



**Tipo de documento: Tesis de Maestría**

**Título del documento: El proceso de implementación del tercer ciclo de la educación general básica en el Conurbano Bonaerense, en el contexto de la reforma educativa : el caso de tres escuelas públicas del Partido de Morón. 2**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Analía Mara Minteguiaga**

**Estela Grassi, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2003**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



*"Para algunas familias está todo bien, por ejemplo antes el pibe que quería hacer el secundario tenía que viajar hasta Moreno y ahora viaja pero a los 15 años y es otra edad. Como mamá te digo que creo que es mejor largarlos a los 15 en vez de a los 13 años. En eso hay una ventaja".*

Siguiendo con aquellos que parecen haber puesto sus expectativas en un estudio medio, la extensión de la escolaridad en la escuela primaria también parece haber resuelto problemas de oferta educativa de segundo nivel y de recursos económicos para afrontarla. En este punto, la educación general básica aparece como un "sustituto" de la enseñanza media para aquellos que no podían ir a una escuela secundaria porque les quedaba lejos o porque no tenían medios económicos para financiar estos estudios.

*"Pienso que les obvió el tema de andar buscando una media. Y un poco se les solucionó la parte económica para poder seguir estudiando, al estar en el mismo lugar, en su propia escuela. Ellos entienden perfectamente, que es un título más amplio que incluye dos años más que el 7mo., lo comparan con el 2do. de la media, entonces dicen: "son dos años que ya hice de la media". Es un título más importante, es mejor" (Directora).*

*"(...)No hay muchas secundarias del Estado. Hay muchos chicos que no tienen plata para ir a la secundaria" (Alumna de 7mo. año).*

Estos relatos adquieren especial sentido en el contexto de la escuela "José de San Martín" ya que existe sólo una escuela secundaria en el radio del barrio que, además, es privada. El resto están ubicadas en los centros urbanos de las distintas localidades que conforman el Partido de Morón. La escuela secundaria pública más cercana a la escuela "José de San Martín" está a más de 20 cuadras. Sin duda, esta medida redujo los potenciales gastos en los que las familias de estos chicos hubiesen incurrido al optar por una escuela media.

Por otra parte, según interpreta una docente, la posibilidad de permanecer más años dentro de la escuela involucró otros posibles "sentidos", no específicamente ligados a lo

económico o a lo educativo, tales como "escapar del mundo de los adultos" o "continuar transitando en un ámbito conocido o familiar". Con respecto al primero, una maestra reconvertida nos comentaba:

*"Yo creo que para muchos de estos chicos es una escapatoria. (...) se salvan unas horas de esos hermanitos que tienen que cuidar o de limpiar la casa. Acá siguen siendo niños y adolescentes, allá deben ser adultos".*

Así, la extensión de la escolaridad para algunos puede interpretarse como una posibilidad de alargar el ingreso al mundo de la adultez y el trabajo. La escuela puede seguir operando en parte aquella diferencia simbólica entre adultos y niños. A pesar de la inscripción en un contexto donde dichos límites se vuelven difusos y en algunos casos se trastocan completamente, la institución escolar, dentro de su "territorio", puede seguir operando una subjetividad definida por la necesidad de protección y cuidado. En un medio donde cotidianamente se cuestiona la noción de fragilidad de la infancia, la escuela aparece como un reducto donde se preservan, en alguna medida, aquellos elementos que hablaban de un estado especial de inmadurez y vulnerabilidad que reclamaba una asistencia, cobijo y cuidado especializado.

En este sentido, en contextos de pobreza extrema como el de la escuela "José de San Martín", la institución educativa se instala como una suerte de sustituto de las relaciones primarias. A diferencia de un espacio que emerge para posibilitar la socialización secundaria, la escuela en este medio es vivida como un retorno a las miradas constitutivas de la infancia. Desde estas expectativas, la construcción de autonomía se debilita y en consecuencia la capacidad de demanda se limita por temor a perder el centro de referencia. En el seno de un contexto altamente fracturado, la escuela funciona como sostén del sujeto, como mirada constitutiva.

*"Yo no quiero que termine la escuela. Prefiero estar acá que en mi casa. Acá estoy con mis amigos y con las maestras. Cuando llego a casa tengo que hacer un montón de cosas que*

*no me gustan. Acá se preocupan por nosotros para que aprendamos y podamos tener una mejor futuro. Yo prefería hacer todos los años en esta escuela” (Alumna de 9 no. año).*

Este último testimonio se vincula con el segundo de los sentidos ligados a la extensión de la escolaridad, aquel que hace hincapié en la prolongación de la permanencia escolar específicamente en el espacio institucional de la primaria en tanto ámbito conocido y familiar. En este punto resulta interesante reproducir parte de una entrevista realizada a la Directora:

*Investigadora (I): Hay algunos alumnos que les hubiera gustado más ir a estudiar a una escuela media que acá?*

*Directora (D): No, en general les gusta estar en la escuela, en la primaria. No quieren ir a la media.*

*I: Por qué crees que es así?*

*D: Porque conocen a todos, a las maestras, a las directoras. Están en su ambiente, tienen a los padres cerca, no tienen que viajar. Un montón de cosas que hacen que... ¿para qué van a querer una media? (...).*

*I: Y respecto al nivel educativo?*

*D: Eso también influye. Porque la media es más difícil y muchos fracasaban. Acá ya conocen como es el sistema. El tercer ciclo es más complicado que la primaria pero no es como una escuela media<sup>17</sup>.*

La escuela primaria forma parte del mundo cercano y accesible. Resulta un espacio en el que por sobre todas las cosas es posible permanecer en él. Una compleja trama de relaciones entre docentes y alumnos se conforma efectivizando la retención a través de la contención afectiva. En esta escolaridad, lo educativo deja paso a la satisfacción de otras

<sup>17</sup> Cuando se hace referencia en la actualidad a la escuela media, se está hablando de las ex escuelas secundarias que si bien incorporaron la nueva estructura educativa (tercer ciclo y Polimodal) mantuvieron en gran medida sus tradicionales culturas institucionales. Estas incluyen el conjunto de regulaciones y prácticas formales e informales de aquel nivel de enseñanza.

necesidades, que parecen más perentorias y urgentes, según el punto de vista de estos docentes.

Más allá de esto, o mejor dicho, justamente por ello, la nueva propuesta no es asimilable al tránsito por el nivel medio. Es en el nivel estrictamente “educativo” donde las diferenciaciones parecen desplegarse mostrando con fuerza otros sentidos ligados a la extensión de la escolaridad.

Como lo descripto en apartados anteriores, nuevamente las distinciones encontrarán en las condiciones de vida de estos estudiantes una justificación para seguir operando. Así, según el testimonio anteriormente citado, un sujeto considerado “disminuido”, con capacidades “diferentes”, debe ir a una escuela que se ajuste a sus particulares necesidades. Es la escuela primaria, básica y fuertemente contenedora, el ámbito de socialización ideal para ellos. De esta manera, no se trata sólo de la extensión de la obligatoriedad escolar sino de que ella se haya realizado en el espacio institucional de la ex escuela primaria.

Si la relación que estos alumnos establecen con el conocimiento se hace desde una permanente desvalorización de sus capacidades, adquiere sentido la visión que ellos construyen de la escuela secundaria como una instancia muy complicada y difícil de sortear con éxito. Sujetos preconcebidos y luego definitivamente contruados dan cuenta de una suerte de profecía autocumplida en donde el prejuicio inexorablemente deviene realidad.

*“(...)Es mejor hacer la escuela acá. La secundaria es más difícil. Acá ya conocemos a las maestras y a las Directoras. Para mí los profesores de la secundaria son más exigentes” (Alumno de 8vo. año).*

*“Para ir a la escuela secundaria tenés que ser muy inteligente. Yo tengo dos hermanos que empezaron pero después dejaron. Repitieron y dejaron” (Alumna de 8vo. año).*

Sin dejar de lado el reconocimiento explícito que expresan los testimonios respecto a los importantes beneficios aportados por la extensión de la escolaridad obligatoria en la escuela primaria, éstos no pueden dejar de mostrar aquellas otras razones más complejas y profundas que intervienen en la definición de sus expectativas y "preferencias".

En este sentido, ninguno de los relatos supone una desvalorización de la enseñanza media a favor de la nueva estructura de enseñanza. Por el contrario, expresan una consideración altamente positiva respecto a la misma. Fundamentalmente, los relatos ponen de manifiesto (aunque algunas perspectivas teóricas "intencionadamente" se empeñan en demostrar lo contrario) que la supuesta "elección" de la opción educativa no es tal, no si por ésta se entiende una decisión "racional" en la que no media ningún tipo de condicionamientos ligados al lugar desde donde se construye dicha elección. Siempre se elige en función de cierta visión o mejor dicho desde cierto "punto de vista" construido a través de la experiencia cotidiana con el mundo social con el que se interactúa (Bourdieu, 2000). De más está decir, una experiencia en la que la posición que cada uno ocupa en ese mundo define en gran medida las expectativas respecto a qué hacer y qué esperar del futuro. Es justamente, a partir de esas particulares construcciones de sentido desde donde se "elige". Por ello, podemos comprender por qué para estos sectores la enseñanza media sigue siendo percibida como fuertemente expulsiva y una segura posibilidad de "fracaso".

Esta percepción se construye a través de un complejo proceso en el que las diferencias sociales se "operacionalizan" (en sentido figurado) en la escuela de un modo tal que ésta las vuelve y devuelve como una cuestión de aptitudes personales hacia el conocimiento. Quién podría cuestionar lo que la "naturaleza" da o no a cada cual. Por lo tanto, la "elección" de continuar el tercer ciclo en la ex escuela primaria reconoce diversas y complejas razones que no pueden reducirse a una cuestión estrictamente económica, de oferta educativa y/o de comodidad personal. Así, la elección realizada resulta de la singular interpretación que estos estudiantes desarrollan respecto a opciones también construidas desde algún "lugar".

Históricamente, el acceso y el desarrollo de una trayectoria exitosa en la enseñanza media implicaba un logro fuertemente reconocido, en particular para estos sectores en donde la posibilidad de seguir estudiando suponía una mejor inserción en el mercado de trabajo. Con la reforma, la conquista del título de nivel secundario pareciera seguir teniendo profundas significaciones. El testimonio de una alumna de 7mo. año de EGB da cuenta de la complejidad de sentidos involucrada en la nueva estructura de enseñanza:

*"Es como si hubiesen puesto la secundaria en la primaria porque 8vo. y 9no. es como hacer 1ero. y 2do de la secundaria. Para mí lo pusieron para que todos terminen todo. Igualmente para mí lo mejor hubiese sido que pongan una secundaria. Pero no la van a poner. Eso sería lo mejor".*

Si el tercer ciclo es como la escuela secundaria, aunque lo mejor hubiese sido que pongan una (nuevamente aparece el problema de oferta educativa), y si es igual que hacer 1ero. y 2do. de la secundaria, pero lo pusieron para que todos terminen (nuevamente se hace referencia a que el tercer ciclo supone un nivel educativo menos complejo que el de la media), podemos comprender los verdaderos sentidos implícitos en la valoración del nuevo ciclo y la extensión de la escolaridad obligatoria. La educación media es, entonces, sólo para los "mejores", para aquellos que pueden afrontar con éxito las "dificultades" que dicho nivel conlleva. Así, las interpretaciones que suponen los testimonios vuelven una y otra vez sobre la descalificación de las capacidades: propias (en el caso de los alumnos) y ajenas (en el caso de los docentes).

El reconocimiento de los beneficios derivados de la instrumentación del tercer ciclo en la escuela primaria no puede ocultar las significativas diferencias que se establecen entre el mencionado ciclo y la enseñanza media. Diferencias que expresan en el caso de los agentes institucionales la adaptación de las exigencias académicas a las capacidades de los alumnos; y, para los alumnos, una resignada aceptación a tener una educación que se adapte a las limitaciones personales. Como veremos más adelante, la estrategia de implementación adoptada, cuando se articula a objetivos pedagógicos o fijados según criterios posibilistas

sostenidos apriorísticamente, refuerza la posibilidad del "fracaso escolar" y su aceptación como una realidad inmodificable por parte del estudiante y su entorno familiar.

En este caso, la reforma con extensión de la escolaridad obligatoria no logra revertir las consecuencias de las relaciones de desigualdad en las que los sujetos de educación están inscriptos, sino que cancela todo intento sistemático o individual de apropiación del conocimiento escolarizado, al ofrecerse como "solución" a una dificultad insalvable de un conjunto determinado de sujetos educables.

Así, el proceso político implicado en la intervención da cuenta de una producción quizás no buscada por la misma, como diría Giddens (1995), pero al fin de cuentas producida. Este estado de cosas pudo no haber sido el objetivo de la extensión de la obligatoriedad y de la instrumentación del nuevo ciclo de enseñanza en el ámbito de la escuela primaria, aunque sí debió ser un escenario previsto por sus ideólogos. Si bien podemos coincidir en que es imposible controlar todas las variables que intervienen en una política, sí es posible conocer con profundidad el contexto de relaciones en el que operará esa intervención. Nadie podrá evitar las consecuencias no buscadas de la acción producto de la interacción entre la política y el contexto, pero sí podrán ser pensadas, y en consecuencia controladas, en tanto se tenga un conocimiento cabal del escenario sobre el que se trabajará.

### **3. El tercer ciclo en el marco de procesos socioeducativos: ¿quiénes y cómo realizan el nuevo trayecto educativo?**

Casi el 90% de la matrícula del tercer ciclo de la escuela "José de San Martín" está compuesta por estudiantes que hicieron su escolaridad en la misma institución, lo que constituye una característica distintiva de la población estudiantil de la EGB3 en esta unidad educativa. A pesar de esto, no llegan a esta instancia formativa todos los estudiantes

que transitaron los ciclos inferiores. Respecto a quienes efectivamente acceden a cursar la EGB3 la Directora nos comenta:

*"A tercer ciclo llega lo "mejorcito". Ya llegan decantados, o sea los que tienen una familia un poco más exigente. El resto se queda en el camino".*

"En el camino" es el abandono, es el estar fuera del mundo escolar. Se trata casi siempre de alumnos repitentes que luego de varios intentos terminan dejando los estudios. De esta manera, según las autoridades, el ingreso al tercer ciclo ya estaría dando cuenta de importantes problemas de desgranamiento matricular, que se profundizan en los tres años de la EGB3. Esta percepción coincide con lo que indican las estadísticas de la escuela, tal como vimos en el capítulo anterior. Allí, la repitencia, la deserción y el ausentismo estudiantil se vuelven problemáticas importantes por las dimensiones que asumen y cuestionan fuertemente el cumplimiento de los objetivos reformistas respecto a la retención escolar.

Teniendo en cuenta estas dificultades, las autoridades de la institución decidieron desarrollar una estrategia a fin de darle tratamiento y solución. La Directora nos explica:

*"Porque cuando los nenes se ven muy exigidos, más allá de lo que pueden dar...es ahí donde se dan el ausentismo, la repitencia y, finalmente, la deserción. Por eso tenemos mucho cuidado en nuestra selección de contenidos. Y siempre se arman grupos...los que pueden algo, los que pueden más y los que pueden mucho, mucho más y a esos se les da mucho, mucho, mucho. No es que todos van iguales. Las actividades están pensadas en mayores, menores y básicas y a partir de allí armamos nuestro currículo institucional. Porque nosotros no podemos darles a todos las actividades superiores, porque sabemos que vamos a producir un ausentismo y una deserción segura. Lo que la escuela pública tiene que hacer es contener lo más posible a los alumnos dentro de las paredes de la escuela. Que de alguna manera, aunque sea escuchando van a ir aumentando ese piso que tienen. Porque las exposiciones las hacen los que más saben y de alguna manera van a*

*ampliar el conocimiento básico que tienen otros, los chiquitos con menos capacidades. Entonces tenemos claro que nosotros en toda escuela tenemos estos tres grupos y así egresan. No podemos acá generalizar de ninguna manera. No podemos decir realmente si la EGB sirve o que el título de la EGB sirve y declarar que saben todos los contenidos. Si, saben todos los contenidos pero en diferentes niveles. Esa es la verdad. Eso lo saben los padres y lo saben los chicos. Ellos saben a que atenerse. En definitiva, todos hacen un esfuerzo, un esfuerzo desde donde salen. Porque hay que ver que salen de un rancho donde no tienen agua y que para bañarse lo hacen en una palangana en pleno invierno. No tienen para calentarse más que un calentador de metal. Vamos viendo de que se vayan superando desde donde salen, porque para otros puede ser nada pero para nosotros es mucho. Y ese el trabajo de la escuela pública... ir rescatando, aumentando y avanzando en los logros de los alumnos pero siempre con los conocimientos previos, las situaciones previas, con la calidad de vida previa que cada chico trae a la escuela, que son todas siempre diferentes”.*

La estrategia parece inscribirse fuertemente en los procesos de diferenciación que analizábamos al comienzo. En el relato se evidencia la instrumentación de circuitos de aprendizaje diferenciados y la validación, por parte de la institución, de una oferta educativa segmentada de acuerdo a niveles y supuestas capacidades de los alumnos.

Así, el lugar desde el que “salen” los estudiantes siempre remite a una situación de carencia (material, afectiva, intelectual, etc.) que termina teniendo un rol definitorio en las posibilidades educativas de los mismos. Las carencias se vuelven un dato “objetivo” de la realidad, un hecho natural e inmodificable con el que la escuela cuenta y sus agentes incorporaran a sus propios saberes, de un modo tal que obstruye la posibilidad de desarrollar estrategias que permitan a todos llegar a una misma meta de aprendizaje. Las “situaciones previas” refieren a las situaciones de desigualdad que, por ser anteriores a la intervención escolar, la escuela nada tiene que hacer, más que tenerlas en cuenta para establecer umbrales diferenciales de expectativas respecto a esos alumnos. De esta manera, lo “previo” es aquello sobre lo que la institución escolar no tiene responsabilidad alguna y sobre lo que no va a intervenir.

Este modo de atender a “lo social” en el campo escolar, tiene importantes consecuencias. En primer término, porque al no discutir que las carencias sean efectivamente esas, difícilmente la acción de la escuela pueda revertirlas. En segundo lugar, tampoco se pueden modificar si no se pone en duda la propia capacidad pedagógica de la escuela para hacer actuar y potenciar habilidades y dotes de los chicos, que requieren estímulo específico. También podríamos agregar que, con facilidad, los distintos agentes institucionales pueden enumerar las carencias, pero no reconocen saberes, habilidades o méritos ya adquiridos para transformarlos en recursos del proceso pedagógico. Esto habla del doble sentido que tiene estar bajo la situación de protección y amparo, por lo menos en esta institución: no para “volar”, sino para evitar enfrentarse con un mundo hostil al que finalmente “nunca se pertenece”.

La asunción de lo social en este tipo de práctica escolar, plasma en una estrategia pedagógica que no se propone superar las diferencias sociales sino que de hecho las consolida como también diferencias escolares y a las que la escuela puede dar una solución ad hoc: “contener” lo más posible y “acreditar” una escolaridad para pobres. El sentido público de la escuela pareciera basarse en su capacidad de *distinguir* situaciones y brindar conocimientos diferenciales. También, es función de la escuela pública la *contención* de los alumnos dentro de los límites físicos de la institución escolar; de impedir que “estén en la calle”. Se trata de una contención que alude a la idea de control en un doble sentido: de protección y de disciplinamiento.

*“Siempre es preferible que estén acá adentro a que estén afuera vagando, drogándose o haciendo cualquier tipo de cosas” (Directora).*

No importa tanto lo que aprendan en términos de contenidos curriculares sino que estén dentro del espacio físico de la escuela. Es decir, la disputa -lógica y comprensible- con otras “ofertas” -de pertenencia y de identificación- para los jóvenes, se plantea más como protección, tutela, cobijo y al mismo tiempo como disciplinamiento y menos como una alternativa efectiva de aprendizaje de nuevos saberes y conocimientos relevantes.

La escuela aparece en este discurso moralizante como un espacio esencial y excluyentemente de vigilancia. Una vigilancia que protege y cuida y simultáneamente evalúa, juzga y reprime lo que considera incorrecto. De esta manera, son las funciones de diferenciación y control que ejerce la institución escolar, las que parecen definir el sentido público de la escuela para estos sectores, por lo menos para una parte de sus agentes<sup>18</sup>.

Esta particular relación entre subordinación y tutelaje pareciera remitir a aquella intervención social hacia los pobres de principios de siglo: la beneficencia. Como paradigma de acción social, la beneficencia estaba basada en una particular visión del sujeto de asistencia y del benefactor. El dador definido como virtuoso tutela al receptor quien es considerado un individuo en situación de inferioridad, no sólo por estar privado de los bienes materiales necesarios sino porque es incapaz de conducirse por sí mismo para obtenerlos. En esta relación no existe el derecho en tanto medio que garantiza relaciones de reciprocidad entre individuos responsables e iguales. En la beneficencia siempre se trata de un intercambio desigual y discrecional.

