.

De allí que surgen una serie de interrogantes y problemas: ¿Cómo se cristalizan estos procesos de desigualdad educativa en el currículum enseñado?⁴ ¿Qué supuestos (ideas

³El concepto de clasificación es clave en la teoría del discurso y la práctica pedagógica de Bernstein, remite a “el grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos” y tiene que ver con el aislamiento o las fronteras entre las categorías del currículum (áreas de conocimiento y materias). La clasificación fuerte se vincula a un currículum muy diferenciado y dividido en materias tradicionales; la clasificación débil remite a un currículum integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles. Empleando el concepto de clasificación, Bernstein señaló dos tipos de códigos de currículum: códigos de acumulación y códigos integrados. El primero remite a un currículum fuertemente clasificado; el segundo, a un currículum débilmente clasificado (Sadovnik, 200)

⁴Justamente, para dar cuenta de cómo operan estos procesos en el sistema escolar, el currículum enseñado resulta un objeto de estudio privilegiado, en tanto en contraposición al prescripto (u “oficial”) refiere a los contenidos que son *efectivamente* enseñados a partir de un proceso de transformación que se da en múltiples niveles, pero cuya concreción final es en el aula. Este concepto proviene de un enfoque procesualista del currículum (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez Gómez, 2002; Gvirtz y Palamidessi, 2005; Terigi, 1999) que abarca el conjunto de procesos que intervienen en la definición de qué y del cómo se enseña y se aprende en las escuelas (Gvirtz y Palamidessi, 2005). En la construcción del currículum

previas, tipificaciones, estigmas) ponen en juego los docentes sobre sus alumnos y sobre el conocimiento que ellos deben incorporar en torno a las Ciencias Sociales? ¿Qué papel juegan estos supuestos a la hora de programar e implementar la enseñanza? En la próxima sección, avanzaremos en la propuesta teórica metodológica que hemos esbozado.

5. Apuntes para una investigación sobre la distribución de conocimiento a partir del currículum enseñado: la otra cara de la desigualdad educativa

El proyecto de investigación en curso se propone analizar los procesos de distribución del conocimiento a partir del currículum enseñado respecto de dos disciplinas sociales: Historia y Sociología, en escuelas medias a las cuales concurren alumnos y alumnas que provienen de hogares de diversos niveles socioeconómicos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ahora bien ¿en dónde radica la relevancia de investigar estos procesos? Como ya anticipamos, los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas tienden a recibir una enseñanza de las disciplinas sociales caracterizada por ser repetitiva y descontextualizada, que no promueve habilidades cognitivas más amplias en términos de conocimientos profundos para pensar lo social. En cambio, las clases sociales altas reciben conocimientos abundantes y manejan habilidades complejas. Estas diferencias en las prácticas pedagógicas vinculadas con las desigualdades sociales promueven una diferenciación en la formación del alumno como ciudadano comprometido, activo y en su percepción como sujeto de derechos y obligaciones. En breve, estas diferencias en las prácticas pedagógicas reproducen la desigualdad social y tienden a profundizarla.

A su vez, la enseñanza de las Ciencias Sociales puede realizar aportes no sólo en lo que se refiere a los “modos de pensar”, sino también con respecto al “saber hacer” que pueden aprehender los estudiantes: un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica. Precisamente, ofrecer esta tecnología de trabajo intelectual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia escolar (Bourdieu, 1997). Más específicamente, como ya destacamos en otra investigación: *“En un contexto de profunda desigualdad social, adquiere protagonismo la enseñanza de contenidos con relevancia social y disciplinar que puedan alterar –o, por lo menos, disminuir- la desigual distribución de recursos simbólicos existentes entre los/as alumnos/as de escuelas medias. Precisamente, en estos contextos cobra*

enseñado, la práctica del profesor es central (Sacristán, 1998) y existen diversas fuentes para conocerlo: el análisis de planificaciones escolares, de cuadernos de clase, o la etnografía escolar (Gvirtz, 1999:110).

relevancia el promover en los/as alumnos/as una forma de pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, esto es, el pensamiento social” (Pipkinet *al.*, 2009: 159)

Sin embargo, dado que el proceso de reproducción social que vehiculiza el sistema educativo es contradictorio, no se descarta la posibilidad de identificar, aún en las escuelas que atienden a los alumnos de nivel socioeconómico más bajo, procesos de transmisión de códigos elaborados y habilidades de pensamiento complejas para pensar lo social que posibilite la formación de una *ciudadanía*⁵ en tanto sujetos titulares de derechos y capaces de ejercerlos. En esos casos, se tratará de establecer qué factores hacen a esta diferencia.

