



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

G

# Procesos de construcción de la desigualdad social en la escuela

## Reflexiones en torno de la implementación de la articulación institucional en la provincia de Buenos Aires

Autor:

Gessaghi, Victoria

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

Grado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 11-2-12

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

FACULTAD de FILOSOFIA Y LETRAS	
Nº 815.048	MESA
01 NOV 2004 DE	
Agr.	ENTRADAS

TESIS DE LICENCIATURA  
**Procesos de construcción de la desigualdad social en la escuela:  
reflexiones en torno de la implementación de la articulación institucional  
en la provincia de Buenos Aires**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

TESISTA  
Victoria Gessaghi

DIRECTORA  
María Rosa Neufeld

CODIRECTORA  
Gabriela Novaro

2004

## INDICE

1. <i>Introducción</i>	3
2. <i>Abordaje teórico metodológico</i>	7
2.1 Educación, Estado y Escuelas. Una aproximación teórica	9
2.1.1 La Escuela como construcción social	10
2.1.2 La <i>descentralización</i> como construcción hegemónica de política de Estado	12
2.1.3 Las relaciones de producción, reproducción y resistencia de las desigualdades sociales en la escuela.	15
2.2 Consideraciones metodológicas	19
3. <i>Neoliberalismo, reforma y ajuste estructural</i>	23
3.1 La reforma neoliberal	26
3.2 La "transformación educativa" en la provincia de Buenos Aires	34
3.2.1 La dinámica política de la reforma en la provincia	34
3.2.2 Las modalidades de implementación de la reforma	38
3.2.3 La articulación	40
4. <i>La escuela cotidiana</i>	44
4.1 El edificio de la escuela	45
4.2 El espacio escolar	53
4.3 El mapa escolar	60
5. <i>La articulación</i>	67
5.1 Los acuerdos	70
5.2 Al interior de las instituciones: nuevas configuraciones de la desigualdad.	81
5.3 Otros modos de diferenciación intra e inter escuelas: La convivencia entre la EGB y el Polimodal o "Vivir con la suegra en casa"	100
5.4 <i>El problema de la matrícula: cerramos o la escuela se llena de "negros"</i>	115
6. <i>Reflexiones finales</i>	125
7. <i>Bibliografía</i>	132

Puesto que ninguna investigación es producto enteramente personal, deseo expresar mi profundo agradecimiento a quienes de un modo u otro contribuyeron a que esta tesis viera la luz. En primer lugar, a mi directora, María Rosa Neufeld, quien me transmitió durante la carrera la pasión por estos temas y sin cuyos aportes hubiese sido imposible desarrollar este trabajo. A mi codirectora Gabriela Novaro, quien me acompañó en este aprendizaje dedicándome largas lecturas, enriquecedoras y minuciosas, incluso en sus últimos meses de su embarazo. A los padres, alumnos, docentes de la escuela que me abrieron la puerta a su mundo cotidiano con gran generosidad, durante un año. A mis amigos, Juan y Lupe por sus valiosos comentarios. A mi amor, Walter, por su apoyo incondicional y su inestimable aliento.

## 1. Introducción

El presente trabajo intenta abordar la construcción de representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social a partir de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo, en nuestro país, de acuerdo con las orientaciones y sentidos de la intervención estatal, durante la década del noventa.

El propósito de este trabajo es analizar la implementación de la política de *articulación institucional*<sup>1</sup> en una escuela del conurbano bonaerense con el objeto de establecer los modos concretos con que las políticas de descentralización articulan las desigualdades sociales en la vida cotidiana escolar.

En tanto institución de la sociedad civil<sup>2</sup> producto de una construcción social, la escuela es parte de procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos (Rockwell, 1987). En este sentido, la institución escolar, históricamente construida, comprende la heterogeneidad cultural e ideológica de los sujetos implicados en la vida diaria escolar. A partir de ello, es importante señalar que el análisis se centrará en las prácticas de los sujetos que constituyen el proceso escolar de producción, reproducción, negociación y resistencia respecto de los procesos de desigualdad social. En efecto, las diferentes políticas educativas diseñadas centralmente, que orientan y producen aquellas prácticas de acuerdo con una articulación histórica específica de intereses políticos pero también económicos y sociales como parte de la construcción de hegemonía, no se incorporan a la escuela de acuerdo con su formulación original, sino que son recibidas y reinterpretadas por maestros, padres y alumnos de acuerdo

---

<sup>1</sup> Cada vez que se haga referencia a "*la articulación*" en tanto categoría social la misma se marcará en *cursiva*, de lo contrario nos estaremos refiriendo a categorías analíticas.

<sup>2</sup> Entendemos sociedad civil en tanto conjunto de relaciones sociales resultantes de los sucesivos movimientos políticos de construcción de hegemonía, no separada del Estado sino articulando históricamente con él (Rockwell, 1987).

con una trama compleja que involucra procesos de negociación, apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianidad de la escuela (Rockwell, 1987).

Buscaremos, asimismo, discutir la concepción de equidad sobre la que están contruidos los objetivos esgrimidos desde las propuestas de descentralización. Esto se debe a que entendemos que los reclamos liberales de "aumento de equidad" conciben que las condiciones desiguales de participación en el sistema educativo son simplemente opciones individuales ocultando las condiciones históricamente construidas de desigualdades sociales inherentes a la hegemonía capitalista.

En este sentido intentaremos cuestionar la homogeneidad de condiciones institucionales y sociales para el conjunto de las escuelas del sistema educativo argentino que suponen dichas políticas neoliberales. Entendemos que suponer una igualdad de condiciones para todas las instituciones y proponer una mejor adaptación de las regulaciones, las decisiones y del presupuesto para cada una de ellas obtura la pregunta acerca de las condiciones de producción de la desigualdad social al mismo tiempo que elude el señalamiento de los intereses económicos y políticos que involucran las tensiones sociales y culturales que sostienen esas desigualdades.

Entendemos que la importancia de un abordaje antropológico de estas temáticas radica en que los procesos de escala local no sólo reflejan otros procesos políticos mayores y, a su vez, conflictos de escala nacional, sino que también contribuyen a ellos<sup>3</sup>. Se intentará un abordaje que incorpora dialécticamente las dimensiones que involucran los procesos de diferenciación *entre* las escuelas y *dentro* de cada una de ellas en el marco de las negociaciones por la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas secundarias. Intentaremos dar cuenta de los sentidos y prácticas en torno de los diversos procesos escolares que articulan la

---

<sup>3</sup> Para un abordaje de la articulación entre procesos de escala local y global ver Gledhill (2000).

construcción de asimetrías sociales como parte de la producción de hegemonía capitalista. Respecto de la escala local se intenta reconocer procesos pertenecientes a una trama histórica y social más amplia sin perder de vista la dimensión de importancia de lo cotidiano. Intentaremos a través del enfoque etnográfico para el análisis de una situación particular, la implementación de la *articulación* en la provincia de Buenos Aires, comprender aquellos procesos sociales más amplios que la contienen.

Este informe de tesis está organizado en 6 capítulos. Siendo el primero esta introducción le sigue el segundo capítulo donde, sintéticamente, se establece el abordaje teórico metodológico que guió nuestra investigación.

El capítulo 3 retoma el marco histórico específico en el que tuvieron lugar las reformas estructurales y, en particular, la reforma educativa en nuestro país. Asimismo se describe el proceso que implicó la *transformación educativa* en la provincia de Buenos Aires y las características que asumiera en el discurso de la Dirección General de Escuelas la política de *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias.

Los capítulos 4 y 5 describen la dinámica local de la *articulación* en una escuela del conurbano bonaerense. En el apartado 4 se indaga en las condiciones materiales en las que se inscriben la historicidad y heterogeneidad de la vida cotidiana escolar. En el capítulo 5 se señalan los modos de construcción de los acuerdos para la *articulación*: las estrategias, los sujetos y los intereses en juego en el momento de realizar las negociaciones para formalizar los arreglos. Se indican también las consecuencias que el modo de implementación de esta política tuvo en la profundización de *circuitos de escolarización*.

A modo de cierre, en las palabras finales se intenta poner en relevancia los aspectos centrales de la articulación entre las políticas de descentralización y la construcción de representaciones y sentidos en la escuela acerca de la desigualdad social; así como también sus efectos para aquellos sujetos involucrados en la vida cotidiana escolar.



## 2. El abordaje teórico-metodológico

En relación con el objetivo propuesto -abordar desde una perspectiva antropológica las representaciones y prácticas que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social- adoptamos un abordaje específicamente cualitativo constituido por diversas orientaciones teórico-metodológicas que detallo a continuación.

Intentamos reconstruir los procesos de producción, reproducción, negociación y resistencia que suponen las prácticas respecto de la desigualdad a nivel de la vida cotidiana escolar atendiendo fundamentalmente a la perspectiva del actor, es decir, a las interpretaciones que los sujetos construyen de sus propias experiencias (Geertz, 1987). Nuestra intención es describir los procesos de construcción social de la desigualdad en la trama de interpretaciones sostenidas por el investigador y los sujetos implicados, intentando poner en evidencia los distintos sentidos producidos socialmente respecto de los modos de significación de la desigualdad.

Entender el enfoque etnográfico como intento de “apresar analíticamente aquello que la vida cotidiana reúne”<sup>4</sup> es relevante debido a nuestro interés por realizar un trabajo analítico descriptivo en el cual se inscriban e integren los modos no documentados de concebir la realidad social y los conocimientos locales cristalizados en esas mismas concepciones (Rockwell, 1987).

En este sentido retomamos el enfoque epistemológico de Elsie Rockwell para quien la etnografía articula teoría, metodología y técnicas de investigación (Rockwell, op.it). En este sentido entendemos que la observación y la interpretación no se construyen desde un lugar no neutral sino que están impregnadas de prenociones y presupuestos

---

<sup>4</sup> Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre le proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México.

-valorativos y normativos- del investigador: "no se observa para luego construir una conceptualización, sino que es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir"<sup>5</sup>.

De acuerdo con lo expuesto, entendemos que la teoría del investigador no es algo que aguarda al margen de los datos para ser luego contrastada con los acontecimientos registrados, sino que están presentes en cada una de las fases de la elaboración de la etnografía. Por lo tanto, el proceso de investigación es "un juego dialéctico entre la teoría y los datos en el que aquélla no sólo modela el análisis sino la forma en que los eventos sociales son percibidos y transformados en datos" (Emerson, Fretz y Shaw 1995).

Así, podemos sostener que la etnografía se construye en la interacción entre la teoría y el sentido común. En la investigación social el objeto de estudio se va construyendo constantemente en dos procesos conjuntos y simultáneos: el trabajo teórico y el trabajo de campo.

En relación con los objetivos de este trabajo recuperamos la perspectiva etnográfica para comprender no sólo lo que los sujetos *dicen* acerca de la desigualdad social en un momento histórico específico sino también respecto de lo que *hacen*. Esto significa entender la relación entre lenguajes, acciones y sentidos como núcleo de inteligibilidad de las prácticas sociales históricamente específicas.

Dado que la etnografía, lejos de pretender un relativismo subjetivista, nos obliga a una constante vigilancia de nuestras propias conceptualizaciones, como parte del trabajo etnográfico mismo, a continuación precisamos nuestros supuestos teóricos

---

<sup>5</sup> Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México.

preliminares y especificamos las técnicas utilizadas en el transcurso de nuestro trabajo para su paulatina revisión.

## 2.1 Educación, Estado<sup>6</sup> y escuelas. Una aproximación teórica

Iniciar un trabajo que tiene como objeto analizar los procesos de construcción de las desigualdades sociales *entre y dentro* de las escuelas en el marco de la reforma educativa que se llevó adelante en la Argentina durante la década del '90 supone reconocer, en primera instancia, el sistema educativo -en particular las escuelas- como escenario de disputa entre fuerzas sociales por la apropiación de sentidos y orientaciones de las prácticas. Implica, a su vez, la presencia de intereses dominantes pero también conjuntamente procesos de participación, negociación, resistencia y oposición por parte de los sectores subalternos: el sistema educativo aparece como una trama compleja de prácticas sociales productora, reproductora y transformadora de sujetos y relaciones sociales.

Nos proponemos relevar los modos en que los procesos escolares se imbrican en un mapa más amplio de otros procesos sociales en cuanto a la construcción de sentidos y prácticas referidas a la desigualdad social. Así, tomamos para el análisis el espacio escolar desde una perspectiva que implica el abordaje de tres ejes fundamentales: los procesos institucionales, las experiencias de los sujetos y las prácticas cotidianas en las que se imbrican las desigualdades sociales.

La escuela es un espacio de disputa de sentidos y de modos específicos de institucionalización de la dinámica estatal. Por este motivo es de especial interés para esta tesis indagar la vida cotidiana de las escuelas a modo de comprender el

---

<sup>6</sup> A lo largo de este trabajo usaremos el concepto de Estado en dos sentidos: en un sentido amplio para referirnos a la garantía última de la dominación de una clase cuyo poder se constituye tanto por el uso de la fuerza como por la consolidación de la hegemonía; y en un sentido restringido para hacer referencia a los órganos públicos del poder político (gobierno, parlamento, etc.). (Rockwell, 1987)

ordenamiento interno de las mismas y reconstruir la experiencia escolar cotidiana que condiciona los sentidos de aquello que se aprende en las escuelas.

En este sentido, recuperamos la postura de autores que –desde diferentes aproximaciones- incorporan para el estudio de los procesos sociales las nociones de hegemonía (Gramsci, Williams, Willis) y la heterogeneidad de la vida cotidiana (Heller, Rockwell).

La escuela, históricamente considerada desde el sentido común como el ámbito “homogeneizador” de las diferencias, es analizada en el marco global del neoliberalismo conservador que apunta a modificar la centralidad de la misma como formadora de ciudadanos al tiempo que transforma la concepción misma de ciudadanía. En tanto entendemos el espacio escolar no tan sólo como el edificio de la escuela sino el entramado más amplio con el barrio, la relación con las demás instituciones educativas del distrito, los padres, los alumnos y los docentes donde se definen las constricciones económicas en que se desarrollan las tareas escolares y las políticas educativas alcanzan sus efectos concretos, consideramos que las cuestiones vinculadas con la producción y la reproducción de la desigualdad social en las escuelas deben ser planteadas en relación con las condiciones materiales articuladas en dicho espacio. ✓

### 2.1.1 La Escuela como construcción social

Reconocer la educación como espacio de lucha política e ideológica es reconocer el carácter inherente de su conflictividad y la producción permanente de sus sentidos, de manera que conocer la experiencia cotidiana de la escuela implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Tal como señala Rockwell, entendemos la escuela como un producto de una

permanente construcción social. En cada institución se entrecruzan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros (Rockwell y Ezpeleta, 1985).

La relación entre escuela y Estado no es una relación fija y natural sino que, por el contrario, se encuentra en permanente construcción y negociación en función de intereses, circunstancias precisas, historias inmediatas y de largo plazo. Se trata de un proceso que configura una trama compleja de tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, en tanto consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones que hacen maestros y alumnos.

Siguiendo a Elsie Rockwell (2000), sostenemos que un abordaje de la construcción social de la escuela hace necesario pensar en la interacción de procesos histórico-culturales de larga duración, de continuidad relativa y de co-construcción cotidiana. La larga duración permite observar continuidades producidas hace tiempo que subyacen en las aulas en la actualidad. En la construcción actual de la escuela se identifican formas anteriores de vincular instituciones y sujetos. La continuidad relativa refiere a "categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana(...)se despliegan por un tiempo, se desarrollan (...) o bien retroceden"<sup>7</sup>. La continuidad refleja múltiples y variables tiempos y espacialidades, de manera que pueden convivir en las escuelas contenidos y dimensiones que provienen de tiempos y espacios históricos muy diferentes, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de una misma escuela. Por último la "co-construcción cotidiana" abarca todo lo que los sujetos que se encuentran en la escuela producen en su interacción diaria. "En

---

<sup>7</sup> Heller (1977) citada en Rockwell (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En Revista Interacciones. Estudios e Pesquisas em Psicologia Vol 5, Numero 9. Jan/Jun 2000.

este plano se entretrejen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales (...) En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales<sup>8</sup>. Es en este sentido que se hace necesario fijar nuestra atención en la escuela como cultura acumulada y en continua producción.

### 2.1.2 La *descentralización* como construcción hegemónica de política de Estado

Toda dinámica estatal supone la intervención en los procesos de producción y transformación de las relaciones sociales que conforman cierto ordenamiento histórico específico. En esta línea y desde una perspectiva tanto política como cultural, analizar la política educativa como política de Estado implica ubicarla en el campo de las luchas por la hegemonía. Esta política es la orientación normativa expresada en un conjunto de regulaciones que rigen las condiciones de acceso y distribución de saberes socialmente significativos para la formación ciudadana. Dicha orientación previsiblemente se constituye en objeto de disputa a través de las múltiples interpretaciones y reinterpretaciones que realizan los sujetos sobre las regulaciones y las normas, expresando las ambigüedades y contradicciones de sus posiciones sociales. Serán, pues, sus sentidos, aplicaciones y usos los que darán cuenta del conflicto inherente a los procesos de producción de la vida social y del orden que ésta involucra.

Las prácticas de la reforma contemporánea están relacionadas con los problemas sociales y de autorregulación surgidos ante las transformaciones que se hicieron evidentes luego de la Segunda Guerra Mundial (Popkewitz, 1994). El desplazamiento de las funciones del Estado como organizador central del orden societal y la retracción

---

<sup>8</sup> Rockwell (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En Revista Intercoes. Estudios e Pesquisas em Psicologia Vol 5, Numero 9. Jan/Jun 2000.

de la sociedad salarial reconfiguran la estructura de regulación y control social. En las reformas educativas se expresa la necesidad de recomponer dispositivos de regulación social, en pos de asegurar mayores niveles de gobernabilidad. Esto es posible mediante cambios en el gobierno de la educación que permiten establecer nuevas articulaciones entre centros de gobierno e instituciones educativas (Tiramonti, 2001).

Efectivamente, el nuevo paradigma de gestión se propone transformar el sistema desde la descentralización administrativa y financiera, la autonomía de las instituciones escolares y su correspondiente responsabilidad sobre los resultados educativos. La concepción de autonomía escolar, en la que se inserta el discurso de la política de *articulación*, pretende incorporar un mecanismo de regulación propio de las organizaciones: la responsabilización de la escuela por los resultados al igual que por su evaluación en términos de eficiencia es un modo de regulación social en tanto apela a la formación de sujetos autorregulables, disciplinándolos y legitimando su posición en el campo. En este sentido, "la *gubernamentalidad* liberal (Foucault, 1991) postula un Estado mínimo que interviene sólo frente a la situación de conflicto, y el desarrollo de una sociedad civil que articula al sujeto a una trama de regulaciones que efectivizan las relaciones de poder en los niveles micros. Se trata de una tecnología de hombres libres que transfiere a los sujetos la responsabilidad por sus acciones"<sup>9</sup>. Estaríamos ante una privatización de las responsabilidades, quedando sólo los individuos en competencia en el mercado.

La retórica de la autonomía se inscribe en las propuestas que propugna el neoliberalismo para que el control no se realice ya desde los niveles tradicionales de supervisión sino que se midan o evalúen los resultados de proyectos o los resultados que obtienen los alumnos. Se traduce en una delegación de responsabilidades del

---

<sup>9</sup> Tiramonti, G. (2001) Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?. Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

centro a la base por medio de la cual el primero delimita las cuestiones en las que las instituciones pueden obrar de acuerdo a su propio criterio. Esta falsa descentralización escolar por la que las escuelas se ven obligadas a asumir una autonomía en la que no vienen asegurados los recursos presupuestarios ni humanos, se asemeja más a un abandono del sistema por parte del Estado que a una verdadera democratización del mismo. Por otra parte se produce un desplazamiento de la consideración del sistema como totalidad a la institución escolar y una consiguiente rearticulación entre la escuela y los procesos sociales que la atraviesan.

pregunta

En efecto, entendemos que la retórica de la descentralización se instala dentro de la orientación hegemónica neoliberal dada su productividad en la construcción de un sentido común respecto de la relación Estado-Sociedad. Pretendemos así pensar la dinámica de una política específica de Estado<sup>10</sup> –la *articulación institucional*– inserta en los términos de lo hegemónico en tanto proceso social, total y vivido de ordenamiento de relaciones de dominación y subordinación. Procesos vividos de producción de significados y valores que se confirman experimentados como prácticas y sentidos acerca de cómo entender la realidad (Williams, 1980). En tal sentido resulta relevante analizar desde aquí el proceso por el cual el discurso educativo oficial, en tanto discurso hegemónico, busca en su articulación con lo local construir prácticas efectivas de naturalización de sus postulados.

La hegemonía es siempre dominante por definición pero no de un modo homogéneo. Han tenido presencia en ella de modo significativo formas político culturales alternativas u opuestas. En palabras de Williams: “las alternativas acentuaciones políticas y culturales y las numerosas formas de oposición y lucha son importantes no

---

<sup>10</sup> La expresión institucional por excelencia de la lucha por la hegemonía es el Estado. Lejos de ser un actor autónomo cuya intervención se realiza sobre la base de la voluntad de los sujetos que lo componen, el Estado es el espacio de disputa por el sentido de su intervención: entendemos Estado como condensación del conjunto de fuerzas y relaciones sociales que conforman una matriz estructural de dominación (Danani 1996) y a sus políticas como condensación de los procesos de hegemonización político cultural (Grassi, 1999) Es decir, del modo en que este principio de dominación se realiza y se impone como interés general.



sólo en sí mismas, sino como rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que actuar el proceso hegemónico con la finalidad de ejercer su control”<sup>11</sup>.

Es en este sentido que entendemos que el mayor aporte para nuestra concepción de hegemonía es la inclusión tanto de los valores y significados dominantes como de aquellos que son subalternizados por estos últimos. La hegemonía presupone que se tengan en cuenta los intereses y valores de los grupos sobre los cuales ella se ejercerá. Así, este trabajo recupera como núcleo central de la noción de hegemonía la articulación coerción-consenso como momentos de un proceso que se construye. Las relaciones de hegemonía suponen, entonces, disputas, negociaciones, acuerdos. En síntesis, hablar de relaciones de hegemonía implica afirmar una relación contradictoria, tensa, entre coerción y consenso, una red relacional social de poder que no viene impuesta desde afuera y arriba sino que se construye a partir de complejos mecanismos conscientes y no conscientes (Grimberg, 1997).

### 2.1.3 Las relaciones de producción, reproducción y resistencia de las desigualdades sociales en la escuela.

Para el análisis de la desigualdad social intentamos tomar distancia de las explicaciones funcionalistas que identifican a la educación en relación directa, libre de conflictos, con el sistema social general, así como de los planteos reproductivistas por su marcado determinismo y por suponer a la escuela portadora de una cultura que es continua con la cultura dominante sin ningún tipo de mediación. Por el contrario creemos pertinente retomar la opción teórico metodológica desarrollada en la tradición

---

<sup>11</sup> Williams, R. (1980) *Marxismo y Literatura*. Ed. Península, Barcelona.

antropológica latinoamericana<sup>12</sup> orientada al análisis de las problemáticas educativas en torno de la desigualdad social en tanto construcción social.

Coincidimos con Rockwell en poner en evidencia que la coherencia interna de las formaciones sociales históricas no se genera a partir de la cultura<sup>13</sup> sino de los condicionantes económico políticos de una sociedad. Por el contrario, ciertos discursos otorgan explicaciones “culturales” a hechos que sólo pueden ser pensados atendiendo a las desigualdades económicas que atraviesan los procesos de diversidad cultural. ✓

Según la autora, el análisis de los procesos culturales puede enriquecerse con el concepto de apropiación. Retomando a Agnes Heller, Rockwell centra este concepto en “la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato”<sup>14</sup>. La actividad del sujeto –conciente o no- es esencial para este aporte. Independientemente de otras instituciones de socialización –familia, Iglesia, Estado- el sujeto se apropia continuamente a lo largo de su vida de aspectos de la cultura objetivados sin que ello represente la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. Este concepto vincula al sujeto tanto con la reproducción social como con la resistencia, la selección, la reelaboración y la producción de los recursos culturales.

---

<sup>12</sup> Retomamos aquí los planteos de Rockwell y del equipo de Antropología y Educación del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>13</sup> La autora cuestiona el esquema básico de las teorías de la reproducción que presupone en los sujetos disposiciones culturales perpetuadas por la socialización primaria incompatibles con la cultura escolar como las responsables del fracaso escolar de ciertos sectores sociales (Bourdieu, 1964). En su trabajo “La dinámica cultural en la escuela” Rockwell recoge las conclusiones de una serie de estudios etnográficos donde emerge una concepción de cultura más compleja, ligada a contingencias sociales y que hace hincapié en aquellos significados construidos en contextos cotidianos variables en lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez y para siempre en la infancia (Rockwell, 1991). De este modo la cultura lejos de constituirse como un sistema simbólico con coherencia interna, incompatible con otros sistemas culturales, es pensada como un dialogo intercultural en el cual se van construyendo nuevos significados y prácticas.

<sup>14</sup> Rockwell, E. (1991) La dinámica cultural en la escuela. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México.

Es en este sentido que la escuela muestra continuidades y discontinuidades con la cultura dominante. La ilusión de la escuela homogénea desaparece ante la configuración particular que cada institución construye, permeando por momentos el modelo hegemónico, resistiendo o resignificándolo en otros. Los sujetos involucrados en el proceso escolar –maestros, directores, padres, alumnos, etc- lejos de transmitir la “cultura de la sociedad” ponen en práctica saberes construidos en trayectorias diversas, por lo que hay una distancia entre la política educativa y la práctica escolar diaria. Allí es donde los sujetos intervienen en la reinterpretación de las normas educativas y la política gubernamental. La normativa oficial es reinterpretada de acuerdo con un orden institucional existente y con tradiciones de muchas épocas de la historia educativa de un país.

Desde esta perspectiva la escuela deja de ser neutral, es un espacio de confrontación de intereses que alberga tanto procesos de reproducción como situaciones heterogéneas y contradictorias, sujetos críticos y reflexivos, así como la posibilidad de que no todo cambio educativo implique “progresos”. Señalan Grassi, Hintze y Neufeld (1994): “hay novedades que verdaderamente implican la destrucción de logros costosamente alcanzados, avalados bajo el ropaje de la modernización de lo existente”<sup>15</sup>.

Los estudios etnográficos realizados en nuestro país, principalmente desde el equipo de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, retoman este marco teórico para el análisis de la profundización de la segmentación educativa. El sistema educativo segmentado ha llevado a la construcción social de *circuitos de escolarización*, que según señala Neufeld son “verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y

---

<sup>15</sup> Grassi, Hintze y Neufeld (1994) Políticas sociales. Crisis y Ajuste estructural. Espacio, Buenos Aires.

educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos.”<sup>16</sup> En función de estas valoraciones construidas socialmente se va formando un ranking de escuelas donde las familias que pueden desarrollan estrategias de evitación, conformándose establecimientos que funcionan como verdaderos polos de estigma.

Los usos de la desigualdad social para justificar las situaciones de fragilización y exclusión que genera el neoliberalismo, esquivan la formulación económica directa permitiendo atribuir estas situaciones a las características individuales. En la escuela se evidencian las consecuencias de políticas económicas y educativas no explícitas que expanden la fragilización de los lazos familiares, acentúan la profundidad de la segmentación educativa, aumentan las diferencias socioeconómicas entre sectores hegemónicos y subalternos, y naturalizan luego las situaciones planteadas, devolviendo la responsabilidad de las mismas a las víctimas.

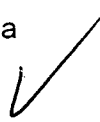
Montesinos y Pallma (1997), por su parte, han estudiado cómo las escuelas son evaluadas socialmente (desde la perspectiva de la “oferta”) según parámetros que poco tienen que ver con la calidad educativa, como son las características socioeconómicas de la población que asiste a las mismas, el estado del edificio escolar, el barrio donde está ubicada. Finalmente, una investigación realizada por Carro, Padawer y Thisted (1998) postula que la calidad educativa expresada como oferta educativa, en la que cada escuela elabora sus propios objetivos en competencia con otras instituciones, parece aumentar la segregación al interior del sistema.