Ahora bien, la "contención" expresada en este relato se vincula fuertemente con el discurso reformista y su fuerte acento en la retención escolar. Es ante la pérdida de eficacia del horizonte de integración ciudadana que esto puede instalarse como un nuevo esquema de sentido. La retención postulada alude fuertemente a los procesos de diferenciación en tanto se establece la necesidad de *ajustar* los objetivos pedagógicos a las capacidades de cada alumno, privilegiando siempre su permanencia dentro de la institución por sobre la constitución de un sujeto con capacidad para discriminar respecto de otras posibles opciones. El "contener", en este discurso, tiene un significado marcadamente "físico" (y la escuela, de envase) y no solamente psicológico y afectivo; y todo esto antes que pedagógico. Como firman Duschatzky y Redondo, "la escuela, desde la proclama de la

<sup>18</sup> Esta definición de "educación pública" parece confirmarse también en el discurso de los alumnos. En este sentido, una alumna de 7mo. año comentaba: "A mí me van a cambiar a una escuela privada para estar más adelantada. El año pasado una profesora me dijo que no haga acá el 6to. grado, que me cambiara a una escuela privada porque yo siempre terminaba las cosas más rápido y me aburría. Me dijo que vaya a la escuela "Barrio San Luca", que esa escuela tenía un mejor nivel y que si quería llegar a hacer el secundario que me cambiara lo antes posible para no quedar atrasada".

*retención y la contención, se instala como el búnker salvador de los peligros callejeros soslayando otras relaciones posibles como retención / ciudadanía / nuevos conocimientos / expectativas de integración social" (2000: 131).*

Siguiendo esta línea, resulta interesante observar cómo operan las distinciones antes mencionadas en las sanciones más formalizadas que dispensa y distribuye la escuela, como son los títulos y las acreditaciones.

*"El título representa lo mismo para todos. Es decir para todos representa "mis logros". Y ya dije... menores, en algunos por sus capacidades o cualidades personales; medianos o grandes logros. Porque acá hay un grupo excelente de alumnos que hasta podrían ir a cualquier Polimodal y hacer papeles excelentes. De hecho han salido alumnos de acá que han sido abanderados en el Polimodal. Acá no hay ningún alumno que no esté orgulloso de su título, nadie dice "a mí me regalaron el título". Cada cual se esforzó y logró su título a su nivel. Eso queda claro, muy claro, entre él y su familia. No lograste lo máximo, lograste hasta acá y aconsejamos a la familia que si quieren intenten un Polimodal pero vayan viendo, también, una escuela de oficio. Se lo decimos por todo lo que hemos visto en el transcurso de su EGB. Y bueno muchos padres entienden y tenemos gente de oficio muy buena en el barrio" (Directora).*

De esta forma, el acceso a las acreditaciones es la culminación de la distinción sostenida durante toda la trayectoria escolar. La igualación que supone haber alcanzado ciertos conocimientos establecidos como obligatorios, básicos y comunes queda reducida a la formalidad del certificado de terminación del ciclo obligatorio. El argumento "el título representa para todos lo mismo: mis logros" captura acertadamente la traducción de los desiguales aprestamientos para apropiarse del conocimiento escolar y la incapacidad de la escuela para salvar esa distancia, al volvería una cuestión de talentos y méritos personales (o falta de talento y desméritos personales). En este enfoque, la escuela asume, así, el "no le da la cabeza" como un hecho, pero no lo expulsa del sistema, sino que ahora lo comprende e interpreta a través de una contención física y afectiva. Desde este lugar, la institución

escolar redefine lo "común", lo "básico" y lo "obligatorio" para sus alumnos (concebidos diferentes) al distinguir su oferta pedagógica de acuerdo a las "potencialidades" (supuestas y pedagógicamente insuperables) de cada estudiante.

Más allá, aún, de la estrategia pedagógica y de titulación, el "consejo" a la familia acerca de la escuela de oficio constituye una forma de intervención no formal en decisiones a futuro. La trayectoria, el título por el esfuerzo y, finalmente, el consejo, son parte de una experiencia escolar que prefigura las expectativas respecto de las siguientes instancias de formación y, consiguientemente, de desempeño escolar. En este sentido, el relato muestra de manera contundente la temporalidad que entrañan las sanciones diferenciadoras que lleva adelante la institución escolar. Si esas distinciones definen en gran medida la construcción de las expectativas respecto a las siguientes instancias de formación podríamos presumir efectos en el largo plazo en términos de las posibilidades educativas futuras de los estudiantes. Desde ese lugar (y desde esas expectativas) adquiere sentido el discurso escolar que define cuales son las prioridades pedagógicas para los alumnos. Es esperable que la orientación que la institución defina para la formación de sus estudiantes (como por ejemplo privilegiar la enseñanza de manualidades y saberes prácticos) jugará un papel importante en las estrategias futuras que los mismos desplieguen.

Como veremos en el siguiente testimonio, tal orientación aparece con claridad en las referencias respecto de las certificaciones que otorga la institución escolar.

*"El título no te prepara para una cosa sola. Acá puedes aprender muchas cosas. No es que el título signifique ir a una oficina sino que el título puede significar un montón de posibilidades. Pero tienen que prepararse culturalmente para saber hablar, para poder presentarse en donde sea, a un trabajo, a hacer una nota de pedido de trabajo. O sea una salida laboral, ya desde ahora. Entonces, se busca sobre todo en estos medios darle el más amplio abanico de posibilidades de trabajo... desde los oficios, también. Y de esto, un poco, se ocupan los profesores de plástica que les enseñan repujado de aluminio, tarjetería o hacer adornos. Todos en general colaboran con ese objetivo, porque las notas las hacen*

*con los profesores de lengua, los cálculos de las horas de trabajo y cuánto se ganaría y los tiempos, con el profesor de matemáticas. Entonces, hay todo un trabajo integral que apunta a conseguir un trabajo. No solamente, para hacer el Polimodal, que si se les insiste, sino también... porque siempre, se les dice... este es el mundo del papelito. Donde todo el mundo tiene que tener un papel donde constate que él sabe hacer esto, esto y esto. Y el título es el papel. Y que si no tienen, a veces, posibilidades los que tienen el papel menos aquellos que no lo tienen. Piensen, les decimos, qué les puede pasar a los que no tienen papelito? A dónde van a ir a buscar trabajo, si hasta para ser barrendero les piden un papel, un título. Desde ese punto de vista, ellos se motivan, porque saben que es cierto. Y desde ese punto de vista, ellos dicen...el título me sirve. Y desde ese punto de vista, se esfuerzan. Como que los va a ayudar. No es la panacea, no. Pero ellos saben que les puede servir para algo. Y el que no lo tiene es ya un marginal absoluto. El que lo tiene puede decidir si continuar estudiando o de alguna manera conseguir una salida laboral, porque ya tiene el título"* (Directora).

La "Educación General Básica" (EGB), propuesta por la reforma educativa, establece por los menos desde sus fundamentos formales una formación amplia en saberes generales fundamentales. Esta formación, de acuerdo a la nueva estructura educativa, se articula con una educación especializada a través del nuevo nivel de enseñanza denominado Polimodal. Es en este nivel en el que se dan los denominados trayectos técnico-profesionales (TTP) en donde los estudiantes, de acuerdo a sus gustos y aptitudes, eligen las orientaciones específicas de su formación. Una Educación General Básica fuertemente orientada a la formación para el trabajo contradice estos fundamentos. Más aún si se trata de una formación para trabajos que no requieren mucho más que escribir una solicitud, hacer unos cálculos y manipular un metal.

La clara direccionalidad hacia la salida laboral inmediata (en el sentido antes dicho, que excluye el desarrollo integral, intelectual, artístico, etc.) que tienen algunas actividades que lleva adelante la escuela, se basa a su vez en cierta definición acerca de la modalidad de

inserción que en el mundo del trabajo pueden tener estos alumnos. En la escuela "José de San Martín", el trabajo manual adquiere marcada preponderancia por sobre el intelectual.

Inicialmente la escuela pública fue objeto de una fuerte crítica por su falta de reconocimiento a la diversidad; luego, paulatinamente, la escuela fue asimilando la idea de "diversidad cultural" con la noción de "diferencias sociales" atribuyéndose a éstas últimas el carácter de una cultura diversa. Así, las diferencias derivadas de las condiciones de vida fueron reconstruidas desde un discurso que ocultó las relaciones de desigualdad involucradas. En el relato de los agentes de la escuela "José de San Martín" la clasificación de los alumnos entre "mejores, regulares y peores" muestra de manera contundente que la escuela sanciona como "diversidad cultural" aquello que en realidad da cuenta de situaciones de desigualdad social. En este sentido, las posturas que expresan estos docentes contienen la asimilación de aquella crítica y su aplicación a lo social.

La pretensión "homogeneizadora" de la escuela siempre apuntó a esta operación ideológica en la que las distinciones escolares reapropiaban las diferencias de origen negando su carácter social. Pero quizás como nunca antes, la asimetría que asumen las relaciones sociales en contextos de pobreza como los de la escuela "José de San Martín" permite visibilizar con nitidez y hacer casi transparente esta operatoria.

En función de lo antes dicho, podríamos afirmar que la "igualdad de oportunidades" que aparece como un objetivo prioritario de la reforma educativa sólo puede efectivizarse "en la escuela" en el marco de procesos que involucren una reflexión, por parte de los agentes de la institución educativa, de las sanciones y distinciones que se operan sobre los estudiantes; distinciones que como vimos, se sustentan en diferencias que exceden lo estrictamente pedagógico. En sentido contrario, si lo que se mantiene es la traducción de las condiciones desiguales de vida como "diversidad de capacidades naturales o culturales", es esperable que el objetivo reformista se quede en el nivel de las promesas formales.

*"Si bien el título es el mismo para todos, luego la sociedad, en la práctica distingue niveles. Porque no es que se van con el título y ya los toman. Van con su título y presentan un curriculum vitae que se les enseña a armar acá, y después, tienen entrevistas donde se va decantando. Les toman un examen, una entrevista y ahí se define todo. En ningún trabajo te dicen... hay que lindo título. Te dicen: ¿qué sabés hacer?, bueno... hazlo. Y si esa persona alcanza el perfil que ellos esperan el trabajo es suyo y sino "andá querido que luego te llamaremos". La sociedad tiene los mecanismos para distinguir los niveles de cada uno" (Directora).*

La fuerza que tienen estas prácticas discriminatorias se basa en su naturalización. Y esta última, a su vez, se construye a partir de la vinculación existente entre las distinciones que lleva adelante la escuela y aquellas que dispensan "otros espacios de integración". Como destaca uno de los directivos entrevistados, la escuela sólo hace con los alumnos lo mismo que la "sociedad" va a hacer con ellos una vez que se gradúen. Así, el proceso de diferenciación que se lleva adelante desde una perspectiva como la que describimos, forma parte y, a la vez, es resultado de un proceso social en el que los individuos van integrándose a la sociedad desde distintos lugares y posiciones. Por ello, las desigualdades que sanciona esta institución no sólo resultan justificadas sino "agradecidas" en tanto preparan a los alumnos para enfrentar las "condiciones" del mercado, que tiene la última palabra en la selección. De esta manera, la escuela parece haber asumido como tarea mejorar las "condiciones de empleabilidad" de los futuros trabajadores, según las demandas de un mercado cada vez más "libre" para fijar las mismas.

#### **4. Nuevas - "viejas" problemáticas ligadas al pasaje entre niveles**

El desarrollo de las problemáticas ligadas al pasaje entre niveles resulta otro de los temas relevantes para analizar los procesos de apropiación diferencial de los contenidos de la reforma. La instrumentación del tercer ciclo implicó cambios sustanciales en las lógicas y

dinámicas que históricamente describieron fenómenos tales como la "repetencia" y la "deserción", cuando el pasaje refería al tránsito entre la enseñanza primaria y la media. En aquel contexto adquirían significatividad tales conceptos y las relaciones que ellos expresaban. Las transformaciones producidas en el sistema educativo como consecuencia de la reforma dan cuenta de la producción de problemáticas de distinto orden que cuestionan la pertinencia de las tradicionales definiciones. Específicamente, el caso de la escuela "José de San Martín" resulta paradigmático en este sentido y revela de manera inequívoca la radicalidad de las mutaciones acontecidas. Observaremos como la misma escolaridad y, con ella la permanencia en la institución pedagógica, pasa a ser definida y experimentada desde un lugar diferente.

De acuerdo con la propuesta oficial, la implementación de la nueva estructura académica, y en especial del tercer ciclo de la EGB, estuvo destinada a integrar a los alumnos históricamente excluidos de nivel medio de enseñanza, tanto a los que no accedían como a quienes no continuaban más allá de los dos primeros años del secundario. En este sentido, la escolaridad de los nuevos años de educación obligatoria debía tener en cuenta, fundamentalmente, las dificultades de los alumnos para permanecer en el sistema. A pesar del cambio de estructura educativa y de la extensión de la obligatoriedad escolar, estos fenómenos no sólo no han dejado de funcionar sino que adquieren características particulares que los distinguen de los fenómenos tradicionalmente ligados al tránsito entre el nivel primario y el medio.

**1) La permanencia en la escuela:** dentro de la anterior estructura educativa fue la escuela primaria la que históricamente realizó los mayores esfuerzos para mantener a los alumnos dentro del sistema. Diversas regulaciones formales e informales y prácticas que se fueron institucionalizando, buscaron impedir que los alumnos abandonen su escolaridad.

*"Siempre hubo un viejo tabú que era como un mensaje subliminal: "chicas que no repitan". Tuvimos la famosa promoción automática de 1ero. a segundo porque se suponía*

*que era un bloque alfabetizador y tuvimos la promoción directa de 7mo. Las maestras adaptaron sus estrategias a este funcionamiento" (Vicedirectora).*

La decisión de implementar el tercer ciclo mayoritariamente en las escuelas primarias tuvo en cuenta esta dinámica. El objetivo era trocar la lógica expulsiva de la enseñanza media, por una basada fuertemente en la retención escolar. En términos históricos era la enseñanza secundaria la que registraba los mayores niveles de repetencia y abandono. También, era la que tenía los mayores valores de ausentismo estudiantil. Estos fenómenos eran, en términos generales, excepcionales en las escuelas primarias y, en algunos de sus años de escolaridad, bastante improbables, como por ejemplo, la repetencia en 7mo. grado.

*"Antes, para que un chico repitiera 7mo. tenía que ser un caso terrible. La orden era que no se repelía 7mo. Había lo que se llamaba promoción social y todos terminaban con su título de primario" (Vicedirectora).*

Con la reforma, estas dinámicas parecen haber sufrido modificaciones y aquellos fenómenos que eran excepcionales en la enseñanza primaria comenzaron a volverse cotidianos.

*"Ahora se da repetencia donde sea y en 7mo. ya no es "tabú". Los chicos pueden repetir en cualquier año, hasta en 1er. grado" (Vicedirectora).*

A pesar de esto y de lo que efectivamente registran las estadísticas de las escuelas según se vió en el capítulo anterior, la ex institución primaria devenida EGB siguió operando una estrategia fuertemente retensiva en la que la política reformista tuvo un relevante rol productivo. Con la instrumentación del nuevo ciclo se pusieron en marcha nuevos regímenes de calificación y evaluación que tendieron a flexibilizar los criterios de promoción. De acuerdo a una profesora de 8vo. año entrevistada:

*"Ahora todo apunta para que el chico no repita. Puede compensar infinitas veces. Recuperar lo ya recuperado. Todo se promedia, todo se ajusta, todo se adapta. (...) Hay que hacer todo lo posible para que el chico pase. Y a veces no sólo lo posible, también tenés que hacer lo imposible".*

Otra profesora explicaba que con la reforma las conducciones de cada institución comenzaron a intervenir activamente en la regulación de la promoción de los alumnos. Como si se tratara de una política no explícita, se ejerce -a través de diversos mecanismos informales- un control respecto a los casos de repitencia.

*"No es una presión, yo por lo menos no lo tomo así... pero si son comentarios que te hacen como: "no vayas a mandar a muchos alumnos a examen, no?". Yo sé lo que tengo que hacer y se donde estoy parada. Pero hay profesores que dicen: "yo tomo la prueba una sola vez y el que no estudió compensa", entonces tienen treinticinco alumnos para compensar y así, sí pueden recibir presiones. Todo depende de cómo te manejes".*

Como veremos, las prácticas institucionalizadas que privilegiaron fuertemente la retención escolar no tomaron las mismas formas en todas las escuelas. En el caso de la escuela "José de San Martín" dichas prácticas se asociaron al desarrollo de la estrategia de aprendizaje diferenciado descripta en el apartado anterior. De esta manera, con la reforma, se combinó esa estrategia con la flexibilización de los criterios de promoción, atendiendo ambas a las particulares "necesidades" de "estos" alumnos.

*"Vos sabes que nosotros tenemos que evaluar globalmente al niño. Si para mí, este chico anduvo bien, en tres áreas de las seis que hay, entonces, en tres deberá compensar; es decir las tres en las que está flojo. A través de trabajos prácticos y otras cosas irá adquiriendo los contenidos, bien básicos pero importantes. Y bueno, ponete que recupere una más, tiene cuatro a favor y dos en contra. Y, globalmente, el chico aprobó porque tiene la mayoría de los contenidos aprobados. Quedarían dos y bueno irá el año próximo a compensarlas pero de movida el chico ya aprobó. Considero que tiene que pasar porque su*

*rendimiento global fue bueno. Puede ser que al chico no le guste el profesor, no les gusten los horarios de clase, puede que no le guste venir a educación física, puede haber mucho factores. Pero eso se va viendo durante el año. Nosotros hacemos todo lo posible para que el chico pase y no repita. Entonces se le van a dar todas las posibilidades para que su rendimiento global sea lo más completo. Siempre algo de todo lo que damos le tuvo que quedar, aunque sea por ósmosis. Las materias de Lengua y Matemáticas, esas sí o sí las tiene que aprobar. Tiene que saber leer, escribir, sumar, restar y medianamente resolver una situación problemática. Es obvio que estas materias no puede desaprobárselas porque ya sería imposible hacerlo pasar. Pero por ahí te encontrás con un profesor de Inglés o de Sociales que te dice que no va a aprobar a tal chico y que no hay forma de resolverlo. Pero si el chico comprende y puede expresarse... entonces... acá, también entra el desempeño docente, las estrategias que usó y es tan complejo que no podés echarle toda la culpa al alumno" (Directora).*

Nuevamente, lo "básico" e "importante" se vincula con la particular interpretación que hace la institución respecto a las "necesidades" de la población estudiantil a la que atiende. En este caso, las ciencias sociales o las lenguas extranjeras no parecen resultar indispensables para la formación de "estos" alumnos, sí por el contrario, las disciplinas ligadas a la lecto-comprensión y al manejo de las operaciones lógicas básicas. En definitiva, lo básico resulta en este contexto lo mínimo y primordial y el resto se transforma en accesorio.

De esta manera, la apropiación que esta institución realiza del objetivo retensivo de la reforma se halla necesariamente inscripta en la lógica de su estrategia focalizada y diferenciadora de intervención pedagógica, aquella que, como describimos anteriormente, segmenta y ordena en grupos paralelamente "homogéneos" de acuerdo a criterios discriminadores.

**2) La "repitencia" y la "deserción" como problemas:** a pesar de los esfuerzos que realiza la institución para que los alumnos de tercer ciclo promocionen, existe un número importante de estudiantes que deben repetir la cursada de algún año. Mas esos casos

raramente derivan en situaciones de deserción. Es decir, a diferencia de lo que tradicionalmente ocurría con el nivel medio, en la escuela "José de San Martín" la repitencia no se transforma en la antesala del abandono escolar. Sin embargo, lo que se registra es que se vuelven una suerte de repetidores crónicos pues rehacen el año en varias oportunidades. Es que la escuela privilegia de manera excluyente la permanencia del alumno dentro de la institución escolar, casi podríamos decir, "a cualquier precio".

*"La repitencia es un problema pero no tan grave. Acá vienen repiten y repiten pero siempre están acá. Nosotros tenemos, para darte un ejemplo, alumnos que hicieron tres veces 8vo. y te digo que ya van por una cuarta. Pero no abandonan. Yo creo que eso es muy importante. Siempre es preferible que estén en la escuela a que estén en la calle" (Directora).*

Por otra parte, según las autoridades, los estudiantes también priorizan dicha permanencia aunque lo hacen por razones diferentes.

*"Para ellos es importante decir que van a la escuela, sino pasas a ser un "chico de la calle". No importa que venga cada tanto. Antes de estar en la calle el chico dice: me voy a la escuela, estoy con mis amigos y tengo el comedor escolar. Vienen charlan con las maestras, hacen sociales y entonces se quedan. Les atrae mucho venir. Es importante venir porque eso significa que tienen una buena familia que se preocupa por ellos, es también una cuestión de status eso de venir al colegio" (Directora).*

Nuevamente, el ambiente familiar y conocido, el sentido pertenencia y los beneficios de la contención afectiva que garantiza la escuela aparecen como las razones principales de la asistencia a ella, desde el punto de vista de sus docentes.