A partir de lo desarrollado, nos proponemos como principal objetivo describir y analizar el proceso de distribución del conocimiento escolar y sus características- a partir del currículum enseñado a estudiantes provenientes de diferentes estratos socioeconómicos, en escuelas de nivel medio de la CABA y en los espacios curriculares que corresponden a la enseñanza de dos disciplinas sociales: Historia y Sociología.

A partir de una metodología de investigación de corte cualitativo, se indagará en la construcción e implementación del currículum por parte de los docentes, las estrategias de enseñanza utilizadas, los supuestos subyacentes que dan forma a las mismas, el conocimiento que se transmite, las competencias cognitivas y los códigos sociolingüísticos (Bernstein, 1970; Varela, 2002) que se promueven en la práctica pedagógica. En síntesis, se tratará de dar cuenta de los mecanismos concretos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza de las disciplinas sociales, en el contexto escolar, como parte de una dinámica de reproducción y producción cultural más amplia (Bernstein, 2001; Bourdieu, 2005).

En cuanto al contexto de aplicación de esta investigación (Klimovsky, 1995), consideramos que en una época signada por profundas inequidades educativas que se manifiestan más fuertemente en el nivel medio –como dio cuenta el recorrido bibliográfico efectuado-, el conocimiento sobre los microprocesos escolares y sociales que contribuyen a producirlas es de vital importancia en el diseño de políticas que apunten a lograr la equidad en la distribución del conocimiento.

De esta forma y con el fin de avanzar en el objetivo planteado, en el marco de un abordaje metodológico cualitativo, se proponen la implementación de las siguientes técnicas:

⁵ Para el trabajo de la formación de la ciudadanía en la escuela, nos apoyamos en los aportes de Alina Larramendy Isabelino Siede (2013). En particular en relación con los cuatro componentes que reúne la educación ciudadana, o bien debería reunir: sociohistórico, ético, jurídico y político. Como destacan las autoras, los cuatro componentes se solapan e implican de diversos modos, pero creemos necesario deslindarlos y destacar la necesidad de cada uno de ellos, pues ha habido vertientes pedagógicas que enfatizaron unos en desmedro de otros o, directamente, dejaron de lado alguno de ellos.

- *Observación directa no participativa*,⁶ centrada en la situación de enseñanza y aprendizaje, considerando el aula y la escuela como el “campo” y espacio en el cual podamos aproximarnos al conocimiento de los distintos elementos, significados e intenciones que aportan a la construcción de estas experiencias.

- *Entrevistas en profundidad a los actores relevantes* (en particular, docentes) y con ello explorar la construcción de significados de las distintas prácticas puestas en juego en dichos espacios de enseñanza- aprendizaje.

- *Análisis de contenido de distintos documentos y recursos didácticos*: planificaciones de enseñanza, las producciones de los estudiantes (carpetas y cuadernos, evaluaciones) y distintos recursos didácticos (textos escolares, materiales sugeridos por el docente en soporte papel o informatizados).⁷

En este sentido, partimos de una concepción teórico- metodológica en la cual, tal como señalan Dubet y Martuccelli, (1997) *“Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con la que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen a ellos mismos (...) la experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mida desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo que del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación”*.

6La centralidad de los procesos comunicativos-significativos en la enseñanza, requieren una estrategia que permita reconocerlos e interpretarlos. Así, la observación se combinará con otras técnicas como la entrevista no directiva, dado que *“cierta información puede obtenerse sólo parcialmente a través de la observación: los sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas, criterios de adscripción y clasificación entre otros (...) la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores”* (Guber, 2004: 203). En segundo lugar, con el fin de indagar más específicamente en los modelos de enseñanza y los conocimientos que se promueven, se realizará un análisis de contenido de: a) los espacios de escrituración en donde se plasman ejercicios y dinámicas de aprendizaje (cuadernos, carpetas, etc), b) los materiales didácticos y textos utilizados y c) las planificaciones que los docentes realizan por escrito.

7 Actualmente, se hemos confeccionado las guías de observación y entrevista. Asimismo, hemos realizado las primeras entrevistas y observaciones piloto.

Para la selección de los casos se tomarán escuelas de gestión estatal⁸. La elección de una sola jurisdicción se justifica a fin de analizar el currículum enseñado a partir de un mismo currículum oficial obligatorio. Así se podrá apreciar mejor la especificación curricular que realizan los docentes y las diferencias entre escuelas. En particular se priorizará el trabajo sobre los espacios en donde se enseña Historia y Sociología como espacios curriculares privilegiados para conocer cómo influyen las distintas modalidades de distribución del conocimiento en la formación ciudadana y en la posterior apropiación de los alumnos para el ejercicio de este derecho.

En este sentido, consideramos que tanto la Sociología como la Historia aportan un rico y variado patrimonio conceptual que comprende un conjunto de teorías y conceptos que promueven un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social, y que permiten potenciar una importante vinculación entre los contenidos curriculares y las problemáticas actuales, entre el contexto social escolar y el “mundo de la vida” de los estudiantes.