En nuestro análisis sobre la implementación de la articulación retomaremos estos estudios, indagando acerca del rol que tomaron las evaluaciones sociales acerca de las escuelas y los propios intereses en la profundización de los circuitos educativos por estos descriptos. ✓

---

<sup>16</sup> Neufeld, M. R. et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.


Las reformas acaecidas desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante en todos los sistemas educativos han intentado desde lo discursivo modificar el carácter reproductor del orden social de los sistemas educativos. Sin embargo, creemos importante prestar atención a dos cuestiones. Por un lado, se hace imperioso desnaturalizar el carácter democrático que estos discursos le imprimen a estas reformas. En cambio, creemos que deben ser analizadas en el marco de la lucha por la hegemonía y los cambios en los roles y posiciones de los sujetos que participan de la misma le imprimieron en los últimos años. En segundo lugar, creemos que el discurso estatal toma cuerpo en los espacios educativos cotidianos, reproduciendo su poder y reconstruyendo los límites del mismo ante la resistencia activa y terca de la realidad local (Rockwell y Ezpeleta, 1985). Por eso consideramos de vital importancia acercarnos a la realidad escolar y tratar de reconstruir el modo en que las instituciones escolares se apropian, reproducen y transforman estas políticas como parte de la construcción de sentidos en torno a la lucha por la hegemonía.



## 2.2 Consideraciones metodológicas

Tal como señalamos anteriormente, el proceso de trabajo antropológico supone una construcción colectiva en la que una interacción entre los sujetos implicados y el investigador orienta la investigación misma.

En el momento de decidir en qué escuela trabajar nuestro interés radicó en buscar una institución en el partido de San Martín, en la provincia de Buenos Aires. Esta decisión se fundamentaba en que dicho partido había experimentado grandes cambios durante la década del noventa. La gran cantidad de fábricas que se hallaban en el distrito y el proceso de desindustrialización por el cual atravesaba nuestro país, hacían de este partido una lugar propicio para observar en qué medida los cambios en la estructura



social de los habitantes del partido se correspondían con las construcciones acerca de la desigualdad social en la escuela.

Nuestro primer contacto con una escuela fue a través de una persona conocida integrante de una cooperadora escolar en un establecimiento de la zona. Esta persona nos facilitó el acceso a la directora de la institución quien nos permitió trabajar en la escuela a condición de que pidiéramos autorización a la inspectora del distrito.

Es así que nos pusimos en contacto con la inspectora del distrito, quien informó que no da autorización para trabajar en esa escuela aunque sí en otra:

*“Yo te voy a asignar otra escuela, porque la escuela x tiene muchos problemas como para estar interfiriendo. Podés ir a la escuela B, y hablás con N, la directora, ella es muy criteriosa, yo le voy a avisar que vos vas, no es que yo vaya a influir en la opinión de las directoras pero es que a veces se disparan con cualquier cosa. Te pido además que el trabajo sea anónimo porque si no es una complicación para nosotros, tengo que pedir autorización a La Plata. Llamala a N el viernes para combinar para ir a verla el lunes 26, yo voy a hablar con ella para adelantarle que vos la vas a llamar”.*

#### *Registro de campo*

Si bien, la escuela que la inspectora estaba “asignando” se encontraba en Vicente López, un partido socio económicamente muy distinto al elegido primeramente para trabajar. Desde el primer contacto con la directora pudimos advertir los procesos de fragmentación social que se estaban produciendo también en ese partido que a priori habíamos supuesto socio-económicamente más homogéneo.

El trabajo de campo en la escuela de desarrolló, entonces, entre abril de 2003 y diciembre del mismo año. Durante los primeros meses realizamos varias entrevistas abiertas y en profundidad a la directora, la coordinadora, a las 3 inspectoras del distrito y a unos pocos docentes. Las mismas nos permitieron familiarizarnos con los sujetos

concretos que integran la escuela al tiempo que permitió un conocimiento mutuo y la generación de la confianza necesaria para comenzar a realizar otro tipo de entradas en el campo.

En una segunda instancia pudimos extender las entrevistas y tomamos contacto con otros docentes, con los preceptores, las secretarías del establecimiento, la portera de la escuela, algunos padres y alumnos. Al mismo tiempo, pudimos realizar observaciones de diversas situaciones institucionales tales como entradas y salidas de clase, recreos, actos y ferias escolares, reuniones formales entre el personal de la escuela y entre padres y directivos. Estas situaciones nos permitieron reconocer la puesta en juego de las distintas voces, interpretaciones y representaciones que forman parte de la cotidianeidad escolar. También este trabajo se nutrió de otras situaciones como conversaciones en los pasillos, charlas en la sala de profesores, encuentros circunstanciales en la entrada de la escuela o en la espera para concretar una entrevista. Estos contextos fueron muy enriquecedores en tanto sirvieron para completar o confrontar la información obtenida por medio de técnicas más sistemáticas.

Esta manera de abordaje del campo da cuenta del de mutua construcción -entre investigador y sujetos- del conocimiento. Asimismo, la concepción de los procesos sociales, en tanto construcciones y productos de interpretaciones de sujetos que no son solamente "conocedores prácticos" de la realidad social sino también intérpretes polémicos de la misma (García Batallán y García, 1992), revela el proceso de significación puesto en juego de manera tal que no interpela a tales procesos meramente como hechos dados.

Recuperando el carácter relacional del conocimiento, entendemos que al discutir con los sujetos "lo que está pasando" el antropólogo negocia con ellos su significación misma (Holy 1984). Destacamos, entonces, una noción de trabajo de campo que

considera a las relaciones sociales entre investigador y sujetos como las proveedoras de contenido y forma al dato interpretable. Es claro que las relaciones sociales implicadas en el encuentro de investigación se convierten en formas y contenidos -de manera indivisible- de un nuevo material interpretable también para los sujetos interpelados. En consecuencia, el "dato" es un material simbólico concreto, una determinada estructuración, un proceso de síntesis y atribución de sentidos, es un "real construido". Así, resulta un compuesto indivisible de objetividad-subjetividad (Batallán y García, 1992).

Este trabajo necesita una profunda reflexión acerca de los propios conocimientos del investigador como parte significativa del proceso de producción del conocimiento, es decir, un reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social en tanto somos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1994). Si por un lado la interacción entre el trabajo conceptual y la observación facilitó el desarrollo reflexivo de los objetos de estudio, por otro lado, fue necesario confrontar las hipótesis, las anticipaciones de sentido y los criterios interpretativos del investigador con los de los sujetos, tensionándolos en un proceso en el que la mutua reflexividad también pudo confrontarse (Batallán y García 1992).



### 3. Neoliberalismo, reforma y ajuste estructural

El periodo de crecimiento que caracterizó al mundo después de la segunda guerra mundial, “la edad de oro” (Hobsbawm,1994), alcanzó sus límites en la década del '70<sup>17</sup>. La crisis de acumulación que se produjo en dichos años, como la definen varios autores (O'Connor 1987, Offe 1988), encontró su “culpable” en el Estado de Bienestar, su papel en la redistribución de los recursos y su rol como interventor en la economía. Así, la crisis de un modelo de acumulación-legitimación<sup>18</sup> se resignificó como crisis del Estado al que se le adjudicó un agotamiento originado por sus propias imposiciones: redistribución e intervención. Tal como señala O'Connor (1987) esto se debió a la capacidad del discurso neo conservador de hegemonizar el campo político-cultural.

La respuesta hegemónica neoliberal<sup>19</sup> a esta crisis del capitalismo expresa la necesidad de reestablecer la hegemonía burguesa en el marco de la nueva

---

<sup>17</sup> Coincidimos con Offe (1988) en señalar que los problemas de legitimidad del modo de producción a los que haremos mención más adelante no aparecen por primera vez en los años '70 sino que son intrínsecos del modo de producción mismo.

<sup>18</sup> Entendemos que resulta imposible separar un modelo de acumulación de sus estrategias de legitimación en tanto que se constituye como algo más que un modelo económico. Es, a su vez, una práctica política y social en tanto que construye un “orden” y reconoce y desconoce sujetos. Es cultural en tanto abarca las prácticas cotidianas y los sentidos que a ellas le otorgan los sujetos. De modo que no hay acumulación sin legitimación (Danani 1993 b).

<sup>19</sup> La crisis de acumulación –que pone en cuestión el Estado de bienestar y sus políticas redistributivas - une a liberales y conservadores respecto de cuales deben ser las políticas para promover el desarrollo. Si bien estas corrientes sostienen aparentes antinomias -individuo vs. nación, sociedad de mercado vs. sociedad disciplinada, laissez faire vs. autoritarismo social, gobierno mínimo vs. gobierno fuerte-la coexistencia en el seno de una misma administración se debe a que, por encima de las diferencias, ambas corrientes están convencidas de la necesidad de restaurar la disciplina social a cualquier precio. Finkel, S. (1987) “Crisis de acumulación y respuesta” Revista de Educación Nº 283, Madrid. Así se podría aceptar que existen dos tendencias básicas en la corriente ideológica que nos ocupa: una liberal y otra conservadora. La primera más relacionada con conceptos como monetarismo, mercado, desarrollo tecnológico y la segunda tal como indica Dubiel (1993)“ es un doctrina de reacción. Moviliza argumentos de la economía política neoliberal, de la sociobiología y de la genética humana, de la crítica al marxismo positivista, de la crítica cultural conservadora y de la teoría elitista de la democracia para la defensa política de una racionalidad ‘liberal’ de las sociedades occidentales percibida como una amenaza”. En adelante, cada vez que utilicemos la acepción neoliberalismo estaremos haciendo hincapié en los componentes economicistas de esta corriente. Por el contrario, utilizaremos la acepción neoconservadurismo cuando queramos destacar sus componentes políticos.

configuración del capitalismo global. Lejos de resultar la opción “natural” a dicho proceso de recomposición, el neoliberalismo constituye su expresión histórica dominante y su funcionalidad radicaré, precisamente, en garantizar el reestablecimiento de esta hegemonía (Gentili 1994).

El pensamiento neoliberal afirma que la intervención estatal pone en peligro el funcionamiento del mercado -en donde compiten libremente individuos y familias- representa una intromisión en la libertad individual y promueve el funcionamiento y crecimiento de burocracias ineficientes. Toman preeminencia, entonces, teorías que insisten en la importancia de un Estado mínimo<sup>20</sup> en ciertas esferas de lo público.

En la Argentina, este Estado mínimo halló su síntesis en las políticas de “ajuste estructural” que tendieron a consumir la separación ideológica entre política y economía quedando la primera subordinada a la segunda. Así, la crítica conservadora al Estado de Bienestar tuvo amplio consenso y su solución pasó por “sustraer –en la representación ideológica- a la economía de la política”<sup>21</sup>, adquiriendo la primera un carácter autónomo en tanto poseedora de un saber “racional”, “objetivo” dirigida al “bien común”.

La contradicción acumulación/ legitimidad en el modelo neoliberal se resuelve incluyendo la “naturalización” de las desigualdades. Este Estado incluye por definición un rostro asistencialista, como contrapartida del mercado libre (de mercancías y de fuerza laboral) porque no hay acumulación sin legitimación. El crecimiento de la pobreza o de la desocupación no invalidan el modelo: sólo llevan a preocuparse por los límites empíricos de la legitimidad y por la capacidad del asistencialismo para operar en la neutralización de la contradicción (Grassi, Hintze y Neufeld 1994).

---

<sup>20</sup> Cabe aclarar que “mínimo” no implica de ningún modo un Estado débil. Por el contrario, el modelo instalado es el de un Estado fuerte, abocado al disciplinamiento de la sociedad en nombre de la *libertad individual*.

<sup>21</sup> Grassi, Hintze y Neufeld (1994) Políticas sociales. Crisis y Ajuste estructural. Espacio, Buenos Aires.

A continuación nos interesa enmarcar las transformaciones introducidas en la década del '90 dentro de las políticas llevadas adelante por el Estado en el campo educativo, como parte integral de reformas estructurales más amplias en respuesta a los problemas de regulación social surgidos con la caída del Estado de bienestar. La reforma educativa debe entenderse en el marco brindado por el proceso de redefinición de los ámbitos de intervención estatal y, en estrecho vínculo con la reformulación de la cuestión educativa y las estrategias para su tratamiento. En este sentido entendemos que las políticas educativas se inscriben en los procesos de construcción de hegemonía así como en la construcción de las relaciones sociales que organizan la vida social<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Estos procesos que producen, reproducen, transforman las relaciones sociales no son lineales sino que se inscriben en dinámicas conflictivas y contradictorias, nunca acabadas ya que se construyen en constante diálogo con los espacios cotidianos de los sujetos sociales.

### 3.1 La reforma neoliberal

La llegada del gobierno de Carlos Menem en 1989 halló el escenario propicio para la introducción de las transformaciones que el modelo neoconservador requería. Con una fuerte influencia de los organismos internacionales de crédito, en el año 1991 se aprobó la Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias (Ley 24.049). De esta manera se completaba un proceso iniciado dos décadas atrás, por el cual se terminó de delegar la administración de las escuelas medias y del nivel superior no universitario, públicos y privados. Los argumentos de esta medida eran varios: se apelaba a “dar vida cierta al tan ansiado sistema federal de educación”<sup>23</sup> – devolviendo, así, a las provincias derechos sobre los que había avanzado la Nación- al tiempo se señalaba que la superposición de los servicios nacionales y provinciales en una misma jurisdicción impedía la articulación general de la provisión del servicio. Por otra parte, la medida suponía un uso más eficiente de los recursos ya que las autoridades a nivel local tendrían más flexibilidad para usarlos menos ineficientemente, lo que redundaría en un mayor control del uso del presupuesto. La posición del gobierno nacional, en especial del Ministerio de Economía, era que las provincias podían afrontar el gasto de las escuelas transferidas con recursos propios ya que la recaudación había experimentado un fabuloso incremento durante 1991 (Falletti, 2001) ✓

Durante los años subsiguientes se realizaron los convenios entre el Poder Ejecutivo nacional y provincial para realizar el traspaso de las instituciones. La negociación se realizó directamente con los gobernadores quienes aceptaron financiar la transferencias con recursos propios a cambio de que el gobierno nacional garantizara

---

<sup>23</sup> Falletti, T. (2001) “Federalismo y descentralización educativa en Argentina. Consecuencias (no queridas) de la descentralización del gasto en un país federal” en: Calvo, E. y Abal Medina (h), J. (edit.) El federalismo electoral argentino, INAP y EUDEBA, Buenos Aires.

cubrir el costo mensual de los servicios cada vez que el nivel de impuestos provinciales recaudado no alcanzara el promedio mensual del periodo abril-diciembre 1991 (Falletti, 2001). Mediante acuerdos bilaterales se estipuló la modalidad de transferencia en materia de infraestructura, recursos humanos, administrativos y financieros. Muchas veces la firma de estos convenios significó el apoyo o no de los gobernadores a las reformas que impulsaba el gobierno, haciendo hincapié en el fuerte contenido político de estas negociaciones.

Como puede observarse, la descentralización que comenzara en 1978 y terminara a comienzos de los '90 poco tuvo que ver con razones pedagógicas, sino que acompañó más bien los cambios macroeconómicos y las restricciones fiscales del país. También tuvo como principio rector el eficientismo característico del modelo neoliberal. Al final de este proceso quedó configurado un nuevo mapa de responsabilidades que, al menos formalmente, poco tenía que ver con la tendencia centralizadora que caracterizó desde sus inicios la evolución del sistema educativo nacional.

Las transformaciones que siguieron tuvieron que ver con la sanción de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior, de manera que en sólo tres años el marco legal que rige al sistema educativo quedó transformado de manera inédita en nuestro país.

La reforma que tuvo lugar tras la implementación de la Ley Federal revistió características singulares respecto otras anteriores, ya que tuvo como objetivo aumentar los años de escolaridad de la población económicamente activa –requisito indispensable en el contexto de competitividad internacional que hacía necesario el modelo neoliberal- sin por ello universalizar la educación secundaria, al tiempo que incluía dentro del sistema educativo a una población profundamente afectada por las medidas de ajuste. Al respecto Guillermina Tiramonti (2001) señala: *“A pesar de que la reforma se dirige a los sectores más bajos de la población en el marco de una*

*dinámica social descendente es interesante hacer notar que una memoria histórica les impide a los legisladores abrir el acceso a la escuela media(...) de este modo era posible pensar en una PEA con 10 años de escolarización sin que se incentiven las aspiraciones de ascenso en el sistema educativo. Retener como forma de contención social frente a la fuerza desintegradora del modelo y, a la vez, retardar el ingreso de los distintos sectores sociales al mercado laboral, parecen ser la razón de no haber planteado una estrategia de reforma centrada en la universalización de la vieja escuela secundaria, la cual, según la lógica histórica hubiera presionado aún más sobre la universidad* <sup>24</sup>.

La clara focalización de las políticas educativas en la educación básica responde a la lógica hegemónica de invertir allí donde es más eficiente: "el alcance de una aceptable integración social e igualdad de oportunidades educativas debe producirse en los años de la educación básica. La experiencia indica claramente que las desventajas de los años iniciales no son recuperables a edades más avanzadas. Las desventajas originadas en las limitaciones familiares de los grupos sociales de bajos ingresos deben ser compensadas a través de programas focalizados antes y durante la educación inicial. En la educación superior por el contrario el objetivo principal es una enseñanza de excelencia"<sup>25</sup>. Asimismo, en 1990 el Banco Mundial consideraba que el Estado debía proveer a los pobres educación básica, entendida ésta primeramente como la educación primaria y luego, desde 1996, como la educación primaria y los primeros años de la educación secundaria<sup>26</sup>.

Por otra parte, se produce en esta época una vuelta a las teorías del capital humano: la obligatoriedad de la educación básica respondió a la necesidad de una vinculación entre educación y aparato productivo, guardando estrecha relación con las

---

<sup>24</sup> Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

<sup>25</sup> Fiel (2000) *Una educación para el siglo XXI*. Buenos Aires.

<sup>26</sup> Echenique, M. (2003) *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires.

necesidades de producción flexible. De este modo se garantizan los contenidos mínimos para una socialización básica que garantice el ordenamiento social, a la vez que se restringe a ciertos sectores los conocimientos específicos que se supone que no serán necesarios en la medida que una educación general sea compatible con un modelo productivo que sólo necesita empleados capaces de adaptarse a la flexibilización de una tecnología que cambia constantemente.

Con este horizonte como prioridad, la aplicación de la Ley Federal de Educación importó cambios sustanciales en la organización del sistema educativo argentino. Se introdujo la obligatoriedad de diez años de enseñanza conformados por el último año del nivel inicial y nueve años de la denominada Educación General Básica (EGB). A la tradicional enseñanza primaria que comprendía siete años de escolaridad se impuso una EGB compuesta por tres ciclos llamados EGB1, EGB2 y EGB3; este último, correspondiente al año final de la antigua enseñanza primaria y al ciclo inicial de la ex escuela media. Una vez completados estos diez años de escolarización se contempla el nivel Polimodal optativo de tres años.

Una de las discusiones que se abrió en el proceso de aplicación de la nueva estructura en cada provincia refería a si la EGB3 implicaba una ampliación de la enseñanza primaria, un avance de la escuela media o algo distinto y nuevo con entidad propia. En el marco de la descentralización educativa, el Ministerio Nacional delegó en las jurisdicciones la decisión sobre el tiempo y la forma en que se implementaría la ley, permitiendo la coexistencia de varias alternativas. La implementación de esta ley no respetó más que los tiempos políticos y las escuelas debieron adaptarse a cualquier precio a las decisiones de los gobiernos jurisdiccionales. Se generaron entonces 24 sistemas educativos diferentes en función de la forma que tomó la implementación de la reforma en cada provincia.



No podemos dejar de mencionar que la nueva legislación comprometió una transformación curricular de manera de acompañar a la nueva estructura con el establecimiento de contenidos básicos comunes, que garantizarían la unidad pedagógica del sistema educativo nacional. Utilizando estos contenidos como punto de partida, las jurisdicciones debían confeccionar sus propios diseños. El proceso se llevó a cabo de manera despareja, de acuerdo con la capacidad técnica instalada, implicando mayor o menor autonomía con respecto a los equipos técnicos nacionales y en función de tiempos que en muchos casos fueron marcados por la necesidad de obtener los fondos que otorgaba el gobierno nacional a medida que se cumplía con la implementación de la Ley.

Por último, paralelamente a la aplicación de la Ley Federal se llevaron adelante otras políticas: el desarrollo del Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, la Red Federal de Formación Docente Continua y se implementaron políticas compensatorias entre las que se destaca el Plan Social Educativo. ✓

Tal como fue mencionado anteriormente este tipo de políticas supuso una fuerte intervención del ministerio nacional en las provincias. Contrariamente a la lógica descentralizadora, la gran afluencia de técnicos de renombre en el Ministerio de Educación de la Nación sumada a la necesidad de cumplimentar plazos estipulados desde la administración nacional, impuso una lógica recentralizadora del rol del ministerio nacional. A esto debemos agregar que la gran afluencia de fondos en esta época que iban desde Nación a las provincias en la medida que se implementara la Ley Federal condicionó de manera sustancial la autonomía de las provincias que, siempre preocupadas por el déficit en sus cuentas fiscales, decidían llevar adelante este proceso más como una forma de obtención de recursos que por verdadera convicción acerca de la mejora que el mismo conllevaría en sus sistemas educativos. Incluso, la toma por parte de las provincias de préstamos otorgados por los



organismos internacionales de crédito, era mediada por Nación. El empréstito era otorgado si el gobierno central aprobaba el plan fiscal de la provincia, es decir que el Estado nacional era garante del préstamo. ✓

Las políticas compensatorias también estuvieron marcadas por un fuerte sesgo centralizador. El Plan Social Educativo, fue un programa del Ministerio Nacional que bajo la lógica del eficientismo, entregaba materiales directamente a las escuelas en territorio provincial. Si bien en varios casos, gobernadores e intendentes estaban presentes en los actos de entrega de recursos, fue claramente una política de intervención nacional. Tal es así que en la provincia de Buenos Aires el plan tuvo efectos muy limitados, desarrollándose de manera más significativa en el interior y casi nula en el conurbano. La decisión parece haber respondido a la voluntad política del gobierno provincial de tener control exclusivo de la ayuda social en los distritos del conurbano; un monopolio que el Plan Social Educativo –de llegada directa a las escuelas y profundamente identificado con el gobierno de Menem- parecía poner en riesgo (Cardini y Olmeda, 2003).

Esta política compensatoria se inscribe también bajo la lógica de que el Estado debe hacerse cargo de aquellos que no pueden competir en el mercado. Bajo la bandera de la *equidad*, el plan buscó compensar a aquellas escuelas “necesitadas” que no podían obtener recursos de su comunidad. Cumpliendo con su rol de Estado neoliberal asistencial, el plan buscó compensar las desigualdades estructurales que las políticas de ajuste profundizaban. Sin embargo, es justo aclarar que las dimensiones alcanzadas por la cobertura del plan hacen dudar acerca de su focalización, pero creemos que ésto se debe menos a una intención explícita que a la naturaleza cada vez más precarizada de amplios sectores de la población argentina, en particular en el interior del país. ( (

Durante esos años, el Consejo Federal de Cultura y Educación, órgano cuya función es concertar políticas para un sistema educativo federal, quedó confinado a la función de dar consenso a políticas que eran diseñadas centralmente. Susana Vior (1999) definió este proceso como "recentralización conservadora", refiriéndose al desplazamiento de poder de los legislativos a los ejecutivos, de las provincias hacia el Poder Ejecutivo Nacional y el reemplazo de los órganos colegiados de gobierno<sup>27</sup> por órganos unipersonales<sup>28</sup>.

De esta manera, el Ministerio de Educación pasó a ser fijar y controlar los lineamientos de las políticas educativas, delegando toda otra responsabilidad en las administraciones provinciales. Este nuevo "ministerio sin escuelas"<sup>29</sup>, se abocó entonces a la formación docente, a evaluar el sistema, al diseño de los *contenidos básicos comunes*. Enmarcándose así en la lógica neoconservadora de un Estado chico, abocado al control.

En suma, durante este periodo se completaron los cambios en la configuración del sistema educativo argentino que se habían iniciado bajo el régimen militar de 1976-1983. Si bien los antecedentes de esta reforma pueden rastrearse mucho tiempo atrás, el quiebre más claro con las ideas que habían configurado el discurso educacional argentino (civilización, principalidad del Estado, laicismo, entre otras) se produjo en este período. La principalidad del Estado en materia educativa fue la tendencia que se vio más seriamente cuestionada. La concepción de la educación como un problema individual y no como un derecho de todos los ciudadanos se materializó en una privatización de la misma que comenzó a consolidarse fuertemente

---

<sup>27</sup> Durante la década del '90 se produjeron una serie de transformaciones a nivel de las administraciones centrales provinciales que dispusieron en algunas provincias la anulación de los Consejos Provinciales de Educación o sus funciones quedaron de facto anuladas por los ministerios. En el caso que nos ocupa las tradicionales funciones del Consejo Consultivo de Educación fueron apropiadas por la Directora General de Escuelas quien centralizó la toma de decisiones en cuanto a los lineamientos de la política educativa provincial.

<sup>28</sup> Vior, S. (1999) Estado y Educación en las provincias. Miño y Dávila Editores, Madrid.

<sup>29</sup> Así caracterizan al ministerio nacional los entrevistados.

de la mano de la Iglesia Católica, los Organismos internacionales de crédito y los gobiernos neoliberales que administraron el sistema desde 1976 en adelante.



## 3.2 La “transformación educativa” en la provincia de Buenos Aires

### 3.2.1 La dinámica política de la reforma en la provincia.

Creemos interesante iniciar este apartado destacando que varios de los sujetos entrevistados al ser consultados acerca de “la reforma educativa”, rápidamente corregían a la desprevenida investigadora haciéndole saber que “en la Provincia de Buenos Aires no hubo una reforma, fue una *transformación educativa*”. Esto nos habla del cáliz propio que tomó la implementación de la Ley Federal de Educación en esta jurisdicción.

En efecto, la cuestión educativa adquirió un lugar central en la agenda gubernamental durante la década del noventa. Las históricas relaciones de competencia entre la Nación y la provincia, la posición de autonomía que le brinda su solvencia fiscal, las dimensiones del sistema hicieron que la reforma planeada a nivel nacional tuviera una particular expresión en este territorio, convirtiéndose en una de las banderas políticas de la gestión provincial.

La implementación de la Ley Federal apareció conceptualizada, con más fuerza que en cualquier otro distrito, como una herramienta para “...sacar a los pibes de la calle”<sup>30</sup> en el marco del creciente nivel de desempleo y precarización de las condiciones sociales. Así, la “política educativa” quedó atada a políticas de corte asistencial como un modo de combatir la exclusión que genera la hegemonía neoliberal. En este sentido, “la transformación educativa” desempeñó un rol primordial en la legitimación del modelo de acumulación. Un mecanismo para el “mantenimiento del orden”. La extensión de la obligatoriedad se insertó en una retórica que privilegiaba la inclusión en detrimento de la calidad.

---

<sup>30</sup> Cardini, A. y J. C. Olmeda (2003) *Proyecto “Las Provincias Educativas” Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires.* CIPPEC, Buenos Aires.

Creemos interesante destacar en este punto que la legitimación de este proceso estuvo dada por las cifras que confirmarían el aumento de los alumnos en los años posteriores a la transformación. Si bien dichos incrementos son reconocidos incluso por aquellos sujetos opositores a la reforma –como es el caso de SUTEBA- informes posteriores relativizan esos resultados. El estudio “Desigualdad y exclusión educativa en el tercer ciclo de la Provincia de Buenos Aires” señala entre sus conclusiones que: “...si bien el desgranamiento en el tercer ciclo resulta inferior a la tasa de pasaje de séptimo grado de primaria a primer año del secundario y al desgranamiento que se daba en media antes de la reforma, las cifras de desgranamiento que estamos analizando resultan muy significativas si recordamos que ahora el octavo y el noveno año son obligatorios (...) Desde esta perspectiva este desgranamiento es más grave (...) pues aún desde el mismo parámetro oficial, quien no completa la EGB es un excluido educativo que no tiene ninguna certificación”<sup>31</sup>.