Mas esa asistencia ya no es, como en otros tiempos, continua y regular. La positiva valoración que se expresa respecto a la pertenencia a la institución escolar, no se traduce en una presencia constante en la escuela y sus actividades sino que se trata de una asistencia

intermitente. La participación en la escuela adquiere, así, nuevas características y se realiza bajo nuevas condiciones y vinculaciones con ese medio.

La referencia permanente y amenazadora a transformarse en un "chico de la calle" sino se va a la escuela resulta un dato significativo en el contexto de marginalidad en el que se inscribe el colegio "José de San Martín". De alguna manera, muestra el miedo a una exclusión aún mayor de la que ya padece esta población. La escuela, por lo menos para los agentes institucionales, se constituye prácticamente en la última instancia de integración posible, pero no justamente por lo que brinda en términos de provisión de saberes y conocimientos. La valoración positiva de participación en la escuela se vincula con otros elementos que provee este espacio de "socialización". Los vínculos afectivos, la relación con los pares y hasta la misma asistencia social brindada por la institución escolar, son aludidos como justificación.

*"Ellos se sienten parte de algo. Si bien la escuela no es su familia, sí somos un espacio que los contiene, que los reconoce y que les da afecto. Y te puedo asegurar que para estos chicos esto es muy importante" (Profesora de 8vo. año).*

Otra docente expresaba:

*"Yo creo que se les da una socialización a los chicos que si estuvieran en la calle no tendrían. Al venir a la escuela tienen pautas que cumplir, obligaciones y responsabilidades. Eso es bueno para ellos" (Profesora de 8vo. y 9no. año).*

De alguna manera, el discurso sostenido por docentes y directivos también pareciera expresar el temor a una desinstitucionalización completa e irreversible de los jóvenes de esta comunidad. La escuela como institución de control y disciplinamiento siempre supo garantizar la transmisión de las normas de conducta y comportamiento socialmente establecidas. Una socialización por fuera de la escuela implica importantes problemas para efectivizar el aprendizaje e interiorización de tales regulaciones. De esta manera, el temor

“a la calle” parece vincularse más profundamente al miedo al desorden y al descontrol social. En definitiva, es el recelo a un ámbito considerado anómico<sup>19</sup> con códigos y reglas que contradicen los establecidos por la escuela.

**3) Problemáticas en ascenso, la “sobreedad” y el “ausentismo”:** como mencionamos en el capítulo IV, una de las problemáticas más serias que revela tener la escolaridad implicada en el nuevo ciclo de enseñanza es el alto nivel de ausentismo estudiantil. La extensión del régimen de asistencia de la ex primaria al tercer ciclo implicó una “flexibilización” de los criterios de regularidad que debe cumplir el alumno en comparación con la ex escuela media.

*“Hoy es mucho más permisivo, el chico tiene muchas posibilidades de faltar y no quedar libre. Antes existían las 15 faltas y luego la reincorporación. Después ya no había más chances: el que usaba las 30 faltas quedaba afuera” (Profesora de 8vo. año).*

El caso de la escuela “José de San Martín” parece diferenciarse de las otras instituciones analizadas en función de la magnitud que adquiere este problema en el tercer ciclo. Como se desarrolló en el capítulo IV los alarmantes valores que revela el ausentismo en esta institución plantean una discusión respecto a las condiciones en las que se desarrolla la escolaridad de los alumnos, porque un ausentismo sin control cuestiona las condiciones básicas establecidas para el desarrollo de una escolaridad basada, entre otras cosas, en una regular presencia del estudiante en la institución educativa.

*“Acá legalmente tienen más de cincuenta y pico de faltas al año. Es decir que pueden faltar una cantidad de días impresionantes sin perder la regularidad, (...) con que vengas una semana por trimestre ya está. ¡Es una locura!” (Directora).*

<sup>19</sup> En este punto es importante tener en cuenta la definición original del concepto de anomía. Para Merton, la anomía es un síntoma de disociación entre las aspiraciones culturalmente prescriptas y los caminos socialmente estructurales para llegar a éstas. La anomía no significa por tanto la falta de normas ya que hasta la misma conducta divergente tiene sus propias normas, sino una deficiente correspondencia entre estructura cultural y social. Véase Merton, Robert (1995) *Teoría y Estructura Sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.

Las características de la población estudiantil que atiende la escuela parecen influir significativamente en el desarrollo de tal problemática. Las dificultades materiales de las familias para garantizar una escolaridad sin grandes preocupaciones a sus hijos resulta una razón importante, aunque no la única, para explicar este fenómeno. La norma parece ser una escolaridad intermitente que combina distintas modalidades de ausentismo.

De la mano del ausentismo se da la repitencia. Esta relación es fuertemente remarcada por las autoridades y por los docentes entrevistados que encuentran en la falta de “presencia” de los alumnos en la institución escolar, la causa principal de la repitencia estudiantil. Esta última deja de vincularse con razones de índole educativa que expresan dificultades en el aprendizaje y pasa a ser una medida que sanciona la permanencia o no de los alumnos en el espacio escolar. En palabras de la Directora:

*“El problema más grave de esta escuela es el ausentismo... mejor diría el ausentismo intermitente. Faltan por muy diferente motivos, pero faltan mucho. Porque llueve y se les inunda la calle, porque por ahí les agarra una enfermedad a ellos o a alguien de su familia (porque son muy débiles todos, se enferma la mamá, después el papá y ellos tienen que cuidarlos. Deben limpiar la casa, hacer la comida, lavar los platos). En tercer ciclo esto es muy grave porque siempre son los más grandes los castigados por el trabajo doméstico. Y entonces vienen a la escuela y están descolgados todo el tiempo. Ese ausentismo es el que a nosotros nos coarta el proceso. No podemos trabajar, a pesar de la estrategia que yo te expliqué, resulta imposible si el chico no viene nunca. Entonces es ahí donde se da la repitencia. Llegan a tener tantas faltas que resulta imposible calificarlos en el boletín”.*

*“Los chicos que repiten en esta escuela repiten por ausentismo. Los chicos que vienen todos los días, ese chico, pasa, te lo puedo asegurar. Porque siempre va a tener un “plancito” que lo va a ayudar para que pueda avanzar en sus conocimientos, poco, mucho o muchísimo. Pero donde nosotros nos sentimos coartados es en el tema del ausentismo”.*

Como se vio, existe una suerte de garantía de pasaje y promoción para todos aquellos que concurren a las clases más allá de su rendimiento académico, pero el ausentismo aparece como un problema donde no hay estrategia posible. La no presencia del alumno en la institución impide cualquier intervención sobre él. En dicha situación, no hay margen, ni siquiera para la "promoción automática".

Otro fenómeno que parece constituirse en un "problema" en el contexto de la nueva estructura educativa es el de la sobreedad que registran los estudiantes de la EGB3.

Antes de introducirnos en este tema es importante aclarar que la noción de sobreedad constituye un "procedimiento escolar"<sup>20</sup> (Tenti Fanfani, 2000) y, como tal, forma parte de las tantas prácticas pedagógicas que tienen lugar en el mundo educativo escolarizado basadas en ciertas concepciones respecto al sujeto de educación y a las modalidades de su vínculo con la institución escolar. La noción de sobreedad, como vimos en el capítulo IV, supone necesariamente una definición (arbitraria, en el sentido de que se trata de una toma de posición) respecto a la pertinencia de la correspondencia entre "ciertas" edades y "cierta" escolaridad; definición sustentada, a su vez, en la idea de una formación según etapas del desarrollo humano. De esta manera, la sobreedad como procedimiento escolar, y las construcciones de sentido que involucra, contribuyen a conformar determinados estereotipos respecto del alumno "ideal" y a la sanción de aquello que no se ajusta a dicha normalidad construida. La irrupción en el espacio de la ex escuela primaria de los estudiantes de tercer ciclo, con sus particulares características de edad y comportamiento adolescente, actúa como una suerte de "revelación" de estas concepciones y de la fuerza con la que operan. Desde este marco interpretativo entendemos que deben comprenderse las reacciones y resistencias que, como veremos en este apartado, expresan los maestros y directivos ante la cuestión de la sobreedad.

<sup>20</sup> Tenti Fanfani recupera esta idea de Emile Durkheim para alertar sobre la peligrosa tendencia al estereotipo pedagógico. Véase Tenti Fanfani, Emilio (2000) "Pedagogía y Cotidianidad", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF/LOSADA, Buenos Aires.

Consecuencia de múltiples procesos previos (ingreso tardío en la escuela primaria, repetición de grados, pérdida de regularidad en algún año lectivo por mudanzas o migraciones u otras razones) la sobreedad adquiere en las instituciones de referencia, características diferentes. En la escuela "José de San Martín" esta problemática revela, comparativamente, valores muy elevados entre su alumnado<sup>21</sup>. Esto guarda coherencia con la estrategia que describíamos anteriormente respecto a privilegiar, por sobre todo, la permanencia de los alumnos en la institución. A pesar de los esfuerzos por adecuar la promoción al rendimiento individual de cada estudiante, los altos niveles de sobreedad dan cuenta de la incidencia de la repitencia; ésta, a la vez, encuentra su causa inmediata en la asistencia irregular a las clases y actividades escolares.

Asimismo, por el contexto en el que se inscribe esta institución, la sobreedad, más que una problemática vinculada exclusivamente a la cuestión etárea, está asociada a las experiencias de vida que transitan estos estudiantes, a diferencia de lo que sucede en otras comunidades. Los alumnos del tercer ciclo de esta escuela son, en muchos casos, padres de familia, madres solteras, responsables del mantenimiento de su hogar o del cuidado de sus "hermanitos". Como muestran los relatos, los alumnos suelen ser considerados por los agentes educativos como "desfasados" no sólo en términos escolares sino respecto de la etapa vital que "deberían" transitar según su edad cronológica. Este "plus" de sentido de la categoría "sobreedad", que se vincula a las condiciones de pobreza y marginalidad, profundiza entre los docentes la percepción de "extrañamiento" y "rechazo" respecto del colectivo "estudiantes de tercer ciclo". De esta manera, la problematización de la sobreedad se entiende a partir del encuentro (y tensión) entre esa construcción social que divide en etapas la formación escolarizada y esa diversidad que caracteriza la experiencia de vida de estos estudiantes.

<sup>21</sup> Como puede observarse en el capítulo IV, entre el 18% y el 35% de los alumnos de 7mo. año, según la sección, superan la edad prevista para un tránsito sin obstáculos por la curricula escolar. En 8vo. más del 30% de los alumnos se encuentra en esta situación; y en 9no. los porcentajes de sobreedad, según las secciones, van desde el 48% al 58%.

*"Cuesta integrar esta diversidad. Tengo chicos tres o cuatro años más grandes que la edad normal para 8vo. Tengo alumnas y alumnos que son madres y padres. El otro día una alumna me mostró las fotos de sus dos hijos. Si nos las veía no le hubiera creído.(...)Yo creo que en algunos casos repercute en su inserción en la escuela. Algunos pierden el sentido de pertenencia a su grupo y tarde o temprano eso influye en su aprendizaje. En algunos casos se transforman en repetidores crónicos"* (Profesora de 8vo. y 9no. año).

Aquí, la normalidad escolar resulta cuestionada (y violentada, según lo que se desprende del relato de los agentes) no sólo por una reforma institucional que introduce a un alumnado diferente al tipificado, sino por la intromisión de una diversidad que la excede en su capacidad de integración. Ante tal diversidad la escuela expresa de manera contundente su "dificultad" para desarrollar su función básica: la integración "escolar". Una integración que reprocesaba las diferencias sociales desde la igualdad formal del mundo educativo. Así, en contextos de extrema pobreza pareciera complejizarse la posibilidad de establecer puentes que articulen diferencias e igualdades de distinto orden y sólo queda la más visible y explícita preservación de las primeras.

*"Hay muchos chicos que son repitentes y no son chicos de 12 o 13 años, son de 15, 16, 17 años. Entonces se da un desfasaje del interés que pueda tener un chico frente al docente que se presenta para dar la clase, porque se trabaja con un proyecto que se prepara de acuerdo a los intereses de un chico de 13 años y no de 16 o más. Y todos cohabitan en la misma aula, con las dificultades que esto pueda traer en las relaciones interpersonales. A esto agregale el tema de la familia: hay algunas que se preocupan y hay otras que los abandonan y no saben nada de ellos, de lo que les pasa, de lo que sienten, de cómo van en la escuela. Acá la heterogeneidad es tanta que es muy difícil trabajar con estos chicos"* (Vicedirectora).

En el relato de los agentes, la reforma y, específicamente, la extensión de la escolaridad obligatoria resulta el detonante de esta problemática. Para muchos docentes, la causa debe buscarse en la recuperación matricular operada por la obligatoriedad; fundamentalmente

porque la sobreedad se constituye en problema a partir de la *permanencia* de estos alumnos en la institución. Antes de la reforma, el abandono se constituía en "problema" y la extraedad apenas era una excepción a la regla.

*"(Estos alumnos antes de la reforma) desertaban... yo me acuerdo de una escuela media en la que trabajaba en Castelar norte. Para el primer año había cinco secciones, al año siguiente sólo quedaban dos secciones de segundo año. Eran tres cursos que desaparecían de un año al otro. Era increíble. Ahora los chicos están hasta los dieciocho años en la escuela"* (Profesora de 8vo. año).

Además de la obligatoriedad, en los relatos, aparece otro elemento vinculado a construcción de la sobreedad como problema y es la que vincula "obligatoriedad" con "localización institucional" del nuevo ciclo. Según los docentes, la retención de estos alumnos que antes abandonaban, está ligada a la instrumentación del tercer ciclo en la tradicional escuela primaria.

*"Si estos chicos después de terminar séptimo grado se les hubiera ocurrido seguir la media no hubieran llegado a segundo año. Y si el tercer ciclo se hubiera implementado en el Polimodal tampoco llegaban a noveno"* (Profesora de 8vo. año).

Como en anteriores relatos, vuelven a aparecer las implicancias diferenciales que tendrían, para el logro de la permanencia en la escuela (y, por ende, para la aparición de la problemática de la sobreedad), la "cultura institucional" de la enseñanza media y la de la primaria. Siempre desde una visión individual basada en el rendimiento de cada estudiante, se encuentra una "explicación escolar" al problema de la sobreedad.

*"En la secundaria había otra mentalidad. El chico tenía que rendir, si no aprobaba tenía una chance más en un examen final. Si le iba mal en ese examen entonces repetía o se llevaba una materia previa. Con las amonestaciones lo mismo. Una vez que te pasabas del*

*límite te expulsaban. Acá eso no existe. Acá frente al error lo llaman a la reflexión y a la reparación de la dificultad. Acá las posibilidades de quedarte afuera son casi nulas".*

En síntesis, los testimonios ponen de manifiesto las concepciones y expectativas construidas respecto de "estos alumnos" y muestran en qué medida la propuesta reformista, en tanto no logra operar sobre tales construcciones de sentido, sólo se constituye en una "solución formalista" que preserva las diferencias sociales.

## 5. Nuevas tensiones en la dinámica escolar

### a) El tercer ciclo y la forzada relación entre maestros y profesores

Como describimos en el capítulo III, el proceso de implementación del tercer ciclo implicó la incorporación de un nuevo personal docente a las escuelas primarias devenidas EGBs, los profesores de nivel medio, y con ella se inició la difícil convivencia de dos perfiles pedagógicos marcadamente diferentes. Esto tuvo importantes efectos en la dinámica cotidiana de las escuelas.

En términos generales, podemos decir que las disonancias entre maestros y profesores fueron una constante en los tres casos analizados. Estas se manifestaron principalmente en relación con las condiciones laborales, las culturas institucionales, las concepciones en cuanto a las regulaciones disciplinarias respecto a los alumnos de tercer ciclo y las representaciones con respecto a las características de la matrícula.

Desde la perspectiva de los docentes formados como maestros de grado (las directoras, las vicedirectoras o los maestros reconvertidos) la presencia de diversos profesores por áreas de conocimiento en el tercer ciclo, resulta problemática porque impondría un cambio

abrupto a los estudiantes. Sin embargo, esta nueva experiencia escolar no es muy diferente a la que se producía con el paso a la escuela media, aunque con la nueva estructura esto se adelanta al 7mo. año de la EGB y ocurre en el espacio de la "maestra/madre", y lo invade, cuando es implementado en la ex primaria, como en este caso.

*"Esto (el tercer ciclo) hace que los chicos que salieron de 6to. el año pasado, que tenían una maestra que parecía una gallina y sus pollitos, pasan a tener 7 profesores con un horario muy amplio. Es una cosa abrupta para ellos. Es como salir de la mamá y llevarlos a la conscripción.*

(...)

*Muchas veces es mejor tener una buena maestra, de las de antes, de las que sabés que le van a dar al chico una terminación de bordado final que mandarlos directamente a que se adapten al trabajo en áreas con muchos profesores que tienen otra forma de trabajo*".

Las dificultades en este vínculo deben interpretarse a la luz de las diferencias que suponen las culturas institucionales de referencia de ambos perfiles docentes (la escuela primaria y la secundaria). Esto, a su vez, remite a las diferencias en las formaciones académicas y en las prácticas pedagógicas que cada perfil supone y, obviamente, a las concepciones diferentes respecto del sujeto de aprendizaje. En este sentido, podemos decir que el tercer ciclo se constituyó en un híbrido entre ambas culturas y lógicas escolares.

Los conflictos y resistencias generados a partir de la nueva convivencia entre maestros y profesores, también, muestran en qué medida cada nivel del sistema educativo funcionaba de manera desarticulada. Cada uno operaba como un coto cerrado aislado de los restantes niveles.

Tanto desde el discurso de los directivos (que en su totalidad son de maestros de grado que ascendieron en la carrera docente) como desde el de los maestros reconvertidos y el de los profesores de media se realizan críticas cruzadas que expresan la "forzada" convivencia que implicó la instrumentación del tercer ciclo. En el caso de los directivos las críticas se

concentran en el vínculo que los profesores establecen con los alumnos y en la falta de pertenencia hacia la escuela. En este sentido, la Vicedirectora nos comenta:

*"Los profesores faltan mucho. Hoy se enferman y mañana tienen otro problema. Para las salidas organizadas con los alumnos siempre tienen algún problema. Terminan siendo las maestras las que te ayudan. Los profesores especulan mucho porque no se sienten parte de ninguna escuela".*

La crítica se extiende hacia las competencias pedagógicas de cada tipo de docente:

*"Por ejemplo si a estos chicos les tenés que dar una clase sobre los griegos. El maestro, maestro con mayúsculas, va a buscar la manera de generar ese vínculo que los pueda llegar a relacionarse con los griegos. En cambio, el profesor que tiene 400 horas y no sabe quien es Juancito no puede establecer ese vínculo de enseñanza con el alumno. El maestro sabe que Juancito Perez tiene éste problema, lo ve en los recreos, habla con él y le pide que le traiga la carpeta y hace todo un seguimiento" (Vicedirectora).*

*"Los profesores funcionan como si la escuela fuese un supermercado del saber donde los chicos deben elegir: lo que hay en las góndolas. Vienen dan clases y se van" (Directora).*

La preferencia que estas autoridades manifiestan tener hacia un determinado tipo de docentes, parecería vincularse en parte con la concepción que se tiene respecto del sujeto que asiste a esta escuela en particular. Aquella noción, que desarrollamos precedentemente, del sujeto escolar definido por la carencia material y afectiva se constituye en un factor que explica el énfasis en la preferencia por los maestros de grado en el caso de esta escuela.

*"En el tercer ciclo a mi gusta más el maestro reconvertido para estos chicos. Porque el maestro reconvertido es un maestro y para mi el maestro es una palabra con mayúsculas. Porque el profesor que viene una sola vez por semana, una hora, es el profesor taxi y no se puede involucrar como lo hace un maestro en las necesidades del alumno. Porque vos*

*como maestro te terminás involucrando con la historia personal de cada chico. Es lo que pasa con los docentes de 7mo. que por suerte son maestras reconvertidas. Yo con ellas estoy tranquila porque sé cómo manejan a los chicos. La carencia de afecto, la carencia de contención que tiene estos chicos requieren de una figura como el maestro. Por ejemplo, a un nene lo habían echado de la casa y el chico vino acá. Vino a llorar a mis brazos. Porque yo fui su maestra. Es decir, como que el maestro tienen una contención psicológica que los profesores no. Hay maestras acá que se comprometen un montón, les traen ropa a los chicos, les preguntan como están en sus casas, saben si les está pasando algo grosso" (Vicedirectora).*

Nuevamente, las elecciones y opciones escolares encuentran justificación en cierta concepción del tipo de población que asiste a la escuela y las particulares necesidades "educativas" que requiere.