El recorrido bibliográfico permitió detectar que los contextos de desigualdad educativa operan en distintos niveles analíticos: nivel *macro*, en el sistema educativo; nivel *meso* en las instituciones educativas y nivel *micro* en las interacciones diarias de los docentes con sus alumnos y en la relación enseñanza/aprendizajes. En estos contextos, los contenidos que serán analizados adquieren un mayor protagonismo, en tanto pueden disminuir –o al menos alterar– la desigual distribución de los recursos simbólicos existentes entre las/os alumnas/os de las distintas escuelas medias.

6. Bibliografía

Acosta, F (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Bernstein B. (1974) “Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles” - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, - Vol. Revista Colombiana de Educación N° 15. (citado 14 de septiembre de 2008) disponible en la web <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=26>

Bernstein B. (1985) “Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo” - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, - Vol. Revista Colombiana de Educación N° 15. (citado 14

⁸ Para un segundo momento de la investigación se prevé escuelas de gestión privada. Las escuelas serán diferenciadas según el nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a las mismas. En el caso de las escuelas de gestión estatal, consideraremos como indicadores *proxy* de esta condición la cantidad de becas estudiantiles para escuelas medias que recibe la institución; en el caso de las escuelas privadas, consideraremos el valor de la cuota mensual. No obstante, estos elementos están siendo analizados en el interior del equipo de investigación, evaluando cuál es el criterio de selección de casos más adecuado.

de septiembre de 2008) disponible en la web <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=26>

Bernstein, B (1970) “Una crítica de la educación compensatoria” en Fernández Enguita, M (ed) (1999) *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Madrid, Ariel

Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control*. (Vol. 4) La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata

Bourdieu, P (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu, P y Passeron, J (2006) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Brito, A (2009): “Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 51, septiembre-diciembre, pp. 139-158

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo? En Tenti, E (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Dubet, F. y Martuccelli, D (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Duschatzky, S (2008). “Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea” en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Duschatzky, S. y Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I (1997). *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO: Oficina de Publicaciones del CBC- Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I; Brito, A y Nuñez, P (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Eggen, P. y Kauchak, D (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Gómez, M. F. (1994): “La anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados”, Facultad de Ciencias Sociales, (mimeo), Buenos Aires.

Guber, R (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires

Gvirtz y Minivielle (2005). *El gobierno de los sistemas educativos en América Latina*. (mimeo).

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2005). *El ABC de la Tarea Docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.

Gvirtz, S. y Larrondo, M (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. En *Revista TEIAS: Rio de Janeiro*, año 8, n° 15-16, jandez 2007.

- Holc, F; Gomez J y Miguel F (2013): “La nueva escuela secundaria y la desigualdad educativa” en *X Jornadas de Sociología de la UBA*, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Documento de Trabajo No 13*. Victoria, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Kessler, G. (2006): “Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley” en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Klimovsky, G (1995) *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires, A-Z
- Larramendy, A y Siede I (2013): “¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? En *Le Monde Diplomatique* Edición Nro 167, mayo 2013.
- Larrondo, M. (2009). ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos escolares de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. (mimeo).
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Noel, G. (2006): “Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares” en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Noel, G. (2007): “Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos”. En *Propuesta Educativa*, Nro. 29. Buenos Aires (pág.107-109).
- Pipkin, D. (coord.) (2009) *Pensar en lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*, Colección Docencia. La Crujía, Buenos Aires.
- Poliak, N. (2007). Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media. Artículo publicado en el marco del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/poliak.pdf>
- Ritzer, G (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill.
- Sacristán, G (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Sacristán, G y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Sadovnik, A. (2001) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703
- Schutz, A (1976). *Collected Papers II: Studies in social theory*. La Haya: MartinusNijhoff. Citado en Ritzer, G (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill: 233.
- TentiFanfani E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- TentiFanfani, E (1984) “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica” en *Revista Mexicana de Sociología* vol. 46, No. 1 pp. 161-174.

- Tenti Fanfani, E (2000). Culturas Juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.
- TentiFanfani, E (2008). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- TentiFanfani, E (2010): “Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual” en *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR.
- Terigi, F (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Tiramonti, G (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en Tiramont. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tiramonti, G et. Al. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final. Buenos Aires: FLACSO-Argentina Área Educación.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Urresti, M. (2008): “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. En: TentiFanfani Emilio (comp.); *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires 2008.
- Varela, J. (2002) "Modelos críticos en Sociología de la Educación". En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Pub. Electrónica, Universidad Complutense, Madrid Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>
- Ziegler, S (2004a). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S (2004b): Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, Agosto 2004.