En este mismo sentido debe entenderse la política de becas llevada adelante luego de la implementación del polimodal. Desde lo discursivo este nivel también estuvo asociado a la idea de incluir más jóvenes en la escuela y la intención de las autoridades fue la de incluir la obligatoriedad de este nivel en la Ley Provincial de Educación<sup>32</sup>. Sin embargo esto no pasó el filtro de la legislatura, de modo que la implementación del nuevo nivel se hizo en paralelo con un programa de becas sostenido con fondos provinciales que pretendían asegurar “la igualdad de oportunidades” a los jóvenes bonaerenses. ✓

---

<sup>31</sup> Balduzzi, J (2001) Desigualdad y exclusión educativa en el tercer ciclo de la Provincia de Buenos Aires. Cuadernos e Informes de investigaciones, Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Investigación, SUTEBA, Buenos Aires.

<sup>32</sup> Cardini, A. y J. C. Olmeda (2003) *Proyecto “Las Provincias Educativas” Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires.* CIPPEC, Buenos Aires.

No menos importante es entender el lugar significativo que la “etapa de hormigón”<sup>33</sup> tuvo en la *transformación*. La promoción de la obra pública se inscribe en un singular modo de hacer política del justicialismo y en particular del gobierno duhaldista. La cantidad de fondos involucrados en la construcción de edificios escolares y en las aulas nuevas que requería el cambio de estructura debe entenderse en el marco de la construcción de redes entre los poderes políticos locales y el gobierno central provincial.

Asimismo, cabe destacar el carácter mayormente burocrático de la reforma. Los recursos y los esfuerzos estuvieron abocados a la adecuación de las plantas funcionales a las nuevas estructuras implementadas. El esfuerzo realizado tanto en el nivel central como a nivel local hace pensar que el proceso no implicó cambios sustanciales a nivel pedagógico sino básicamente un cambio de las estructuras de gestión e institucionales que sólo provocaron quiebres, desgastes y la consiguiente precarización del trabajo cotidiano.

El proceso de discusión e implementación de la reforma educativa se vio atravesado por dos lógicas en tensión: la centralización en la negociación y toma de decisiones y la descentralización en la puesta en marcha de las directivas planeadas a nivel central. Con respecto a la primera lógica y en concordancia con las políticas en materia de administración central llevadas adelante durante la década del '90, el nivel de decisión en materia educativa parece haber sido monopolizado por las autoridades de la Dirección General de Escuelas. Por un lado, la supresión de muchas de las funciones del Consejo General de Cultura y Educación –órgano consultivo y colegiado- y, por otro, la concentración de competencias a nivel local por las secretarías de inspección

---

<sup>33</sup> Cardini, A. y J. C. Olmeda (2003) *Proyecto “Las Provincias Educativas” Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires.* CIPPEC, Buenos Aires.

en detrimento de los Consejos Escolares<sup>34</sup> –también órganos colegiados- dan cuenta del carácter centralizado en materia de decisiones que tuvo este proceso.

Esta concentración del nivel de decisión en los niveles más altos de la administración central y el poco margen de participación de la “comunidad educativa” en torno a la dirección de la intervención estatal parece “ser el resultado de una decisión gubernamental asentada en la noción de que una apertura en la discusión, que incluyera por ejemplo al cuerpo de inspectores generaría dinámicas que culminarían empantanando –o incluso frustrando- cualquier proyecto reformista”<sup>35</sup>

Asimismo, lo ocurrido en el caso de los inspectores, encargados por excelencia de transmitir las disposiciones emanadas desde la administración central a las instituciones educativas, da cuenta del carácter contradictorio del proceso en términos centralización-descentralización. Si por un lado fueron vistos como obstaculizadores del cambio y muchas veces fueron dejados de lado en el momento de la puesta en marcha de la nueva estructura, por el otro, en algunas otras circunstancias ganaron autonomía en la definición de cuestiones operativas de significativa importancia. Tal es el caso de la implementación de las *articulaciones institucionales*. En esta oportunidad, los inspectores tuvieron a su cargo la implementación de esta modalidad, tomando decisiones sin ningún tipo de prescripción al respecto.

Ampliar  
en  
cuadro

La estrategia de relación entre los distintos sujetos involucrados en la puesta en marcha de la reforma pasó más por las vinculaciones personales y partidarias que por canales formales. En ese sentido, durante la etapa en la cual la reforma implicaba fondos e inversiones en materia de infraestructura se fortalecieron las tradicionales

---

<sup>34</sup> Estos órganos sólo parecieron ejercer algún rol en aquellos municipios en donde la mayoría de los consejeros pertenecían a partidos opositores al gobierno provincial. Allí se convirtieron en articuladores de la resistencia a la implementación de la ley federal.

<sup>35</sup> Cardini, A. y J. C. Olmeda (2003) *Proyecto “Las Provincias Educativas” Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires*. CIPPEC, Buenos Aires.

lógicas políticas bonaerenses. Los recursos eran asignados en función de la presión que los políticos locales (intendentes, diputados, consejeros deliberantes) conjuntamente con miembros del sistema educativo (directores, inspectores) ejercieran sobre aquellos en los niveles de decisión. Así, son varios los estudios (Cardini y Olmeda, 2003; Badia, 2001 y Andrenacci, 2001) que dan cuenta que la lógica de reparto de recursos públicos –en especial en el conurbano- se encuentra atravesada por lógicas discrecionales.

### 3.2.2 Las modalidades de implementación de la reforma

Con la retención de alumnos como objetivo principal, el gobierno provincial inició en el año 1996 la puesta en marcha de la implementación de la Ley Federal. Los tiempos estipulados para la modificación de la estructura del sistema y la masificación de los cambios se entienden si se tiene en cuenta el interés del gobernador Eduardo Duhalde en mostrar su capacidad innovadora como bandera de campaña por la presidencia de la Nación, en la que entonces estaba empeñado.

La gestión educativa provincial dispuso un ajustado cronograma de aplicación de la nueva estructura que preveía la adecuación de la vieja estructura de niveles a la EGB en un plazo de tres años. Comenzando en 1996, el modelo de reformulación disponía una implementación simultánea de cada ciclo, extendiéndose la nueva estructura en los años subsiguientes<sup>36</sup>. A diferencia de otras jurisdicciones donde se hicieron pruebas piloto antes de instrumentar los cambios, en Buenos Aires se dispuso su decisión en masiva de los cambios, es decir extendiéndolos a todas las escuelas del sistema.

---

<sup>36</sup> Si tenemos en cuenta que las elecciones presidenciales se realizarían en 1999, este cronograma se ajustaba perfectamente a los fines electoralistas en los que se inscribía la cuestión educativa.



Otra importante decisión que le confirió un perfil propio a la “transformación” fue la decisión de “primarizar” el tercer ciclo, es decir ubicarlo en las escuelas de nivel primario. Desde la óptica gubernamental esta decisión se fundamentó en la convicción de los efectos positivos que la primarización tendría sobre la retención escolar<sup>37</sup>.

Sin embargo, la implementación de la EGB 3 se instrumentó de diversas maneras de acuerdo a la capacidad instalada de las instituciones. Donde fue posible, se construyeron aulas en los edificios de las ex primarias. En los casos en los que el espacio físico de dichas escuelas hacía imposible construir, cuando la situación presupuestaria no lo hacía factible, o cuando la oferta de escuelas medias era importante en la zona, se dispuso la *articulación institucional* entre los servicios de los anteriores niveles primarios y medios de la provincia, pasando parte o todo el tercer ciclo a estas unidades educativas.

Es interesante destacar que el esquema de desarrollo de la reforma tuvo una expresión particular en términos geográficos. En las zonas más céntricas de la provincia, con gran concentración de escuelas medias se buscó la *articulación* entre estas instituciones y las ex primarias devenidas EGBs. En cambio en las zonas periféricas, donde no hay muchas escuelas secundarias se priorizó la conformación de EGBs “puras”. Esta atención especial a las zonas periféricas debe entenderse en el marco de un discurso gubernamental fuertemente asociado a la inclusión de las poblaciones marginadas que se encontraban mayormente en el segundo y tercer cordón del conurbano, bastión histórico del aparato Duhaldistas.



---

<sup>37</sup> El hecho de que las autoridades nacionales se mostraran reticentes a este modelo de implementación pone en evidencia la capacidad de la provincia de apropiarse de la política estatal nacional e imprimirle un sello propio. Por otra parte debe considerarse que el hecho de poner el nuevo ciclo en las escuelas primarias allanó el diálogo con la FEB, sindicato que tiene mayoría de afiliados entre los docentes primarios

### 3.2.3 La articulación

La idea de las *escuelas articuladas* se plasma en la Resolución 1856/96 de la Dirección General de Educación y Cultura de la provincia como una "acción específica dentro del marco general de la estrategia de la transformación educativa, y no como un mera forma de compartir infraestructura edilicia"<sup>38</sup>. Debemos destacar a su vez que la *articulación* se inscribe en el discurso de la inclusión: "la articulación entre los servicios educativos tiene como eje central la extensión de la escolaridad obligatoria y la incorporación de los marginados del sistema educativo, haciendo efectivo el principio de equidad"<sup>39</sup>. De esta manera la Dirección General de Escuelas se propone "superar la deuda histórica del desgranamiento en el tránsito de la escuela primaria a la secundaria"<sup>40</sup>. Es en este sentido que la *articulación* pretende ser una propuesta superadora de los antiguos niveles y pretende lograr una verdadera *articulación* pedagógica entre los mismos y un diálogo entre diferentes culturas institucionales (comunicación 7/97).

La normativa considera a la *articulación* como una "herramienta apropiada para facilitar la superación de la histórica falta de articulación pedagógica de los distintos niveles de la educación"<sup>41</sup> y dispone una serie de premisas "objetivas" para evaluar la pertinencia de la articulación. Las premisas de contexto incluyen el "entorno geográfico propicio" –es decir, evaluar diferentes condiciones como la distancia, accesibilidad, transporte, entre otras-, el número de los servicios educativos que articulan –"no deben ser excesivos"– la capacidad áulica y la coincidencia de los horarios de la EGB y el polimodal.

Entre las premisas institucionales se encuentran: la *articulación* pedagógica entre los proyectos institucionales –por ejemplo la elaboración conjunta de propuestas

<sup>38</sup> Resolución 8588/96. Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>39</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>40</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>41</sup> Resolución 8588/96. Dirección General de Cultura y Educación.

metodológicas para el abordaje de contenidos, selección de contenidos transversales- la articulación comunitaria y la articulación de todos los aspectos de gestión, tanto administrativos como de recursos. Se sugiere, asimismo, acuerdos puntuales para el manejo de los espacios, de los recursos materiales y humanos y de la delimitación de las responsabilidades del personal directivo.

La normativa no es clara al especificar quién se hará cargo del armado de las *articulaciones*. Solo especifica que “sobre el trabajo previo referido al mapa de las *articulaciones* por distrito, los Señores Inspectores Areales, supervisados por la Jefatura, confeccionarán un listado de aquellas escuelas que al presente no hubieran logrado articular”<sup>42</sup>. Esta normativa nos habla de lo que deben hacer los inspectores en el caso de que haya escuelas que no tengan con quien articular pero nada nos indica con qué criterios las primeras establecieron con qué escuelas armar sus *articulaciones*. Todo nos hace pensar que este vacío indujo a la realización de acuerdos informales entre inspectores, directores de escuelas primarias y de escuelas medias y que de este modo se llevaron adelante las negociaciones pertinentes para la implementación del nuevo modelo escolar.

Con respecto al personal directivo del tercer ciclo, la normativa establece la figura del Coordinador del Tercer Ciclo. La Resolución 8588/96 explicita la conveniencia de asignar la Coordinación a un docente del nivel medio “a fin de asegurar la debida integración desde este nivel con la EGB como unidad pedagógica”<sup>43</sup>. Se establece, asimismo, que la función se ejercerá como apoyo del Director de la unidad educativa, tendiendo a reforzar la *articulación* “acentuando la conducción única y dotando la unidad pedagógica de un aporte proveniente del nivel secundario”<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>43</sup> Resolución 8588/96. Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>44</sup> Resolución 8588/96. Dirección General de Cultura y Educación.

Como la Coordinación será una función de cada escuela media, el docente dependerá administrativamente de la dirección de educación media, dependiendo también de la inspección de ese nivel. Sin embargo, el Coordinador del Tercer Ciclo desempeñará su función en el ámbito de la EGB.

Las funciones del coordinador comprenden la participación en la planificación, seguimiento y evaluación de dicho ciclo, y "oficiar de nexo integrador entre las instituciones escolares comprendidas en la articulación"<sup>45</sup>. La normativa establece la necesidad de esta figura ante el desafío que supone "el encuentro de dos culturas escolares disímiles"<sup>46</sup>. En este sentido se establece que el coordinador debe considerar la totalidad de la EGB y al tercer ciclo formando parte de ella y que "visualice su proyección y propicie la continuidad de los estudios en el nivel siguiente; que integrando en un todo armónico las diferencias haga surgir una nueva estructura que, sin olvidar las raíces que la nutren tenga características distintas y propias"<sup>47</sup>.

La normativa establece que "el docente a quien se le asigne la función de Coordinador del Tercer Ciclo de la EGB es un agente que generará, alentará y supervisará, que promoverá, orientará y conducirá, que construirá con otros un nuevo espacio. Y que, sobre todo e imbuido de un verdadero espíritu transformador, abrirá el camino que recorrerán quienes extenderán su educación obligatoria y tendrán más posibilidades en el futuro, en el cual se aspirará que no estén excluidos"<sup>48</sup>

Asimismo dispone que las funciones del coordinador serán: promover y coordinar un proyecto de *articulación* que compatibilice los proyectos institucionales de las EGB y las escuelas del actual nivel medio; propiciar acciones que garanticen la articulación horizontal y vertical del ciclo; participar con las comunidades educativas; supervisar y orientar proyectos áulicos; manejar la información acerca del ciclo; orientar a los

---

<sup>45</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación

<sup>46</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación

<sup>47</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación

<sup>48</sup> Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación

docentes del mismo; favorecer el trabajo en equipo; conducir y supervisar el trabajo administrativo, entre otras cuestiones.

Esta primera aproximación a *la articulación institucional* desde la normativa se debe, por un lado, a nuestra intención de contraponer la letra de la ley con lo que efectivamente ocurrió en las escuelas. Por otra parte, deseamos destacar el carácter mayormente burocrático que caracterizó la implementación de esta política. Así, lejos de haber implicado un trabajo construido con los docentes, la misma parece haber versado alrededor de una serie de disposiciones quedando sólo en letra de la ley la necesidad de compatibilizar los cambios al interior de las instituciones que ello involucraba. En este sentido, si bien las comunicaciones y resoluciones expresan la "imperiosa" necesidad de "articular" los dos niveles educativos, ello no se tradujo en trabajos coordinados con los docentes implicados. En efecto, al iniciar nuestro trabajo de campo en la escuela y al comenzar a indagar acerca de *la articulación* los entrevistados no dudaban en traernos carpetas y carpetas con resoluciones. En nuestros primeros encuentros quedó de manifiesto la circunscripción de *la articulación*, en las representaciones de los sujetos, a un cúmulo de normativa.

En los apartados que siguen intentamos dar cuenta de la distancia entre la política de *articulación institucional* prescripta en la normativa y las interpretaciones y reinterpretaciones que realizan los sujetos de acuerdo con una trama compleja que involucra procesos de negociación, apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianeidad de la escuela (Rockwell, 1987).

#### 4. La escuela cotidiana

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. El Estado define contenidos de la actividad central del sistema educativo y asigna funciones específicas al interior del mismo; también establece sistemas de control a la vez que ordena, separa y jerarquiza el espacio y articula relaciones sociales (Rockwell, 1995). Sin embargo, la trama de interacciones en cada escuela a la vez que el sentido de las prácticas allí producidas no están totalmente determinadas por aquella orientación hegemónica del Estado. En cada escuela permanentemente se articulan diversos procesos sociales de producción, negociación, reproducción y resistencia de acuerdo con condiciones históricas específicas. En este sentido se producen socialmente distintos intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado y de los sujetos involucrados, produciendo, a su vez, una articulación de conflictos sociales, antagonismos políticos y crisis institucionales.

En este apartado nos proponemos reconstruir la percepción de las relaciones que constituyen la vida cotidiana de una escuela del conurbano bonaerense, en el partido de Vicente López, en adelante *escuela L*, ya que es este un ámbito fundamental donde los sujetos se apropian de los usos, las prácticas y las concepciones que conforman el proceso escolar mismo. Desde esta perspectiva, nos proponemos indagar cómo se va significando esta dimensión del espacio escolar en relación con determinadas coyunturas históricas y su ubicación en el mapa urbano. Conjuntamente nos proponemos describir la configuración de la cotidianidad que se construye en la escuela misma como espacio político y cultural constitutivo de las desigualdades sociales.

De esta manera, como parte de la praxis cotidiana, el espacio escolar configura las experiencias a partir de las cuales alumnos y maestros construyen representaciones acerca de sus derechos como ciudadanos a una educación de calidad (Rockwell, 1995). Así puede analizarse el espacio físico de la escuela como expresión de este proceso de construcción social. Los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar. La vida cotidiana tiene una "historia no documentada" por lo que los edificios dan cuenta de los usos y las prácticas que conforman la vida escolar. ✓

#### 4.1 El edificio de la escuela

*"La escuela L se encuentra emplazada en el barrio de Florida (perteneciente al partido de Vicente López) a 8 cuadras de una de las avenidas principales del partido. Desde el exterior se percibe un edificio angosto, de ladrillos y cemento con pocas ventanas hacia la calle, y con un portón grande al costado que da la impresión de conducir a un patio. El ingreso al establecimiento, fuera del horario de entrada de los alumnos se realiza por una puerta vidriada de una hoja que conduce a otra, de rejas, siempre cerrada, la cual puede ser franqueada luego de tocar el timbre y que la portera abra con la llave. Se accede inmediatamente a un pasillo perpendicular a la puerta en donde están ubicadas la secretaria, la sala de profesores, la dirección y una pequeña cocina. Pasando ese pequeño pasillo se llega a un patio cubierto central, alrededor del cual se encuentran dispuestas algunas aulas. Las mismas se disponen en círculo mirando al hall central, con excepción de la de noveno que esta en el entresuelo. La escuela articula con dos establecimientos de EGB de la zona a los que llamaremos EGB A y EGB B. Los 8º y 9º que pertenecen a la articulación con la EGB B están en la planta alta, aislados del resto de los alumnos. Mayormente en las aulas del pasillo o en las más pequeñas. Abajo están los 8º y 9º que pertenecen a la EGB A y los del ciclo*

polimodal. En la planta baja también hay una fotocopiadora y un kiosco, este último es un espacio muy amplio con asientos de cemento. Hay un espacio muy poco frecuentado que es la secretaria, no veo mucha gente que entre y salga de allí, solo alguno que otro padre o alumno que vienen del exterior, muy de vez en cuando. En la sala de profesores hay una mesa central con café y mate cocido, es muy chica, no parece muy confortable. Las paredes principales tienen dos pizarrones con información. Son cuestiones administrativas, sindicatos, obras sociales, novedades sobre libros y editoriales, horarios e información sobre la secretaria de inspección, y resoluciones sobre regímenes de licencias. Hay un aula de noveno que está en lo que pareciera haber sido un altillo, en el medio del patio central, subiendo una escalerita. Parece un entrepiso porque no está en el piso superior. Es chica, me da la impresión que ha sido improvisada allí un aula. Le pregunto a la portera ¿qué era ese aula antes? Me responde que: "allí estaba una de las preceptorías, le tuvieron que ceder el espacio a los de noveno y ellos se mudaron con la otra preceptoría". Es una escuela chica, no hay muchos cursos de polimodal. Tiene por fuera un patio que la rodea en L. Allí muchos dejan bicicletas, hay algún scooter. Los alumnos usan jean y zapatillas, buzos y remeras con inscripciones<sup>49</sup>. En un lateral del hall central están las salas de preceptores. La sala del tercer ciclo de la escuela A está abajo, en el mismo sector, con los preceptores de polimodal. La sala de preceptores del tercer ciclo de la EGB B está arriba cerca de las aulas de 8º y 9º de la EGB B".

### Registro de Campo

El espacio escolar evidencia las marcas de la trama institucional compleja que configuran la dinámica misma de la vida cotidiana escolar. En este sentido el edificio

---

<sup>49</sup> En un primer momento nada en la vestimenta de los chicos en la escuela L me llamó la atención, hasta que concurrí a otra escuela pública del barrio a visitar a la inspectora. En esa oportunidad me llamó la atención el uso del guardapolvo y lo vistosas que eran las zapatillas de esos alumnos. La diferencia en la vestimenta de unos y otros dio indicios de los distintos sectores representados en cada una de esas escuelas.



ya en el  
registro de  
Obama

aglutina algunas marcas de los procesos de negociación con las autoridades políticas locales y de la historia de la institución:

*“En los pasillos se encontrarán varias placas de bronce que dan cuenta de los cambios de nombre que ha sufrido la escuela y del aporte significativo que hace el municipio al funcionamiento de la misma. “A la escuela L..... del intendente Enrique García”; “Escuela Nacional Nº X, anexo comercial”; “El intendente de Vicente López, Enrique García y la asociación cooperadora .... a la escuela Fulano de Tal<sup>50</sup>”*

#### *Registro de Campo*

En el relato cotidiano de los sujetos involucrados la escuela no aparece como oferta exclusiva del Estado. Por el contrario, otras marcas dan cuenta de que la existencia misma de la escuela involucra maestros, alumnos y padres, representados estos últimos por la “cooperadora escolar”:

*“La biblioteca, el laboratorio y la sala de video tienen una placa en la entrada indicando que fueron donadas por la cooperadora de la escuela. En la puerta de la biblioteca hay una fotocopia con la lista de libros recientemente adquiridos por la cooperadora.”*

#### *Registro de campo*

De igual modo, el espacio escolar da cuenta del proceso contradictorio de conformación de las prácticas escolares. Esto permite cuestionar la identificación única de la escuela como un “aparato ideológico de Estado” en tanto representante de los intereses de la clase dominante. En su interior se producen disputas, antagonismos, conflictos, consensos y negociaciones que la inscriben como reproductora de las relaciones sociales de dominación a la vez que se identifican prácticas alternativas de resistencia.

---

<sup>50</sup> “Fulano de tal” intenta reemplazar al nombre que lleva la escuela en honor a un personaje de la historia nacional”

*“Las paredes están llenas de información: hay notas de diario: el rescate que hizo Kirchner de las maestras normales y sus valores, con un subrayado en la parte donde la secretaria de educación de CBA dice que “es mentira que los maestros de hoy no estén capacitados”. También hay información sobre los centros de orientación vocacional del partido. Hay una nota de Clarín que detalla cómo los adolescentes pueden defenderse de los abusos de la policía. Se informa también sobre un taller “leer más” que organiza una presentación en el club Banco Provincia con la presencia del intendente, el subsecretario de cultura de la municipalidad de Vicente López, los inspectores de inicial y DIPREGEP.”*

### *Registro de campo*

La historia de la escuela, reflejada en la historia misma del edificio escolar, muestra las marcas de la trama compleja de los procesos de lucha, resistencias y negociaciones con el Estado, a la vez que incluye a diferentes personas: autoridades, maestros y padres que, lejos de constituir una “comunidad” ahistórica y homogénea, forman parte de un proceso en el cual se ponen en juego intereses diversos y las consiguientes negociaciones en torno de estos.

*“La historia de la escuela empieza en el '85 con los alumnos que no entraban en el Nacional A, arrancamos en las aulas de debajo de Platense, eso se los consiguió el intendente y unos padres muy influyentes” -Me muestra unas fotos de las aulas que había en el club- “era todo muy precario, vez, teníamos que ir y hacer todo nosotros a pulmón, porque eso no era una escuela, era un club, las aulas las dividíamos con maderas, vos dabas clases y se escuchaba lo que decía el de al lado, mira, esta es una foto de la inauguración, está el intendente, ves, y Juvenal y este es Alfredo Bravo. Luego alquilamos una escuela en Avellaneda y Agustín Álvarez, que consiguieron también los padres y que era ¡una cárcel!, toda enrejada, horrible y después la cooperadora y el intendente compraron “la lechería”, era un terreno y un edificio muy*

*chico, los alumnos vinieron a desmalezar, los padres ayudaban, primero se construyeron unas aulas y estaba la casa de la portera que era la casera, luego con la fundación empresaria de Vicente López se construyó lo demás, todo es una lucha, para conseguir computadoras estuvo la fundación, los padres, la cooperadora(...)mirá ahora estamos tratando de comprar el edificio de enfrente para hacer un gimnasio, porque no tenemos gimnasio ni patio cubierto, ni donde hacer los actos, tenemos que estar pidiendo prestado por ahí, yo usé el año pasado el de la escuela 3, y bueno, yo averigüé por todo el barrio algún vecino me dijo que el dueño se llamaba Rafa, entonces llamé a todos los Rafas de la guía, hasta que lo encontré. ¡pegué un grito! Y le pedí que nos reuniésemos. Yo gestionaba por los dos lados, con el tipo y con el intendente. El tipo tenía deudas con la municipalidad. Como uno me decía 'el intendente no quiere' y el otro me decía 'el tipo no quiere' yo los reuní a los dos en mi oficina para que no me volvieran loca y no me hicieran el cuento. Cuando ya casi estaba todo listo, el intendente había acordado que se le alquilaba el lugar por cinco años, cancelándose la deuda con la municipalidad. Además no era para nosotros nada más, lo iban a usar todas las escuelas porque iban a hacer un polideportivo, pero a último momento el tipo dijo que tenía deudas con la provincia y ahí el intendente dijo que no, no, no, se enoja y se fue. Y nunca más se habló del tema. Esto fue hace unos meses."*

#### *Entrevista Directora*

Los padres y los alumnos, en su vínculo con el Estado, participan de la transformación del espacio físico de la escuela como parte de la construcción del proceso escolar. Los diversos intereses, saberes y tradiciones puestos en juego dan cuenta de la heterogeneidad característica de toda institución educativa. ✓

La historia de la escuela L da indicios de múltiples procesos de reproducción de relaciones sociales y de poder así como también de la lucha por transformar la trama

social cotidiana. Un trabajo realizado por los alumnos de la escuela en el año 1999<sup>51</sup> muestra las vicisitudes sufridas por la institución no sólo en su proceso de constitución sino en su devenir mismo. ✓

*“Este colegio fue creado por el Ministerio de Educación en abril de 1985, funcionó en la cancha de Platense. En 1986 se trasladó a la calle Avellaneda 445. Después de dos años, en 1988 se pudo comprar, donde está ahora funcionando, Arenales 1945.*

*Empezaron a hacerse distintas comodidades: Cuando se trasladaron aquí, en Arenales, no estaba el total de los alumnos sólo había una parte, con el tiempo en 1992 se completó el total del traslado.*

*Antes de instalarse todos en nuestro colegio: un grupito de chicos, esos que nunca faltan (los piolas), empezaron a tirar papeles encendidos, a un toldo, a los pocos minutos el toldo empezó a incendiarse, y todos tratamos de apagar el fuego. Cuando todo pasó, solamente uno de los piolas reconoció su culpa. Esto sucedió en junio de 1987”*

#### *Trabajo realizado por alumnos de la escuela*

El “problema económico” se instala en la práctica cotidiana y da cuenta de las relaciones conflictivas que conforman la experiencia escolar. La escuela no escapa a procesos sociales más amplios como el *desplazamiento* de las funciones del Estado y la privatización de las mismas. El Estado provincial no aparece dando respuestas<sup>52</sup> ni tampoco es interpelado en el imaginario de los alumnos. La cooperadora es la responsable de responder a las necesidades de la escuela. Se van construyendo sentidos en los cuales el Estado provincial –responsable a nivel formal- deja de ser

---

<sup>51</sup> El mismo nos fue entregado por la directora de la institución en una entrevista en la que hablábamos sobre la historia de la escuela. A modo de síntesis, ella nos sugirió leer este trabajo que guardaba en su biblioteca.