*"Está bien que en los séptimos haya maestros reconvertidos porque todavía son chicos para tener profesores. Estos chicos necesitan mucha contención y eso creo que puede hacerlo mejor la maestra que el profesor o la profesora. También creo que en algunas materias de 8vo. y 9no. es mejor que haya maestros que profesores, aquellas asignaturas que tienen más carga horaria y que por eso motivo pueden permitir una relación más constante con los alumnos. Resulta importante que ellos, a pesar de todos los docentes que tengan, puedan identificar un referente y esa función creo que puede desempeñarla mejor el maestro" (Maestra reconvertida de 7mo. año).*

Los procesos de diferenciación de los que hablábamos en los apartados anteriores vuelven adquirir formas concretas en la construcción de las preferencias por cierto perfil docente. Para los agentes, las necesidades de contención afectiva y social de estos alumnos resultan prioritarias frente a las potenciales necesidades académicas. Por eso el mejor perfil es el "maestro de grado" que sabe combinar asistencia, contención y aprendizaje. La lógica interpretativa siempre parte desde "contexto", sobre el que no se puede intervenir, hacia la

estrategia pedagógica. El contexto es el marco condicionante de toda acción en la escuela. En palabras de la Vicedirectora:

*"Yo pienso que acá, es muy importante el maestro. Quizás en la escuela "Vicente López" de Morón o en alguna escuela céntrica es diferente (...) y no es que esté en contra del profesor taxi pero es culpa del sistema que los pone así y están obligados a trabajar de ese modo. Pero frente a las características de esta comunidad yo prefiero un maestro reconvertido... a lo mejor no tiene el nivel académico que tiene un profesor... y bueno, cuando surja una duda se consulta, pero en cambio una buena estrategia para trabajar con estos chicos, sin duda la tiene un maestro, para eso está más capacitado el maestro".*

A pesar de estos énfasis, dichas preferencias no se traducen en una estrategia concreta de selección de personal que privilegie a los maestros de grado por sobre los profesores, como sucede en otras instituciones.

*"Nosotros recibimos muchos profesores y maestros que quieren venir a trabajar a esta escuela porque tiene ruralidad y eso significa un pago más alto en su sueldo, sobre todo para los que tienen mucha antigüedad. Nosotros no elegimos a los docentes, eso es por concurso público, en cambio ellos si eligen trabajar en esta escuela.*

(...)

*Es muy difícil trabajar con docentes que no se adaptan al funcionamiento de la escuela, pero nosotros no podemos echarlos. Acá hay muchos que hacen lo que quieren".*

Esto marca una importante diferencia con otras instituciones, en donde la gestión directiva, y a pesar de existir importantes regulaciones que garantizan el acceso al cargo por concurso público y la estabilidad en el mismo, logró operar a través de diversos mecanismos informales cierta selección de su personal docente.

Por otra parte, las fronteras entre maestros y profesores no se construyen solamente a través de las diferencias entre formaciones académicas y perfiles profesionales, sino que también las

condiciones laborales intervienen en este proceso. Las nuevas condiciones salariales puestas en marcha por la política de reforma para los docentes del tercer ciclo, constituyen un elemento más que colaboró en la generación de distinciones y sanciones entre ambos agentes educativos.

La mejora salarial que benefició a los docentes de tercer ciclo (ver capítulo III) fue considerada selectiva y por ello "injusta y desigualitaria", en particular por los maestros de grado que no fueron reubicados en el tercer ciclo. Esta situación no sólo profundizó las resistencias hacia la política de reforma, sino que influyó en las formas que asumió la instrumentación del tercer ciclo en tanto justificó una serie de acciones que llevaron adelante los agentes educativos.

*"En la práctica la Directora se ocupa del tercer ciclo y yo del resto. La verdad es que no me interesa el tercer ciclo. Realmente me supera el trato con los profesores, con los alumnos y con los padres. Yo soy de formación maestra de grado y gané un concurso para cargo jerárquico en una escuela primaria, no para hacerme cargo de esto. (...) Además me da mucha bronca, trabajan menos y cobran más, creo que es muy injusto" (Vicedirectora).*

En el caso de la escuela "José de San Martín" este conjunto de diferencias (formativas, laborales, pedagógicas, etc.) se procesaron a través de una división funcional de tareas entre los maestros (de la EGB1 y 2) y los profesores (que, en este caso, incluye a los docentes que vinieron de la ex media y a los nuevos maestros "reconvertidos"). Mientras que los profesores sólo se ocupan de la enseñanza en las aulas, porque con la instrumentación de la reforma se nombraron preceptores para organizar las tareas disciplinarias y administrativas de la EGB3, los maestros participan -además del dictado de clases- de todas las actividades que tienen que ver con la organización escolar, como la supervisión de los recreos, la confección de los boletines, la preparación de los actos escolares, el control de la asistencia, etc.

*"El líder en el puesto es el maestro de grado. Un líder en el sentido de que hay un problema y vos tenés que resolverlo. Y no el líder que manda. Nosotras acá somos los felpudos, super felpudos del sistema. Los profesores están más remunerados que nosotras y ahí ya tenés la panta de cómo nos considera el sistema. Yo la verdad es que trato de no meterme en el tercer ciclo. Yo sólo me vinculo con la EGB 1 y 2".*

Las dificultades administrativas y organizativas que sufrió la escuela como consecuencia de la instrumentación de más años de escolaridad fue otro elemento que participó en la generación de diferencias y disputas entre ambos tipos de docentes. En el caso de la escuela "José de San Martín", por el crecimiento matricular que involucró el tercer ciclo, la gestión institucional del mismo se constituyó en un verdadero "problema" para el personal directivo y administrativo (secretarios). Para ellos la instrumentación de los nuevos años de escolaridad significó más trabajo, en peores condiciones y por el mismo sueldo.

*"La escuela antes era mucho más chica, una secretaria, un director, un vice y un gabinete por turno y había sólo 7 grados. Ahora el personal administrativo sigue siendo mínimo, siendo que acá prácticamente tenemos dos escuelas, ya que hay 24 secciones de 1ro. a 7mo. y 11 de tercer ciclo. Entonces yo tengo para 35 secciones un director, una vice, un secretario. Hace falta un coordinador que haga de nexo entre el tercer ciclo y nosotros" (Directora).*

*"Acá es "todo por dos pesos". Acá son dos escuela "por dos pesos". Donde no tengo preceptores para 7mo. y donde las maestras con mayor puntaje, las que son titulares, me ayudan porque si no, no sé que haría. Alguien tiene que pasar lista, hacer los boletines, mandar la comunicación a los padres. Porque el profesor no tiene estas obligaciones, ni siquiera de cuidar los recreos y los baños" (Vicedirectora).*

Esta situación repercutió de manera decisiva en los procesos de institucionalización del tercer ciclo.

*"Acá se construyó todo el tercer ciclo. Tres aulas, dos baños y un patio, donde por suerte no cohabitan con los de 1ro a 6to. O sea que tiene lo que pide Bordón que es una identidad. (...) Ahora yo me pregunto como voy a darle una entidad propia si no puedo ni siquiera manejar una escuela con esta matrícula. ¡Esto es infernal!" (Vicedirectora).*

La identidad del tercer ciclo no sólo se construye sobre las fronteras físicas que se establecen entre este ciclo y los restantes años de escolaridad incluidos en la EGB. Una multiplicidad de factores intervienen en este proceso productivo. La incorporación de profesores de nivel medio en una escuela que se reconoce y define fundamentalmente como una "escuela primaria" es uno de estos factores. La identidad construída pareciera ser residual, y fruto de la resistencia; es todo aquello que no es y no se ajusta a la estructura de la tradicional escuela primaria.

#### **b) El tercer ciclo en el espacio escolar de una institución primaria**

Podríamos empezar este apartado hablando de los aspectos más visibles vinculados al proceso de implementación del tercer ciclo. Específicamente, nos referimos a la modificación de la arquitectura escolar. En el caso de la escuela "José de San Martín" durante los años 1995 y 1996 se llevaron adelante diversas obras que ampliaron las instalaciones a fin de albergar a la nueva matrícula. En este caso, a diferencia de otras escuelas donde algunas de las reformas edilicias se financiaron con fondos de la cooperadora, todas las obras se hicieron con inversión de la DGCyE.

Las nuevas instalaciones se construyeron sobre terrenos libres que tenía la escuela. Su diseño, de acuerdo a los directivos, se hizo teniendo en cuenta la necesidad de construir un espacio que pudiera ser lo más independiente posible del resto del establecimiento. De esta manera, el tercer ciclo sólo comparte con los demás años de la EGB la puerta de entrada. Tienen baños, aulas y patio de uso exclusivo. La separación con los demás ciclos está

garantizada a través de rejas y paredes que definen de manera contundente sus límites físicos. La sensación que uno tiene cuando ingresa al "territorio" del tercer ciclo es como si entrara en un verdadero espacio de encierro. Todas las puertas internas tienen rejas, también las dos vías que comunican esa parte de la escuela con los espacios en los que funcionan el 1ero. y el 2do. ciclo. Una vez que los alumnos y docentes entran a ese espacio se cierra con candado el portón que comunica el tercer ciclo con el pasillo principal de la escuela. De acuerdo a la Directora, esto debió hacerse para evitar que los alumnos escaparan. Durante los recreos también está cerrada esa vía de acceso, sólo se abre cuando ingresa o sale algún directivo o un docente. Los alumnos sólo pueden salir de ese espacio cuando finaliza la jornada escolar. Hasta se construyó otro quiosco dentro de ese perímetro a fin de que los alumnos no tuvieran ninguna necesidad de salir de él. Según una profesora de 8vo. año:

*"Es una realidad diferente la de tercer ciclo. Se nota en todo, en los actos patrios, en los recreos, en las reuniones de personal. Si bien hay una buena relación entre profesores y maestros hay una brecha. No se como definirlo. Es todo diferente. Los problemas y la forma de abordarlos. Hasta se nota en lo físico, por un motivo acá hay rejas, te das cuenta, no?. Son como un símbolo las rejas".*

Este obsesivo control por las fronteras del tercer ciclo parecería responder a una necesidad de seguridad y protección. No hacia los alumnos de ese ciclo, sino hacia los otros: los "niños" que participan de la escuela "primaria". Estos parecen constituirse en objeto de un cuidado especial, aquel que supo históricamente operar la escuela primaria cuando sólo se ocupaba de la formación en la "niñez". Así, teniendo en cuenta los testimonios previos, esto podría llegar a interpretarse como un defensa de la escuela primaria como tal. En este sentido, la Vicedirectora comentaba:

*"Creo que es lo que corresponde. No podés mezclar a un chico de diecisiete años con uno de seis. Es como mezclar el lobo feroz con los corderitos".*

Esta distinción compartida por todos los entrevistados, vuelve a plantear la magnitud del impacto que tuvo la incorporación de un nuevo sujeto de aprendizaje al ámbito de la institución primaria. A la nueva subjetividad parece definirla casi de manera excluyente la diversidad, una diversidad que intenta ser "apartada" y "controlada" a través de diversos mecanismos, entre ellos la distribución y organización de los espacios físicos. De acuerdo a una profesora de 8vo. y 9no año:

*"El tercer ciclo es como otra institución. En algunos colegios es el piso de arriba, en otros todo un ala. Pero siempre hay límites entre el tercer ciclo y el resto de los ciclos. En realidad para mí el corte se pone como una defensa, justamente por la diversidad. Si bien los chicos de primero a sexto crecen, los cambios nunca son tan rotundos como en un adolescente. El chico cuando pasa a séptimo cambia muchísimo. Creo que dentro de un establecimiento se nota mucho esa diversidad y la escuela dice "bueno hasta acá" y entonces pone límites. ¡Cuesta mucho integrar esa diversidad!".*

Nuevamente, aparece la exclusión de lo diverso como cuando analizamos la "problematización de la sobriedad". De alguna manera, la escuela pudo incorporar un conjunto "diverso" de excluidos educativos, más no sabe qué hacer con la diversidad que conllevan. Sólo la tiene en cuenta a la hora de producir las sanciones que marcaran el recorrido educativo de los estudiantes por la institución, lo que le impide, luego, recuperarla desde un lugar productor de mayor igualdad.

A diferencia de las otras instituciones observadas, la diversidad adquiere particulares sentidos en el contexto de la escuela "José de San Martín". No se trata sólo de alumnos más grandes sino de alumnos que estaban fuera del sistema o que seguramente no hubiesen logrado permanecer en la escolaridad secundaria. De manera contundente una profesora de 9no. año expresaba la complejidad de esta problemática:

*"Acá hay de todo. Hay chicos con todo tipo de problemáticas. Ni siquiera se trata del típico adolescente".*

El estudiante de tercer ciclo es un sujeto extraño a la institución escolar (no sólo primaria), no es "ni siquiera" el típico *estudiante* adolescente que lograba ingresar y transitar con éxito el nivel medio de enseñanza. El estudiante de tercer ciclo de la escuela "José de San Martín" es algo distinto que cuesta ser caracterizado desde las categorías del discurso escolar. Porque en muchos casos se saltó la transición y tiene obligaciones de adulto: es padre, cuida a sus hermanos, trabaja, etc.

En este relato vuelve a aparecer con claridad por qué la "sobreedad" se constituye en un verdadero "problema" para los agentes institucionales de la escuela "José de San Martín". Es justamente a partir de las concepciones que éstos tienen acerca de los estudiantes (en términos de su perfil y características "típicas") que la sobreedad resulta una "desviación", un "error" o una "disfunción" respecto de la "normalidad" que tales concepciones sancionan.

Frente a esta heterogeneidad que irrumpe se empiezan a conformar nuevas fronteras. Se construyen como una "defensa" a lo que se considera ajeno y extraño. Eso es el tercer ciclo y su población en el marco de la institución primaria. Una institución que *lucha* por preservar aquello que le daba identidad y sentido y ahora siente amenazado.

*"Son dos instituciones en una. Primero acá están separados ediliciamente... tiene patios diferentes y aulas independientes. Ellos están allá. No conocen a nadie, no saben quienes somos. Ellos tienen su rancho aparte. Creo que no puede ser de otra forma"* (Vicedirectora).

La dificultad que expresa la escuela para gestionar la diversidad pone límites a la construcción de la EGB como unidad pedagógica integral, en la que debieran articularse virtuosamente los tres ciclos de enseñanza. La percepción de "extrañamiento" que expresan los agentes y las reacciones generadas a partir de esas imágenes, dan cuenta de la incapacidad para efectivizar el objetivo reformista. Una maestra reconvertida comentaba:

*"Los directivos siempre acompañan más al otro lado... yo creo que el acompañamiento es mayor con 1ero. y 2do. ciclo. Es decir con la primaria. Yo creo que influyen un montón de cosas. El tercer ciclo es un "quilombo". El trato con los profesores, el hecho que los alumnos son más grandes y problemáticos, los padres que prácticamente no existen, es todo diferente. Yo creo que ellas se sienten más cómodas con la primaria que es lo que conocen"*.

Los procesos de apropiación a partir de la política de reforma han mostrado en que medida la instrumentación tuvo desarrollos divergentes a nivel institucional. Si bien en los tres casos analizados la integración del tercer ciclo a la tradicional escuela primaria implicó una nueva distribución de los espacios, no exenta de conflictos y disputas, y la conformación de límites y fronteras entre cada uno de los ciclos, la situación descrita por la escuela "José de San Martín" parece un caso extremo en este sentido. En parte vinculada con las características que adquirió el tercer ciclo en esa institución, fundamentalmente por su población estudiantil, la incorporación del 8vo. y 9no. año estuvo signada por una marcada violencia institucional que se expresó en múltiples dimensiones. La cuestión física fue quizás la más evidente, pero existen otras ligadas al vínculo que los docentes y directivos establecieron con los alumnos.

La violencia responde a una situación en donde se vuelven evidentes los límites de la institución primaria para procesar el impacto que supuso la incorporación de los estudiantes del tercer ciclo. Una maestra reconvertida expresaba:

*"La disciplina es muy difícil de mantener. Los docentes estamos trabajando, emparchando de alguna manera, como podemos, una situación que es un desastre. Cada vez es más grande la brecha entre la posibilidad de que éstos chicos crezcan y lo que nosotros podemos hacer"*.

De igual manera, una profesora entrevistada afirmaba:

*"Acá tenés un contexto social muy conflictivo en donde se hace muy difícil mantener disciplina. Acá hay alumnos que nunca faltan porque no tienen donde ir, porque vienen a comer, porque el padre trabaja y no tiene donde dejarlos. Los chicos que vienen siempre son los que más problemas tienen y los que realmente quieren aprender no pueden hacerlo, justamente, por esos chicos. Ellos no vienen a aprender. Y lo peor es que los tenés que soportar. No tenemos a quien recurrir porque cuando vas a pedir ayuda te dicen "la escuela es receptora y no expulsora", y con ese cantito recibimos chicos con serios problemas de conducta. Y cuando te pasó algo grave con el pibe te dicen "vos lo tenés que dominar". Yo veo que no se hace nada, no hay sanción como las amonestaciones. No hay nada para ponerles límites. Yo me pregunto porqué el chico que se porta bien está en las mismas condiciones que el que se porta mal. No tenemos "armas" y no es que queremos armas para luchar contra ellos sino que necesitamos elementos para contenerlos. Nosotras no podemos hacer maravillas, ¡no hacemos magia!" (Profesora de 8vo. año).*

En definitiva, los relatos dan cuenta de un proceso de transformación de las funciones que tradicionalmente supo desempeñar la institución educativa. La *contención* se constituye de manera excluyente en la función primordial de la escuela. Los "sentidos" asociados a este concepto reflejan la creciente importancia que adquieren los elementos de control y disciplinamiento y la pérdida de centralidad de aquellos ligados a la transmisión de conocimientos y saberes.

Como veremos en el análisis de la demás instituciones, la noción de *contención* aparece en todos los discursos aunque no involucra la misma significatividad en cada caso. En la escuela "José de San Martín", y por las características que asumió la instrumentación del tercer ciclo en ese contexto escolar, la contención está fuertemente ligada a los "beneficios" que tiene la permanencia de los alumnos dentro de la escuela más allá de lo estrictamente educativo y de las condiciones para sostener y relacionarse con una población estudiantil diversa.

### La escuela "Manuel Belgrano": Una institución de "élite" en un contexto que se empobrece o "La aguja en el pajar"

Para llegar a la Escuela "Manuel Belgrano" sólo hay que caminar algunas cuadras desde la estación del ferrocarril. Si bien está formal y políticamente ubicada en el barrio Villa Pueyrredón, la mayoría de los entrevistados la identifican como una escuela de "Villa Ignacio norte". Esto tiene una significación especial, en tanto pertenecer a esa zona y localidad expresa cierto nivel socioeconómico y da cuenta de un determinado status social. A lo largo de los últimos 30 años, la localidad ha tenido un importante desarrollo urbano y comercial. Sectores medios en ascenso la han elegido fundamentalmente para vivir y en menor medida para desarrollar actividades comerciales y de servicios. Su fisonomía es de una zona básicamente residencial, con casas bajas y algunos pocos edificios de alto.

El barrio en el que se inserta la escuela es altamente valorado por las inmobiliarias del lugar. Construcciones suntuosas, hermosos chalets montados sobre amplios terrenos, veredas frondosas y ninguna fábrica distinguen ese paisaje de las localidades vecinas.

La escuela no desentona en ese contexto. Funciona en un moderno edificio de aspecto extremadamente arreglado y cuidado. La comparación con cualquier escuela pública bonaerense la pone en un lugar más que privilegiado. Su interior mantiene las mismas características que la fachada. Los patios, las aulas, los baños y hasta los bancos muestran hasta qué punto existe un enorme esfuerzo en mantener adecuadamente las instalaciones de la escuela.

A diferencia de las otras instituciones en las que desarrollamos la investigación de campo, entrar en este territorio escolar no significa sumergirse en el ruido permanente y ensordecedor de las voces infantiles. El extremo orden, control y organización parecen una característica distintiva de esta escuela. La observación de parte de su cotidianeidad así lo demuestra: la forma en que se realiza la entrada y la salida de los alumnos, los recreos y las

clases parecen confirmar las expresiones de sus autoridades respecto a que en esta escuela *"nada está librado al azar"*.

Esta descripción nos remite a lo que Milstein y Mendes (1999) denominaron *procesos de corporización del orden escolar*. Desde tal perspectiva, se vuelve "visible" y posible de explicitar la producción social de los sujetos a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes y, en particular, la producción social del alumno a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del niño, bajo la forma de "orden escolar". Si bien esto es aplicable a las tres instituciones analizadas, en el caso de la escuela "Manuel Belgrano", los procesos de corporización -el ingente esfuerzo que realiza la escuela en pos de transformar tales cuerpos- adquieren una forma particular. No son rejas, candados, ni paredes, como se observa en otros casos, los dispositivos elegidos para llevar a cabo estas acciones. Es más sutil y menos manifiesto, y por ello quizás más eficaz.

Como dirían estos autores, el trabajo escolar sobre el cuerpo sucede allí donde se supone que no sucede, mediante enseñanzas por lo general incidentales que como simples indicaciones de importancia puramente formal o secundaria, acompañan a la enseñanza de los aspectos considerados más importantes. Es en esas acciones laterales que ningún currículo escrito menciona, pero que todos practican, donde se enseña lo considerado "fundamental".