<sup>52</sup> Más adelante haremos referencia a la particular relación entre las escuelas y el Estado municipal, y las consecuencias de la municipalización de hecho de las instituciones educativas en Vicente López.

interpelado en su función de garante de la educación en tanto derecho de los ciudadanos y por el contrario la educación misma es percibida como responsabilidad de los particulares. Los alumnos relatan:

*“No va a haber otra mudanza en el colegio, este ya es el segundo año que todos los cursos están en el mismo lugar, y el colegio no está terminado. ¿Por qué? En el colegio hay alrededor de 700 alumnos en total y sólo el 10% paga la cooperadora y el escuela 7,5% del pago corresponde al turno mañana, únicamente el 2,5 por ciento corresponde al turno tarde. El colegio tiene que pagarle al personal de limpieza que hace turnos extras y cobra más que cualquier personal del colegio. El establecimiento nunca recibe dinero del Estado, la cooperadora se encarga con el dinero que pagan los alumnos de arreglar todo lo necesario para que el colegio funcione. Como el ministerio no envía dinero la cooperadora se ocupa de comprar desde borradores hasta tizas, pagando preceptores, gabinete psicopedagógico y al profesor de computación. Con respecto al bufete, la cooperadora hace un control del dinero que recaudan y los concesionarios del bufete pagan el 90 por ciento de lo que recaudan a la cooperadora”.*

*“El problema más importante que hay en el colegio es el económico, no hay talleres en el turno escolar, excepto el de computación (...) en el colegio no hay gimnasio por falta de lugar por eso los alumnos tienen que ir a un club, en este caso el club Teléfonos de Buenos Aires. (...) En el colegio no hay comedor por falta de lugar.(...) En el colegio hay botiquín, lastima que después de mitad de año este vacío ¿por qué? ¿la cooperadora no tiene fondos? Porque cuando empiezan las clases está lo elemental, pero con el tiempo se va usando, se gasta y nadie lo repone.”*

El trabajo cuenta con una foto de una escalera cerrada por una reja con un candado y dice: *"este es el camino al segundo piso que está inhabilitado por falta de dinero"*.

#### *Trabajo realizado por alumnos de la escuela*

Asimismo, la vida cotidiana escolar entrama procesos sociales más amplios como parte de sus propias prácticas. Padres, alumnos y docentes realizan una constante búsqueda de recursos ante los escasos suministros oficiales y queda naturalizada de esta forma en el sentido común que son los individuos los que deben proveerse de los recursos necesarios para el funcionamiento de la escuela. Numerosas situaciones en la escuela reflejan el corrimiento del Estado como garante y responsable por el derecho a la educación, como el caso concreto del lugar que va ocupando la cooperadora escolar:

*Estoy en la dirección reunida con la directora y la interrumpe una profesora que le dice "los chicos de 9no .. no quieren entrar al aula porque la ventana del aula no tiene vidrio y dicen que tienen frío, están todos afuera en el pasillo y dicen que no van a entrar hasta que les arreglen la ventana. Les prometieron que los iban a arreglar para el lunes y siguen rotos y se mueren de frío" –pienso que es una mañana helada de invierno y que debe ser bastante difícil estar sentado en un aula sin vidrios y además que debe ser bastante difícil para ella dar clases porque también debe tener frío- la directora le responde "¿pero qué pasó, si X iba a venir el sábado? No vino, a ver...traeme el listado de los que pagan cooperadora de ese curso y decile a X y a Z que bajen, el padre de X está en la cooperadora, deciles que bajen que yo les voy a explicar" me mira a mi y me dice "los de la B no pagan la cooperadora y quieren que les arreglen el vidrio" – entra la secretaria con la lista de los que pagan la cooperadora- la directora dice: "mirá solo 6 pagan, entiendo que tengan frío pero no tienen derecho a quejarse". Interviene la profesora: "si no pagan, las cosas no se consiguen. Yo le pregunto si sólo los de la B no pagan la cooperadora y me responde: no, es difícil*

*lograr que paguen, pero los de la B son los peores". Llegan los alumnos y me retiro para que arregle el asunto. En el recreo siguiente yo estoy en la sala de profesores y entra la directora, le dice a la profesora: "chicas arreglé con los de 9no que los delegados van a juntar un peso por semana por chico y van a hacer una lista de las cosas que están mal para arreglar. Es un peso por semana porque si no pagan cooperadora no sé".*

### *Registro de Campo*

Donde el Estado de Bienestar ponía el acento en la defensa de los derechos sociales, el Estado neoliberal pone el acento en la libertad individual, subordinando el interés colectivo al interés individual. El neoliberalismo acota el espacio de articulación de los derechos: refuerza la naturalización de que los derechos están asociados a su correspondiente pago y lo máximo que llega a conceder es una red asistencialista de contención social para los más pobres.

#### 4.2 El espacio escolar

Como plantea Agnes Heller (1977) el contacto cotidiano tiene siempre su espacio peculiar. En el caso de los maestros y alumnos ese espacio es la escuela. Sin embargo, ese espacio cotidiano tiene una conformación histórica particular que rebasa los límites impuestos más allá del propio edificio. Abarca, por el contrario, también otros ámbitos donde se producen prácticas constituyentes de lo escolar (Santillán, 1994). En este apartado intentaremos dar cuenta de los rasgos que asume la dimensión del espacio escolar en tanto ámbito configurador de prácticas y representaciones que conforman la vida escolar. Consideramos que puede pensarse como el espacio mismo de las experiencias de *desplazamiento* de las funciones del

Estado y del *efecto de aislamiento*<sup>53</sup> (Trouillot, 2001) como condición de posibilidad de la producción y reproducción de las desigualdades sociales.

Asimismo, la construcción de desigualdades adquiere una dinámica local a partir de las transformaciones ocurridas con la implementación de la *articulación institucional* en una escuela del conurbano bonaerense. De este modo, se muestran determinadas situaciones locales que de otra manera resultarían obliteradas, además de reflejar no sólo otros procesos políticos más amplios sino los modos de contribuir a estos.

Como señalamos anteriormente, la *escuela L* se encuentra situada en el partido de Vicente López. Este distrito detenta guarismos para los indicadores de calidad de vida similares a los de Capital Federal y el poder adquisitivo promedio de sus habitantes es el más alto de la provincia de Buenos Aires. Esto reviste singular importancia ya que convierte a Vicente López en el distrito que aporta los mayores recursos en calidad de impuestos a las finanzas provinciales.

En el plano educativo, si bien a nivel provincial el sector privado está significativamente representado ya que posee el 35% del total de las unidades educativas y el 30% de los alumnos, en el distrito de Vicente López esta tendencia se acentúa dado que la matrícula del sector se eleva al 59%. Para el nivel medio en particular sólo el 20% de los establecimientos son públicos, atendiendo éstos a más del 43% de los alumnos<sup>54</sup>.

El intendente del partido es una figura que merece consideración dada su fuerte participación en la vida cotidiana de las escuelas. Enrique García es desde hace 20 años (1983-2003) quien ha estado a la cabeza de la municipalidad del partido. El

---

<sup>53</sup> Siguiendo a Trouillot (2001) entendemos que las prácticas estatales se reconocen a través de sus efectos. Estos incluyen, entre otros, un *efecto de aislamiento*, esto es, "la producción de sujetos individualizados, atomizados, moldeados y modelados para su gobierno como parte de un "público" indiferenciado pero específico".

<sup>54</sup> La información distrital fue suministrada por la Secretaría de Cultura y Educación de la municipalidad de Vicente López.



gobierno provincial, en cambio, ha estado en manos de gobernadores del partido político justicialista durante la mayor parte del mismo período. Sin embargo, García ha tenido un enorme poder de negociación con el gobierno provincial por dos motivos: por un lado, la importancia señalada anteriormente de los impuestos municipales sobre el presupuesto provincial, por el otro, la conformación junto con los intendentes de los partidos de San Isidro, Tigre y San Fernando de un bloque denominado "Región Metropolitana Norte". Creado expresamente con la finalidad de aumentar el poder de negociación de los intendentes con los organismos de jurisdicción nacional o provincial en las decisiones que afectan o inciden a la región<sup>55</sup>, el bloque promueve la reforma de constitución provincial con el fin de obtener la autonomía municipal y la descentralización en la región.

Por otra parte, la descentralización promovida a nivel nacional encuentra en este partido un suelo más que fértil. La apropiación de este tipo de propuestas por parte del municipio hizo que hoy sea el nivel local el que exige la descentralización al nivel central, ya que resulta económicamente más redituable.

En estas condiciones de mutuo beneficio debe entenderse la "ayuda" que el intendente brinda a las escuelas. Las instituciones hallan en García una especie de benefactor que, *"no siendo su responsabilidad"*<sup>56</sup>, se hace cargo de *"todo lo que necesiten las escuelas"*: el intendente provee de los recursos que implican aspectos de infraestructura hasta la ayuda asidua a la cooperadora en la compra de insumos.

Así, aún cuando el gobierno provincial evitó al municipal en todos los asuntos referidos a la implementación de la reforma, en Vicente López, su presencia es tan marcada que los sujetos reconocen su preferencia por recurrir al municipio antes que al Estado provincial a la hora de satisfacer las necesidades de las escuelas:

---

<sup>55</sup> (véase: [www.mvl.gov.ar](http://www.mvl.gov.ar)),

<sup>56</sup> Así lo destacan la inspectora y la Presidenta del Consejo Escolar del distrito.

*I: ¿por qué para la construcción de la escuela recurrieron al intendente y a la Fundación Empresaria de Vicente López y no a la Dirección General de Escuelas?*

*E: ¡nena!!!!!! ¡Si nos poníamos a esperar algo de la Dirección no hacíamos nada!, Acá la escuela subsiste porque está el intendente, si no olvidate, a él le interesa mucho todo el tema de la educación y por eso ayuda a todas, a todas las escuelas de la zona. Yo si necesito algo lo primero que pienso es en recurrir al intendente, si es algo importante, si no, a la cooperadora.*

#### *Entrevista a Directora*

Lo que se produce, entonces, al menos a nivel de los recursos, es una municipalización de las escuelas aunque formalmente sean provinciales. Si bien las instituciones educativas están bajo la órbita provincial, en este partido, la secretaria de cultura y educación se encarga de recibir los pedidos que se gestionan desde las escuelas a través de la inspección, del consejo escolar o a través de los directores mismos<sup>57</sup>.

*“Acá, el intendente nos ayuda muchísimo, nosotros sabemos que si le pedimos algo García te lo consigue, se pintan las escuelas, se donan computadoras, de todo, y eso que a él no le corresponde, pero le interesa muchísimo la educación”*

#### *Entrevista a Presidenta del Consejo Escolar*

*“Si necesitamos algo, nosotras (las inspectoras) recurrimos primero a la municipalidad, seguro que conseguís más que a través de la Dirección de Infraestructura de la Dirección de Escuelas. A principio de año, el intendente siempre dona computadoras o inaugura algún aula que construyeron. El municipio de VL les da una mano muy*

---

<sup>57</sup> García cuenta con la ayuda de la Fundación Empresaria de Vicente López para efectuar las donaciones. Ninguno de los entrevistados supo decirme qué era esta fundación y quienes la conformaban, ni cómo recaudaban el dinero que se utilizaba para las donaciones.

*grande en cuanto al mantenimiento de las escuelas. Nuestro intendente tiene la amabilidad de buscar subsidios para mantener escuelas. A principio de año dona útiles y zapatillas, guardapolvos. El pedido se hace a consejo escolar o lo hacen ellas. El director hace el pedido, la inspectora lo avala y entra en consejo escolar. El director puede plantear sus necesidades individualmente o no. El intendente también dona computadoras, pero el profesor de computación debe pagarlo la cooperadora o son docentes de la escuela, porque la Dirección General no tiene el profesor de computación. El único contacto que tienen con el intendente tiene que ver con la infraestructura”*

#### *Entrevista a Inspectora de EGB*

Si bien el gobierno municipal constituye una instancia estatal, las escuelas del partido recurren al intendente no en tanto representante del mismo, sino de acuerdo con una relación personalizada sin la cual nada se puede obtener, ningún problema puede resolverse (Auyero, 2002). Entonces la histórica interpelación al Estado como agente distribuidor de bienes queda circunscripta a la figura de García: se le atribuye una voluntad solidaria en tanto se entiende que no tiene ninguna obligación al respecto, "lo hace porque le importa". De este modo queda desarticulado el Estado como un espacio posible para el reclamo de los derechos.

En relación con lo expuesto anteriormente resulta evidente la imposibilidad de establecer una demarcación entre escuela y comunidad<sup>58</sup> en escuelas públicas sostenidas por el Estado pero también por los padres, las organizaciones comunitarias, el intendente García -en este momento histórico concreto- y la fundación empresaria de Vicente López.

---

<sup>58</sup> Mercado, E. (1986) "Reflexiones acerca de la noción escuela-comunidad", en: La escuela, lugar del trabajo docente, Rockwell E. y R. Mercado, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

La escuela L ha recibido ayuda del intendente en varias ocasiones a lo largo de su historia, desde la donación de espacio para comenzar sus actividades hasta la refacción de aulas y donación de libros. La relación entre el intendente y las escuelas puede entenderse como un tipo de lazo social construido sobre el vaciamiento de sentido respecto de las políticas universales<sup>59</sup>.

Efectivamente, el contenido universalista de las demandas sociales ya no está mediado por el Estado, por el contrario, las políticas sociales neoliberales se han caracterizado por la focalización mediada por condiciones institucionales, renunciando a brindar un derecho universal. Según lo expresa Southwell (2001): "la política de focalización lleva implícita una operación de exclusión, le da un carácter discriminatorio al focalizar políticas destinadas a algunos grupos empobrecidos (...) están más vinculadas a la prevención del desorden social que a una intervención para asegurar la prevalencia de un derecho básico."<sup>60</sup>

La universalidad del derecho a la educación suponía la igualdad como condición y meta, la gratuidad como garantía de acceso y la homogeneidad de contenidos y prácticas como paradigma de intervención en este campo: se trataba de lograr la integración de grupos de distinta procedencia étnica y social igualándolos en un camino único (Montesinos 2002). Las transformaciones ocurridas en la década estudiada operaron un pasaje de la universalidad-igualdad a la focalización-equidad<sup>61</sup>. Esta reconfiguración de los ejes de intervención en política educativa tienen

---

<sup>59</sup> Uno de los postulados principales de las propuestas educativas de los noventa respecto de las políticas sociales en general y del campo educativo en particular es la ruptura del principio de universalidad del derecho a la educación. Este es el principio alrededor del cual se organizó el sistema educativo en tanto formador de ciudadanía.

<sup>60</sup> Southwell, M. (2001) La reforma educativa argentina y sus mitos. Ponencia presentada en el II congreso Nacional de Educación. Córdoba.

<sup>61</sup> El principio de equidad considera una distribución diferencial de los recursos en función de los diferentes puntos de partida de la población. La verdadera equidad, se propuso, consistía en hacerle llegar la asistencia del Estado a quienes efectivamente lo necesitaban. Las políticas focalizadas, entonces, apuntan a ofrecer distintas opciones o propuestas educativas según el destinatario a modo de "compensar" los diferentes puntos de partida. La igualdad sostiene una definición única de los destinatarios, es decir, de los ciudadanos. La equidad, en cambio, define destinatarios en función de ciertas carencias definidas a priori, a la vez que supone determinar quiénes son los verdaderos merecedores de la asistencia del Estado.

consecuencias notables, tanto más si se tiene en cuenta que se inscriben en condiciones de profunda desigualdad social debido al deterioro de los condicionantes socio-económicos ocurridos durante el periodo que va desde la dictadura militar hasta la implementación de políticas de ajuste estructural. ✓

Entonces, inhibiendo la discusión acerca de las relaciones sociales que producen la desigualdad, pasa a ser central la cuestión meramente técnica de definir una política en términos de su eficacia y eficiencia, en la que la educación, la salud, la vivienda y el trabajo pierden su condición de derechos y pasan a ser recursos cuyo acceso regula solamente el mercado. Así, el no acceso deviene un problema de los particulares. Estos cambios implican el corrimiento de una mirada y de una intervención política que han dejado de ser generales y homogéneas para dar paso a otra de carácter parcial, local, diferencial, acorde a los destinatarios, como bien puede verse en el análisis que se hizo sobre la relación con el Estado que supone el vínculo entre las escuelas y la gestión del intendente García. "La idea central del paradigma focalizador es que las políticas sociales deben actuar sólo donde pueden identificarse "grupos vulnerables" o "de alto riesgo", identificados con la pobreza extrema, bajo el supuesto de que es el único espacio donde pueden observarse fallas en los mecanismos de mercado"<sup>62 63</sup>.

En este sentido, la asistencia naturaliza las diferencias y desigualdades sociales y estigmatiza la pobreza al orientarse hacia aquellos que por *razones individuales* no están en condiciones de competir en el mercado y acceder a los bienes básicos para su reproducción. La política de legitimación del modelo de acumulación, entonces, "oscilará entre el asistencialismo y la represión", los dos medios principales que el Estado neoliberal utiliza para el "mantenimiento del orden"<sup>64</sup>. El Estado neoliberal

---

<sup>62</sup> Barbeito- Lo Vuolo. (1996) La modernización excluyente. Buenos Aires, Lozada

<sup>63</sup> Por ejemplo, en el área educativa sería público el nivel primario, hasta donde llega la demanda de los sectores marginados; y privado los niveles a los que acceden grupos de ingresos más altos. Lo Vuolo y Barbeito señalan también que existe una focalización de hecho en el nivel de la educación general básica dado que se redujeron en los últimos años las asignaciones a las educación media y al nivel superior.

<sup>64</sup> Grassi, Hintze y Neufeld (1994) Políticas sociales. Crisis y Ajuste estructural. Espacio, Buenos Aires.

asistencialista devuelve a los sujetos la gestión de su reproducción social, brindando sólo ayudas compensatorias para mantenerlo en el límite de su exclusión.



#### 4.3 El mapa escolar

La escuela no es una institución aislada sino que, por el contrario, su construcción cotidiana se realiza en condiciones económicas, políticas, sociales y culturales históricamente específicas. El barrio mismo delimita la articulación de esas condiciones respecto de las experiencias escolares cotidianas posibles. Tal como fue explicitado, las condiciones estructurales de la localidad configuran a su vez los límites del proceso de producción del espacio escolar. Al mismo tiempo estas condiciones involucran a las restantes escuelas del barrio como parte constitutiva de la vida cotidiana escolar. Es decir, la interacción entre las escuelas del partido produce determinada vida escolar que en tal sentido no es fija y natural sino que es producto de una relación dinámica e histórica.

Lo que hoy es la Escuela L fue, en un primer momento, el Nacional B. El "Nacional B"<sup>65</sup>, creado en el año 1985, ha construido fuertemente su historia en oposición al "Nacional A". Este último es una escuela muy prestigiosa del barrio a la cual aspiraba a acceder en la década del '80 gran parte de la "clase media progresista" de Vicente López y, dada su cercanía con la Capital Federal, atendía a la matrícula proveniente de esta jurisdicción:

*Inspectora entrevistada: "la escuela L tiene la competencia de la escuela x, entonces la escuela L rejunta matrícula de muchos lados. La escuela x tiene matrícula de capital,*

---

<sup>65</sup> En diferentes momentos del texto haremos referencia a la actual Escuela L como Nacional B y a la actual escuela X como Nacional A, dado que ese era el nombre que tenían antes de la transferencia de las escuelas nacionales a la órbita provincial. Los entrevistados han utilizado los dos nombres indistintamente.

*mucha, por el tema de los nacimientos en VL. Por ahí la diferencia entre ambas escuelas es el nivel de exigencia, hay algunas escuelas que pueden exigir más por el nivel socio económico de los alumnos. En la escuela x piden un libro y todos lo traen, en cambio en otros lados por ahí pedís las fotocopias y no las trae nadie. El profesor un día hace una rifa para salir de excursión pero después se cansa y no lo hace más”*

*Investigadora: “ pero, ¿cómo es el nivel socio económico de la escuela x?”*

*Ins: “ bueno... viste es distinto, va todo lo mejor de VL, la clase media progresista, que apoya la escuela publica”*

*Inv: ¿y por qué eligen esa escuela y no otra?*

*Ins: por el nivel de exigencia, al principio era un nacional, y los nacionales tenían la fama de ser mejores que las escuelas de la provincia. Por ahí no era así, pero tenían la fama. Además tienen el bachillerato internacional que eso enganchaba mucho (...) era una escuela bien vista, incluso entre los profesores, todos querían trabajar ahí, tenía el proyecto 13, que era nacional, para eliminar los profesores taxi hacían que cada profesor trabajase en esa escuela nada más, entonces hasta a ellos les convenía”*

#### *Entrevista a Inspectora de Polimodal*

De este modo, la Escuela L fue construyéndose como aquello que no era el Nacional A: no sólo se fueron construyendo sentidos acerca de la institución que tenían que ver con una identificación negativa -el no-nacional A- sino que también estas valoraciones acerca de las diferentes escuelas construidas desde el sentido común, van conformando un mapa donde algunas instituciones son valorizadas positivamente

mientras que otras son colocadas en un *polo negativo*<sup>66</sup>. La identificación de la escuela L con todo lo que no era el Nacional A quedó fuertemente inscripta en el sentido común y es expresada por los entrevistados cada vez que hacen mención a la institución:

*“el colegio fue creado para los alumnos que no lograban ingresar en el Nacional A”*

*Entrevista a Profesora*

*“el nacional A tiene otra historia, otra tradición. Tenían centro de estudiantes, acá no se hizo el centro por una cuestión de comodidad”*

*Entrevista a Profesora*

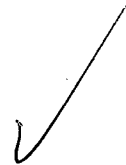
*“Yo tengo alumnas – en el Nacional A- que antes las tenía en la escuela L y que se pasaron a la escuela x, que es otro nivel”*

*Entrevista a Profesora de Educación Física*

*“Tradicionalmente el A recibía otra matrícula que el B, eran chicos sin inquietudes socio culturales”*

*Entrevista a Profesor*

Esta particular construcción de la escuela L no sólo es reconocida por aquellos que trabajan en la escuela sino por los padres que evalúan las escuelas en función de parámetros establecidos desde el sentido común:



---

<sup>66</sup> Neufeld, María Rosa et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.



*“Mi hijo iba por la articulación a la escuela L pero yo lo saqué en sexto grado y lo puse en la escuela y que articula con la escuela x para que ya tenga la vacante asegurada, es una escuela mucho mejor, tiene el proyecto 13”.*

#### *Entrevista a padre de ex alumno*

Por otro lado, en varias oportunidades los maestros, la inspectora y la coordinadora se han referido a la escuela como *“la lechería”* con relación al antiguo uso que tenía el edificio escolar. Incluso en el barrio se conoce a la escuela con ese nombre, de manera que en varias ocasiones en las que he aclarado a algún vecino acerca de mi trabajo en *“la escuela L”* sin que la reconozca, recién cuando explico dónde está situada recibo respuestas del tipo *“ah! La lechería!?”*. Los mismos alumnos confeccionaron una vaca de tamaño natural en papel maché para poner en la puerta del edificio un día en que se realizaba una muestra abierta a la comunidad:

*“Hicimos una vaca porque esta escuela antes era la lechería y la pintamos con manchas negras porque sino parece una carnicería”*

#### *Entrevista a Alumno*

Pero la mayoría de las personas al interior de la escuela me advierten sobre el uso de ese nombre:

*Profesora: sí, es la lechería, pero no lo digas delante de la directora porque si te escucha te mata.*

*Inv: por qué me mata? Si todos la llaman así?*

*Prof: porque no quiere, no le gusta, dice que la gente nunca va a mandar a los chicos a esta escuela si saben que los mandan a una lechería, es verdad, queda feo, así no vamos a levantar cabeza nunca.*

*Inv: que querés decir con “levantar cabeza”?*

*Prof: y que vengan otros chicos, acá piensan que la escuela es mala porque viene cada uno, y bueno, para no perder matricula se acepta cualquier cosa y los padres piensan enseguida que la escuela es mala y sacan a sus hijos y nos vamos quedando con todo lo que no se acepta en otro lado. Acá en VL, si los padres tienen plata lo mandan a una privada y si quieren una escuela publica se van al Paula, que es municipal entonces tienen de todo, o a la media escuela x, el ex nacional 1 que le hicieron una fama terrible. Es un muy buen colegio pero al final a nosotros nos queda siempre aceptar lo que venga. Acá nosotros recibimos mucha matricula de la B que son chicos muy de abajo, viven en el barrio B, viste? Y así los otros padres terminan sacando a sus hijos y mandándolos a otro lado. Eso no es justo para los chicos de la B tampoco, ellos no tienen la culpa y nosotros tampoco.*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

Dentro y fuera del *edificio* de la escuela se establecen relaciones que también producen las experiencias cotidianas. Las relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias, con el barrio en el que cada escuela está inserta, conforman la heterogeneidad del proceso escolar mismo. La presencia significativa de un sector de la población con importantes recursos económicos, la capacidad de negociar con el intendente para la obtención de recursos, la amplia oferta de instituciones privadas que hay en la zona, inclusive la cercanía con la Capital Federal, son elementos que van conformando la heterogeneidad y la historicidad de la *escuela L*.

El espacio escolar entendido no sólo como el edificio sino también como procesos más amplios configura socialmente los límites de la institución escolar. La historia singular que allí se va delineando impone esos límites a la vez que, mediante procesos de

resistencia y de lucha<sup>67</sup>, se abren posibilidades en las mismas escuelas de orientar y modificar direcciones futuras.

Cada institución es construida en la constante negociación con el barrio en el que se encuentra situada, con la población a la que asiste, con el espacio escolar. Así, su propia historia va consolidando la producción, reproducción y negociación de “evaluaciones sociales” que circulan y retroalimentan *circuitos de escolarización*<sup>68</sup>.

En efecto, las instituciones son categorizadas por familias, maestros y autoridades educativas de acuerdo a construcciones históricas en la que se conjugan varios de los aspectos anteriormente mencionados: la ubicación geográfica, la infraestructura escolar, las características socio-económicas de la población a la que atiende, entre otras. Al mismo tiempo, desde las escuelas, se generan prácticas altamente eficaces en reproducir esa clasificación y es precisamente la escuela, construida en relación con su entorno, la que redefine o legitima las “evaluaciones sociales”.

Tal como señala una entrevistada, la distribución diferencial de la *matrícula* escolar construye y condiciona el espacio escolar mismo en un sentido más amplio que sus marcas geográficas:

*“Los padres primero van a intentar llevar a los alumnos a una escuela privada porque como es un barrio donde hay muchos que pueden hacerlo esa es su primera opción. Después vienen las escuelas de Capital, estando tan cerca es inevitable. Muchos chicos de escuelas públicas se fueron para allá porque no tienen la reforma, sobre todo al principio y porque aprueban con escuela x. Tercero el Nacional 1 o El Paula y últimos venimos todas las demás. Así los mejorcitos pueden elegir y a nosotros nos*

---

<sup>67</sup> Podemos citar por ejemplo las negociaciones de la directora con el intendente y el dueño del predio frente a la escuela por adquirir un espacio donde los alumnos hagan actividades recreativas; el trabajo de los docentes y los padres para conseguir los sucesivos edificios donde funcionó la escuela, los talleres de computación que ofrece la cooperadora para que sus “alumnos no se queden fuera del mercado laboral”, entre otras cuestiones.

<sup>68</sup> Neufeld, María Rosa et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

*toca lo que queda. Y es un círculo vicioso porque nos hacemos la fama y así es que tenemos la escuela sin chicos”*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

La historia de la escuela L, el espacio escolar y su pertenencia al partido de Vicente López forman parte de un discurso que permite señalar la estratificación social que articula una compleja trama de desigualdad, diversidad y diferencia, produciendo distintos grados de estigmatización de las escuelas y los sujetos involucrados. Como veremos a continuación, estas valoraciones acerca de las escuelas construidas desde categorizaciones sociales jugaron un papel determinante en las negociaciones por la *articulación institucional*, profundizando la conformación de circuitos de escolarización y consolidando estigmatizaciones escolares y sociales.

## 5. La articulación

En tanto parte del conjunto de las políticas sociales, las modificaciones en el ámbito de la educación llevadas a cabo en la década del '90 bajo la orientación hegemónica neoliberal, buscaron producir un pasaje de lógicas de intervención y regulación estatal a la privatización de dichas políticas; de la promoción del desarrollo social a la contención asistencialista de la pobreza; de la centralización a la descentralización; del ejercicio colectivo de los derechos al individualismo; de la promoción social a las políticas compensatorias. Las reformas en materia de políticas educativas tuvieron en su formulación y ejecución -aunque no sin contradicciones y limitaciones- tres ejes dominantes: la privatización, la focalización y la descentralización (Montesinos, 2002). ✓

Estas transformaciones –señala Montesinos siguiendo a Grassi (1997)- implican la constitución de sujetos de derechos específicos en tanto que “el carácter propiamente político de las intervenciones sociales del Estado tiene que ver con la constitución de campos de derechos y de complejos institucionales de protección de los ciudadanos.”<sup>69</sup> La educación procura ser desplazada del campo de los derechos para ser un problema individual que se resuelve directamente en el mercado. Así, donde el Estado de Bienestar ponía el acento en la defensa de los derechos sociales, los neoliberales lo hacen en la libertad individual, procurando subordinar el interés colectivo al interés individual. ✓

Como hemos señalado anteriormente en las reformas educativas contemporáneas subyacen el desplazamiento de las funciones del Estado como organizador central del orden societal y las limitaciones del trabajo para constituirse en la actividad que

---

<sup>69</sup> Montesinos, M.P. (2002) Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Mimeo.

articula e integra al conjunto de los miembros de una sociedad. En ellas se expresa la necesidad de recomponer dispositivos de regulación social, en pos de asegurar mayores niveles de gobernabilidad. Esto es posible mediante cambios en el gobierno de la educación tendientes a dispersar los escenarios de conflicto (Boaventura, 1982), trasladar responsabilidades a la base del sistema y concentrar recursos económicos y humanos que definan las políticas que orientan el mismo. Efectivamente, el nuevo paradigma de gestión se propone transformar el sistema desde la descentralización administrativa y financiera, la autonomía de las instituciones escolares y su correspondiente responsabilidad sobre los resultados educativos. ✓

En nuestro país la descentralización, que en la década del noventa significó la culminación del proceso de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias iniciado en la década del '60, estuvo atada a lógicas fiscales más que a la democratización y federalización del sistema. La descentralización educativa como política específica se inscribe en la descentralización fiscal de la crisis (Grassi, Hintze y Neufeld 1994), de manera que se ofrece como solución para los problemas derivados de la concentración de poder con su correlato en la burocratización e ineficiencia en la aplicación del gasto social y en el cumplimiento de sus funciones. En la disputa centralización-descentralización, el neoliberalismo tiene puesta su confianza en la última porque de esa manera disminuye el tamaño del Estado, ya que gran parte de sus funciones pasarían a manos privadas. Sin embargo, el ajuste es selectivo: se descentralizan ciertas actividades y otras quedan en la esfera central, haciéndose mucho más concentrado y autoritario (Torres, 1996). Es posible, así, descargar el centro político de la cotidianeidad de la gestión y de las exigencias financieras, dispersar el conflicto por la distribución del presupuesto en los distintos niveles del Estado, a la vez que el Ministerio adquiere centralidad en la definición de la orientación

de la política educativa dada la alta capacitación de sus técnicos<sup>70</sup>. Torres (1996) señala con respecto a esto último que la reforma educativa propuesta por el Banco Mundial es el modelo clásico de reforma de arriba hacia abajo: “lo que se delega y descentraliza son, en verdad, decisiones tomadas: lo que queda decidir a nivel intermedio y local son las posibles adaptaciones y variaciones de esas decisiones tomadas a nivel central”<sup>71</sup>.

Desde esta perspectiva, la descentralización permitió una distribución de las cargas administrativas y financieras a la vez que implicó una redireccionalización de las demandas entre los distintos niveles del Estado y del mercado, es decir, llevó la arena del conflicto desde el nivel nacional al jurisdiccional en el que se procesan las urgencias que generan la administración del sistema y del ajuste financiero.

Las transformaciones ocurridas en esta dirección se montaron sobre una racionalidad técnica que no consideró las restricciones materiales, institucionales y políticas que atraviesan al sistema educativo y a cada jurisdicción en particular. Se trabajó sobre el supuesto de que cada una de ellas tenía las capacidades o los recursos para cumplir con las responsabilidades transferidas durante el proceso de descentralización. Del mismo modo, la autonomía escolar<sup>72</sup> conllevó la profundización de las distancias relativas entre las escuelas dado que se apoyaba en una creciente heterogeneidad institucional generada por una estructura social cada vez más polarizada.

---

<sup>70</sup> Se centraliza en el Ministerio de Educación de la Nación la fijación de las líneas de política educativa a través del establecimiento de los contenidos básicos comunes, la evaluación de los resultados, los programas compensatorios, la capacitación docente y la negociación y administración de créditos externos. Al respecto Tiramonti señala que mientras las modificaciones estructurales tendían a recortar la presencia del Estado y desplazarlo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza, el Ministerio de Educación alcanzaba, a partir de la implementación de la reforma educativa, un protagonismo que sólo encontraba parangón en la etapa de constitución de la red de escuelas nacionales que se inició a fines del siglo XIX” Tiramonti (2001).

<sup>71</sup> Torres, C. (1996) *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*. Miño y Dávila, 1996.

<sup>72</sup> Queremos señalar que la “autonomía escolar” en el caso argentino implica la responsabilización de las escuelas por sus resultados su gestión. En otros países de Latinoamérica la “autonomía escolar” implicó también cambios en los mecanismos de financiamiento de las instituciones. No es el caso de la Argentina

La implementación de la *articulación institucional* en las escuelas de la provincia de Buenos Aires fue una política educativa construida sobre la base de estas premisas. Tal como fue señalado previamente, desde el nivel central, en este caso la Dirección General de Escuelas de la provincia, no hubo mayores especificaciones de cómo llevar esta política adelante. En una primera instancia, los directores de las escuelas debían ponerse de acuerdo y luego los inspectores confeccionarían un listado de aquellas escuelas que no hubieran logrado articular y decidirían el modo de hacerlo en función de su criterio personal. En los apartados que siguen intentaremos abordar la construcción de los acuerdos para la implementación de la *articulación* y sus consecuencias en la producción-reproducción de las desigualdades sociales.

### 5.1 Los acuerdos

La normativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Por el contrario, es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones en juego dentro de la escuela (Rockwell, 1995). En este sentido, intentaremos reconstruir la experiencia cotidiana escolar que condiciona el eslabón que media entre las políticas gubernamentales y la práctica escolar. Consideramos que es de vital importancia, a su vez, poner en cuestión, y destacar las implicancias, del supuesto implícito en la normativa oficial de que todas las instituciones tienen los recursos materiales y humanos para incorporar, de igual forma, los planteamientos centrales.

En el momento de la implementación de la reforma las escuelas medias de todo el país se encontraron ante la necesidad de reestructurar sus plantas funcionales dado que “perderían” los dos primeros años de este ciclo que ahora formaría parte de la EGB 3. Tal como señalamos en el apartado correspondiente, la provincia de Buenos Aires decidió la implementación de la *articulación* institucional de las escuelas primarias y las secundarias en aquellas zonas donde la oferta de la educación media



era amplia. Este proceso es recordado por los sujetos como una etapa de gran incertidumbre:

*“Las escuelas secundarias creían que iban a desaparecer, que se iban a quedar sin trabajo los profesores, que las escuelas iban a quedar vacías (...) Fue una lucha, porque todos se querían quedar con los alumnos, los de primaria, los de media”*

#### *Entrevista a Inspectora EGB*

*“Nosotros al principio, nos agarrábamos la cabeza porque no sabíamos que era lo que nos iba a pasar –con respecto a los cargos de profesores- hay un profesor de historia que para no perder horas da clases de geografía, y no sabe nada”*

#### *Entrevista a Profesora de Polimodal y Tercer Ciclo*

*“La directora al principio nos decía que saquemos a los chicos de la escuela en 7mo, no sabían que iba a pasar, pero imaginate, ella no quería poner 8vos y 9nos porque no había espacio, entonces nos decía que saquemos a los chicos de la escuela”*

#### *Entrevista a Padre Alumno de Polimodal*

Si bien la decisión de *articular* con otras instituciones trajo tranquilidad a las escuelas, no fueron menores las dificultades que generó el proceso de negociación entre directores e inspectores en el momento de la implementación de *la articulación*.

En concordancia con las políticas neoliberales, la implementación de la reforma se dirimió en la tensión centralización-descentralización. El caso de la *articulación* puede situarse en el polo de la descentralización/ delegación/ desresponsabilización por parte del Estado central acerca del modo en que se llevaría a la práctica esta política. Si por un lado, la centralización de las decisiones en las autoridades provinciales y la escasa participación de la “comunidad educativa” caracterizaron la implementación de la Ley

*Como se ve el caso  
con la articulación*

Federal, por otro, ciertos aspectos de la misma fueron delegados a las instancias locales sin mayores especificaciones acerca de cómo debían conducirse dichos procesos. Tal fue el caso de *la articulación*.

La *articulación* parece haber dado como resultado un híbrido con características diferenciales de acuerdo a cada experiencia institucional. También, el proceso de negociación para su implementación parece haber estado regido por los intereses particulares de cada escuela y su posibilidad de concreción, estrechamente ligada a la capacidad de gestión de las instituciones y a valoraciones acerca de las escuelas (construidas desde el sentido común por parte de padres, alumnos y maestros, en relación con otras escuelas del barrio).

Según la normativa oficial, en una primera instancia, directores e inspectores debían llegar a acuerdos acerca de qué instituciones *articularían* entre sí.

*"Nosotros hicimos un análisis institucional y a la vez social. Es decir, para ver hasta donde llegaba el campo de acción geográfica de las escuelas y dentro de eso qué escuelas secundarias incluía. La gente de media esperaba la oferta. La decisión entonces, se dio de común acuerdo entre los directores, se partió de un acuerdo personal, para después formalizarlo (...) entonces la articulación se resolvió de acuerdo a arreglos micro"*

#### *Entrevista a Inspectora de EGB*

Tal como señala la entrevistada la *articulación* se resolvió de acuerdo a "arreglos micro". De manera que si bien la normativa oficial establecía ciertos parámetros generales sobre cómo establecer las *articulaciones*, en los hechos cada director implementó estrategias que le permitieran *articular* con la escuela de su interés.

esto de  
acuerdo  
de lo  
Tenie  
no hizo

*“Hubo pautas para acuerdos para usos de espacios, entre cooperadoras, disciplinarias, convivencia, tiempos, actos. Los usos de los espacios se acuerdan entre quienes los va a usar. Si el polimodal tiene laboratorio puede prestárselo a la EGB, a los de escuela L en el otro edificio también, bueno, eso si la EGB quiere movilizar a los alumnos. Si quiere, puede hacerlo. Pero se trabajaba cada escuela particularmente, los directores se arreglaban entre ellos.”*

#### *Entrevista a Inspectora Polimodal*

*“En ese momento lo que primó fue la buena voluntad, hubo reuniones para ponerse de acuerdo, pero los directores trabajaban en sus propios acuerdos según consideraran más provechoso para ambos”*

#### *Entrevista a Inspectora EGB*

*“Tratamos de ir poniéndonos de acuerdo sobre el uso de los espacios, el horario de los profesores, ellos también nos prestan espacios. Por ejemplo nosotros usamos el salón de actos de la escuela A. Ves, firmamos un acta -me muestra el acta- acá consta que las autoridades de la escuela A vinieron a la escuela media a ver cuál es el espacio que la media le va a dar, y firmamos las dos directoras”*

#### *Entrevista a Directora Polimodal*

Estos acuerdos micro dejaban a los directores un margen de libertad muy grande en el que la capacidad de imponer los intereses de cada institución estaba en estrecha relación con el poder de negociación de cada director con sus pares o con la inspección y con distinciones construidas en función de categorías de sentido común. Esta supuesta autonomía de la cual gozaron las escuelas en el momento de formular los acuerdos encubre las tensiones estructurales del proceso institucional mismo de

regulación informal. Este proceso donde cada establecimiento, de acuerdo con sus posibilidades de negociación, está extremadamente orientado a mantener su funcionamiento según sus intereses particulares opaca, así, las condiciones desiguales sobre las que se sostienen las valoraciones acerca de las escuelas. En el marco de esta lógica sólo es posible esperar la ampliación de las brechas de desigualdad entre los diversos establecimientos educativos.

En una cita anterior, una entrevistada señalaba que *"los de media esperaban la oferta"*. Así, en una primera instancia, ciertas escuelas medias recibieron varias *"ofertas"*. Sin embargo, la normativa oficial contemplaba la posibilidad de que algunas escuelas *"al presente no hubieran logrado articular"*<sup>73</sup>. *"Una vez identificadas las mismas, los señores inspectores comunicaran a los directivos de las escuelas EGB y Medias, Técnicas y Agrarias que no hayan articulado, las alternativas de articulación que se ofrecen para concretar la misma"*<sup>74</sup>. De este modo queda a criterio de los inspectores asignar las posibilidades de *articulación* a aquellas escuelas que habían quedado *"sin ser elegidas"*. Tal fue el caso de la Escuela L:

*"... Nosotros articulamos con la EGB A y la EGB B, la B es la que queda en Avellaneda y San Lorenzo. Y la A es la que está en la vía y San Martín. La B iba a articular con la escuela x (pero con esa ya articulaban otras dos) La B, la escuela X y la D eran amigas y habían pedido articular juntas y nosotros nos quedábamos solos sin articular, la inspectora determinó que la B articulara con nosotros. La de la vía pidió articular con nosotros porque les quedábamos cerca. Nosotros los necesitábamos para recuperar matrícula, nuestros profesores sino se quedaban en la calle (...) Nosotros queríamos articular con la D pero ellos querían articular con la escuela x, el ex nacional A, y andá a saber que arreglaron los directores con los inspectores"*      *Entrevista a Directora polimodal*

<sup>73</sup> Comunicación conjunta 3/96. Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

<sup>74</sup> Comunicación conjunta 3/96. Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

*"Nosotros no articulábamos con nadie, no nos elegía nadie, todos se mataban por articular con la escuela x o con el P"*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

La búsqueda de una escuela con la cual *articular* fue un proceso en el que entraron en juego intereses contrapuestos. Los padres, por ejemplo, querían *articular* con la escuela B dado que sus hijos tradicionalmente hacían la escuela primaria allí y la secundaria en la escuela L. La directora y algunos docentes, en cambio, estaban interesados en *articular* con otras escuelas del barrio por razones que detallaremos más adelante. Pero queremos destacar aquí el carácter dinámico, tenso y conflictivo del proceso de construcción de las *articulaciones*. Son las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y de las condiciones de su desenvolvimiento las que determinarán la dirección del proceso en cada momento y lugar (Mercado, R. 1995)

*"La de la B quería articular con la escuela x pero ya articulaban la D y la escuela x y nosotros ¡teníamos que articular con alguien! Y bueno, los padres de acá pidieron articular con la B, la directora no quería pero la convinieron los padres y la inspectora lo decretó así"*

#### *Entrevista a Coordinadora Tercer Ciclo*

*"La A y B tienen también octavo y noveno, la B quiso articular con nosotros, los padres pidieron articular porque ya la conocían, sabían porque tenían los hijos más grandes acá"*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

*"Nadie quería articular con nosotros y a los padres no les gusta la escuela porque queda lejos de Maipú, viste vos querés que, con las cosas que pasan, que tus hijos se*

*bajen del colectivo y entren en la escuela, acá se tienen que tomar dos colectivos o caminar ocho cuadras para arriba, ¿quién te manda a los hijos entonces?"*

*Profesor Polimodal y Tercer Ciclo*

Tal como surge de investigaciones anteriores (Montesinos y Palma 1999), maestros, padres y directivos producen una serie de distinciones respecto de los servicios educativos del barrio según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común. Las escuelas son evaluadas socialmente en función de informaciones que circulan acerca de la característica del alumnado que asiste a la misma, la infraestructura escolar, el barrio donde está ubicada, conduciendo, así, a la construcción de un ranking de escuelas.

Según Montesinos y Palma (1999) en el interior de los distritos escolares, determinadas escuelas se convierten en instituciones donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social: son las escuelas estigmatizadas como "escuela de negros", "escuelas basurero" y evitadas por los padres a la hora de inscribir a sus hijos.

Estas distinciones fueron determinantes en los primeros acuerdos para la *articulación*. Recordemos que en una primera instancia las escuelas medias recibían "la oferta" de las ex primarias para la *articulación*, y recién en un segundo momento los inspectores intervenían para "colocar" a las escuelas que "no habían sido elegidas".

Según indican los entrevistados para algunas instituciones las posibilidades de elegir con quien *articular* eran mayores. Así, algunas escuelas "prestigiosas" de la zona, como el ex Nacional A o la escuela municipal P recibieron varias *propuestas de articulación*. Para otros las posibilidades eran, en cambio, ampliamente limitadas. De los registros anteriores surge que en algunos casos las escuelas debieron aceptar la

determinación de la inspectora y que el tipo de arreglos que devinieron en dicha asignación son poco conocidos. Surge, en el caso analizado, también, que finalmente los padres pidieron *articular* con la EGB B ya que en esta escuela se encontraba tradicionalmente la *matrícula* que concurre a la escuela L. El hecho de que las autoridades no hayan tenido como prioridad *articular* con aquella escuela de la cual tradicionalmente recibían alumnos revela los intereses en juego en el momento de elegir con quien *articular*.

*“La B quería articular con la escuela x, porque todo el mundo quería articular con ellos y yo no quería con ellos (La B) porque temía que pasara lo que finalmente pasó, que se llenara la escuela de chicos que no saben como comportarse en una escuela media, tienen problemas de conducta, no se los puede echar y terminan espantándose a los demás chicos”*

#### *Entrevista a Directora de Polimodal*

*“Cada director trató de que le tocara una escuela donde no hubiera mal ambiente. Hubo resistencias de algunos directores para articular con determinadas escuelas. Entonces ahí los inspectores tuvimos que decirles: es así, no queda otra. El criterio era por prejuicio, la resistencia, no porque son los chicos del barrio tal. Cuando este era el único argumento yo lo resolví de acuerdo a mi criterio”*

#### *Entrevista a Inspectora de EGB*

Los acuerdos para la *articulación* delegados a nivel de acuerdos entre directores en un contexto de una creciente ampliación de las asimetrías sociales permitió la profundización de la configuración de circuitos escolares según sectores sociales. Así, el prestigio del que gozaban ciertas instituciones les permitió contar con mayores posibilidades en el momento de elegir con quien *articular*. Aquellas EGBs que pudieron *articular* con escuelas medias consideradas de prestigio pudieron redefinir sus

tradicionales distinciones, mientras que aquellas que lo hicieron con instituciones menos reconocidas debieron enfrentar la caracterización de “*poco prestigiosas*”<sup>75</sup>.

En efecto, la profundización de las desigualdades sociales se expresa en la formación de evaluaciones de las escuelas que sirven de base a procesos de estigmatización y a sus formas complementarias: mientras que hay sectores que son arrojados al polo “negativo”, otros son colocados o se colocan en lugares privilegiados. Estas representaciones funcionan, dentro del ámbito escolar y fuera del mismo, como polos de relaciones que obedecen a maniobras de acercamiento y apartamiento (Neufeld 1999).

Si a esto se le agrega que uno de los criterios principales de la asignación era la consideración de la escuela que tradicionalmente era “semillero”<sup>76</sup> de la media resultó en la profundización de la segmentación educativa: la *articulación* entre instituciones *prestigiosas* por un lado y *poco prestigiosas*, por otro, determinan y amplían la construcción social de circuitos de escolarización, es decir en términos de Neufeld (1999): verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado con intervención de los sujetos.

---

<sup>75</sup> Minteguiaga (2003) señala que en el caso de las EGBs el caso de la estigmatización fue doble: no sólo debieron enfrentar la distinción de “poco prestigiosas” sino también la de “impuras” por no tener a todo su alumnado en el mismo edificio y compartir la *matricula* con las ex escuelas medias.

<sup>76</sup> Por “semillero” los entrevistados refieren a la escuela primaria de la cual provenían la mayoría de los alumnos de una determinada escuela media.



*“VL tiene poca matrícula, nos dimos cuenta con el censo y además nos saca matrícula el P que todos creen que es la Sorbona, y no es tan así, y entonces la EGB E y la F que articulan con el P están abarrotadas de alumnos porque los padres los anotan ahí para tener el pase libre al P”*

#### *Entrevista a Directora Polimodal*

*“Hay mucha gente que mete a los chicos en la E para que tengan vacante directa con el P”*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

*“La que nos saca matrícula es la escuela E, eso es una aberración, hay gente que anota a los chicos ahí en la primaria para que vayan al P –el P es un colegio municipal muy prestigioso- yo no sé como se armó eso. Se creen que el P es Harvard”*

#### *Entrevista a Coordinadora Tercer Ciclo*

*“Las articulaciones se hicieron mayormente por cercanía o por la matrícula tradicional que tenía la escuela, por eso la EGB D articula con la escuela x. Ahora lo que fue pasando es que hay gente que anota a los chicos en la D o en la EGB C para que después pasen a la media escuela x directamente”.*

#### *Entrevista a Inspectora Polimodal*

*“Se decidió por cercanía, porque era histórico que los chicos de una escuelas fueran a determinada media y otras fueron impuestas. En esa decisión participó la dirección de la rama y los inspectores. Hoy se están tomando decisiones acerca de aquellas articulaciones en donde las dos escuelas están tan distantes que la articulación es prácticamente imposible, porque el contexto es diferente y las necesidades son diferentes. A veces fueron decisiones muy arbitrarias, y hoy se están revisando, se verá*

*luego sí eso se puede cambiar. En general fue la inspección la que decidió la articulación con alguna participación de los directores. Ese fue el rol más significativo del supervisor en la transformación. Muchas escuelas trajeron a sus chicos que estaban en el edificio de las escuelas medias a su edificio, para contenerlos en un mismo espacio, sin romper la articulación pedagógica porque el profesor se traslada con los alumnos. Esa decisión parte de los directores con ayuda para efectivizarlo de los inspectores”.*

#### *Entrevista a Inspectora EGB*

*Inspectora: Un criterio fue la cercanía, las escuelas que estaban cerca articulaban entre ellas*

*I: el caso de la A yo lo entiendo porque está cerca, pero ¿la B? Queda en Olivos*

*Insp: sí pero allí se pensó en cual era la matricula tradicional de la escuela.*

*I: ¿los chicos de la B iban a la escuela L?*

*Insp: sí, muchos sí. Otros no, pero ahí pensamos en que el mismo colectivo que se toman para ir a la B que vaya a la escuela escuela L. Entonces el 19 que pasa por el barrio B y los deja en la B, también los deja en la escuela L.*

*I: entiendo, pero el 19 los deja sobre la avenida, podían haber ido a la escuela x.*

*Insp: no, a la escuela x era imposible porque ya articulaba con la D y C, les quedó la escuela L.*

#### *Entrevista a Inspectora Polimodal*

En el sentido argumentativo que sostienen las citas anteriores puede afirmarse que la consolidación de la hegemonía neoliberal tuvo su correlato en la generalización de

políticas tendientes a producir un corrimiento del espacio en donde los sujetos dirimen sus conflictos: del Estado al mercado. Al igual que en otras esferas de acción estatal, en el plano educativo, el discurso neoliberal, al promover la delegación de responsabilidades del Estado a la sociedad civil, descoloca a las personas como sujetos políticos capaces de demandar al Estado por sus derechos. Es entonces que se le devuelve a los individuos el protagonismo en las decisiones económicas y sociales que les conciernen.

En este contexto debe entenderse la implementación de la *articulación institucional*. Los acuerdos en torno a la *articulación* constituyeron arreglos entre directores e inspectores que conllevaron la producción, reproducción y consolidación de las distinciones-diferenciaciones interinstitucionales preexistentes. La capacidad de negociación de los directores se vio sujeta a valoraciones acerca de las escuelas construidas socialmente en función de su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población que concurre a las mismas, la infraestructura escolar, entre otras cuestiones. De esta manera, las negociaciones se dirimieron sobre la base de un sistema educativo crecientemente diferenciado. La prosecución por parte de cada institución de sus propios intereses en la redefinición de distinciones tradicionales sólo logró profundizar estas diferencias.

## 5.2 Al interior de las instituciones: nuevas configuraciones de la desigualdad.

Como puede leerse en el apartado anterior, la escuela L *articula* con dos instituciones, la escuela A y la escuela B. La escuela A está ubicada a cuatro cuadras de la escuela L en el mismo barrio y radio de acción. Ambas escuelas están localizadas entre la

avenida Maipú y la vía del tren. La escuela B se encuentra ubicada en el barrio de Olivos a una distancia de 45 cuadras de la escuela L.

*“La escuela A es una escuela muy buena, la directora es muy trabajadora, tienen una cooperadora que se moviliza mucho por la escuela, organiza talleres abiertos a todos los vecinos que no son gratuitos pero son muy accesibles”*

#### *Entrevista a Inspectora EGB*

*“La A es una escuela bárbara, trabajás lo más bien, la directora es macanudísima, van los chicos de acá del barrio, es como si fuese la misma escuela”*

#### *Entrevista a Profesora Tercer Ciclo*

*“A mi me parece que la articulación con la A era lógica, la tenemos a cuatro cuadras, está en el mismo barrio, era algo esperable, razonable yo diría”*

#### *Entrevista a Preceptor Tercer Ciclo*

*“Preceptor: yo no sé como se arregló la articulación con la B, pero te diría que es una escuela muy distinta a la nuestra, en el sentido del barrio donde está ubicada, la matrícula que atiende, está muy cerca del barrio B, ¿te ubicás?”*

*Inv: no.*

*Pre: es la villa que esta al fondo de la calle B, pegada a la Panamericana”.*

#### *Entrevista a Preceptor de Tercer Ciclo*

*“En la B hay de todo, además, son chicos de la villa B y tenés también a la hija del presidente de la línea 19, los dos sentados en el mismo banco”.*

#### *Entrevista a Profesora Tercer Ciclo y Polimodal*

Desde un primer momento se advierte una preferencia por el trabajo con la escuela A y un rechazo generalizado hacia todo lo que venga de la escuela B: alumnos, padres, directivos, ayuda. Desde el punto de vista de las autoridades de la escuela L ha sido posible lograr una *buena articulación* con la escuela A, tanto desde lo pedagógico como desde lo administrativo. Las razones son atribuidas a las características del equipo directivo de esa institución, a la cercanía con la escuela y a que esa era una *articulación "lógica"*:

*articulación no oficializada*

*"Con la A la articulación es total, trabajamos perfectamente bien juntos, desde la relación con la directora que es bárbara, nada que ver con la otra, hasta, no sé el tema de la distancia, estamos a 4 cuadras, yo me puedo acercar hasta caminando, la comunicación es fluida, en cambio con la otra, dios mío!, todo es un problema, y encima está en Olivos, moverme hasta allá es un presupuesto, y la realidad es que termino quedándome acá, no voy"*

#### *Entrevista a Coordinadora Tercer Ciclo*

*"yo creo que hay mejor relación con los de la A porque la directora es una abogada, es muy expeditiva"*

#### *Entrevista a Profesora de Tercer Ciclo*

*"La A es la más adecuada porque está más cerca. Hay más compatibilidad con la dirección, por el estilo de la conducción, resuelven más, no ponen tantas trabas en la rueda. Es una articulación lógica, los chicos todavía creen que vienen a la escuela L aunque hay conciencia de que pertenecen a EGB (...) Si fuese por la directora de la B, cerraría los cursos en la escuela L, para ella es un problema, todo es un problema, no te deja hacer nada, quiere tener el control de todo"*

#### *Entrevista a Directora de Polimodal*

*“La A es la articulación perfecta, pasamos del caos al orden y a la articulación total. La EGB duplicó la oferta con años en su edificio y años en la media. Con la EGB A la articulación es total, la directora de media incluso usa el salón de actos de la A para la entrega de medallas de fin de año. Las chicas hacen gimnasia en el salón de la A”.*

#### *Entrevista a Profesor de Tercer Ciclo*

Si, tal como fue señalado en el apartado anterior, las prácticas en torno de la negociación por la asignación de la escuela con la cual *articular* hace imposible negar que, en la cotidianeidad escolar, se producen maniobras disuasoras, a veces poco sutiles, destinadas a evitar que *diferentes* estigmatizados asistan a determinados establecimientos dado que “contagian” su marca negativa, dentro de las escuelas también se construyen procesos de diferenciación social. La producción/ reproducción de sentidos y prácticas relacionadas con la diferenciación social son manifestaciones de la cada vez más creciente estratificación social (Neufeld, 1999).