También es interesante detenerse en el tipo de producción involucrada en tales acciones. Siguiendo a los autores anteriormente citados, el trabajo escolar incluye necesariamente la producción de cierta interpretación de los sujetos sobre sí mismos y sobre los otros. Un control del cuerpo tan explícito y tan manifiestamente violento como el observado en la escuela "José de San Martín" definitivamente produce una subjetividad diferente que la operada en la escuela "Manuel Belgrano". Como desarrollaremos más adelante, al analizar el funcionamiento del tercer ciclo en esta última institución, las diferencias entre ambos establecimientos muestran que los procesos de diferenciación social operados en el ámbito escolar se asocian a dinámicas singulares en cada contexto institucional.

El espacio donde funcionan la dirección y la secretaría resulta quizás el lugar más paradigmático en la conformación de aquel orden escolar. La totalidad de sus paredes están literalmente "tapizadas" de carteleras que informan la organización completa de las diversas actividades que lleva adelante la institución. Hechas todas bajo el mismo formato y diseño muestran que la producción de regulaciones incluye una diversidad de elementos formales e informales, simbólicos y materiales. En este caso, el cuidado puesto no sólo en la información que se expone sino en la forma en que ésta es presentada, se vuelven referentes visibles de ese esfuerzo productivo y de su orientación. Horarios de entrada y salida de los alumnos para cada turno, plantillas de horarios de cada curso con las materias asignadas y con los nombres de los docentes responsables de su dictado, información del Consejo Escolar y la Secretaría de Inspección, complejas grillas que indican los alumnos (con nombre y apellido) que compensan por curso y materia y hasta un listado de posibles repetidores. También en un lugar destacado se puede observar información sobre la Cooperadora Escolar (integrantes y voluntarios para las tareas de la escuela) y teléfonos útiles, como la emergencia médica, la comisaría, o la sede de inspección, entre otros.

Un armario repleto de carpetas con prolijos lomos, una computadora relativamente actualizada<sup>1</sup> y dos escritorios completan la imagen. Desentonan en ese espacio una serie de objetos arrumbados en un recoveco de la Dirección. Como si se tratara de un "depósito" en el que se "guardan" bajo estricta protección los bienes de valor, se observa una video, una equipo de música, parlantes y un grabador. Así, parecen confirmarse nuestras percepciones iniciales en cuanto a que el cuidado y preservación de la institución y sus bienes resulta una importante preocupación de sus agentes. En este caso, nos cuentan que debieron recurrir a su guarda en la Dirección para asegurarlos *"no de los robos"*, como sucede cotidianamente en otras escuelas, *"sino de que algún alumno los rompiera"* (Directora).

<sup>1</sup> Si tenemos en cuenta las demás instituciones analizadas, hay que mencionar que en la escuela "José de San Martín" no había computadora ni en la dirección ni en la secretaría y en la escuela "Bernardino Rivadavia" había una, que funcionaba con el viejo sistema DOS y que según la secretaría *"sólo sirve para hacer algunas planillas"*.

En el recorrido, otro espacio escolar adquiere llamativa visibilidad: la biblioteca. Funciona en un aula amplia en donde los libros, dispuestos en anaqueles claramente señalizados, cubren la totalidad de las paredes. En el centro hay varias mesas y sillas organizadas especialmente para la lectura. En un escritorio se ubica la bibliotecaria que según nos relatan "es una mamá de Cooperadora que colabora con la escuela". Los alumnos entran de manera disciplinada a consultar el material bibliográfico, tanto durante el recreo como cuando están en clase. Allí también ese particular orden escolar se hace evidente.

A la escuela asisten aproximadamente 650 alumnos y de acuerdo a los valores matriculares que registran otras instituciones está ubicada un poco por debajo del promedio. Según las expresiones de la Vicedirectora, "no es una escuela grande, por suerte". En este sentido, es importante mencionar que si bien, como vimos en el capítulo IV, la escuela vio ampliada su matrícula total como consecuencia de la instrumentación de los nuevos años de escolaridad, esto no se sintió demasiado porque paralelamente se dio un proceso de redistribución de la población estudiantil en el que se redujeron las matrículas de los ciclos inferiores (1ero. y 2do). Por otra parte, comparativamente con los demás casos analizados, es la institución educativa que revela tener el porcentaje más bajo de crecimiento matricular del tercer ciclo en el período 1995-2000.

La escuela tampoco instrumenta ningún tipo de política compensatoria como el servicio de comedor o de copa leche. Ni siquiera tiene gabinete psicopedagógico; la directora nos comenta:

*"Esta escuela no tiene porque se supone que hay escuelas que necesitan más un equipo de orientación educacional que esta comunidad. Los gabinetes están ubicados en escuelas con población carente o con problemáticas serias. Nosotros, si tenemos un problema, usamos el servicio de la escuela "cabecera"*".

Todos estos elementos ayudan a entender por qué tanto las autoridades como los docentes, hablan de la escuela "Manuel Belgrano" como si fuese una institución distinta, diferente del

conjunto de instituciones educativas (públicas) no sólo de la zona sino del Partido. En palabras de la Vicedirectora:

*"Siempre fue una escuela de elite. Muy bien conceptuada y sigue siéndolo a pesar de la transformación. Cuando gané el concurso para el cargo directivo elegi esta escuela por ese motivo. Yo siempre busqué escuelas en las que tuviera algo que aprender. Y vaya que aprendí. Y a qué costo. Yo podría haber elegido otra escuela pero no, yo quería venir a la "Manuel Belgrano"*.

Para este directivo, la escuela "Manuel Belgrano" siempre fue "distinguible" del resto. Desde que asumió el cargo en el año 1993, fue una responsabilidad muy grande, porque la anterior conducción directiva, nos cuenta, tenía una excelente relación con la comunidad y, por lo tanto, ella "(...) debía hacer lo mismo o mejor". Según su testimonio, fue una presión tan grande que casi la llevó "a un estado de stress" porque "esta es una comunidad muy, pero muy, especial, que exige muchas cosas".

No sólo para la conducción, sino para los docentes de esta escuela, ese nivel de demanda se relaciona con las características socioeconómicas de la comunidad. Con la crisis, esto cambió. Nos aclaran que no hay que confundirse con lo que muestra el paisaje urbano que circunda la escuela, según nos dicen; éste constituye el vestigio de una clase media acomodada que ya no existe, "(...) antes era un barrio medio alto. Ahora es de sector medio" (Vicedirectora). Otros testimonios avanzan un poco más y describen con mayor detalle como el contexto socioeconómico en el que se inscribe la escuela mutó en los últimos años.

*"Ahora pertenece a una clase media. En algún momento perteneció a una clase media-alta. En la actualidad una gran parte de los padres de estos chicos no tienen trabajo o tienen trabajos inestables. Tenemos una bolsa de trabajo impresionante. Hay gasistas, electricistas y todo eso y nos parece lógico que la gente de mayor nivel que tenemos le de trabajo a la gente de la escuela que no lo tiene. Con Cooperadora decidimos que ahora*

*vamos a exponer los datos en el hall de entrada para que puedan llamar a esos papás" (Directora).*

La Cooperadora, un agente distintivo de la escuela "Manuel Belgrano", también experimentó la profundidad de la crisis:

*"Hasta el '96 -'97 teníamos una Cooperadora formada íntegramente por profesionales varones y funcionaba "de diez". Después de esos años, la mayoría fueron mujeres, casi todas amas de casa. No estoy desvalorizando, pero es otra cosa. Siguen trabajando mucho pero cuesta más la relación con los docentes y con las necesidades de la escuela. Ahora no tienen tanto tiempo los papás. Porque están detrás de un laburo. Están luchando por sus ingresos" (Vicedirectora).*

Correlativamente a estos procesos, la composición de la población estudiantil de la escuela también cambió. Pero en este caso no sólo fue la crisis la responsable de estas mutaciones, sino que la reforma intervino activamente, en particular a través de la transformación de la estructura académica y la decisión de implementar el tercer ciclo en las escuelas primarias. La incorporación de una nueva matrícula como consecuencia de la extensión de los años de escolaridad obligatoria tuvo un fuerte impacto en la dinámica de la escuela "Manuel Belgrano".

Para ser más precisos, los cambios en la composición matricular estuvieron dados, por un lado, por la pérdida de parte de la matrícula histórica de la institución, "aquella que tenía posibilidades de pagar por el servicio educativo y seguía viniendo a la escuela pública" (Directora) y, por el otro, con la incorporación de nuevos estudiantes pertenecientes, no ya al radio de la escuela, sino a lugares más alejados y más empobrecidos, como la villa Los Polvorines distante unas quince cuadras de la escuela.

A la hora de explicar estas transformaciones los sujetos entremezclan razones que aluden a la implementación de la nueva estructura educativa y otras que dan cuenta de procesos más

complejos en donde parece estar en juego la redefinición del lugar que ocupó históricamente la educación pública como mecanismo de ascenso social en el imaginario de las clases populares y medias. La fragmentación del sistema educativo y la generación de "circuitos de calidad" diversos dentro de una supuesta homogénea y universal oferta pública, derivó en distintas estrategias por parte de los padres. Algunos, cambiaron la escuela pública por la enseñanza en establecimientos privados de la zona, que por diversos motivos garantizaban una prestación de servicios que la escuela "Manuel Belgrano" ya no podía cubrir. Otros, decidieron el traslado de sus hijos de escuelas públicas ubicadas en barrios carenciados a escuelas públicas de "mayor calidad" como parecía representar la escuela "Manuel Belgrano".

El ingreso de un nuevo tipo de alumnado imprimió profundos cambios en la escuela: en su lógica de funcionamiento, en el servicio educativo que venía prestando y en las relaciones que históricamente supo establecer con la comunidad cercana. Esto involucró diversos procesos de "apropiación de" y "participación en" la institución escolar. Se trató de procesos marcadamente conflictivos en donde la "publicidad" (carácter público) de la escuela se puso en discusión y devino objeto de disputa. En este sentido, la Directora comentaba:

*"Tengo un montón de chicos de la villa. Tengo un montón de chiquitos carenciados (...) de la villa Los Polvorines. Yo tengo todo un estudio sobre esto, que ya lo hice en la escuela "Peralta Ramos" cuando era Directora. Por eso yo te digo que tengo un panorama muy amplio, y todo muy claro en esto de que los papás de los chiquitos de barrios carenciados quieren para sus hijos lo mejor. Acá hay mamás que me vienen a decir que ellas quieren mandarlos a esta escuela porque tenemos una hermosa sala de computación y porque ellos quieren que sus hijos lleguen a usarlas. Vos te podés imaginar que desde ningún punto de vista vos podés decir que no hay vacantes cuando la vacante existe. Y menos con la ideología que yo tengo internalizada, yo tengo cinco hijos que fueron a la escuela pública, en un momento donde podrían haber ido a una escuela privada. Pero no, fueron todos a la escuela pública y siempre pensamos que esa es la mejor forma. Bueno, acá me costó*

*mucho que la gente lo entendiera y ahora tenemos muchos casos que se han ido viendo y mamás muy comprometidas y con las cuales tuvimos que hacer un trabajo muy, muy fuerte porque los chiquitos vienen con un nivel distinto de aprendizaje, de conocimiento y el material para aportar muchas veces lo ponemos nosotros porque ellos no tienen en sus casas. Entonces, ese chiquito viene a la tarde a biblioteca, saca de acá los libros... se los prestamos. Pero están muy contentos y se han ido enganchando, incluso tengo docentes que el año pasado enseñaron a leer y a escribir a mamás que realmente no sabían”.*

En el contexto de una Argentina empobrecida<sup>2</sup> en la que, como afirma Minujin, “algunos pocos “cayeron arriba” mientras que la gran mayoría fue cuesta abajo en la rodada, tratando de frenar y reubicarse con mayor o menor éxito, y con mayor o menor conciencia de lo que ha pasado y les ha pasado”, hay que comprender los procesos de cambio que sufrió la escuela en general y, en particular, la del sector público (1992: 15).

Los relatos de los docentes y alumnos entrevistados, permiten ver que la institución escolar no fue un escenario ajeno a los procesos, aparentemente contrapuestos, de polarización y heterogeneidad que signaron en las últimas décadas a la sociedad argentina. De manera contundente, la escuela muestra la dispersión que sufrieron los sectores medios y su nueva vinculación con las políticas educativas estatales. Los que perdieron pasaron de *ciudadanos* con derecho a una *educación pública de calidad* a *beneficiarios* de la *educación estatal* y los que ganaron, si es que puede decirse tal cosa, de *ciudadanos* a *consumidores de la oferta educativa privada*. Así, los “nuevos pobres” y “nuevos ricos” expresan nuevas posiciones en una estructura social en transformación.

<sup>2</sup> De acuerdo a su trabajo sobre las transformaciones en la estructura social argentina, Alberto Minujin, indica que los sectores empobrecidos está conformado no sólo por aquellos que sufren carencias básicas de infraestructura sanitaria y vivienda, que se ubican fundamentalmente en villas miseria o asentamientos precarios (pobreza estructural) sino que se incorporan otras familias, algunas “ex pobres estructurales” y otras pertenecientes a sectores medios y medios-bajos, “nuevos pobres”, que conforman otro grupo, extremadamente heterogéneo, que se suele denominar “pauperizado”. Esto nuevos pobres se caracterizan por no tener ingresos que le permitan cubrir una canasta básica de bienes y servicios, es decir que tienen dificultades para comprar alimentos, medicamentos y vestimenta, pero que no tienen las típicas carencias de

En esa creciente dualización, la escuela pública parece haber quedado como el ámbito de socialización de los “pobres estructurales” y de los “nuevos pobres” y, la educación privada, para aquellos que pudieron mantener o mejoraron sus condiciones de vida en un proceso que exacerbó al punto extremo las lógicas de supervivencia individual.

En ese escenario, se inscribe el reclamo de nuevas distinciones por parte de la comunidad de padres de la escuela “Manuel Belgrano”. Quizás como mecanismo de defensa o como única posibilidad para sentir que la caída no fue tan abrupta e irreversible parecen empeñarse en que la escuela ejerza su rol diferenciador de manera clara y explícita, seleccionado a su población estudiantil.

Esto no significa que antes la institución escolar no lo hacía o que no era demandado por los padres. La denominada “Ley del radio” históricamente supo funcionar como un mecanismo de selección de las matrículas escolares. En el ingreso a la escuela tenían prioridad aquellos alumnos que vivían dentro de su radio de influencia. Pero, como mencionamos anteriormente, en el caso de la escuela “Manuel Belgrano” y por diversos motivos, muchos de esos alumnos fueron modificando su elección y decidieron cambiarse de establecimiento. De esta manera, aquel mecanismo dejó de garantizar una alta selectividad social en la población reclutada.

Se entiende, así, el conflicto que generó en la comunidad cercana a la escuela la posibilidad de que ingresen al establecimiento chicos de barrios carenciados.

*“Es una comunidad difícilísima. (...) Cuando vengo acá en el año '98, me encuentro con todo esto de que los padres quieren reunirse para preguntarme por qué permito que vengan alumnos de la villa. Y entonces, bueno, tuve grandes encuentros con papás entre estas cuatro paredes... haciéndoles entender lo que les dije: “que el papá elige la escuela de sus hijos pero la escuela no hace diferencia”. Esta es una escuela pública y oficial. Yo*

los habitantes de las villas. Esta nueva condición dada las dificultades del mercado laboral y la desestructuración de políticas sociales universales deviene en permanente.

*les decía esto a los papás ... y ellos venían en comitiva ... porque pensaban que íbamos a bajar el nivel. Claro, recibí chiquitos de esas escuelas, como es la "José Hernández" ... porque para ellos esto es una "escuela" ... es un "gueto", viste?. Acá viene gente de clase media alta, de la cual, ahora, el 80% está sin trabajo porque esto, también se sufrió en todos los niveles pero siempre con la exigencia como si fuera una escuela privada" (Directora).*

Ante la pérdida de aquellas referencias que ordenaban el mundo de los sectores medios, el esfuerzo se concentra en la creación de nuevas distinciones. El deterioro económico no inhibe esta demanda, sólo troca su contenido y sus significaciones.

La actitud de los padres, está expresando que la escuela no es un simple aparato de reproducción, sino que se trata de una institución inscripta en una sociedad estructurada por relaciones de poder y en donde la escuela misma se constituye en un campo de disputa. Allí el sentido de lo público está en discusión, y con ello, el sentido de la escuela pública. Por lo tanto, las distinciones que se exigen no son producto de una automática reproducción, sino que son el resultado de esa disputa.

Por otra parte, la escuela es una institución pública "siempre ocupada" (por decirlo de algún modo) por diversos intereses y "siempre disputada", por los sujetos que pugnan por imponerlos. En este marco, hay que interpretar la caracterización de "invasión" que hacen aquellos sectores que tradicionalmente formaron parte de la escuela "Manuel Belgrano", para referirse a esos "otros" que quieren entrar y a los que ya no se les puede decir que no hay vacantes. El "gueto" como lugar de privilegio se pone también en cuestión por las vías antes dichas: el ingreso de aquellos considerados "no" privilegiados; la pérdida de la condición de privilegio de los que antes se la arrogaban; y la partida hacia otras instituciones de los que todavía conservan ese status.

La disputa en torno al *sentido público* de la educación se juega también en la cotidianeidad de la institución escolar. La asociación entre público/privado adquiere características

particulares en la escuela "Manuel Belgrano". Por una parte, para aquellos que le reclaman a la escuela que siga siendo de "élite", la valorización de lo público pareciera involucrar una noción de lo público no estatal o mejor dicho un público que desvaloriza lo estatal. Lo *público* debe parecerse lo más posible a la oferta educativa privada, una oferta en donde la calidad se define en términos de los servicios "adicionales" que pueden ser prestados (instalaciones, material didáctico, actividades extracurriculares, etc.). Asimismo, esa concepción se consolida cuando descubrimos que la oferta "extra" que le otorga calidad diferencial a este servicio "público" resulta garantizada privadamente a través del aporte de los padres. De esta manera, ésta noción de lo público opera un desplazamiento respecto a la discusión de la responsabilidad del Estado y su dimensión pública al incorporar nuevos actores que comparten la responsabilidad de educar (Gimeno Sacristán, 1999).

Por otra parte, para aquellos que decidieron pasarse a una institución privada, la calidad deja directamente de ser un atributo del sector público. Éste último es descalificado al incorporarle implícitamente todas las deficiencias que caracterizan el funcionamiento del Estado (Bravo, 1994). Con el desarrollo del sistema público, la "buena educación" se asoció a estas escuelas. Esto parece haber mutado y las familias que tienen los medios materiales para elegir lo "mejor" para sus hijos ahora se orientan hacia la oferta privada. La educación pública, entonces, queda para los que *no pueden acceder* al servicio considerado de calidad. Este desdoblamiento de sentidos parece asociarse a una reconceptualización de la educación pública que muta de *derecho ciudadano* a *beneficio de la acción estatal* porque cambió el sentido de lo estatal. Por ello, aunque sigue sosteniéndose la idea de la educación como "derecho", en particular, en torno al *acceso a la escuela pública* no puede dejar de observarse estos otros procesos que redefinen los sentidos de dicho acceso.

Finalmente, para aquellos que vienen de otras escuelas públicas ubicadas en contextos de pobreza y eligen la escuela "Manuel Belgrano" por considerarla una escuela que presta un servicio educativo de mayor calidad, lo *público* también adquiere un sentido particular. La búsqueda de la calidad se hace, no fuera del Estado, sino fuera del barrio, en instituciones que ofrecen servicios diversos provistos por actores privados como la Cooperadora Escolar.

En este sentido, si bien el Estado se constituye en el responsable primario de la provisión educativa, no deja de operar un proceso de segmentación y diferenciación de la oferta educativa pública, como consecuencia de una diversificación de la calidad de los servicios prestados, al menos, según los parámetros que se asociaron a la calidad y que la directora sintetiza en *"la exigencia (del sector "distinguido" de los padres) como si fuera una escuela privada"*.

En definitiva, las redefiniciones operadas conforman un nuevo esquema de sentido que tiende a trastocar aquella vinculación entre lo público y lo estatal que históricamente funcionó en el campo de la educación. Asimismo, también se trastocan las relaciones entre lo público y lo privado, de tal forma que esto último asume los mejores atributos de lo "público" y lo público-estatal debe incorporar la dinámica de lo privado si es que quiere resultar "eficiente".

La propuesta reformista no fue ajena a tales transformaciones. En las principales normativas de la reforma se expresa de manera contundente la equiparación de los sistemas público y privado: ahora ambos sistemas conforman el "Sistema de Educación Pública". La educación resulta pública por sus  *fines*  y no por sus  *medios de prestación y gestión* . La nueva regulación deja de referirse a la escuela pública para hablar de gestión estatal o privada. La distinción entre ambos se reduce a una modalidad de prestación, mas los fines son igualados<sup>3</sup>. De esta manera, se privilegia la  *libertad de elección*  de los "ciudadanos" por sobre  *la igualdad en la participación de la provisión de la educación* . Esa libertad de elección transforma a los particulares, en propietarios y clientes del servicio, y vuelve a la educación, un bien que se oferta en el mercado educativo.