*“Yo sin entrar al aula te puedo decir quien es de la B y quien de la, A se nota por los hábitos. Lo ves ahí, te das cuenta de la diferencia por los modos, la conducta, cómo se refieren a vos, la disciplina”*

#### *Entrevista a Profesora de Polimodal*

*“Profesora: yo creo que tenemos que aceptar que la escuela no es para todos, la escuela media no es para todos, pero no te queda otra.*

*Inv: vos decís que algunos chicos no tendrían que venir al secundario?*

*Prof: (...) y no, si no se saben comportar no. Es que son chicos con muchos problemas, las familias tienen muchos problemas y los traen acá a la escuela y no se puede enseñar, terminás todo el día tratando de que no se te desbande la clase.*

*Hay muchos problemas de indisciplina”*

*Entrevista a Profesora de Polimodal y Tercer Ciclo*

*“Nosotros no podemos elegir matrícula, la escuela pública no puede y entonces tomamos todo lo que viene y la B tiene muchos chicos de la villa que está cerca. Son chicos con problemas, por ahí están solos todo el día, porque los padres tienen que salir a trabajar y están todo el día viendo televisión. Yo sé que eso pasa en todos lados pero si le sumás que viven en unas condiciones muy precarias y los problemas de alcoholismo o que tienen padres golpeadores, después son violentos en la escuela y no tienen límites (...) no les podemos poner límites”*

*Entrevista a Directora de Polimodal*

La escuela, estigmatizada por el tipo de matrícula que recibe, produce un movimiento casi sin salida entre lo *estigmatizado/estigmatizante* (Sinisi 1999). Es decir, una escuela estigmatizada produce docentes estigmatizados, que a su vez estigmatizan aún más a los niños, responsabilizándolos, como hemos visto más arriba, de la situación en la que se encuentra la escuela. Pero otros sujetos intervienen en la producción de *experiencias de estigmatización negativa* (Sinisi 1999): padres y alumnos. Aquello que, en la próxima cita, una profesora llama “*discriminación*” es, a su vez, el control operado por el propio grupo de pares (Minteguiaga, 2003):

*“Yo los tengo a todos rejuntados en la clase de gimnasia. Y se arman los problemas de convivencia entre los chicos de la B y los de la escuela L, todos los 7mos, 8vos y 9nos hacen gimnasia juntos sean de la escuela que sean. Se arman unos problemas, en la clase las chicas de la B tienen un buzo que dice EGB B y las de la escuela B que van a la escuela L tienen un buzo que dice escuela L, y se arman equipos y compiten los de la B con los de la escuela L. No sabés lo que es eso, se dicen de todo.*

*“Negra de mierda” es lo más tranquilo que escuchás. Los chicos también discriminan”*

*Entrevista a Profesora de Tercer Ciclo y Polimodal*

*“Mirá yo lo saqué de la B porque no quería que siguiera en ese ambiente donde no estudiaba nadie, para nosotros era muy importante darle una buena educación a Patricio, ahora más que nunca, desde que el padre se quedó sin trabajo nuestra única opción era la escuela pública, entonces decidí sacarlo antes de que pasara a la escuela L y lo mandé a la escuela x. Son otros compañeros, otro interés por el estudio, por esforzarse, porque si no estudias y terminás el secundario no sos nadie. Va ya vemos que es lo mínimo, mi marido es ingeniero y está sin trabajo, entonces no me puedo dar el lujo de que esté en una escuela con compañeros que no valoran lo que significa poder estudiar”*

*Entrevista a Madre de ex alumno escuela B*

En efecto, la discriminación social y económica opera a través de la experiencia escolar en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas. El uso del espacio escolar, por ejemplo, da cuenta de la producción de diferencias en función de la escuela de origen. Por un lado se encuentra naturalizada la idea de que los alumnos que provienen de la escuela A deben estar separados de aquellos que vienen de la B:

*Coordinadora: Los de la B y los de la A están en pisos separados*

*Inv: ¿ por que están separados los alumnos de la A y de la B?*

*Coordinadora: -me responde en un tono que me hace pensar que mi pregunta es obvia- porque pertenecen a escuelas diferentes.*



*Inv: perdoname, sé que te parece obvia mi pregunta pero sigo sin entender por qué están separados.*

*Coord.: porque no puedo juntar a dos grupos que vienen de lados diferentes. Unos dependen de una directora y otros de otra, entonces no puedo tener en la misma aula a chicos que son de diferentes escuelas.*

#### *Entrevista Coordinadora de Tercer Ciclo*

*“Los de abajo son de la A, son otra cosa, yo tengo a la B y a un grupo de repetidores. El otro día tuve que correr a uno y me dolía el corazón, me vuelven loca. Yo tuve que optar por la EGB que no me gustaba nada, para mí este sistema no va. Son siempre niños, no se responsabilizan por nada. Antes tenían 45 faltas, ahora se les fue la mano tienen 28 nada más, si no van a gimnasia se quedan libres. Este sistema no va, el que lo inventó no sabía lo que hacía...”*

#### *Entrevista a Preceptora Tercer Ciclo*

El uso del espacio escolar, por ejemplo, da cuenta de la producción de diferencias en función de la escuela de origen. Por un lado se encuentra naturalizada la idea de que los alumnos que provienen de la escuela A deben estar separados de aquellos que vienen de la B

*“A nosotros nos tocan las peores aulas, mirá estamos en el pasillo, ellos lo tienen a X de preceptor que es más copado”*

*“Yo creo que tenemos las peores aulas de todo el colegio y además somos los únicos que estamos acá arriba, claro a los de la A y los de polimodal les toca lo más cómodo porque tienen todo ahí, el patio, el kiosco, las fotocopias”*

#### *Entrevistas a Alumnos 8vo de la escuela B*

Tal como señalaron algunos entrevistados en el apartado anterior, dentro del distrito escolar se producen desplazamientos hacia las escuelas consideradas mejores por aquellos que cuentan con mayores posibilidades de hacerlo. Por el contrario, en la escuela L se concentran los niños pertenecientes a los sectores más bajos del partido. Estos alumnos que “son de allá”<sup>77</sup> molestan y su ubicación en ciertos espacios da cuenta de la resistencia que provocó la llegada de estos “intrusos” al territorio de la media. En este sentido, el no tener un espacio exclusivo y que, por el contrario, se les hayan asignado las “sobras” del polimodal constituye, tal como señala Minteguiaga (2003), una “frontera” que se construye a partir de la residualidad de los espacios y no a través de mecanismos explícitos que impidan que los estudiantes se integren. Sin embargo, en el caso analizado, las fronteras son diferentes según la escuela de origen o, para decirlo claramente, según el sector social de procedencia. En efecto, el hecho de que los alumnos de la escuela A compartan espacios con el polimodal y los de la B no, da cuenta del uso del espacio escolar como herramienta de segregación social. Los alumnos de la escuela B, tal como hemos señalado se encuentran en el segundo piso, sin compartir ese ámbito con otros alumnos de la escuela.

Asimismo, la diferenciación se produce en el momento de la asignación de los recursos humanos. Los alumnos de la B y de la A cuentan con diferentes preceptores que los tienen a cargo y, en algunos casos, profesores. Por otra parte, para los mismos profesores o personal auxiliar, el hecho de ser asignados para trabajar en estos cursos contribuye a la construcción de representaciones estigmatizantes de sí mismos:

*“A mí me tocan siempre todos los cursos de la B, parece un castigo, yo no sé porque no nos repartimos entre todos un poco. Yo no pude elegir, me tocó así, otros serán mejores o podrán elegir y por eso les habrá tocado otra cosa”*

---

<sup>77</sup> Este carácter de ajenos se los da, no la edad como ocurre en el caso del tercer ciclo en el edificio de la EGB sino el hecho mismo de que administrativamente dependan de otras unidades educativas

### *Entrevista a Preceptora*

*"Todos tenemos repartidos un poco y un poco las horas entre una escuela y otra, además no son tantos alumnos entonces en algunas materias tenés un sólo profesor que cubre todas las horas, en los tres lados, porque pensá que damos clases acá, en la B y en la A, estamos muy repartidos, de acá para allá. Tratamos de que nos toquen menos horas en la B porque te tenés que trasladar hasta allá. Yo que tengo horas en otros colegios también pido siempre que me den los de la A, porque se trabaja distinto, me toca algún que otro curso de la B pero trato de que no, yo tengo la suerte de que puedo elegir"*

### *Entrevista a Profesora de Polimodal y Tercer ciclo*

*Un profesor le comenta a otro en un pasillo: "sabés a donde voy no?"*

*P2: ay, te compadezco! –me mira a mí y me dice, "ese es el peor curso de todos, un rejunte de la B con los repetidores, lograr dar una clase ahí y que aprendan algo es una hazaña"*

### *Registro de Campo*

*En la reunión de padres de la escuela EGB A un padre se queja con la coordinadora de la falta de exigencia de algunos profesores para con los contenidos a estudiar y la coordinadora le responde que "yo te puedo asegurar que estos 8vos y 9nos de la EGB A tienen a la elite de esta institución, a otros padres no les puedo decir lo mismo, desgraciadamente".*

*Registro de Campo tomado en la reunión de padres de los 8vos y 9nos de la escuela*

*A*

Sin embargo las representaciones sociales acerca de los "diferentes" son producciones que se forjan de manera contradictoria, vinculadas también con prácticas complejas. Ser partícipes activos de estas situaciones incluye movimientos múltiples de signo contrario: discriminar / no discriminar / comentar con los colegas la gravedad de determinados episodios / esforzarse por trabajar. En efecto, así como la escuela puede reproducir la discriminación también puede crear las condiciones para la crítica de las condiciones de la desigualdad (Neufeld, 1999).

*"Con la A la articulación es total, incluso hemos diseñado un proyecto de articulación que lo estamos trabajando con Viviana (la inspectora). Es un proyecto para trabajar los casos problema, en rendimiento más que nada y es un proyecto con el instituto 39 (de formación docente) que usa nuestro edificio de noche. Entonces les damos apoyo a los chicos que tienen dificultades con estudiantes del magisterio del 39 por la tarde. Así los del magisterio realizan sus prácticas y a nosotras (la directora de la A y ella) nos ayudan muchísimo en todo lo que es refuerzo escolar.*

*I: y los de la B se quedan afuera?*

*C: mirá, yo hablé con la directora y como siempre tiene un problema por todo, no quiso. Dice que si pasa algo fuera del horario escolar es su responsabilidad y qué se yo. Igual yo los hago venir, sean de la B o de la A. Y si pasa algo me colgarán pero yo me juego. Eso sí, se tienen que portar bien, esto no es para los que tienen mala conducta, si hay indisciplina se van".*

#### *Entrevista a Coordinadora*

*En preceptoria hay colgado un "cuadro de honor" para 8vos y 9nos, hay 22 alumnos de la B y 8 de la A en el cuadro. Le hago notar a una profesora esa situación y se*

sorprende: qué raro, son muchos de la B, ¿será para estimularlos que los pusieron ahí? Interviene el preceptor: "si es para estimularlos a que sigan así". Le pregunto a la profesora: por qué te parece raro que sean muchos de la B. La profesora se ríe y el preceptor se dice: che, no seas así, que los pibes se lo merecen, al final les tenemos que reconocer una, sino siempre les estamos remarcando los errores y no le reconocemos una bien"

### *Registro de Campo*

"Según los proyectos de gestión que tienen los directores, armás tu proyecto de supervisión, no al revés, primero hay que saber cuál es la realidad de las escuelas y sus necesidades. Si hay necesidades comunes se hace una capacitación común, o si hay desinformación general en un tema. Ellos están trabajando con la cuestión del fracaso escolar. Vicente López es un distrito que desgrana matrícula, con dos polos: o se van a zonas más económicas o al extranjero. También hay bastante abandono por la necesidad de ir a trabajar. Se está trabajando qué es el abandono escolar, el fracaso, si es una consecuencia de factores externos o de ciertas prácticas pedagógicas. La inspectora hace la capacitación, busca la bibliografía, material del CIE y la biblioteca del maestro. Se trabaja el marco conceptual con los directivos y luego se hacen acuerdos de trabajo, se reúnen mensualmente o bimestralmente".

### *Entrevista a Inspectora EGB*

La escuela, por otra parte, no ha permanecido inmune frente a los cambios que se han sucedido en la sociedad en general. El creciente deterioro socioeconómico de las familias ha modificado la función de la escuela y la ha obligado a reelaborar las condiciones en las cuales ejerce su acción pedagógica.

*“Cada vez tenés que hacer más consideraciones con los chicos por la realidad que les toca vivir. Los chicos a veces faltan a las actividades de la tarde porque tienen que trabajar con sus familias, yo les dije en la reunión de padres que tratemos de estar comunicados, si el chico no va a venir a gimnasia porque tienen que hacer una changuita, yo no le voy a pasar la falta, lo único que le pido a los padres es que me comuniquen esos motivos a través del cuaderno. Es como que en esas cosas tenemos que trabajar juntos”*

#### *Entrevista a Coordinadora del Tercer Ciclo*

*“En plástica se hace difícil porque no les podés pedir materiales, todos los días, hoy es un presupuesto comprar las hojas, los lápices. Un poco tratamos de trabajar con otros recursos más baratos, como diarios, cola que hacemos nosotros mismos, y hacemos uso común de aquellas cosas que puede comprar la cooperadora, pero hay cada vez menos chicos que pagan la cooperadora, entonces pedir una ténpera roja cuando se te acabó, lo pensás dos veces”*

#### *Entrevista a Profesora de Plástica*

Hay actividades que los alumnos de la B no pueden realizar por razones o de autorización de la directora propia o por razones de distancia. Tal fue el caso de la feria de ciencias que la Escuela L organizó para fin de año. En dicha ocasión cada curso de 8vo a 3ro polimodal debía preparar una actividad para presentar en la feria las actividades realizadas durante el año. Sin embargo los alumnos que completan el tercer ciclo en la escuela B -es decir, el 7mo año de EGB 3 así como los 8vos y 9nos que se encuentran en el establecimiento de la escuela B- no participaron de la feria por razones de “responsabilidad civil”. Sin embargo los alumnos de la escuela A sí pudieron hacerlo.

*Profesora: "El 7 de noviembre hay una feria de ciencias, todos preparan algo. El problema es cómo hacemos para que vengan los chicos de la EGB B hasta la escuela, pero parece que van a venir en micro"*

*Coordinadora: ¿qué? ¿la directora te va a mandar a los chicos? y ¿quién se hace cargo si pasa algo en el camino?*

*Profesora: pero se comprometió a traerlos en micro.*

*Coordinadora: ¿y si uno se corta al tratar de abrir una ventana? ¿qué hacemos? Nadie se hace responsable...*

*Inv: ¿y los de la A vienen?*

*Coordinadora: eso es distinto, porque vienen de acá no más.*

#### *Registro de Campo tomado en Sala de Profesores*

La implementación del tercer ciclo generó múltiples procesos de apropiación que también incluyeron el desarrollo de estrategias de selección de la población escolar dentro de ciertos límites. Las instituciones educativas históricamente pusieron en marcha distintos mecanismos para reclutar estudiantes con menor o mayor selectividad social y en el caso de la ampliación de la obligatoriedad y en el contexto de *matrículas* direccionadas por la *articulación entre instituciones*, estos mecanismos se reconfiguran asumiendo distintas modalidades. Por un lado se procede una reconfiguración del espacio escolar, como ya hemos visto, y de sus recursos que distinguen públicos diferenciales. Por otro, en el momento de inscribir a los alumnos se producen orientaciones que no contribuyen a favorecer la igualdad.

Dado que hoy día, las escuelas EGBs lograron construir aulas en sus edificios para concentrar en estos a todos los alumnos del tercer ciclo, la escuela media debe “tentar” a los chicos en 7 año de EGB para que continúen los dos últimos años del tercer ciclo en el edificio de la escuela media. En este sentido, las autoridades de la escuela L realizan una fuerte orientación de la *matricula* mediante la promoción del acceso a la escuela media para algunos alumnos en función de su rendimiento escolar:

*“Nosotros como premio al esfuerzo de los de 7mos de la A que pasan a 8vo les ofrecemos pasar a la escuela L porque sino tienen la posibilidad de hacer 8vo y 9no en la A porque entre el ‘97 y el 2000 les construyeron aulas, ahí. También lo hacemos con los de la B, el problema ahí es que en general prefieren hacer 8vo y 9no en la B pero sino el 8vo y 9no nuestros van a desaparecer”.*

#### *Entrevista a Coordinadora de Tercer Ciclo*

La escuela L *premia* a los mejores promedios ofreciéndole la posibilidad de realizar el 8vo y 9no en el establecimiento de la media, en vez de continuar los estudios en el edificio de la EGB. De esta manera la escuela media desalienta a aquellos chicos con menor rendimiento académico de continuar los estudios en su edificio:

*“Para los alumnos es un premio porque les encanta venir a la media, es como que son más grandes, acá los tratamos distinto, entonces aprovechamos eso”.*

#### *Entrevista a Coordinadora Tercer Ciclo*

Si tenemos en cuenta que diversos estudios han demostrado que el rendimiento escolar está estrechamente ligado al nivel socioeconómico, podemos aseverar que “los pobres” están siendo desalentados respecto de seguir sus estudios en la escuela media. Esto se suma a la percepción de los sujetos:



*“El alumno que está en la media ya se acostumbra que tiene que seguir, es más difícil que abandone, en cambio un chico que llega a 9no en la B, que no vio lo que es la media, lo más seguro es que se vaya a trabajar. Yo no he visto chicos, por ejemplo que hayan hecho 9no en la B y hagan 1ro polimodal acá, está bien, vos me podrás decir que se van a otras escuelas, puede ser, yo lo dudo”*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

*“El que está en la media, sigue. Además tiene otra mentalidad, ya empezó acá pensando que era más exigente, y se acostumbró al ritmo, yo pienso que el que está en 9no en una EGB y está dudando si seguir o no, no lo hace”*

#### *Entrevista a Coordinadora*

*“Y los chicos que vienen acá en 8vo y 9no se quedan en el polimodal, ya se hacen a la idea en las otras los chicos o se van a Capital o a otras escuelas o abandonan, eso es terrible porque no se hacen a la idea de seguir, dejan”*

#### *Entrevista a Profesor Polimodal*

*“Hay padres que terminaron el secundario y tal vez hicieron algo de educación terciaria y entonces no es tanto trabajo mandar a sus chicos a la escuela, pero en cambio hay otros que les costó hacer el primario, a los ponchazos terminaron el secundario y bueno repiten la historia y no les es natural mandar a los chicos a la escuela”.*

#### *Entrevista a Inspectora Polimodal*

Este mecanismo de “premios”, sumado a la distancia que separa a la EGB de la media para la escuela B -que también es otro mecanismo que desalienta a quienes tienen mayores dificultades económicas para trasladarse- opera como selección no formal de

los alumnos y es reforzado como estrategia institucional en el momento de realizar las reuniones informativas que preceden a las inscripciones.

Durante los meses de octubre y noviembre hemos asistido a las reuniones informativas que la escuela media realiza con los séptimos de la escuela A y B para “alentar” a los alumnos a pasarse a la escuela L y realizar allí los últimos años de la EGB 3. Si bien la coordinadora del tercer ciclo y las directoras de ambas instituciones “venden” a la escuela media como posibilitadora de nuevas oportunidades:

*“Hacer el tercer ciclo en una escuela media es otra cosa, los alumnos se acostumbran a que ya son más grandes, se mueven solos, en una palabra crecen”*

*Registro de Campo tomado en reunión de presentación de la escuela L ante los padres de la EGB A: Directora*

podimos observar algunas prácticas que contradictoriamente buscan alentar a algunos y desalentar a otros en la inscripción a esta institución. Se refuerza de esta manera el proceso selectivo de la *matricula* mediante comentarios tendientes a desanimar a aquellos alumnos con menores posibilidades económicas. Se utiliza un mecanismo de selección encubierto como es exigir el pago de una cuota alta de cooperadora:

*“Les rogamos también el pago de la cooperadora que es un bono de \$12, ya sea con dinero o en especies, si van al supermercado y compran detergente pueden mandar algunos para la escuela, o productos de limpieza, lo que puedan pero tratamos de que todos los alumnos cumplan con el pago a la cooperadora”*

*Registro de Campo tomado en reunión de presentación de la escuela L ante los padres de la EGB B: Coordinadora*

También se desalienta a los alumnos de menor rendimiento a continuar los estudios en el edificio de la ex escuela secundaria dadas las "exigencias" que el nivel medio supone:

*"La escuela media es muy exigente, es para aquellos que quieren estudiar, es una oportunidad muy importante que no puede ser desaprovechada entonces les pedimos a todos los padres colaboración para que los chicos estudien. Es más exigente, ya no tienen a la maestra que se ocupa caso por caso de cada chico, el profesor es bueno pero exige entonces hay que estudiar, es más difícil que la primaria"*

*Registro de Campo tomado en reunión de presentación de la escuela L ante los padres de la EGB B: Directora*

Como vimos anteriormente y tal como se infiere de la cita anterior, los alumnos y sus padres tienen la percepción de que la escolaridad en la escuela media conlleva mayores niveles de exigencia tanto académica como actitudinal. De esta manera es posible que los alumnos con antecedentes de "fracaso escolar" intenten ingresar a una ex primaria antes que a una ex media.

De esta manera se favorece una escolaridad larga para aquellos alumnos con mejor rendimiento, es decir, en general, los sectores con mayores recursos y otra escolaridad corta, extendida sí pero sin continuidad con el nivel secundario para los sectores más desfavorecidos, tal como señala una inspectora:

*"Se le ha dado una oportunidad a sectores que antes no accedían. La puerta está abierta, pero el traspaso de esa puerta está sujeto a una situación económica ineludible. Porque se ha proyectado una matrícula hacia el polimodal, que está bajando ahora por una cuestión económica. Porque esos mismos chicos, que siguen teniendo su puerta abierta, ingresaron y en muchos casos están saliendo, esos chicos a lo mejor están limpiando un parabrisas en la calle. No todos están llegando a*

*completar la EGB. Los chicos por ahí permanecen con más facilidad en la escuela porque un cambio en una estructura institucional ha producido un cambio en la estructura mental. Es decir, en la clase media la cosa no cambió, vos empezás el colegio a los 4 años y terminás a los 24 con el fin de la carrera universitaria. Pero los otros todavía siguen tomando decisiones importantes en cuanto a la educación de sus hijos en el séptimo año”.*

#### *Entrevista a Inspectora EGB*

Según los entrevistados la selección que se opera en el momento de elegir la escuela en donde realizar el tercer ciclo implicó distintas representaciones acerca de la extensión de la obligatoriedad en dos años. Para los alumnos que se inscribieron en la escuela media para hacer el tercer ciclo la extensión de la obligatoriedad no implicó mayores cambios ya que estos alumnos son los que tradicionalmente continuaban sus estudios. Entre aquellos que eligen la EGB para realizar sus estudios se encuentran mayormente –aunque no necesariamente- los alumnos para quienes la prolongación de la obligatoriedad escolar implicó la permanencia de dos años más en la escuela primaria, sin por ello facilitar el acceso al nivel superior. Podríamos concluir que la posibilidad de continuar o no los estudios no depende de la decisión de hacer obligatorios nuevos años de escolaridad sino de varios elementos que intervienen en la construcción de hacer efectivas esas posibilidades.

Es necesario recordar que el recrudescimiento de las prácticas discriminatorias se está produciendo en condiciones de economía neoliberal y política neoconservadora. No se cuestiona al modelo como productor de exclusión sino que, al naturalizar la desigualdad y la estratificación, se culpabiliza a los sujetos por la misma. Se produce un corrimiento del espacio donde se dirimían los conflictos, de la centralidad del Estado a la descentralización en la sociedad civil, de la sociedad como garante de la igualdad de sus ciudadanos al individuo librado a su suerte.

La concepción de autonomía escolar supone, en el caso argentino, una privatización de las responsabilidades, quedando sólo los individuos en competencia en el mercado. Se traduce en una delegación de responsabilidades del centro a la base por medio del cual el primero delimita las cuestiones en las cuales las instituciones pueden obrar de acuerdo a su propio criterio. Esta falsa descentralización escolar por la cual las escuelas se ven obligadas a asumir una autonomía en la que no vienen asegurados los recursos presupuestarios ni humanos se asemeja más a un abandono del sistema educativo por parte del Estado que a una verdadera democratización del mismo. Por otra parte se produce un desplazamiento de la consideración del sistema como totalidad a la focalización en cada institución escolar, con la consiguiente rearticulación entre escuela y comunidad. La escuela debe hacerse cargo de satisfacer necesidades que antes eran responsabilidad del Estado y se ve obligada a negociar con la comunidad la satisfacción de otras de acuerdo con sus capacidades. Ya hemos mencionado la falta de homogeneidad entre las escuelas, de manera que la autonomía sostenida sobre la base de la estratificación social sólo puede conducir a polarizar las diferencias.

Así, la legitimación de la desigualdad se produce una vez que el Estado presupone la igualdad de oportunidades, al garantizar la inclusión de los alumnos en el sistema, delegando en el mercado la igualdad de condiciones de todos los ciudadanos. En última instancia, aunque todos pueden participar de la carrera de la vida, el mercado será el que premie o castigue, construyendo ganadores y perdedores.

Podemos afirmar que se ha producido un aumento de la segmentación educativa a partir de la profundización de los circuitos de escolarización, dada la manera en que fue implementada la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias y del velo que aún cubre las condiciones estructurales de producción de dicha segmentación.

### 5.3 Otros modos de diferenciación intra e inter escuelas: La convivencia entre la EGB y el Polimodal o "Vivir con la suegra en casa"<sup>78</sup>

Una de las primeras cuestiones que surgen en el momento de considerar la *articulación* son las diferencias entre las "dos culturas institucionales" que se encontraron al implementar el Tercer Ciclo. Tal como señalaba la directora del establecimiento: "*Trabajar con la EGB es complicado, es como vivir con la suegra en casa, uno tiene que hacer mucho para la convivencia*". En el caso de la *articulación institucional*, maestros y profesores están en permanente contacto, "Directores de Media y de Primaria", "alumnos primarizados" y "alumnos en media".

*"Con la primera directora de la B iba bien, uno le explicaba y ella aceptaba pero la de ahora... va la de ahora parece colaboradora, parece, hay que ver... uno nunca sabe...la que ahora es la vicedirectora esa es complicada, ay! Tan puntillosa, hacía problema donde no lo había..."*

*Entrevista a Directora de Polimodal*

A diferencia de otro tipo de trayectos para la EGB 3, por ejemplo los 8vos y 9nos localizados en la ex primaria, donde los adolescentes "molestan" por encontrarse compartiendo espacios en una institución acostumbrada a tratar con niños, en la media los alumnos de 8vo y 9no son vistos como los "intrusos" quienes han "invadido" a la media. Si por un lado en algunas ocasiones la institución actúa de 8vo a 3er año

---

<sup>78</sup> Entrevista a Directora, escuela L.

polimodal como un todo, predomina la visión de que estos alumnos no son de la escuela, “*pertenecen a la EGB*” “*no son nuestros*”.

*“Nosotros nos ocupamos de los chicos como si fueran nuestros, pero la verdad es que no nos corresponde, andá a ver a otros lados, los de polimodal no les dan pelota, acá no hacemos diferencias, pero no te podés olvidar que no tenés ninguna autoridad sobre los alumnos, porque pertenecen a la EGB”*

#### *Entrevista a Directora Polimodal*

La llegada de alumnos de la EGB a la media fue interpretada como una irrupción en un espacio que no les correspondía. De este modo la intromisión fue resuelta en la asignación de espacios dentro de la escuela de una manera que claramente pone en evidencia las resistencias que provoca su estadía en la institución. Los alumnos del Tercer Ciclo usan aquellos espacios que la media desecha: las peores aulas, los horarios para el uso del laboratorio o la biblioteca “*cuando no está media*”, espacios alejados para instalar la oficina de la coordinación, entre otros.

Ya hemos comentado las diferencias entre las aulas para la escuela A y la escuela B pero en general las aulas de los 8vos y 9nos son las más chicas de la escuela y son aquellas que están en las peores condiciones. La EGB 3 quedó asimilada a referentes histórico-culturales de larga duración, en términos de Rockwell (2000), como ser la “cultura institucional”<sup>79</sup> de la escuela media. La especificidad del tercer ciclo que debía ser construida, entre otras cuestiones, desde la infraestructura escolar, tal como fue planeada en el discurso reformista, quedó en la letra de la norma educativa oficial. No hay nada en el edificio de la media que de cuenta de la particularidad del tercer ciclo. Más bien todo lo contrario: como para dejar en claro que todavía no han ingresado a la

---

<sup>79</sup> Los entrevistados tienden a asociar a la escuela media con un “cultura institucional” específica. Por “cultura de media” los entrevistados entienden “mayor exigencia a los alumnos, menos permisibilidad, una relación alumno-profesor más distante que la relación maestro-alumno, amonestaciones, una cultura más expulsiva. La secundaria antes no la hacían todos”. Entrevista a Profesora de Polimodal.

misma, que se encuentran en tránsito, ni a un lado ni a otro, ocupan las aulas que están en el pasillo de la escuela,.

*“nosotros usamos los espacios que media nos deja, las aulas más paupérrimas las tenemos nosotros. Y si encima media las quisiera usar, las tenemos que dejar. En un momento la directora le pidió a ellos que se llevaran un grado porque necesitaban el aula, es así, no tenemos ningún derecho adquirido, todos los años tenés que ver si no van a necesitar alguno de los espacios que vos usás y los tenés que dejar, pero ya sabemos que es así”*

#### *Entrevista a Coordinadora del Tercer Ciclo*

*La reunión se realiza en aulas de 2do polimodal ¿vos me preguntabas por los espacios?-me pregunta la Coordinadora- Así nos manejamos con los espacios (me dice mientras le pregunta ansiosamente a la profesora de 2do si se va porque ella necesita el aula para una reunión sino se va a la sala de video) La profesora le dice que ya se está yendo del aula y ella me mira y me dice –yo me adapto, si media necesita el aula, ellos son prioridad.*

#### *Registro de Campo*

La confusión en torno a los espacios de pertenencia de los alumnos se expresa también con respecto a las autoridades del ciclo. Los alumnos dependen de una directora que se encuentra en un edificio alejado y, por el contrario, están en constante contacto con las autoridades de la escuela media. Tal confusión queda expresada en una reunión de padres:



*Una madre muy enojada por el trato recibido a raíz de un problema de violencia contra su hija –dos alumnas le han pegado- interrumpe la reunión diciendo que no recibió respuesta por parte del colegio.*

*Coordinadora: la dirección ya se está ocupando.*

*Madre: ¿Quién es la dirección?*

*C: la Sra. X de la escuela A*

*M: ¡ha! la que está allá.*

#### *Registro de campo tomada en una reunión de padres*

*“Había mucho temor por recorte en estructura, era todo bastante caótico, los de media no estaban acostumbrados a metamorfosearse como los de EGB. Desde 1998 a 1999 no hubo coordinación los preceptores eran todo: directores, asistentes sociales, todo”*

#### *Entrevista Coordinadora de Tercer Ciclo*

La “cultura de media”, tal como señalan los entrevistados, parece estar en constante tensión con el objetivo de *retención* de los alumnos impuesto por la reforma. Las representaciones acerca de la escuela media en torno a la exigencia y las posibles sanciones construyen la imagen de una escuela más severa. Sin embargo el objetivo *retencionista* de la reforma impuso modificaciones en un nivel que se caracterizaba por una “cultura expulsiva”.

*“La dirección de escuelas después nos dice ‘¿y cómo el chico no aprueba?’, y claro se asombran si después de todas estas instancias los chicos siguen sin aprobar, entonces los terminas aprobando”*

#### *Entrevista a Coordinadora del Tercer Ciclo*

*“Acá los tenemos que aprobar si o si, o si no terminas tanto compensatorio, tanta cosa aprobándolos por cansancio”.*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal y Tercer Ciclo*

*“Chicas (una maestra refiriéndose a sus compañeras en la sala de profesores), escuchen lo que me pasó en la otra EGB. Un alumno de 7mo viene y me dice que le tengo que tomar para pasar a 8vo. ¿cómo? Le digo. La voy a agarrar de los pelos a la directora, porque le dice primero a los alumnos que a mí. Me trae el cuaderno de comunicados y veo ‘alumnos desfasados en edad con buen rendimiento global pueden pasar al año siguiente a mitad de año los reciben en el año superior julio para escuela 7mo y 8vo’. ¿Entendés?”*

*-un chico con dificultades porque si no¿ por qué no pudo aprobar?”*

*-¿sabés lo que es que te entre un chico a 8vo a mitad de año?. Ese viene a molestar. ¿Qué va a hacer?.*

*-yo quería llamar a Lanata ayer, porque estaba Solá, que con esa cara se hace el boludo y queda bien con todos, mirá este desastre.*

*-nosotros sabemos por la experiencia del polimodal que cuando nos pasaron a 4to los que debían materias, 6 o 7 materias nos desestructuraban todo el curso. Además no sabían nada, siguen dando vueltas por ahí. Yo a Castillo lo veo en la nocturna.*

*-yo quería llamar a Filmus”*

#### *Registro de campo tomado en Sala de Profesores*

*“Con la disciplina es un tema porque tenés la contención pero también tenés que poner límites. Un poco está bien pero el adolescente viste como es, busca el limite*

*todo el tiempo, entonces hay cosas que no se pueden dejar pasar. Todo bien con la contención, yo les palmeo el hombro, pero si hiciste algo mal viene la sanción"*

#### *Entrevista a Coordinadora del Tercer Ciclo*

Así, el supuesto objetivo de la reforma de "retener", de "sacar a los pibes de la calle", produjo una tensión entre la tradición y los objetivos históricos de la escuela media y los nuevos propósitos para el nivel expresados desde el discurso oficial. La lógica de funcionamiento de la antigua escuela media tenía más que ver con garantizar el acceso de algunos a los estudios de nivel superior, es decir una función propedéutica, que con una orientación "civilizadora" y homogenizante para el conjunto de la población. Si la escuela secundaria garantizaba que sólo pasaran aquellos alumnos que podían desarrollar un "adecuado" tránsito entre niveles, desentendiéndose del resto, ahora la lógica retencionista genera "un problema" y la consiguiente estigmatización de aquellos que no *deben estar* en el nivel. A la repitencia y a las situaciones de alumnos en 9no que aún no han aprobado 8vo, como vimos más arriba, se le suma el "ausentismo". Ambos trastocaron la tradicional "normalidad" de la escuela media y contribuyeron a la construcción de "alumnos problema" que modifican los mecanismos tradicionales de selección que operaban en este nivel.

*"Con el tema de las faltas es un problema, el año pasado podían tener 45 faltas, nosotros no se los decíamos a los alumnos porque te imaginás si te faltan un mes y medio y ahora tienen no sé creo que 28. Entonces si faltan a gimnasia se quedan libres en seguida y no les importa porque como el objetivo es la contención ellos saben que no los podemos dejar afuera y se aprovechan. Antes con menos de la mitad de faltas te quedabas libre"*

#### *Entrevista a Preceptor*

Sin embargo, al interior de las escuelas funcionan también discursos alternativos lo que le confiere a la vida cotidiana escolar su heterogeneidad y permite verdaderos discursos de resistencia ante las prácticas de exclusión ancladas en la lógica del larga duración (Rockwell, op.cit.) de la escuela media.

*“Ves esta chica llega como hoy todos los días a las nueve de la mañana, ya se quedó libre. Vive lejos y la madre como trabaja en un banco la trae a esta hora. Daniel le tiene paciencia porque ella es buena pero a veces los padres tenemos la culpa. Entra siempre tarde y viste como son los profesores que te encasillan y listo, no te sacan de ahí. Pero Daniel la recibe todos los días y se sienta en su oficina hasta que toca el timbre y entra al aula. Tendría que dar todas las materias libres pero no se puede, entonces sigue en la clase. El año que viene la cambian de colegio, se va a uno privado que es del abuelo, supongo que ahí la van a dejar llegar a las nueve”*

#### *Registro de Campo de charla con la Portera de la escuela*

El reconocimiento por parte de algunos entrevistados de que el ausentismo reconoce causas que van más allá de la especulación de los alumnos forma parte de aquellas situaciones de negociación y de elaboración cuyos desenlaces no están predeterminados y que generan la riqueza de la vida escolar. El deterioro de las condiciones económicas familiares hace que muchas veces la causa de las inasistencias tenga que ver con una pronta salida a trabajar. En ese caso, por el contrario, la escuela se apropia del discurso de la contención y genera estrategias para retener a los alumnos:

*“Igual te juro que hacemos lo posible porque sigan en la escuela, no sólo porque sino nos matan, sino porque vos los ves a los chicos y te preguntás si no está acá ¿dónde?. Yo prefiero que si necesitan hacer una changa me lo digan y no les paso las*

*faltas. En general uno sabe quien es el que se aprovecha y quien el que realmente no vino a la tarde porque tenía que ir con el padre a trabajar”*

#### *Entrevista a Preceptor*

*“A los que llegan tarde yo les tengo que pedir el cuaderno de comunicados para que les pongan la media falta pero hay algunos que los dejo pasar porque tienen tantas faltas que yo no sé. Se van a quedar libres en cualquier momento”*

#### *Registro de Campo de charla con la Portera de la escuela*

La retención, entonces, parece ser el objetivo que desde la normativa oficial logró asentarse, a pesar de la tensión explícita con la “cultura de media”, en las escuelas. “La contención a cualquier costo” tal como señalaba una entrevistada parece haber sido la problemática excluyente de la reforma y que ni siquiera la “cultura institucional” de la escuela media ha logrado trastocar.

El hecho de que la Coordinación tenga asiento institucional en la escuela media y que las funciones y atribuciones del cargo no estén bien definidas ha incrementado los conflictos. La comunicación entre la coordinación y la dirección de la EGB pasa muchas veces por la voluntad de las partes y depende en gran medida de la relación interpersonal entre los sujetos, dejando amplios márgenes de autonomía.

*“Yo puedo hacer cosas pero hasta ahí, yo les pongo por ejemplo a limpiar el aula si escribieron la pared pero si el padre se enoja y va a la inspección yo no tengo de que agarrarme (...) Hasta ahora no tengo poder, más bien soy una figura simbólica porque el poder lo tiene la directora, ahora va a salir resolución para vicedirector (...) Con la directora de la B no se puede trabajar, yo con la B filtro la información porque ya viste, yo soy de media, yo ejecuto... sí, charlamos, charlamos todo lo que quieras, pero yo ejecuto. Esta directora es más verticalista y no se puede trabajar, no tengo apoyo si*

*tengo que tomar una decisión, tengo que fundamentarle todo... y yo sí hablo, dialogo pero soy de media, viste, yo acciono, yo acciono".*

#### *Entrevista a Coordinadora del Tercer Ciclo*

Si bien formalmente la coordinación depende de la dirección de EGB, en los hechos la coordinadora tiene amplia libertad para tomar decisiones. Esto tiene menos que ver con un proceso de autonomía que con la falta de una normativa clara que apoye las tareas del coordinador. En otras palabras, la administración central se desentendió respecto de los mecanismos para que la coordinación fuera efectiva más allá de la voluntad de las propias instituciones.

Por otra parte, si desde el discurso reformista, la coordinación debía ver el vínculo entre las dos direcciones, en la práctica ello quedó condicionado a la relación que se pudiera establecer entre ambas instituciones. En este caso, con una de las instituciones la "articulación es total", la buena relación de las autoridades, la cercanía de los establecimientos hace que ambas direcciones trabajen coordinadamente. En el caso de la escuela B, la "incomunicación es total" y tanto la directora pierde contacto con sus 8vos y 9nos como la coordinadora con el 7mo que completa el tercer ciclo en la institución primaria.

*Coordinadora: Yo quisiera que el tercer ciclo estuviera sólo en un lugar, así yo no me tengo que dividir en tres escuelas*

*I: y cómo te dividís?*

*C: No, yo ya les dije que yo estoy acá , no puedo. Yo voy menos a la B porque me queda lejos, la otra queda a 4 cuadras*

#### *Entrevista a Coordinadora Tercer Ciclo*

Tal como señalamos anteriormente, la mayoría de los alumnos que hacen la EGB 3 en la escuela media comparten una valoración positiva hacia la escolaridad en ese nivel debido a lo que ello significa en términos de “crecimiento personal”. La gran mayoría de los alumnos que se inscriben en este nivel privilegian la oferta educativa y formativa. No hacen referencia a la EGB a la cual pertenecen administrativa y pedagógicamente, y en muchos casos desconocen a las autoridades directivas ubicadas en el edificio de las EGBs. Al terminar el séptimo grado los alumnos tienen la opción de realizar 8vo y 9no en la EGB o en la media. La elección de los alumnos que optan por terminar el tercer ciclo en la escuela secundaria se vincula con la búsqueda de ruptura que garantiza el pasaje entre ambos niveles de enseñanza y, por ende, expresa la fuerza que tienen la tradicional organización del sistema en la definición de las opciones educativas de los estudiantes. La inscripción en la escuela L refuerza la pertenencia a esta unidad educativa y no a la EGB.

*“Yo prefiero la media porque sos más grande. Si no siempre vas a ser una nena, acá te manejas sola, hacés un poco la tuya, en cambio eso en la primaria no era así”*

*Entrevista a Alumna del Tercer Ciclo en la Escuela L*

*“La media toda la vida, ni loco me quedaba allá, a mi me gusta más acá, vos te resolvés tus problemas, hay cosas que el profesor ya no te dice, además acá aprendes más, los profesores exigen más”*

*Entrevista a Alumno del Tercer Ciclo en la Escuela L*

*“Yo prefiero tener profesores, los profesores te enseñan más, por ahí son más exigentes y es más difícil zafar pero prefiero eso a una maestra que es re buena, te ayuda pero aprendes menos”*

*Entrevista a Alumno del tercer ciclo en la escuela L*

*“Si me quedaba allá era como que no cambiaba nada, seguía con los mismos compañeros, la maestra, era lo mismo. En la secundaria crecés, es otra cosa, sos más grande, te exigen más, es más difícil, las maestras son más buenas, eso es así, pero si no crecés nunca te las vas a poder arreglar solo”*

*Entrevista a Alumno del tercer ciclo en la Escuela L*

Los docentes y directivos también hacen una clara distinción entre lo que significa el tercer ciclo en la ex escuela media y en la primaria. En ambos casos podemos percibir la continuidad con las prácticas pedagógicas características del nivel tradicional. En la escuela primaria priman las nociones de “cuidado” y “protección”, en cambio en la escuela media se mantuvieron las condiciones que hacían del paso entre niveles una suerte de “transito entre la niñez y la adolescencia”. Los métodos de control y disciplinamiento que hacen hincapié en el desarrollo de la “autonomía y la responsabilidad de los jóvenes”, históricamente adquiridos por la “cultura institucional” de la escuela media, se mantienen en la nueva estructura.

*“Los padres por facilismo quieren que sigan en la EGB, los chicos quieren venir a la media porque ven que acá son más grandes, los tratamos de otro modo, ya no son más niños. Sino termina siendo una prolongación de la escuela primaria y hasta los 14 son niños. En la media claramente son más responsables, se manejan mejor solos”*

*Entrevista a Profesora de Tercer Ciclo y Polimodal*

*“Acá son tratados, no te digo como adultos, pero ya hay cosas de las que se tienen que hacer cargo. En cambio si siguen en la EGB son más chiquilines, se comportan como chicos todo el tiempo”*

*Entrevista a Preceptor*



*“Yo veo que los de la EGB se portan como nenes, hacen cosas de nenes más chicos, yo lo explico porque se infantilizaron al quedar en la EGB, los que están en la media es como que tienen internalizado que van a seguir el polimodal, el que está en la media ya tiene metido en la cabeza que sigue el polimodal. Incluso los alumnos lo notan. En la clase se dicen ‘porque vos sos de la media, porque vos sos de EGB’ y se pelean”*

#### *Entrevista a Profesora Polimodal*

*“El mayor tiempo de los chicos en el colegio que siguen en primaria siendo adolescentes, la escuela no estaba preparada, hoy estamos trabajando para entender que el adolescente no es un delincuente sino que tiene características propias, sí con límites, esto es lo más jugoso para trabajar. Hay que abordar chicos con muchos conflictos”.*

#### *Entrevista a Inspectora EGB*

*“Ya a los trece son más grandes, tienen otros intereses, hacen más a su manera, en cambio los que están en la EGB son unos bebés y luego crecen con hábitos decadentes”*

#### *Entrevista a Profesora de EGB 3*

La nueva vinculación entre profesores del nivel medio y maestros parece haber sido muy resistida. Los profesores cuestionan el vínculo que los maestros han establecido históricamente con los alumnos. A ello se le suma la forma de trabajo específica del maestro y su relación con la autoridad.

*“El chico se acostumbra a seguir en primaria porque tienen disciplina de primaria, falta que controlen asistencia y disciplina, después vienen a polimodal y le tenemos que*

*cambiar esa cosa de niños que tiene la primaria por la disciplina del polimodal, a veces a los 15 años es muy tarde”*

*Entrevista a Directora de Polimodal.*

*“A mi me cambio la vida para mal esto de la articulación. Yo tengo que irme ahora a la B, es que es muy diferente, ahí los tratan como bebés, y yo no puedo cambiar mi forma de enseñar mientras que voy de una escuela a otra, no puedo en un lado tratarlos como los adolescentes que son y en el otro como bebés. Yo soy profesora, estoy acostumbrada a trabajar de una manera”*

*Entrevista a Profesora de EGB A y Polimodal*

*“Los profesores que eran de media y ahora son de EGB no sienten pertenencia, les cuesta mucho. El tema son los límites, entre profesores y maestros los de media tuvieron que entender que esos chicos eran su semillero de polimodal. Todo se definió en términos de convivencia, había que convivir”.*

*Entrevista a Inspectora de Polimodal*

*“La implementación estuvo mal hecha en cuanto a los tiempos, los tiempos políticos no son los mismos que los educativos. Hubo mucha marcha y contramarcha, se daba una norma y después se volvía para atrás. En el tercer ciclo veíamos la dicotomía maestro-profesor, esto fue lo más duro de trabajar en ese momento, siempre desde lo actitudinal, la escuela primaria siempre tuvo muchas normas, el horario, porque la escuela primaria es obligatoria, y la escuela media no. Esto fue lo más difícil, hoy se puede decir que hay avances muy sustanciosos. Hoy estuvimos trabajando con una directora, con una coordinadora proveniente de una escuela media, sobre una articulación, había que tomar decisiones muy importantes y eso tal vez en el año 97 hubiese sido imposible. Desde los tiempos de implementación no hubo capacitación*

*previa, ni preparación, no había jornadas para hacer acuerdos. Todavía no marcha sola. Hubo un encuentro entre dos culturas diferentes, al principio se mataban, fue un conflicto de poder (...) Al tercer ciclo hay que imprimirle una identidad, pero tampoco se puede descuidar los otros dos ciclos. Lo que pasa es que la mayor demanda está en el tercer ciclo y a eso le prestamos más atención últimamente"*

#### *Entrevista a Inspectora EGB.*

*"Las maestras son "sí mi amo", en cambio el profesor es otra cosa, se maneja solo, te cuestiona, esta acostumbrado a otra forma de trabajo (...) La directora de la B es medio especial, es alemana, muy obsesiva, mmmm, no te deja trabajar, para todo va a las resoluciones, y ... es maestra".*

#### *Entrevista a Directora de Polimodal*

*"En la lucha entre el primario y el secundario por la matrícula se mezcló la cultura de cada nivel. Los docentes del nivel medio tildaban a los del primario de "maternalismo" argumentando que los adolescentes de 13 y 14 años no debían mezclarse con los niños del nivel primario. Los docentes del primario criticaban a los de media porque no se preocupan por la persona sino exclusivamente por el alumno, están exclusivamente concentrados en la disciplina y no en las preocupaciones personales de los adolescentes"*

*"Lo que costaba y sigue costando, era la adaptación de la gente de media a la práctica de trabajo que ha tenido toda la vida la primaria. Una práctica de trabajo más metódica, quizás menos libre, porque el profesor tuvo una libertad de cátedra más personal. Pero no entendieron nunca que en las escuelas primarias también existe libertad de grado, o libertad para impartir conocimiento, porque dentro del aula el*

*maestro es el dueño de los chicos y de lo que da. Pero bueno en ese momento se pusieron muchas resistencias”*

### *Entrevista a Inspectora de EGB*

En estas afirmaciones se expresa una distancia respecto de la modalidad de vínculo que establece el maestro con los alumnos y con la misma institución en la cual trabaja. De esta manera, la crítica se extiende a la reforma educativa que no contempló adecuar cada modalidad de trabajo a un nuevo esquema *común* para maestros y profesores dada la nueva convivencia que impuso el tercer ciclo. De esta manera, la política educativa en tanto intervención estatal no puede pensarse de otro modo que como objeto de disputa a través de las múltiples interpretaciones y reinterpretaciones que sobre las regulaciones y normas realizan los sujetos.

La *articulación* y su pretendido propósito de inclusión por tener entre sus objetivos la extensión de la obligatoriedad escolar “*superando la deuda histórica del desgranamiento en el tránsito de la escuela primaria a la secundaria*” se inscribe en la orientación hegemónica neoliberal que supone la ilusión de un proceso de democratización del régimen político, o sea, incluyente y procesos económicos socialmente excluyentes. Esta tensión genera una demanda a nivel de los sistemas educativos de refuerzo de la socialización integradora de sectores marginados y llevados al límite de su subsistencia por las políticas económicas. Señala Vilas (1995) : “la preocupación por la compensación en el plano micro social resulta compatible con la promoción de la exclusión en el plano macro”<sup>80</sup>. De modo que el Estado incluye “*un rostro asistencialista*” sobre el que se asienta su legitimidad. Con el objetivo de

---

<sup>80</sup> Vilas, C. (1995) Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y Alternativas. Miño y Dávila. Buenos Aires

prevenir el desorden social, el Estado se hace cargo de aquello que deja afuera el mercado, sin miras a asegurar la prevalencia de un derecho básico.

La implementación de la ley federal en el territorio bonaerense, conceptualizada como una herramienta para "...sacar a los pibes de la calle"<sup>81</sup> en el marco de una profundización de la precarización de las condiciones sociales, desempeñó un rol primordial en la legitimación del modelo de acumulación: su carácter asistencialista constituyó el modo de combatir la exclusión generada por la hegemonía neoliberal.

#### 5.4 El problema de "la matricula": cerramos o la escuela se llena de "negros"

De alguna manera la ampliación de la obligatoriedad del sistema que implicó fuertemente al tercer ciclo, fue efectiva en cuanto a incrementar la incorporación de los alumnos al sistema, más no expresa nada respecto de la permanencia dentro del mismo y menos aún al tipo de tránsito que se realiza a lo largo de esos años de escolaridad. Una vez que se estabiliza y normaliza esa extensión vuelven a cobrar relevancia otros factores que intervienen activamente, aunque de manera menos explícita y evidente, en la trayectoria educativa de los alumnos.

La profundización de la crisis económica y los efectos del ajuste implementado –desde lo discursivo- para paliarla, condujo a la profundización de la estratificación social. Este proceso se evidencia en la construcción del "problema de la matricula" que hacen los entrevistados en la escuela L. En esta institución se ha dado una tendencia a la estigmatización de los alumnos dada la asistencia a la misma de sectores de la clase media cada vez más empobrecidos. En este sentido entendemos a la escuela como espacio donde se construyen y reconstruyen identidades sociales (positivas o

---

<sup>81</sup> Cardini, A. y J. C. Olmeda (2003) *Proyecto "Las Provincias Educativas" Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires.* CIPPEC, Buenos Aires.

estigmatizadas / estigmatizantes); donde maestros, padres y directivos producen distinciones respecto de las escuelas en función de informaciones que circulan acerca de las características del alumnado que asiste a la misma, la infraestructura escolar, el barrio donde está ubicada; conduciendo a la construcción de rankings de escuelas.

Siempre teniendo en cuenta que el interés de este trabajo es plantear una discusión que supere el plano de estudio de las acciones individuales -es decir que la cuestión aquí, no es culpabilizar a los docentes o a niños sino intentar comprender que las tramas de significaciones construidas que definen y excluyen al "diferente" están imbricadas en otras narraciones socialmente producidas- podemos adelantar que la escuela L se ha convertido en una institución donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social del partido en el cual se encuentra la escuela. El establecimiento se convierte en una institución estigmatizada, estigmatizante y evitada por los padres a la hora de inscribir a sus hijos.

*"La B está recibiendo una matricula cada vez con más problemas económicos y hasta sociales, porque está cerca de la villa de olivos, el barrio B le dicen, y no sabés los problemas que tren esos chicos, líos de familias, drogas, los padres sin trabajo. Y nosotros los recibimos a todos y hacemos lo que podemos. Es un problema porque por un lado tenés el tema de que los otros padres ven eso y se asustan quieren sacar a los chicos de la escuela y nosotros no queremos que la escuela, perdón, lo digo así para que nos entendamos rápido, no queremos que la escuela se llene de negros, porque después no te sacás mas el cartel"*

*Entrevista a Profesora de Tercer Ciclo*

La misma profesora agrega:

*“El otro tema es que estos chicos la están pasando fea y no hay derecho a que uno le niegue una educación como a cualquier hijo de vecino, pero nosotras no sabemos qué hacer”*

De esta manera el fracaso escolar es atribuido a las carencias del alumno, el medio del que proviene, su familia, su cultura. Las expectativas de rendimiento quedan fijadas y representadas de antemano: se forja una “biografía anticipada”<sup>82</sup> de estos niños, con pocas posibilidades de ser revertida.

La tensión entre esta “nueva matrícula” y la escuela esconde el hecho de que tradicionalmente los alumnos de la escuela B han asistido a la escuela L, sin embargo la extensión de la obligatoriedad ha hecho que una gran cantidad de chicos que antes terminaban la escuela en 7mo ahora lo hacen en 9no y ha provocado una mayor concentración de alumnos provenientes de “allá”.

La tendencia de alumnos provenientes de sectores subalternos a concentrarse en ciertas escuelas aumenta su “visibilidad” y el “sobredimensionamiento” de la cantidad de alumnos en la vivencia de los docentes de esas instituciones. La extensión de la obligatoriedad ha hecho que volvieran a la escuela una población caracterizada como problemática, “inadaptada” a la situación escolar.

*“Vos te das cuenta en seguida quienes vienen de la B, son vándalos, no respetan nada, yo no sé, no están acostumbrados a la autoridad, a que si un maestro les dice algo tienen que hacer caso, te pasan por encima, no respetan normas y si a eso le sumás los problemas de aprendizaje,(...) hay chicos que no tendrían que haber vuelto a la escuela”*

*Entrevista a Preceptora de Tercer Ciclo*

---

<sup>82</sup> Frigerio, G. (1992) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina”, en: Propuesta Educativa, Año 4, N°6.

*“Hace dos o tres años que la B recibe una matrícula totalmente diferente, son chicos que tienen problemas. Vienen porque nosotros ya estamos aceptando lo que venga porque nos quedamos sin matrícula, si no.”*

#### *Entrevista a Profesora de Polimodal*

*“Perdemos matrícula porque vienen chicos que ... la EGB tomó cualquier cosa. Hay chicos que son unos mafiosos, no les ponen sanciones, yo los recibo a los 15/16 años y tienen la cabeza con boludeces, antes uno los recibía a los 13 y los adecuaba”*

#### *Entrevista a Directora*

El tema de venir de la B se torna un elemento central en el discurso de varios de los entrevistados. La B queda “allá”, “en el barrio B”<sup>83</sup>, “en Olivos”. Los entrevistados hacen hincapié en la distancia geográfica que separa una y otra escuela. Sin embargo esa distancia encubre otra: la distancia con “lo otro”, “lo diferente”, “lo ajeno”:

*“Los de la B vienen de lejos, la articulación es difícil porque ellos se tienen que trasladar para acá y nosotros para allá. Tenés a la directora allá y cada vez que hay un problema es difícil no tener el contacto cara a cara. Yo creo que sería mejor que se queden allá. Vienen de lejos, la escuela queda en el barrio B, entonces no sienten el barrio ni la escuela como propia”*

#### *Entrevista profesor Tercer Ciclo*

*“Son alumnos que vienen de un barrio que uno no conoce. No sabemos nada de él ni de su familia”*

#### *Entrevista Profesora Polimodal*

---

<sup>83</sup> “El barrio B es la villa que está en Panamericana y San Lorenzo”, entrevista a Inspectora de Polimodal



Aunque anclan en los profundos cambios económico-políticos de las últimas décadas, los usos de la diversidad sociocultural implementados para justificar las situaciones de fragilización y exclusión que genera el neoliberalismo, esquivan la formulación económica directa. Los usos de la diversidad permiten justamente, atribuir estas situaciones a capacidades (o la falta de las mismas), o a las características étnicas o culturales (Neufeld, 1999).