La educación deviene en responsabilidad de los individuos y familias y la calidad resulta un atributo de la mejor educación que cada particular pueda conseguirse por su propio interés. Situación que parece describir el caso de la escuela "Manuel Belgrano" al observar el rol

que juega la ayuda "voluntaria" de los padres en el funcionamiento cotidiano de la institución escolar. Tanto individualmente como a través de la Cooperadora, esta ayuda se ha vuelto tan indispensable que su ausencia pondría en juego varias de las actividades fundamentales que lleva adelante la escuela. Esto se expresa con claridad en las palabras de la Vicedirectora:

*"Las materias especiales las paga la Cooperadora. Los chicos tienen actividades a contraturno. También hay un kiosco atendido por los padres y hasta llegamos a tener un local de librería dentro de la escuela"*.

La participación de los padres en la escuela cubre todo tipo de actividades. Es permanente y se ha vuelto indispensable ante la retirada de otros "responsables". Ellos participan de la incorporación a la escuela pública de los servicios que "ofrece" la educación privada, contribuyendo, en la práctica, a profundizar la desarticulación y la segmentación del sistema educativo, no sólo entre el ámbito privado y el público, sino al interior de cada uno de ellos.

*"Hay madrinas que trabajan en forma conjunta con Cooperadora. Nosotros tenemos Cooperadora y madrinas. Cada grado tiene dos madrinas que vienen a las reuniones de Cooperadora. Trabajan todos unidos. Acá, nosotros, tenemos mamás que trabajan en biblioteca. La biblioteca está atendida por mamás, con horarios, con todo. Papás hay muy pocos, cada vez menos. Pero ponen mucho esfuerzo y está todo muy organizado. Ahora estamos organizando una jornada para unificar criterios entre todos. (...) En general, trabajan bien, sólo se crean asperezas cuando se deliran, cuando creen que es una escuela privada: la privada de "Villa Ignacio norte". (...) Cuando quieren meterse en el manejo de la institución, como decidir dónde los chicos hacen gimnasia, o qué chicos ingresan o no a la escuela" (Directora).*

<sup>3</sup> De acuerdo a Albergucci: "La educación pública es la que se imparte como servicio público y en función social, en una escuela estatal o privada". Véase Albergucci, Roberto (1995) *Ley Federal y Transformación*

Si bien el Estado se retira de la provisión directa de los bienes y servicios indispensables para el proceso educativo, no desaparece su regulación de la educación; la autonomía de las escuelas fue una política deliberada, como fue la reforma; ambas desataron procesos contradictorios, al articularse a prácticas institucionales (como las analizadas en referencia a la escuela "José de San Martín") y sociales (como las que se ponen de manifiesto en las expectativas y comportamientos de los padres). El retraimiento en las prestaciones se vio reflejado en las nuevas responsabilidades que primero de manera informal y luego, por la fuerza de los hechos, más formalizadamente, fueron llevando adelante las autoridades de las escuelas, los docentes y las familias. La creciente participación de los padres, a través de la Cooperadora, no puede comprenderse por fuera de estos procesos, en los que detrás de la tan nombrada y defendida "autonomía escolar" se esconde "la política" de desresponsabilización que de manera sistemática e ininterrumpida ha obligado a las escuelas a establecer vínculos no siempre adecuados con la comunidad a fin de sobrevivir (Grassi y Neufeld, 2002). No resulta tampoco "desregulada" la participación de los padres a través de la Cooperadora u otras organizaciones que intervienen en la dinámica escolar; en todo caso la regulación ya no puede reservar a las autoridades o a los docentes de las escuelas un lugar de poder incuestionado. Las "necesidades" de una escuela cada vez más "autónoma", y a la vez cada vez más "dependiente", plantea una redefinición de la tradicional relación con los padres en donde la indispensable negociación y los arreglos de intereses se entremezclan con los procesos de deterioro de las condiciones de vida de las familias. Así, los docentes deben preocuparse más de sus relaciones con la Cooperadora que con sus autoridades naturales. En este sentido, la Directora expresaba:

*"A mí me está desgastando el trato con los padres. ¡Tienen unos delirios! Se meten en todo lo que es reglamentario ... y me lo paso explicando que no todo puede hacerse. Incluso hemos tenido grandes problemas. Quieren pagar un profesor especial, quieren pagar un suplente cuando no viene el titular y quieren que Cooperadora haga esto y aquello... y todo lo que se les ocurra. Pero la Cooperadora sabe que yo no voy a "tranzar"*

*en nada de estas cosas, que significan un riesgo. Pero los papás quieren aproximarse para que cumplamos todas sus demandas".*

En el caso de los padres, la toma de conciencia de lo esencial de su aporte y participación en el mantenimiento de la escuela los habilita y autoriza a intervenir en ámbitos de decisión que eran propios de la gestión escolar. Por ello, para los directivos dicha participación es vivida casi como un mal necesario.

*"La participación de los padres tiene dos caras. Se te meten en la escuela. Pero no todos son iguales, los que están en mejor situación económica son los que más presionan"* (Vicedirectora).

De esta manera, el control que los padres realizan sobre las instituciones escolares podría interpretarse como la contracara de un proceso de privatización de la educación. Para diversos autores que han trabajado este tema, se desanda aquel proceso que incorporó cuestiones de la esfera privada al ámbito público y se abre el camino para procesos privatizadores (Gentili, 1997; T. da Silva, 1997).

Desde otros "lugares" también se ha tendido a interpretar esta participación de la comunidad en las actividades de la escuela como una suerte de "re-apelación" a la conciencia y a la responsabilidad del individuo y las familias (que en la ideología dominante de estos años remite a aquello del "comportamiento racional, en función del propio interés") que conduciría a una ética de la responsabilidad cívica y de la participación solidaria. Todo esto, podría de alguna manera sostenerse si esa responsabilidad sólo tratara del cuidado y buen uso de los bienes y servicios públicos, y si no operaran las diferenciaciones sociales que efectivamente operan. De esta manera, la intervención de los padres al igual que las demás acciones analizadas debe interpretarse en el marco de los procesos y dinámicas políticas en los que se inscriben. Estos últimos definen en última instancia su "sentido" y orientación.

En síntesis, el papel protagónico que juega la comunidad de padres en la escuela "Manuel Belgrano" y el sentido de su intervención marca profundas distinciones con los demás casos analizados. Aquí revela tener una importante capacidad para instalar su demanda de calidad y, si bien esto no está ausente en otros sectores sociales y escuelas, adquiere una orientación marcadamente diferenciadora que la vuelve distintiva.

### 1. Los "sentidos" en torno a la extensión de la escolaridad obligatoria: "estudiar para seguir estudiando"

Entre otras cosas, la extensión de la escolaridad obligatoria puso en evidencia la diversidad de expectativas construidas en torno a la educación y la discusión respecto a las condiciones indispensables para efectivizarlas. Este resulta un punto central para comparar las diferentes apropiaciones de los contenidos de la reforma que fueron dándose en cada una de las instituciones analizadas.

En este punto, hallamos que en los casos de la escuela "Manuel Belgrano" y de la escuela "José de San Martín" se dan las situaciones más contrastantes entre el abanico de posiciones que pudimos relevar.

De acuerdo a los directivos y docentes de la escuela "Manuel Belgrano" entrevistados, la *obligación* de extender la escolaridad y con ella la permanencia dentro de sistema educativo no se constituyó en un cambio traumático para los alumnos de la institución, ya que coinciden en afirmar que estaba dentro de sus expectativas continuar los estudios más allá de la finalización de la primaria. Si, quizás, resultó un cambio resistido para algunos de los padres, el hecho de que esa extensión se haya instrumentado en las escuelas primarias, ya que hubiesen preferido que sus hijos ingresasen al nivel medio. Según la Directora:

*"Hubo muchos papás que cambiaron a sus hijos de escuela cuando empezó la reforma. Ellos querían que sus hijos fuesen a la secundaria. Venían y me decían que era necesario darle un corte. Que la secundaria implicaba no sólo una educación más exigente sino una mayor responsabilidad para los chicos".*

En igual sentido, una profesora de 8vo. y 9no. año comentaba que:

*"En el primer año de implementación, de dos séptimos que teníamos quedó sólo un octavo porque muchos chicos se fueron a Capital donde seguía funcionando la escuela media. Iban a técnicas o al secundario del Club Velez Sarfield, los que preferían la parte deportiva. Los que quedaban en la provincia iban a la media "Simón Bolívar", que aunque dependía de la directora de una ex escuela primaria, para los padres era una secundaria. Otros iban al "Ignacio Loyola". Este es el primer año (2000) que de séptimo a octavo quedaron más chicos en la escuela".*

Así, en este caso, la problemática de la nueva estructura se concentró en torno al lugar - espacio institucional- donde se decidió instrumentar los nuevos años de escolaridad, más que en la extensión de la obligatoriedad. Esto marca importantes diferencias tanto con la escuela "Bernardino Rivadavia" como con la escuela "José de San Martín" en donde la extensión adquirió otros significados. Allí, mientras para algunos significaba la posibilidad concreta de ampliar la formación dentro del sistema formal ante la imposibilidad económica de acceder al nivel medio; para otros, implicaba enfrentarse a la difícil decisión de optar entre abandonar la escolaridad, ahora sin ni siquiera obtener una certificación de estudios primarios, o realizar una escolaridad compartida con actividades laborales.

La imposibilidad de acceder a la tradicional formación secundaria en el contexto de la provincia de Buenos Aires, llevó a muchos padres a anotar a sus hijos en colegios de Capital Federal, una de las pocas jurisdicciones que no implementó la estructura propuesta por la reforma educativa. En otros casos, los padres decidieron igualmente el cambio de colegio, pero sin recurrir al recurso extremo de mandar a sus hijos a otra jurisdicción.

Muchos los inscribieron en ex escuelas medias que articularon con EGBs o en colegios privados que, si bien se adaptaron a la nueva estructura educativa pudieron mantener las tradicionales separaciones entre primaria y media por haber tenido antes de la reforma ambos niveles dentro de su oferta educativa.

Lo que buscaban estos padres, era mantener el corte que significaba el pasaje hacia el nivel medio de enseñanza, ya que la extensión de la obligatoriedad no involucraba cambios, por lo menos en términos de la decisión de continuar los estudios. Una alumna de 8vo año comentaba:

*"Para mí no significó nada porque yo igual tenía que seguir estudiando."*

En igual sentido, otro estudiante, nos decía:

*"Para mí fue algo normal. Yo iba a seguir estudiando, por lo que más años obligatorios no fueron un cambio para mí" (Alumno de 8vo. año).*

El cambio, por lo menos para los sectores que asisten a esta escuela, radicó fundamentalmente en no haber podido realizar esos años de educación en el nivel medio.

*"Si, hubiese sido un cambio hacer sólo hasta séptimo en la escuela primaria y después entrar a otro colegio. Eso sí sería diferente. Creo que la secundaria es otra cosa" (Alumna de 8vo. año).*

Como entre los alumnos de la escuela "José de San Martín", pero desde un lugar distinto, en uno desde la posibilidad de acceso y permanencia y en el otro desde la exclusión, se resignificó positivamente el nivel medio, frente a la instrumentación del tercer ciclo en la escuela primaria. Lo que esto parece expresar, es una revalorización del pasaje (en tanto rito que marca claramente el fin de una etapa) a un siguiente ciclo, que ahora la reforma

traslada al Polimodal. De esta manera, el tercer ciclo se constituye en una suerte de *transición* que se proyecta de manera acompasada hacia el nuevo nivel de enseñanza.

Es que, prácticamente ningún alumno de la escuela "Manuel Belgrano" tiene responsabilidades de adultos: no trabajan, ni siquiera en actividades domésticas en sus hogares. La "normalidad" que expresan los alumnos respecto a la continuidad de sus estudios, sin duda se vincula con las condiciones de vida de las familias y con la posibilidad concreta de que éstas se hagan cargo de la trayectoria educativa de sus hijos, cuya responsabilidad es estudiar. Pasar a la media era entrar a un ciclo en el que ese compromiso era mayor. En este punto resultan gráficas las palabras de una alumna de 8vo. año:

*"No sé si mi familia espera algo puntual de la escuela. Si es claro que tenés que estudiar. Quieren que estudiemos, que pasemos de grado, que nos ocupemos del colegio porque es la única responsabilidad a esta edad".*

La alianza estratégica entre escuela y familia se basa en una distribución de roles y responsabilidades que cada uno debe cumplir a fin de garantizar el complejo proceso de socialización de las nuevas generaciones. Parece estar implícito en la concepción de los educadores que para que la escuela pueda cumplir sus funciones de formación y disciplinamiento resulta necesaria una familia que sea proveedora de contención afectiva y responsable de cierta "moratoria social" (posposición de la adultez y sus responsabilidades) indispensable para llevar adelante el proceso de formación de los sujetos en desarrollo por un período relativamente extenso, que puede incluir los estudios universitarios. Lo que encontramos, en contextos como los de la escuela "Manuel Belgrano" y a diferencia de lo observado en la escuela "José de San Martín", es que ese acuerdo tácito se cumple prácticamente en la totalidad de los estudiantes. Por esto, la ampliación de los años de escolaridad obligatoria no involucró cambios, más que en el ritual y el pase a un ciclo de "una responsabilidad mayor". Para el conjunto de sujetos entrevistados el tránsito por la escuela secundaria garantizaba (y sigue garantizando) una enseñanza distinta, "*de otro nivel*", que la dada por la nueva Enseñanza General Básica.

*"No creo que sea lo mismo estudiar acá que en una secundaria. A un alumno que le va bien en una escuela como ésta y pasa a una media seguro que le va a costar más. Creo que en la EGB te enseñan lo básico. (...) Ahora hay que esperar hasta el Polimodal para entrar a la secundaria" (Alumna de 8vo. año).*

Los esfuerzos por diferenciar las implicancias que el tercer ciclo tuvo y tiene entre éstos alumnos y aquellos que seguramente abandonarían los estudios luego de terminar la tradicional enseñanza primaria, expresan resistencias hacia una política que no contempló las condiciones específicas de cada institución. Como ya señalamos, las condiciones en las que los alumnos desarrollan su escolaridad participan en la construcción de su experiencia educativa. En este marco resulta significativo que en la escuela "Manuel Belgrano" solamente un alumno trabaja además de estudiar. De acuerdo a la Directora:

*"Es de 9no. y está en el turno tarde. Atiende con la mamá un negocio de comidas a la mañana. Esto ha planteado el problema de que a veces llegaba pasado el horario de entrada, porque tiene que entregar comida al mediodía. Pero pudimos llegar a un acuerdo con la familia para priorizar la educación del hijo".*

La Directora insiste en dejar constancia que los alumnos de la escuela que ella dirige no participan de ninguna actividad laboral y nos aclara que no vieron modificadas sus opciones por una eventual "obligación" a permanecer más años dentro del sistema educativo:

*"Bueno, en realidad, ésta (el trabajo) no es la constante en estos chicos, estos chicos hacen la escolaridad, nada más. Pero en otros contextos, donde los niños comienzan a trabajar, digamos desde un 7mo. no se que puede estar pasando. Acá priorizan el estudio, la mayoría priorizan el estudio. Incluso hicieron un trabajo, divino, donde contaban lo que pasaba con eso y decían que habían dejado de trabajar porque ellos tenían en claro que tenían que terminar 9no. para saber un poquito más. Bueno en realidad lo deciden las familias. Igual, hay un solo caso que trabaja. Y cuando trabaja lo hace a contraturno".*

Sin embargo, estas diferencias respecto a las otras instituciones deben relativizarse a la luz de las transformaciones que sufrió la composición del alumnado en la escuela "Manuel Belgrano". El ingreso de alumnos provenientes de zonas alejadas, en especial de sectores bajos, y el deterioro en las condiciones de vida de las familias que viven en el barrio de la escuela plantearon nuevos sentidos respecto del tránsito escolar y, por ende, de la extensión de la obligatoriedad. Para la Directora:

*"En las escuelas carenciadas fue mucho mejor que acá. Pero acá, en este momento, estamos colaborando mucho con el medio porque esta escuela hasta los años '96 - '97 era la escuela donde el pibe ya se iba en 7mo. y en muchos casos hacía el 7mo. en la escuela privada para no dar ingreso y, después seguía ahí la enseñanza secundaria. Nosotros siempre decíamos que la sucursal de la "Manuel Belgrano" era el "Ignacio Loyola". Padres y alumnos decían: "me voy al "Ignacio Loyola", me voy al "Ignacio Loyola". Pero toda esta reforma vino justo con todo el problema económico y los papas que iban al "Ignacio Loyola" son los que, ahora, se quedan 8° y 9° acá y que, después, van a la Media "Justo J. de Urquiza". Acá, tal como se están dando las cosas, yo creo que trabajando bien, es mucho mejor el sistema. Hasta en esta escuela, yo siempre pensé que acá no. Eso lo reconozco, yo siempre creí en esto que Adriana (Puiggròs) decía ... que esto era para las escuelas carenciadas, para el chico que estaba en la calle, para "lo que se perdía". Y no para acá donde la escuela media daba otro nivel".*

Este relato no niega, sino que por el contrario, confirma hasta qué punto las condiciones socioeconómicas en las que se inscriben los sujetos participan activamente en los procesos de apropiación de los contenidos de la reforma. Las dinámicas involucradas en la modificación de la composición del alumnado de la escuela "Manuel Belgrano" nos permiten entender sentidos aparentemente contradictorios respecto a los "beneficios" implicados con la instrumentación del tercer ciclo en las escuelas primarias y con la extensión de la obligatoriedad.

Es en el marco de los procesos de empobrecimiento que afectaron a la típica población estudiantil de la escuela "Manuel Belgrano", como el ingreso de una matrícula proveniente de sectores que viven bajo condiciones de extrema pobreza, que la política de reforma pudo ser en parte "pertinente" para la "realidad institucional" de la escuela "Manuel Belgrano".

## 2. Rupturas y continuidades a partir del proceso de implementación del tercer ciclo

¿Cuáles son, en síntesis, los aspectos a partir de los que nuestros interlocutores visualizaron e interpretaron los cambios en la organización y funcionamiento de la escuela, en particular, y en el sistema educativo, en general?. Uno se refiere al "corte" y "pasaje" a otro ciclo de la vida; otro, a la dinámica educativa que supone pasar de interactuar con la "maestra" a hacerlo con varios profesores; y por último, los cambios en la infraestructura edilicia que dan cuenta del tipo de relación entre los nuevos ciclos de la EGB.

### 2.1. El tercer ciclo: un "corte de distinto tipo"

El ingreso al "colegio secundario", involucraba un orden de cambios y procesos complejos vinculados con el pasaje entre la niñez y la adolescencia que los nuevos ciclos trastocaron. La culminación de séptimo grado, con todos sus ritos de despedida como antesala de aquellos otros que iniciaban una nueva etapa, formaba parte casi "natural" del desarrollo de la persona para aquellos sectores sociales para los que "seguir estudiando" conformaba un universo de expectativas seguras.

*"Cuando se implementa en el año '97 el primer año de los octavos años, en 7mo. tuvimos el caso de un papá que me llamó mucho la atención. La familia decide mandarlo a un*

<sup>4</sup> La escuela "Ignacio Loyola" es una institución privada ubicada en el centro de Villa Ignacio.

*colegio medio privado con otras estructuras, en cuanto a edificio y a los aprendizajes, ya que el alumno no sabía como resolverlas en este clima, aquí, de participación y compromiso y que de pronto en un colegio privado, al estar más estructurado, más disciplinado es como que quedaba en la escuela de que el alumno adquiriera una responsabilidad. Y este padre argüía que lo sacaba de la escuela porque el octavo y el noveno era como continuar en la escuela primaria. En cambio, estando en el secundario, en 1° y en 2° año era otra cosa. Porque en ese momento yendo a una escuela del nivel medio, él iba a ser el más chico de la institución, entonces como que miraba a los más grandes de otra manera y el tema de la disciplina y el respeto lo iba a acatar, más que nada por miedo, obviamente ...mira a los más grandes, ellos son los más chicos, son los que tienen que estar más replegados, más en observación. Uno como adulto también formó parte de ese sistema y experimentó el cambio cuando finalizaba la primaria, la secundaria y todos los demás niveles. Y cómo hacerle ver que para nosotros era un inicio, una nueva etapa también. Y de alguna manera el 8vo. era distinto para ellos porque recién se implementaba, pero va pasando el segundo año y el tercero de su puesta en marcha y ya no hubiera tenido motivos para cambiarse. Pero es por el principio. Este papá le dio a la transformación un mes y medio de tiempo. En realidad el quiso su lugar seguro, lo ya establecido, lo que ya sabíamos los resultados. Como al hermano mayor le había dado resultado pensaron que a él le iba a pasar lo mismo" (Directora).*

De alguna manera, en el anterior relato está implícita la representación construida de que el final de la escuela primaria implica el final de la niñez y el comienzo de otra etapa. La decisión de aquel padre de enviar a su hijo a una escuela privada que mantenía, a pesar de la reforma, las características de la enseñanza media, y la interpretación y explicación del hecho que hace la Directora, dan cuenta del orden de cambios realmente en juego con la instrumentación del tercer ciclo. Se perdía para este padre, el acto de ruptura y la posibilidad de un pasaje adecuado a otra etapa de crecimiento. Pero también se expresa en su actitud (relatada por la Directora) un sentimiento de descreimiento respecto de la nueva modalidad educativa, y de incertidumbre ante la ruptura de un "trayecto pre-establecido y conocido".

En el mismo sentido una profesora de 8vo. año comentaba:

*"Creo que (el tercer ciclo) es una cosa extraña. Lo lógico hubiese sido que por su proceso de maduración y de crecimiento los alumnos pasaran a otra escuela para encontrarse con chicos más grandes. Acá en la EGB siguen siendo los mayores".*

En ese contexto adquieren significatividad el amplio conjunto de dispositivos materiales y simbólicos que desplegaba la escuela media para garantizar ese "nueva" etapa. Estos incluían una particular distribución del tiempo y el espacio escolar, regímenes de disciplina, de inasistencias y de promoción académica específicos y una estructura curricular, organizada por materias y no por áreas de conocimiento, entre otras cuestiones. Se trataba, en definitiva, de las "señales" de otra etapa en el marco de una "carrera educativa", a la que se *pasaba* como un paso más hacia la adultez<sup>5</sup>.

En definitiva, como reclama ese padre, la escuela media resultaba la encargada de formar la "responsabilidad" del alumno a través de la construcción de un vínculo más "autónomo" entre éste y la institución pedagógica. El *proceso de autonomización* involucraba la operatoria de fuertes regulaciones en torno a las prácticas y conductas de los estudiantes. En ese tránsito los alumnos debían volverse responsables de su comportamiento y del trayecto educativo que realizaban, en función de las normas y valores que la nueva cultura institucional sostenía. El control disciplinario, más que la contención afectiva, pasaba a ser el mecanismo excluyente de socialización en esa etapa. En cuanto a la familia, si bien disminuía su presencia e injerencia en la vida escolar y delegaba explícitamente esta etapa de formación en la institución media, no dejaba de intervenir, ya que estaba implícito el apoyo familiar a las disposiciones que sobre sus hijos realizaba la institución pedagógica.

<sup>5</sup> También hay que tener en cuenta las existencia de otros posibles pasajes y transitos. Para otros sectores, el trabajo o la maternidad, por ejemplo, se constituían en "otras" carreras o mundos a los que pasar directamente.

Con la implementación del tercer ciclo, se plantea, de hecho, la necesidad de recrear o establecer un nuevo vínculo con la familia. El anterior relato de la directora expresa hasta qué punto es esperable la intervención de ésta en la construcción de ese nuevo vínculo.

Finalmente, hay otro elemento que interviene en este proceso: la no obligatoriedad de la tradicional escuela secundaria. La retención y el "fracaso" escolar no parecieron ser problemas importantes para el nivel medio. La deserción, la repitencia o el ausentismo resultaban fenómenos extraescolares, respecto de los cuales la responsabilidad debía buscarse en los padres o en los alumnos, pero no en la institución media. Esto también colaboraba en la formación de un sentido de responsabilidad distinto del operado en la enseñanza básica.

Todos estos elementos resultan trastocados con la nueva estructura educativa y con la decisión de instrumentar el tercer ciclo en la ex escuela primaria. Justamente, la "seguridad" que afirmaba tener ese padre respecto al tránsito en el nivel medio se basaba en el funcionamiento de todos los dispositivos mencionados anteriormente y en la garantía de sus "resultados" en términos del proceso de autonomización.

Según lo expresado por los alumnos entrevistados, los nuevos años de escolaridad obligatoria no pueden compararse con la escuela media ni tampoco con una mera prolongación de la enseñanza primaria. Una alumna de 8vo. año advertía que:

*"La diferencia con la primaria es mucha. En séptimo yo tuve maestras, dos maestras, nada más. Y también teníamos inglés pero sólo dos maestras. En cambio ahora en 8vo. tenemos como 9 profesores y te exigen más. En séptimo no fue fácil pero tampoco fue difícil. Estuvo bien. Las maestras eran buenas. Pero de séptimo a octavo es mucha la diferencia, porque pasamos de tener dos maestras que te siguen todo el año, a nueve profesores que te exigen más, que pretenden más de vos".*

Estos alumnos perciben al nuevo ciclo como parecido a la instancia secundaria, fundamentalmente por los elementos que incluyó de ese nivel, como la presencia de profesores y el vínculo pedagógico que estos agentes suponen.

Pero también, como consecuencia del lugar elegido para su instrumentación, el nuevo ciclo incorporó una diversidad de dispositivos formales e informales de la ex escuela primaria, por lo que se constituyó en una instancia singular con características específicas, no asimilable completamente a ningún tradicional nivel educativo.

Respecto a lo primero, la exigencia y pretensión de los docentes a la que alude esa alumna hace referencia a aquello que mencionábamos anteriormente respecto al sentido de responsabilidad. El estudiante adquiere mayor responsabilidad en los desarrollos que siga su trayectoria educativa. Asimismo, la interacción con diferentes profesores también exige un mayor esfuerzo para adaptarse a una multiplicidad de vínculos. Cada uno de éstos define sus exigencias de manera singular y establece particulares estrategias de enseñanza, por lo que el alumno debe estar atento a estas particularidades si quiere finalizar con éxito la cursada. Pareciera que la presencia del docente de media en la EGB pudiera seguir operando, al igual que en la tradicional escuela secundaria, la construcción de un objeto de intervención pedagógica diferente. Para ellos, ya no se trata del niño característico de la enseñanza primaria sino de un adolescente, que si bien todavía se encuentra en proceso de formación, asume de manera creciente la responsabilidad de sus decisiones y actos.

La distinción a partir de la referencia a la "bondad" de las maestras, hace alusión a un tipo de vínculo particular que articulaba la escuela primaria en el que la comprensión y la contención afectiva hacían a la condición misma de la maestra. En el caso de esta escuela, a estas condiciones se adiciona la exigencia académica. La presencia de profesores de nivel medio en el tercer ciclo, expresa la transformación de la escuela como "segundo hogar" (y, en este sentido, como espacio del afecto) a la escuela como espacio de la responsabilidad del sujeto en el mundo público.

Ahora bien, las modalidades que revistió la presencia de los profesores del nivel medio en la escuela también intervinieron en la conformación del nuevo vínculo.

*"Sí, en séptimo a las maestras las veíamos todos los días, y ahora a los profesores los vemos una o dos vez por semana. Te tenés que acostumbrar a que no está siempre y que no te conoce de la misma manera que el maestro. Es distinto" (Alumno de 8vo. año).*

La permanencia casi constante de los maestros de grado en la institución educativa definía una relación particular con los alumnos y con los demás integrantes de la institución. También implicaba un vínculo específico con los padres que podían consultarlos en cualquier momento de la semana. El control que estos últimos podían ejercer hacia la labor pedagógica de los docentes, encontraba diferentes condiciones para efectivizarse en la ex institución primaria, que en el nuevo tercer ciclo.

Finalmente, también los testimonios hacen alusión a distinciones en la relación de autoridad que establecen los maestros y profesores con los alumnos. Estos últimos llevan a cabo una suerte de *proceso de "desinfantilización"* del educando a través de una nueva forma singular de administración del cuerpo. Ahora se trata de un adolescente y no un niño que requiere nuevas normas y valores a ser aprendidos e interiorizados.

*"Los profesores te ponen los puntos y los tenés que respetar. Antes los maestros te retaban pero no hacían nada. Te amenazaban y no hacían nada" (Alumno de 8vo. año).*

Por su parte, para docentes y directivos, algunas cuestiones que aportaba el inicio de la escuela media -como manejarse en un nuevo ámbito, ser tratado de manera diferente en relación con profesores, autoridades y compañeros- no se pierden, aunque adquieren un sentido diferente en el marco de la institución primaria: el tercer ciclo se constituye también en una instancia de corte y ruptura respecto a los restantes ciclos, aunque no llega a ser lo que era el paso al nivel medio.

*"(...) No creo que se pierdan. En todo caso es otro ámbito. En un nivel medio ellos son los más chicos... en el EGB son los más grandes. Creo que ese cambio se sintió, en 8vo. y en 9no. No fue parecido al de media, aunque se sintió. A pesar de tener profesores para cada materia es algo distinto que el cambio de la media. Es otro cambio, que no es el paso de la media.*

*(...)*

*No es la misma para nada y sobre todo porque en esta escuela se dio la posibilidad ediliciamente de hacer un corte, de independizar en cuanto al uso de las aulas, los baños... hasta la entrada, tienen su mástil, su bandera, sus tiempos y sus horarios. Y que por ser otro ciclo y como la escuela estaba ediliciamente preparada para ellos... tienen todos los espacios, los espacios para venir a consultar en biblioteca, para poder investigar, para hacer materias a contraturno como educación física y computación. Pudimos acomodar perfectamente los horarios dentro de la organización institucional y funcionar normalmente.(...) Si hablo de la cuestión pedagógica es como que el alumno tuvo una continuidad en cuanto a la implementación de la teoría del aprendizaje, el actual EGB —ex primaria— tiene que tener una continuidad porque el perfil del alumno se concreta en 9no. año y no en 6to. En el aspecto disciplinario hubo una reformulación en la EGB que sí se reflejó mucho lo de media. Hablamos con rectores para reformular... tener ese referente, no sólo porque en media se usaba, sino porque la edad lo requiere en esta etapa del chico, y nosotros lo tuvimos que implementar" (Directora).*

De esta forma, para las autoridades, la experiencia vivida por los alumnos que realizan el tercer ciclo resulta distinta tanto de la que podrían haber hecho si hubiesen transitado la media, como si hubieran continuado con la enseñanza primaria. Esto estaría dado por la operatoria simultánea de elementos de corte y continuidad en el nuevo ciclo.

Entre los primeros, se destacan aquellos vinculados a las regulaciones de la conducta como los regímenes disciplinarios. Estos habrían sido "importados" del nivel medio teniendo en cuenta las particulares necesidades del nuevo sujeto de aprendizaje: el adolescente. Respecto a los segundos, adquieren relevancia los relacionados con las cuestiones

pedagógicas que hacen a la formación académica que reciben los alumnos. De acuerdo a uno de los directivos entrevistados tiene que ver con el proceso formativo que recorren los estudiantes en su tránsito por los distintos ciclos que conforman la EGB.

A pesar de esta distinción, existe en los relatos una marcada preponderancia de los elementos de continuidad, por sobre los de cambio.

*"(...) yo les decía a mis compañeras (...) vos esperate a que los papás se den cuenta de que nosotros seguimos funcionando con tercer ciclo como funcionamos en primaria (...) y bueno, ahora, los papás piden que hagamos Polimodal.*

*(...)*

*Cuando hago las reuniones de 8° y de 9°, que encima las reuniones las hacemos siempre nosotras con la vice, entregamos los boletines; seguimos con la misma modalidad que de 1° a 6°. Nosotros hacemos reuniones tres veces al año con los papás con entrega de boletines y las dinámicas son muy lindas, la vas a ver en los libros de actas; donde siempre leemos algo, los padres participan, hay una devolución; esto lo hacen los docentes de 1° a 6°. En 7mo. lo siguen haciendo las chicas porque como están reconvertidas lo siguen haciendo ellas. Pero en 8° y 9° lo hacemos la vice y yo. Siempre traemos este papelito, leemos, hacemos la recepción, seguimos con los papás como antes, pero igual siempre somos nosotras. Por ahí, pedimos que venga algún profesor, pero eso cuesta mucho, cuesta horrores. La relación es excelente. El profesor atiende a los padres cuantas veces necesiten dentro de su horario. Pero vos al profesor no lo podés hacer venir a una reunión porque por ahí está en vespertina, está dando clase en otra escuela" (Directora).*

Este testimonio parece describir con claridad qué se entiende por aspectos pedagógicos. Éstos parecen referirse a ciertas cuestiones que hacen al quehacer del docente del nivel primario, que en el caso de los directivos se trata de su propia experiencia y formación profesional. En este sentido, la "continuidad pedagógica" es la continuidad de ciertas prácticas docentes que, en algún punto, contradicen los procesos "desinfantilización" de los que hablábamos anteriormente.

Por otra parte, la referencia a la "normalidad", que tanto aparece en el discurso escolar, en este caso expresa la importancia que tuvo para los sujetos de la ex institución primaria, garantizar un determinado funcionamiento del establecimiento educativo. Un funcionamiento ligado a aquella escuela primaria tan bien organizada, en la que todo estaba previsto y pautado y que debió adaptarse a los cambios propuestos por la reforma. La incorporación del tercer ciclo exigió un nuevo esfuerzo por mantener la dinámica de la institución dentro de aquellos carriles "establecidos". De esta forma, el esfuerzo por conservar la normalidad expresa una fuerte labor productiva por parte de los diferentes agentes a fin de "ajustar" los nuevos años de escolaridad a la antigua organización de la institución.

Otros testimonios también relativizan los elementos de cambio identificados en los "aspectos disciplinarios". La influencia de las regulaciones de la tradicional escuela primaria en diversos aspectos ligados a la normalización de los comportamientos y conductas de los alumnos parecen ligarse más a la continuidad que a la ruptura. En este sentido, la distinción entre aspectos pedagógicos y disciplinarios tiende a diluirse y a perder capacidad explicativa.

*"Yo creo que las problemáticas que plantean los alumnos de 2do. y 3er. año del tercer ciclo son las mismas que plantea cualquier adolescente. Lo que pasa es que el personal no estaba preparado para eso. A nivel de reglas no hubo dificultades porque las normas de convivencia siguieron, tienen las mismas formas que antes. En cuanto a no salir en horas de clase, no usar los baños de abajo, el profesor debe contenerlos... todo igual que como trabajamos abajo (abajo están el 1ero. y 2do ciclo de la EGB), que no deja a nadie afuera. Esta es una escuela atípica. No vas a ver nunca a nadie que salga de la clase, están todos contenidos. Los de arriba (3er. ciclo de la EGB), no dejan de lado esas reglas. Por eso hace un rato subí yo, a justificar la salida de cada uno de los alumnos del aula... está bien que es un día especial, de acto, pero tienen que estar adentro del aula. Entonces no crean conflicto, porque no están dando vueltas, por ahí. El único conflicto real que existe es en las materias a contraturno. Sí, cuando vienen a contraturno cuesta mucho contenerlos.*

*Ellos vienen a computación, se quedan de educación física a computación y a veces, también, se quedan a comer. Y en ese rato andan dando vueltas. Entonces yo empiezo, ¿a dónde vas? ¿qué hacés acá?, ¿por qué estás dando vueltas?. Porque no estamos acostumbrados a eso" (Vicedirectora).*

El esfuerzo siempre parece puesto en el mantenimiento de un determinado orden escolar más que en la construcción de lógicas de funcionamiento específicas para cada ciclo de la EGB, en particular teniendo en cuenta los requerimientos del nuevo sujeto de aprendizaje. Este objetivo subsume cualquier otro. Las pautas particulares para cada ciclo se enmarcan (y ajustan) en la definición de un esquema general de organización de la institución.

*"En esta escuela, como que están bien claros los lugares y las pautas. Creo que es muy importante el espacio que tengan los chicos. Si uno organiza bien la institución, en cuanto a espacios y a normas, cada uno de acuerdo a su grupo y eso queda bien claro no tiene porque haber problemas. Porque una de las cosas que una institución debe establecer desde un comienzo son pautas organizativas, que implican no solamente el desplazamiento por toda la escuela sino, también como va a ser la disciplina, como tienen que relacionarse los alumnos con sus profesores, con sus directivos, con su preceptor. Esto tiene que estar bien pautado, no quedar librado al azar; a lo sumo tendrán que afianzarse e insistir en el transcurso del año lectivo. Cada uno en su ciclo. Es decir, si llega a haber problemas de conducta con un alumno de tercer ciclo está pautado como se procede y en el caso de haberlo en 2do ciclo, también.(...) Se tiene en cuenta la calidad del alumno en cuanto a madurez, forma de expresarse y planteamientos" (Vicedirectora).*

Más bien la "reformulación" a la que aludía el directivo entrevistado, específicamente, en términos de la incorporación de dispositivos del nivel medio, parece haberse dado en otros aspectos de la organización del tercer ciclo, en particular, en cuestiones de índole administrativa, más que en aspectos ligados al comportamiento de los estudiantes adolescentes.

*"El chico sigue manteniendo las conductas de la primaria. Acá se sigue la reglamentación de la Dirección General de Escuelas que es para toda la EGB. Tuvimos que empezar a hacer reuniones entre los docentes porque los problemas de tercer ciclo nos excedían y no había ninguna normativa para tratarlos. Empezamos con un cuaderno en donde anotábamos los diferentes problemas de conducta de los alumnos y el tratamiento que habilitaba la normativa provincial. Después empezamos a incorporar algunas cosas de media como el libro de temas y las planillas de calificaciones. Se trabajó con estos modelos y luego se les adaptó. También las planillas de compensación fueron construidas en base a planillas de media al igual que las actas de exámenes. Todo fue ensayo y error, ayudándonos con la gente que conocía la otra realidad, la de media" (Profesora de 8vo. y 9no. año).*

En igual sentido, la Vicedirectora comenta la aplicación de regulaciones del nivel primario, y no medio, para el tratamiento de problemas disciplinarios:

*"Las amonestaciones no las utilizamos, con la suspensión se pudo manejar las distintas situaciones que se presentaron.(...) Una de las cosas que diferencia y caracteriza al tercer ciclo de la escuela media es la entrevista con la familia, en forma continua, ya sea con el preceptor, el profesor o el equipo directivo".*

Este mecanismo parece vincularse más claramente con la modalidad tradicional que la escuela primaria ha utilizado para resolver problemas disciplinarios de los estudiantes. A diferencia de lo que pasaba con el nivel secundario, el vínculo con la familia adquiere centralidad en el nuevo contexto del tercer ciclo:

*"Cuando se presenta un problema con el alumno el preceptor tendrá que citar a la familia y en el caso de persistir, se hará una segunda citación. Si continúa la situación, entonces, se le informa a la familia, siempre informada la familia, "...en el día de la fecha el alumno tal...lleva una nota porque no llevó a la materia o no trajo a clase... etc. etc." y ahí queda debidamente notificado el padre. El padre ya está informado. Lo que pasa es que a veces el*

*cuaderno de comunicados no es relevante para la familia como en otras épocas. (...) No cumple la tarea de comunicación que era el tronco principal de todo el quehacer escolar. Y cuando no lo trae firmado insistimos, insistimos, nos comunicamos telefónicamente hasta que logramos hablar con los padres" (Directora).*

La contundencia de la cultura institucional de la primaria sobre la nueva EGB parece evidenciarse con fuerza en los discursos relevados. El esfuerzo que manifiesta este directivo por comunicarse con los padres, por insistir en transmitir las novedades de los alumnos, hace eje sobre el tema de la responsabilidad. El alumno de media durante todo su trayecto educativo desarrollaba una percepción valorativa respecto a los perjuicios derivados de su mal comportamiento (tanto disciplinario como académico). Debía ser responsable y afrontar las consecuencias de sus actos. Tenía mayores grados de libertad pero también asumía de una manera diferente sus responsabilidades. La actitud omnipresente que manifiestan estos directivos, por un lado, los torna prescindibles y por el otro, relativiza y debilita aquel objetivo implícito de formación de la responsabilidad del sujeto, extendiendo el plazo de la niñez. En el tercer ciclo el tránsito entre niveles podría pensarse más que como "corte" o "pasaje", en términos de una "transición" en donde si bien se combinan elementos de ambas culturas institucionales, no tienen el mismo peso e injerencia en la organización del ciclo.

## **2.2. Particularidades del tercer ciclo de la EGB "Manuel Belgrano"**

Formalmente, hay coincidencia en los tres casos analizados en que la implementación del tercer ciclo no estuvo acompañada de una normativa específica que regulara la conducta y los comportamientos de los alumnos que se incorporaban a los nuevos años de escolaridad. Cada institución fue resolviendo ese vacío adaptando algunos dispositivos del nivel medio, generando directamente nuevas reglas o aplicando instrumentos y regímenes de la primaria. A pesar de la permanente referencia, desde el discurso reformista, de la necesidad de

conformar un tercer ciclo con entidad propia que expresara un cambio sustantivo tanto de la enseñanza primaria como secundaria, la ausencia de un marco normativo específico para el nuevo ciclo, común para todas las unidades educativas que llevaron a cabo la incorporación de los nuevos años de escolaridad obligatoria, dio lugar a una proliferación y multiplicidad de experiencias institucionales. De esta forma, el nuevo ciclo involucró un tipo de organización difícilmente definible desde generalizaciones; se constituyó en un híbrido con características particulares de acuerdo a cada contexto de aplicación, que combinó prácticas formales e informales de diversos niveles educativos más otras creadas *ad hoc* de acuerdo a *"las necesidades que iban surgiendo"* (Profesora de 8vo. y 9no. año).