Las clasificaciones sociales que se hacen de la escuela en función de su matrícula se traducen en una valoración negativa de la institución que deriva en una falta de matriculación en los primeros años. Según los entrevistados, la articulación que la escuela *tuvo que hacer* con la escuela B trajo serios problemas de matrícula a la ex escuela media. Así, la escuela es a la vez estigmatizada y estigmatizante en tanto que termina culpabilizando a los niños de ser los artífices de la desvalorización de la misma.

*“Lo que pasa es que la B está recibiendo población de barrios de emergencia, y nos rebota a nosotros pero estamos recibiendo otra matrícula porque no se hacen bien las cosas acá ... acá la dirección de gabinete toma mal las decisiones, no se tratan bien los casos problemáticos, habría que ser más severos con las sanciones, acá no se les pone límites, tampoco podés echar a nadie, estamos perdiendo matrícula, ya tenemos un solo octavo, el año pasado tuvimos que cerrar un curso, eso fue terrible fue como que todos los temores se hicieron realidad”.*

#### *Entrevista a Coordinadora del Tercer Ciclo*

El cierre de un año en 2002 *“por culpa de la matrícula que recibimos de la B”* se torna una cuestión central en el relato de la mayoría de los sujetos. Este rechazo a cierta parte de la población estudiantil por parte de maestros y directores parece estar siendo influida por los padres:

*“esta es una escuela chica y cada vez más chica, nosotros estamos perdiendo matrícula por la articulación con la B, los padres se espantan, y sacan a los chicos y los mandan a otros colegios, nosotros perdimos ya dos cursos”*

*Entrevista a Profesora del Tercer Ciclo y Polimodal*

*“Sé arman las banditas con los de la EGB B o los que vienen de la B y los padres ven eso y sacan a los chicos de la escuela”*

*Entrevista a Preceptor de Tercer Ciclo*

*“Primero esta escuela no les gusta, hay otras más lindas, después se quieren quedar: mirá como vienen a colaborar y no es que necesiten nota ni nada, es que quieren colaborar”*

*Entrevista a Profesora Polimodal*

Así la escuela permanece en una constante tensión entre mantener ciertos niveles de *matricula* para no cerrar secciones y la necesidad de atraer a otro tipo de alumnado para que “los padres no saquen a sus hijos de la escuela”. Esto ha llevado a las autoridades de la escuela a realizar diversas actividades tendientes a captar alumnos. Según una profesora de Polimodal:

*“La directora empezó el mes pasado a recorrer todas las escuelas de la zona promocionando la nuestra, para atraer chicos”*

*Directora: tengo que salir a, como quien dice, promocionar la escuela porque sino nos quedamos sin chicos.*

*I: ¿cómo la promocionas?*

*D: cuento un poco las actividades que se hacen en la escuela, computación, inglés, el gabinete psicopedagógico y también está en presentarse uno, que los chicos sepan que la escuela está, que pueden venir a verla, que queda cerca, como que se va corriendo la bola, les queda el nombre, igual te digo, seguimos dependiendo de la B, y además vienen en general los hermanos o los primos de aquellos que ya vinieron a la escuela, se corre el rumor de boca en boca, pero igual es necesario salir un poco, abrirse, mostrarse un poco. Ahora vamos a hacer la feria de Ciencias y es abierta a toda la comunidad, y así la gente se va acercando, va mirando y elige”*

Una profesora señalaba:

*“ Tenemos que salir a conseguir matrícula para armar los 8vos con las escuelas de la zona, dependemos mucho de la B, si nos manda matricula o no. Ya era muy difícil mantener la matricula que te pide el ministerio, imaginate ahora”*

Así, la matrícula pasa a ser un problema de las escuelas. Son ellas las que tienen que salir a conseguir matrícula y los directores deben dejar de abocarse a las tareas pedagógicas para salir a promocionar la escuela. Estas prácticas se inscriben en la orientación hegemónica neoliberal en tanto concibe deseable a la competencia en el mercado por la educación como modo de evitar el “facilismo” que supone el acceso de todos los individuos a los derechos sociales. Por el contrario la competencia estimularía el esfuerzo y la inversión personal y realizaría una distribución más eficiente de los recursos en tanto los asignaría a los más capaces. Desde este punto de vista, las desigualdades serían las promotoras del esfuerzo por la superación. La dualización de la sociedad, la marginación y la polarización social, expresan el sentido mismo de las políticas neoconservadoras, sus fines inmediatos y sus consecuencias más irreversibles (Gentili 1994).

Asimismo, los entrevistados concuerdan en señalar que hay otros factores que influyen en la falta de matrícula. Por un lado, entienden que Vicente López se caracteriza por tener poca natalidad y señalan que la población joven del partido es muy baja. La migración a la Capital es otra de las cuestiones resaltadas como los causantes de la merma de alumnos en el partido. Por otro lado el poder adquisitivo de la mayoría de la población permitiría a los padres optar por una amplia cantidad de escuelas privadas localizadas en el distrito. Se percibe en el sentido común el discurso de los entrevistados el presupuesto de que todo lo privado es mejor que lo público. Esta retórica, que en el ámbito de la educación viene impulsada por el supuesto de que las escuelas privadas son mejores que las públicas<sup>84</sup>, es coincidente con el proyecto neoliberal que tiende a colocar a la escuela pública en un segundo plano, como escuela para los sectores medios-bajos y populares que no acceden a comprar su educación en el mercado privado (Paviglianiti 1991).

*“Este fue un colegio de creación, fue esa política de Alfonsín porque los colegios desbordaban de matrícula y ahora están vacíos, porque en Vicente López hay un problema con la matrícula, nosotros lo tenemos re estudiado, no hay jóvenes en VL, los que hay se van a Capital, porque ahí no tienen la reforma y los de poder adquisitivo alto se van a las privadas, que son mejores”*

#### *Entrevista Profesora*

Este supuesto de que, dado el alto poder adquisitivo de los habitantes del barrio, los padres estén eligiendo escuelas privadas o estén migrando hacia la Capital Federal, pone en evidencia la percepción que los sujetos tienen de la polarización que se está

---

<sup>84</sup> *En materia de política educativa esto se traduce en el uso activo del presupuesto para sostener la actividad privada y en la desregulación del sector. Así, a través de la Ley Federal de educación, se legalizó una situación que en nuestro país ya se daba de hecho y es que el sector privado pasó a formar parte de del sector público al ser reconocido el sector como “educación pública de gestión privada”, convalidando el principio de subsidiaridad del Estado.*

diando en el distrito, concentrándose ciertos sectores en algunas instituciones y no en otras.

La escuela percibe que los padres le “*huyen a la reforma educativa*”. La cercanía con la Capital Federal y el hecho de que allí no se haya implementado la ley federal de educación explica para los entrevistados la falta de alumnos que llenen las aulas.

*“Vicente López tiene una población envejecida, hay pocos jóvenes, muchos emigran a escuelas de capital, la gente le escapa mucho a la reforma porque aprueban con seis en capital”*

#### *Entrevista a Profesor Polimodal*

*Profesor: “Perdimos matrícula porque los pasan a Capital, la cercanía a Capital nos mató”*

*I : ¿y por qué los pasan?*

*Prof: Y porque no tienen la reforma. Los padres desconfiaban mucho de la reforma, ahora no tanto, pero al principio era tanto desorden nadie entendía nada y los pasaban, ahora ya eso pasó, nosotros mismos no entendíamos que iba a pasar, fue todo muy feo, hubo que cambiar de un día para otro, y ahora, ya estamos acomodados pero los padres siguen prefiriendo mandar a sus hijos a la capital, es que acá estamos tan cerca.*

#### *Entrevista a Profesor Tercer Ciclo*

De esta manera, como hemos visto más arriba, en la vida cotidiana escolar se construyen “otros” que refuerzan o adquieren un estereotipo diferencial negativo construido previamente y que se contrapone con el estereotipo de niño “normal” idealizado, “de buena familia”. Ahora bien, si por un lado esos “otros” son producidos

como una amenaza que atenta contra el orden de las instituciones, como los culpables de las situaciones de crisis, de la violencia, del desempleo, negando y ocultando la responsabilidad del Estado, de las instituciones y de nosotros mismos en estos procesos (Sinisi, 1999); por otro, la escuela se dirime día a día en la necesidad de garantizar su subsistencia y la de sus alumnos, produciendo espacios de lucha y resistencia ante un Estado que ha dejado de ser garante del funcionamiento de las instituciones educativas. La feria de ciencias, el salir a buscar *matrícula*, el comunicar que “la escuela está” e invitar a “la comunidad” a verla, la crítica a “la reforma” y la percepción de la polarización al interior del distrito, forman parte de los modos de resistencia de la escuela que abren posibilidades de orientar y modificar direcciones futuras.

## 6. Reflexiones finales

La presente investigación intentó un abordaje de la construcción de algunos aspectos de las representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social a partir de las reformas en la orientación de las intervenciones del estado introducidas en la Argentina en la década del noventa. Las mismas se entendieron como producto de movimientos propios de la lucha por la hegemonía en nuestro país, en la cual viejos y nuevos sectores políticos adquirieron nuevos posicionamientos y roles. ✓

Así, el análisis de la implementación de la *articulación* en la provincia de Buenos Aires intentó dar cuenta de cómo una política educativa diseñada centralmente, orientadora y productora de prácticas sociales de acuerdo con una configuración específica de intereses políticos, económicos y sociales como parte de la construcción de hegemonía, fue recibida y reinterpretada por maestros, padres y alumnos de acuerdo con una trama compleja de procesos de negociación, apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianeidad de la escuela. ✓

En este sentido, un abordaje antropológico de la cotidianeidad escolar permitió describir cómo la construcción de desigualdades se realiza de acuerdo a una dinámica local a partir de las transformaciones ocurridas con la implementación de la *articulación institucional* en una escuela del conurbano bonaerense. A su vez, los procesos institucionales, las prácticas cotidianas y las experiencias de los sujetos involucrados en la escuela no sólo reflejan otros procesos políticos más amplios sino que contribuyen a estos. ( )

De esta manera, la consideración del carácter constitutivo de los procesos de estratificación y exclusión social que define el mapa de relaciones hegemónicas que

producen y reproducen los procesos escolares nos permite pensar en los modos hegemónicos en que el Estado<sup>85</sup> sostiene la desigualdad social.

Asimismo, retomamos en nuestro análisis los estudios sobre la construcción de la desigualdad social en las escuelas realizados desde el equipo de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires. Sobre la base de un sistema educativo segmentado, como lo caracterizaban estos estudios, hemos indagado acerca de la construcción social de *circuitos de escolarización* y el rol que tomaron en su profundización las evaluaciones sociales acerca de las escuelas y los propios intereses puestos en juego durante las negociaciones en torno de la *articulación*. ✓

El proceso de construcción de las *articulaciones* constituyó arreglos de carácter dinámico, tenso y conflictivo. La búsqueda de una escuela con la cual *articular* fue un proceso en el que entraron en juego diversos sujetos e intereses contrapuestos siendo las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y de las condiciones de su desenvolvimiento las que determinaron la dirección del proceso en cada momento y lugar.

Los acuerdos para la *articulación* delegados a nivel de acuerdos entre directores en un contexto de una creciente ampliación de las asimetrías sociales conllevaron la producción, reproducción y consolidación de las distinciones-diferenciaciones interinstitucionales preexistentes. El “prestigio” del que gozaban ciertas instituciones, construido en función de su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población que concurre a las mismas, la infraestructura escolar, entre otras cuestiones, les permitió elegir con quien *articular* y pudieron redefinir, así, sus tradicionales distinciones. Aquellas instituciones que lo hicieron con instituciones menos reconocidas consolidaron su estigmatización.

---

<sup>85</sup> Nos referimos acá al Estado “en su sentido amplio”, como sistema hegemónico.



Las negociaciones, entonces, se dirimieron sobre la base de un sistema educativo crecientemente diferenciado y profundizaron la configuración de circuitos escolares según sectores sociales.

La discriminación social y económica opera a través de la experiencia escolar en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas. El uso del espacio escolar- la asignación de los recursos materiales y humanos dan cuenta de la producción-reproducción de sentidos y prácticas de estratificación social.

Sin embargo, así como la escuela puede reproducir la discriminación también puede crear las condiciones para la crítica de las condiciones de la desigualdad. En este sentido puede ser interpretado el trabajo de los docentes en contextos sumamente adversos, la reelaboración de las condiciones en las cuales ejercen su acción pedagógica, la negociación con padres y alumnos de la normativa (en cuanto a sanciones, permisos, asistencia) escolar, la reflexión crítica sobre el proceso que se describe, esto es, la conciencia o percepción del uso de la "articulación" para reforzar la diferenciación, entre otras cuestiones.

Asimismo, nuestro trabajo exploró los modos en que la reforma educativa, como parte constitutiva de las reformas estructurales acaecidas como consecuencia de la crisis de regulación y control social luego de la segunda guerra mundial, procuró producir condiciones materiales específicas de la articulación ideológica de imaginarios sociales y modos concretos de representación social respecto del vínculo Estado-Sociedad.

La implementación de la Ley Federal en la provincia de Buenos Aires fue conceptualizada como una herramienta para la *inclusión social* en el marco del creciente nivel de desempleo y precarización de las condiciones sociales. De esta

forma, algunos planteos postulan que la reforma educativa y esta retórica de la inclusión de los jóvenes en la escuela fueron la *mano izquierda*<sup>86</sup> del Estado en un proceso de modernización socialmente excluyente. Si bien esta discusión merece un análisis profundo que excede a este trabajo, consideramos que la reforma educativa puede ser entendida como parte de *mecanismos de dispersión* de las contradicciones del modo de producción capitalista y las luchas sociales que ellas suscitan (Boaventura, 1982). Pensamos que entender a la reforma educativa como una *política compensatoria de la exclusión que genera el modelo neoliberal* desvía la atención de algunos de los *efectos de estado* (Trouillot, 2001) subyacentes a estas políticas: “deja de considerar tanto la concepción del Estado como árbitro de los conflictos sociales, referida a la sociedad capitalista, como el papel que este Estado, históricamente ha desempeñado en tales conflictos”<sup>87</sup>.

En este sentido bajo el enunciado de la necesidad del retiro del Estado -por considerarse éste un obstáculo fundamental para el desarrollo- y de las bondades de la regulación del mercado, se encuentra una importante intervención estatal para organizar nuevos modos de regulación y control social. Los cambios en la administración del sistema educativo que implicó la descentralización/ delegación/ descarga de responsabilidades del centro a la base del mismo deben entenderse en tanto desplazamiento de las intervenciones estatales que conllevan nuevos modos de articulación de las prácticas y *efectos de estado*.

Al igual que en otras esferas de la actividad estatal, en la educación, la hegemonía neoliberal tuvo su correlato en la generalización de políticas tendientes a producir un

---

<sup>86</sup> Quienes detentan esta postura retoman el planteo de Bourdieu en *Contrafuegos*. Señala Bourdieu (1998) que la mano izquierda del Estado está constituida por los trabajadores sociales: asistentes sociales, educadores, profesores, maestros, magistrados de base. Constituyen lo que él llama “el conjunto de agentes de los ministerios llamados dispendiosos, que son la huella, en el seno del Estado, de las luchas sociales del pasado. Se enfrentan al Estado de la mano derecha, a los enarcas del Ministerio de Hacienda, los bancos públicos o privados y gabinetes materiales.”

<sup>87</sup> Rivero, M. (1999) Exclusión: problematización del concepto. En EducaVao e Pesquisa, Sao Paulo, vol. 25 N°1.

corrimiento del espacio en el que los sujetos dirimen sus conflictos: al promover la delegación de *ciertas* responsabilidades<sup>88</sup> de la administración central a los sujetos, se le asigna a los individuos el protagonismo en las decisiones económicas y sociales -como opciones formalmente igualitarias- condicionando los reclamos al Estado por los propios derechos. Estaríamos ante una privatización de las responsabilidades: se trata de una tecnología de transferencia a los individuos de la responsabilidad por sus acciones.

En este sentido, se evidencia en la escuela -no sin contradicciones y resistencias- un desplazamiento de las funciones del Estado en tanto garante de los derechos de los ciudadanos. Se trata de hacer prevalecer el carácter subsidiario del Estado por sobre el de la principalidad, entendiendo por este último la responsabilidad del Estado por "garantizar el mínimo de escolaridad obligatoria a través de servicios educativos que aseguren la igualdad de resultados para todos"<sup>89</sup> Por el contrario, el Estado tiende a proveer meramente el servicio educativo básico, dejando a la escuela la responsabilidad por "gestionar" sus propios recursos. ✓

Numerosas situaciones en la escuela donde se realizó el trabajo de campo reflejan el corrimiento del Estado como garante y responsable por el derecho a la educación. Así, la existencia misma de la institución es garantizada conjuntamente por padres, alumnos y docentes, quienes realizan una constante búsqueda de recursos ante los escasos suministros oficiales. Se tiende a naturalizar en el sentido común que son los individuos los que deben proveerse de los recursos necesarios para el funcionamiento de la escuela. En este sentido, deben entenderse las acciones de la cooperadora, la relación con el intendente y con las organizaciones comunitarias en el caso analizado. |

---

<sup>88</sup> En tanto en otras esferas de acción el estado fortaleció sus funciones.

<sup>89</sup> Paviglianiti, N. (1991) Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del '90. Coquena, Buenos Aires.

Si bien la escuela está atravesada por aquella lógica hegemónica neoliberal desde la cual la dinámica estatal es percibida como intervención concreta sólo frente a la situación de resolución de conflictos, al interior de las instituciones se producen discursos alternativos que constantemente demandan a las autoridades educativas respuestas por lo que ellas siguen considerando un deber indeclinable del Estado.

O de  
publice  
ciento  
estigma

Por último, hemos destacado que la *transformación educativa* quedó atada a políticas de corte asistencial y a una retórica que buscaba compensar la marginación generada por la hegemonía neoliberal: la *transformación*, en tanto mecanismo para el "mantenimiento del orden", desempeñó un rol primordial en la legitimación del modelo de acumulación. El Estado neoliberal asistencialista procura naturalizar las diferencias y desigualdades sociales y estigmatiza la pobreza al orientarse hacia aquellos que por *razones individuales* no están en condiciones de competir en el mercado y acceder a los bienes básicos para su reproducción.

✓

En el caso analizado encontramos infinidad de situaciones que demuestran como la escuela no escapa a estos procesos. Docentes, padres y alumnos producen y reproducen constantemente docentes estigmatizados, alumnos estigmatizados, padres estigmatizados. Ahora bien, también los sujetos crean discursos de resistencia ante las prácticas de exclusión: la tensión entre "*la cultura expulsiva de media*" y la apropiación por parte de la escuela de la retórica de la "retención", las críticas a la reforma educativa que no contempló más que tiempos políticos en detrimento de los pedagógicos, la percepción por parte de los sujetos de que la polarización que se está dando en el distrito reconoce causas que poco tienen que ver con los alumnos y mucho con las condiciones socioeconómicas que atraviesan al partido.

Bien

En este sentido, entendemos que la retórica de la descentralización se instala dentro de la orientación hegemónica neoliberal dada su capacidad de construir un sentido común respecto de la relación Estado-Sociedad. Si bien hemos visto que esto no se

evidencia de una manera homogénea, la reforma intenta producir un *efecto de aislamiento* (Trouillot, 2001) en tanto producción de sujetos individualizados, autorregulables y responsables por su reproducción social. Una vez que el Estado presupone la igualdad de oportunidades al garantizar la inclusión de los alumnos en el sistema, y desresponsabilizarse por la igualdad de condiciones de todos los ciudadanos se tiende a producir una naturalización ideológica de la responsabilidad individual de la propia ubicación en el mapa de la estratificación social y, así, la legitimación de la desigualdad. ✓

Los testimonios recogidos en la escuela L indican que la vida cotidiana escolar transcurre en la tensión de concebir la desigualdad social como producto de una responsabilidad individual y de reconocer las causas que le exceden. Creemos que es precisamente en esta tensión entre la reproducción del orden social vigente y la resistencia y lucha por una escuela distinta, que se encuentran las posibilidades de desarrollar una práctica educativa crítica y emancipadora que ponga en cuestión los modos de construcción de la desigualdad en la sociedad de nuestros días. ✓

## 7. Bibliografía

Auyero, J. (2002) "Clientelismo político en Argentina: doble vida y negación colectiva" en: Perfiles Latinoamericanos. Año 10 N° 20.

Andrenacci, L. (2001) La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires. Documento presentado en el VI Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública.

Badía, G. (2001) Tensiones en el proceso de formulación y ejecución de políticas en municipios de la región metropolitana de Buenos Aires. Documento presentado en el VI Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública.

Balduzzi, J (2001) Desigualdad y exclusión educativa en el tercer ciclo de la Provincia de Buenos Aires. Cuadernos e Informes de investigaciones, Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Investigación, SUTEBA, Buenos Aires.

Barbeito, A. y R. Lo Vuolo. (1996) La modernización excluyente. Lozada, Buenos Aires.

Boaventura De Souza Santos (1982) El estado, el derecho y la cuestión urbana. En: VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento, Buenos Aires, EUDEBA, 1998.

Bourdieu, P. (1998) Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. y J. C, Passeron (1964) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI, México.

Braslavsky, C. (1985), La discriminación educativa. FLACSO / Miño y Dávila, Buenos Aires.

Cardini, A. y J. C. Olmeda (2003) Proyecto "Las Provincias Educativas" Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires. CIPPEC, Buenos Aires.

Carro, S., A. Padawer y S. Thisted (1996) "El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense" en: Cuadernos de Antropología Social N°9. Facultad de filosofía y Letras. Universidad de Buenos aires.

Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Comunicación conjunta 3/96. Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Danani, Claudia (1993 b) El papel de las obras sociales en la reproducción de los trabajadores. Un estudio de caso en un contexto de crisis. Informe UBACyT.

Danani, C. (1996) "Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población objeto" en: Hintze, S. Políticas Sociales. Contribución al debate teórico-metodológico, CEA-CBC, Buenos aires.

Dubiel, H. (1993) ¿Qué es el neoconservadurismo?. Antropos, Barcelona.

Echenique, M. (2003) La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000). Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Emerson, R. Fretz, R. y Shaw, L. (1995) Escribiendo notas de campo etnográficas. The University of Chicago Press. Chicago.

Falletti, T. (2001) "Federalismo y descentralización educativa en Argentina. Consecuencias (no queridas) de la descentralización del gasto en un país federal" en: Calvo, E. y Abal Medina (h), J. (edit.) El federalismo electoral argentino, INAP y EUDEBA, Buenos Aires.

Fiel (2000) Una educación para el siglo XXI. Buenos Aires.

Finkel, S. (1987) "Crisis de acumulación y respuesta" Revista de Educación N° 283, Ministerio de Educación, España.

Foucault, M. (1991) "La gubernamentalidad", en: AA.VV. Espacios de poder, La Piqueta, Madrid.

Frigerio, G. (1992) "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en argentina", en: Propuesta Educativa, Año 4, N°6.

García Batallán, G. y García, (1992) "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Año 1, N°1, Mayo.

Geertz, C. (1983). *Conocimiento Local*. Basic Books, Nueva York.

Geertz, C (1987) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

Gentili, P. (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. CEAL, Buenos Aires.

Gledhill, J. (2000) *El poder y sus disfraces*. Bellaterra, Barcelona.

Grassi, E. (1999) *Política y problemas sociales en la construcción del Estado neoliberal Asistencialista*, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

Grassi, Hintze y Neufeld (1994) *Políticas sociales. Crisis y Ajuste estructural*. Espacio, Buenos Aires.

Grimberg, M. (1997) *Demanda, negociación y salud. Antropología Social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos 1984-1990*. Facultad de Filosofía y Letras-CBC-UBA: Buenos Aires.

Hammersly, M y P. Atkinson (1994) "Qué es la etnografía" en: *Etnografía*, Paidós, Barcelona.

Heller, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.

Hobsbawm, E. (1994) *Historia del Siglo XX*. Crítica, Buenos Aires.

Holy, L. (1984) *Teoría, metodología y proceso de investigación* en: Ellen, R.F. (comp.) *Ethnographic Research. A guide of general Conduct*. Academic Press, London.

Lentijo, Cancela, Barallobres y Segobia (1999) *La transformación educativa: refundación de la escuela Argentina*. Ed. Santillana, Buenos Aires.

Mercado, E. (1986) "Reflexiones acerca de la noción escuela-comunidad", en: Rockwell E. y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.



Mercado, R. (1995) "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas", en: Rockwell, E. La escuela Cotidiana. Siglo XXI, México.

Ministerio de Educación y Justicia (1983) Política educacional en marcha. Período 1983/84. La escuela es la democracia. Buenos Aires.

Minteguiaga, A. (2003) El proceso de implementación del tercer ciclo de la E.G.B. en el Conurbano Bonaerense, en el contexto de la reforma educativa. El caso de tres escuelas públicas del Partido de Morón, Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Programa de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Montesinos, M. P. (2002) Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Mimeo.

Montesinos, M. P. y S. Palma (1999) "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia". En: Neufeld, María Rosa et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires

Neufeld, M. R. , Wallace, S.: "Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas". En: VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento, Eudeba, Buenos Aires, 1998.

Neufeld, M. R. et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

Neufeld, M.R. Antropología Social y Política: los problemas y las tradiciones. OPFYL, Edición 2004.

O'Connor, (1987) Crisis de acumulación, Península Barcelona.

Offe, Claus (1988) Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Ed. Sistema, Madrid.

Paviglianiti, N. (1991) Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del '90. Coquena, Buenos Aires.

Pereyra, C. (1984) El sujeto de la historia. Alianza editorial, Madrid.

Popkewitz, Th.(1994) Sociología Política de las reformas educativas. Morata, Madrid.

Resolución 8588/96. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Rivero, M. (1999) Exclusión: problematización del concepto. En EducaVao e Pesquisa, Sao Paulo, vol. 25 N°1.

Rockwell, E.y J. Espeleta, (1985) "Escuelas y Clases subalternas" en: Rockwell, E e Ibarrola Educación y clases populares en América Latina. IPN-DIE

Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre le proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México

Rockwell, E. (1987) Repensando Institución: una lectura de Gramsci. Departamento de Investigaciones Educativas, México.

Rockwell, E. (1991) La dinámica cultural en la escuela. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México.

Rockwell, E. (1995) La escuela Cotidiana. Siglo XXI, México.

Rockwell (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En Revista Interacoes. Estudos e Pesquisas em Psicologia Vol 5, Numero 9. Jan/Jun 2000.

Santillán, L. (1999) La construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras.

Sinisi, L. (1999) "La relación nosotros-otros en los espacios "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" en: Neufeld, María Rosa et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires

Southwell, M. (2001) La reforma educativa argentina y sus mitos. Ponencia presentada en el II congreso Nacional de Educación. Córdoba.

Tiramonti, G. (2001) Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?. Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

Torres, C. (1996) Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación. Miño y Dávila, 1996.

Trouillot, M.R. (2001) "La antropología del Estado en la era de la globalización". Current Anthropology vol.42, N° 1, febrero. Traducción de la cátedra.

Vilas, C. (1995) Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y Alternativas. Miño y Dávila. Buenos Aires

Vior, S. (1999) Estado y Educación en las provincias. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Williams, R. (1980) Marxismo y Literatura. Ed. Península, Barcelona

Willis, P. (1980) Notas sobre el método, en: May, S. Et al. (eds): Culture, Media, Language. Hutchinson, London.

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**Dirección de Bibliotecas**