Así, cada escuela tuvo un amplio margen de acción para darle forma a la instrumentación del tercer ciclo, lo que explica, en parte, la diversidad de modalidades que asumió este proceso en cada caso. Como vimos, se combinaron culturas institucionales (primaria/secundaria), aspectos formativos y profesionales de los docentes (del nivel primarios y de media), características de la población estudiantil, capacidad de incidencia de los padres, eficacia en la gestión escolar y cuestiones circunstanciales, haciendo de cada experiencia institucional un hecho político único. En este sentido, una profesora comentaba:

*"A mi me sirvió que yo soy preceptora en la media "Esteban Echeverría" a la tarde y que otra profesora da clases en otras medias y así fuimos trayendo un montón de cosas que funcionaban en la secundaria y ahora se aplican al Polimodal. Fue necesario para ir acomodando el tercer ciclo en la escuela".*

La necesidad de "acomodar" el tercer ciclo al funcionamiento de la institución primaria se entiende en el marco de la resistencia de esta forma institucional por preservar su estilo de funcionamiento. La producción del "corte" entre el tercer ciclo y los restantes años de la EGB, siempre estuvo en tensión con la necesidad de la escuela primaria de preservar su propia identidad. Por ello, los esfuerzos por la "continuidad" (más que pedagógica) superaron ampliamente aquellos tendientes a garantizar el mencionado corte. La continuidad, en este caso, refiere tanto a las *adaptaciones* que se hicieron sobre los

dispositivos y tecnologías importados de otros niveles de enseñanza, como a la instrumentación de prácticas que resultaron efectivas en la enseñanza primaria (como por ejemplo: las reuniones de padres, la entrega de boletines y las charlas informales entre docentes y directivos). Todos estos elementos relativizaron la percepción de cambio y ruptura, habilitando a diversos entrevistados a hablar de una suerte de *"primarización del tercer ciclo"*.

En este marco hay que analizar otras estrategias desplegadas por la gestión de la escuela que a nuestro juicio, operaron evitando la interrupción en el paso entre los ciclos, en especial con el tercero.

El horario de los profesores y su trabajo docente en diversas instituciones educativas se constituyó en un "problema" para una institución acostumbrada a que su personal tenga una presencia permanente en el establecimiento. En el caso de la escuela "Manuel Belgrano", la "adaptación" a las condiciones de trabajo de los profesores de media involucró el desarrollo de una estrategia de concentración horaria y una redefinición del rol directivo. Por un lado, de manera selectiva, las autoridades promovieron la acumulación de horas de clase en la escuela para aquellos docentes que mostraron *"compromiso con la institución"* y, por el otro, desarrollaron diversas acciones para suplir la presencia irregular de los profesores.

En definitiva, la *adaptación*, como gustan llamar las autoridades y docentes de esta escuela, se hizo teniendo como referencia el funcionamiento de la tradicional institución primaria:

*"Nos tuvimos que arreglar. Por eso las reuniones las hacemos la vice y yo. Hacemos la misma reunión con los padres, convocamos a todos, entregamos los boletines y como conocemos un montón a los pibes, y todo el movimiento y todos los que vienen y no vienen, nos resulta sencillo hacerlo. Si están los profesores mejor y si no, nos arreglamos. Sabemos todo. Hablamos nosotros en lugar del profesor. Y después el papá viene en la hora del profesor a ver qué pasa"* (Directora).

En cuanto a la concentración de horas nos comenta:

*"Hay escuelas que tienen un profesor para cada área, que hacen como hago yo, que voy a la escuela "Justo José de Urquiza" a dar lengua y me vuelvo. Nosotros acá hemos logrado que la profesora que da Matemática tenga 8° y 9° en los dos turnos ... ¿sabés el tiempo que permanece en la institución?. Un montón de horas. También, logramos que la profesora de Lengua tenga 8° y 9° y que la profesora de Ciencias Naturales tenga 7°, 8° y 9°. A medida que los profesores se fueron centralizando ya forman parte de la institución" (Directora).*

Estas estrategias se llevaron adelante por la capacidad y habilidad de conducción de las autoridades de la escuela. Esto parece constituirse en un elemento explicativo de por qué la instrumentación de la reforma en la escuela "Manuel Belgrano" adquirió formas marcadamente diferentes de los demás casos relevados.

*"Lo logramos conversando con cada profesor y viendo como trabajaban. Evaluamos cada caso" (Directora).*

También, nos aclara que todo este procedimiento fue legal ya que *"se manejó con puntaje estricto y absoluto. La profesora de Lengua pudo tomar el cargo por el acto público. Fuimos viendo con cada una, acomodando los horarios desde el año anterior. Yo este año abrí un noveno, no?. Entonces, como yo sabía que abría un noveno, hable con que la profesora de Ciencias Naturales de la tarde, que la adoro, y le dije ...pero ella tenía el 8° y además iba a haber una suplencia del 7° que, también, la tomó ella y quedaban entonces las horas del noveno. Entonces, arreglamos con ella por si llegaba con el puntaje, por acto público como corresponde. Fue un trabajo desde acá de acomodar todo para ver si se da o no se da. Bueno, todo esto lleva su tiempo" (Directora).*

La referencia permanente a que esta estrategia no fue establecida desde ninguna normativa oficial expresa aquel esfuerzo, del que hablábamos al comienzo, por diferenciarse del

conjunto de instituciones públicas. La intervención activa en la selección de su personal docente, de acuerdo a determinados criterios, define un nuevo elemento en dicho proceso.

*"No hay nadie que te diga que lo tenés que hacer. Eso lo hacés vos desde el manejo de la institución. Esto queda a criterio del director. Incluso nosotros hicimos un trabajo... bueno, pasa mucho por lo humanitario, no?. Nosotros llamamos a los profesores para acomodarlos... como que todo va enganchado. Porque si vos valorás al profesor que tenés, que trabaja bien y que está conteniendo al pibe... ¿Y esto de qué sale? De vos, de convencerlo, sale de vos decirle "mirá estamos trabajando de esta manera". Por ejemplo, con los encuentros entre los profesores y los maestros de grado, la profesora de matemática ya va por el 3° encuentro con los 7mos. y con las chicas de 4°, 5° y 6°. Y la chica de 6° vino a la mañana porque trabaja en el otro horario. Después nosotros le cuidamos el grado para que hicieran una hora de encuentro. La vice y yo, las dos, una se queda con el 6° y la otra se queda con el 5° para que todos podamos hacer este proyectito que estamos haciendo, en vez que cada una cumpla con matemáticas hasta donde llega, poder ver si solucionamos los problemas más graves como la compensación. Es un trabajo institucional que nos lleva mucha dedicación" (Directora).*

Los testimonios dan cuenta del funcionamiento de criterios de selección no formalizados en los procedimientos de asignación de cargos docentes. La manipulación de los mecanismos formales a fin de colocar a determinados docentes en la institución expresa nuevamente los márgenes de acción que cada escuela tuvo para llevar adelante el proceso de instrumentación. En el caso de las escuelas públicas, la selección se realiza a nivel del sistema educativo provincial, por lo que la estrategia de selección desarrollada por la gestión de la escuela "Manuel Belgrano" introduce variaciones a lo formalmente establecido. Por otra parte, si bien esto puede constituirse en una regla en otras instituciones educativas como las universidades, tanto públicas como privadas, para las escuelas, esto involucra la introducción de lógicas características del sector privado y discute en ese marco la pretensión de homogeneidad del sistema público de enseñanza.

Es importante mencionar que estos mecanismos no son nuevos, en tanto ya operaban antes de la reforma, con los maestros de grado. Lo que resulta significativo son los cambios en los criterios de selección de los perfiles docentes, en función de las nuevas características que asume la matrícula estudiantil de tercer ciclo de acuerdo a las interpretaciones y representaciones de los directores de la EGB.

Así, la posibilidad de concentrar las horas de ciertos profesores a través de un sutil manejo de los resortes legales, hace esperable que incida en los resultados de la implementación de la reforma.

En este marco adquiere sentido la fuerte impronta puesta al voluntarismo de los directivos, a sus esfuerzos por mejorar la institución como si en definitiva los resultados dependieran exclusivamente de las *"ganas que uno le pone"*. Esto, objetivamente, fue posible, por las características que asumió el proceso de implementación bajo análisis. La ausencia de instrucciones y directivas claras y comunes, amplió el margen de discrecionalidad del directivo en el ejercicio de sus funciones. Este vacío permitió un abanico de estrategias diferenciales que re-regularon los espacios generados con la reforma.

### 3. El pasaje entre niveles en el marco del tercer ciclo

Como mencionamos en el análisis de la escuela "José de San Martín", el desarrollo de las problemáticas ligadas al pasaje entre niveles resulta uno de los temas relevantes para analizar los procesos de apropiación diferencial de los contenidos de la reforma. La incorporación de los nuevos años de escolaridad obligatoria al ámbito de la enseñanza primaria redefinió las lógicas y dinámicas de aquellos fenómenos que la escuela describió e inscribió en el pensamiento social tales como la *repetencia*, la *deserción* o el *ausentismo estudiantil*. Estos resultaban significativos en el marco del tránsito entre el nivel primario y el secundario, específicamente durante los dos primeros años de la enseñanza media.

### 3.1. Algunos tradicionales problemas en nuevos lugares. ¿El tercer ciclo: un nuevo tipo de pasaje?

En lo que respecta al tercer ciclo, en esta escuela también se revelan singularidades en comparación con lo que ocurre en las demás instituciones observadas. No hay casos de abandono registrados; los niveles de ausentismo estudiantil son bajos; y son excepcionales los casos de alumnos que superan la edad promedio de cada año de escolaridad en la EGB3. Sólo comparte una de las problemáticas que podríamos definir como característica del pasaje entre niveles: la repetencia.

La repetencia se ubica mayoritariamente en los 7mos. años al igual que lo que sucede en la escuela "José de San Martín". Según los directivos, la extensión de la escolaridad desplazó la repetencia que antes se daba en los primeros años del nivel medio, al 7mo. de la EGB3. Esto generó una estrategia específica para darle tratamiento a esta problemática:

*"Ahora, vamos a implementar las reuniones con los profesores, en particular, en los 7mos. (...) porque es justo donde se hace el clivaje"* (Directora).

El "clivaje" es en definitiva el quiebre que antes se producía en los primeros años del nivel secundario, porque -igual que otras escuelas- *"digamos que repetir en séptimo era casi imposible, era casi una promoción automática. Las pocas repetencias que había en la escuela primaria se daban antes de séptimo, nunca en ese grado"* (Profesora de 8vo. año).

Esto expresa de manera transparente la operatoria de una práctica no escrita pero que funcionaba casi como un regla formal: la promoción directa en 7mo. grado. La situación no parece haber cambiado sustancialmente, sino que ahora se extiende como consecuencia de la nueva estructura, porque funciona en 9º año.

*"Antes ponían un poquito de vista gorda por esto de que no lo vas a dejar sin el título ...pero ahora no existe más la promoción automática en séptimo. Antes el maestro de 7mo. decía: "bueno, este chiquito da hasta acá". Por lo menos tenía su título de primaria y a partir de allí cada cual decidía la mejor opción según sus posibilidades" (Directora).*

Tales "posibilidades", como vimos anteriormente, se van construyendo a lo largo de las trayectorias educativas que recorre cada alumno y desde las primeras acciones llevadas a cabo por la institución pedagógica. A pesar de otorgar un título que supone cierta homogeneidad en la adquisición de determinados saberes y conocimientos, la escuela siempre operó múltiples diferenciaciones entre los educandos. La conquista de la acreditación de los estudios primarios sólo garantizaba una igualdad formal que con el tránsito en el nivel medio rápidamente se pondría en entre dicho.

Por su parte, en el nivel medio se producía la "selección automática", que operaba como mecanismo legitimador de los procesos de diferenciación llevados a cabo durante la formación primaria y como su materialización. El nivel secundario tomaba como punto de partida de su intervención lo producido por la instancia anterior sin cuestionarlo. El comienzo de una nueva instancia formativa permitía operar la representación de un nuevo juego en el que las diferencias preexistentes se naturalizaban.

Así, los relatos expresan la continuidad de una lógica selectiva a lo largo de todo el sistema. En esta lógica cada nivel educativo definió sus propios criterios y mecanismos de selección. En este sentido, se aplica aquello que afirmaba Cecilia Braslavsky: *"En un esquema desarticulado cada nivel no resulta responsable más que de la etapa o de la actividad concreta que le ha sido asignada, sin tomar en cuenta la posible integración de ese nivel a un sistema que los comprenda a todos"* (1985: 143). De acuerdo a esta autora en el sistema educativo argentino ha existido históricamente una grave desarticulación entre los niveles que en algunos casos adquirió una profundidad tal que pudo hablarse directamente de "extrañamiento": *"No se trata sólo de que la actividad que se realiza en un nivel está desarticulada de la que se pone en práctica en otro, sino de que la actividad que se*

*desarrolla en un nivel es extraña, ajena, a lo que se requiere para la actividad del nivel subsiguiente"* (Idem). De esta manera, la desarticulación mencionada, pudo acoplarse al funcionamiento de esta lógica implícita naturalizando la auto-producción de cada nivel.

Ahora bien, la instrumentación del tercer ciclo parece haber trastocado en parte aquel funcionamiento, por lo menos en lo que hace a los años comprendidos en el nuevo ciclo.

*"Es verdad que si no hubiera existido el tercer ciclo muchos de los chicos que repiten ahora en séptimo hubiesen pasado y tendrían su título de primaria. Entonces es como que el tercer ciclo te da la posibilidad de poner en acción, como docente, todo lo que antes te hubiera gustado hacer con ese chico en 7mo. pero que no podías porque era el último año y le tenías que dar el certificado"* (Vicedirectora).

*"Es como que ahora nos pusimos a compartir con los profesores las correlatividades y los objetivos de cada año y de cada área para hacer un trabajo integral. Antes (con la media) cada uno hacía su vida, cada uno en su isla y con su partitura"* (Directora).

La nueva estructura educativa, en especial a partir de la incorporación de los nuevos años de escolaridad obligatoria al ámbito de la escuela primaria, redefinió el papel de cada nivel de enseñanza. La ex escuela primaria ahora devenida EGB ya no puede desconocer las necesidades de cada nivel y trasladar los problemas hacia el próximo peldaño del sistema por un ciclo más extenso. Su responsabilidad se transforma y, con ella, su estrategia de retención.

*"Nuestros maestros de 7mo. entienden que después el alumno tiene al profesor de 8vo. marcando qué es lo que el chico no tiene o no aprendió. Entonces, es como que se siente un poco más presionado. Antes se perdía de vista, ya fue. Entonces, ahora, estamos haciendo un trabajo para que funcione todo como debe ser.*

(...)

*El año pasado (1999) repitieron 7 de ochenta y pico de alumnos. Era preocupante. En 9° no repitieron. Y en 6° tampoco repitieron. Por eso estamos trabajando desde la institución para que ahora el quiebre no se haga en el 7mo. Por eso yo vuelvo a insistir sobre el principio. Creo que el problema de ésta escuela, está ubicado en el 7mo. porque antes, pasaba a una escuela media y vos tratabas de apoyar al alumno para que pase, como sea. Se esperaba hasta último momento y, después, bueno, ya pasaste" (Directora).*

A medida que la escuela fue instrumentado los nuevos años de escolaridad la ubicación de las mencionadas problemáticas se fue concentrando en el 7mo. año del tercer ciclo, así una maestra reconvertida de 7mo. año comentaba:

*"El primer año de la reforma, en el '96, que todavía no había octavos, en séptimo repitieron muy poquitos. En el '97, hubo algunos pero bastante pocos. El tema fue en el '98, que de sesenta y ocho alumnos nueve repitieron. En el '99, si bien bajó un poco siguió manteniéndose muy alto".*

Como pudo verse en el capítulo IV, a partir de la implementación del tercer ciclo las estadísticas de la escuela empezaron a revelar, junto con el aumento de los alumnos que llegaban a la instancia de compensación, altos niveles de repitencia en los 7mos. años y, en menor medida, en los 8vos. Esto confirmaría el desplazamiento de ciertos fenómenos ligados al tradicional pasaje entre niveles. Lógicamente, estos altos valores, deberían haberse ubicado en los 8vos. y 9nos. años de escolaridad que tradicionalmente correspondían al 1ero. y 2do. de la secundaria. Sin embargo, todo parece indicar la puesta en funcionamiento de una estrategia pedagógica a fin de que en el último año, es decir 9no., no se produzcan repeticiones. De esta manera, sigue funcionando la regla implícita de la promoción automática aunque se extienda el plazo para su efectivización

*"No se dio porque se hizo muy buen trabajo de seguimiento para que esto no se repita. Nos costó mucho hablar mucho con los profesores pero este año no hubo repeticiones en 9no. No por promoción social, sino porque el pibe se engancha y llega al 9no. ya sabiendo que*

*todos los días se tiene que trabajar. Uno de los problemas fundamentales es que estudia para el día en que tiene la evaluación ...acá, se está entendiendo que todos los días se trabaja, que la profesora de matemáticas todos los días evalúa y que tenés que estar todos los días mirando si entendés o no entendés porque, después, no vas a entender al final ni todo junto. Pero lo van entendiendo y se lo van transmitiendo de uno a otro. Se van diciendo ...ojo, fijate, mira" (Directora).*

Los relatos de algunos docentes indicarían que en realidad se trata de la tradicional estrategia que antes de la reforma se venía aplicando y que consistía en detectar los casos con dificultades antes de llegar al final de la formación y hacerlos repetir en los grados previos, pero una vez que se llega al último año nadie repite. De esta forma, con la nueva EGB, la promoción automática sigue funcionando aunque desde otra ubicación en la estructura académica.

*"Lo que antes pasaba en 7mo. ahora pasa en 9no año. Todo el que llega a 9no. termina. En primer lugar, porque los que tenían dificultades repitieron antes y en segundo lugar, porque, aunque el alumno durante ese año tenga algunos problemas, se hace todo lo posible para que pase y obtenga su título de EGB" (Profesora de 8vo. y 9no. año).*

Si bien podemos coincidir en que los altos niveles de repitencia resultan un fenómeno nuevo en el marco de la tradicional enseñanza primaria, la estrategia utilizada para su tratamiento reconoce una historia anterior que la vincula con las prácticas que históricamente venía llevando a cabo la institución primaria. Es importante aclarar que, al igual que lo que pasaba anteriormente, no se constituye en una disposición formal, en el sentido de expresamente normada, sino que actúa con la fuerza de una costumbre profundamente arraigada y parte de la práctica (rutina) escolar.

Igualmente, el sistema no deja de funcionar desarticuladamente ya que las problemáticas ligadas al pasaje entre niveles, estrictamente hablando, se proyectan hacia el Polimodal. La promoción directa que parece funcionar en 9no. año de la EGB vuelve a plantear la

articulación que existe entre las exigencias y requisitos de uno y otro nivel. El último año de la EGB debería ser un período fundamental en la construcción de conexiones e integraciones con el subsiguiente peldaño de la carrera educativa si es que no se quiere que el cambio involucrado en el ingreso al Polimodal devenga en la producción de situaciones de repitencia o abandono escolar. La flexibilidad de las exigencias, implícita en la regla de la promoción automática, reedita los viejos problemas que antes se daban con el acceso y tránsito al secundario y muestra como sigue funcionando una lógica selectiva (quién sigue y quién no) en el sistema que comienza en la EGB y se concreta definitivamente en el Polimodal.

### 3.2. Nuevos problemas, nuevos sujetos de aprendizaje?

En la escuela "Manuel Belgrano", el tema de la repitencia se constituyó en uno de los problemas más serios vinculados a la instrumentación del tercer ciclo. Los testimonios indican que una serie de factores intervinieron en la generación y profundización de esta problemática, en una institución en la que repitencia era más la excepción que la regla. Uno de esos factores es el cambio en la población que asiste a la escuela:

*"Convengamos que además cuando empezó el tercer ciclo empezamos a tener chicos con grandes problemáticas. Problemas que nosotros no habíamos visto antes" (Profesora de 7mo. año).*

Como mencionamos anteriormente, la incorporación de los nuevos años de escolaridad al ámbito de la escuela primaria participó en la transformación que ya venía dándose en la composición del alumnado de la escuela, como consecuencia del deterioro en las condiciones de vida de muchas de las familias. La llegada de un estudiantado inscripto en condiciones socioeconómicas adversas, modificó el funcionamiento de la institución, fundamentalmente, en términos de su estrategia pedagógica.

La referencia a "grandes problemáticas" se vincula a la inclusión de una matrícula que se percibe diferente, no solamente en términos de rendimiento escolar, sino de patrones culturales y de pautas de conducta y comportamiento.

Es interesante ver la identificación que se realiza entre la aparición de ciertas problemáticas y el ingreso de esta nueva matrícula:

*"Los que repiten son los que vienen de otras instituciones. En su mayoría no son los alumnos que hicieron toda su educación en esta escuela. Algunos se insertan en segundo ciclo, en sexto año, para hacer el tercer ciclo acá y otros directamente en séptimo u octavo" (Vicedirectora).*

Esto parece confirmarse con el testimonio de uno de los alumnos entrevistados:

*"En mi año los únicos dos que no son de la escuela, son los que repitieron" (Alumno de 8vo. año).*

Como afirma Braslavsky (*op. cit.*) la fragmentación y desarticulación del sistema educativo argentino no sólo se da entre niveles de enseñanza sino que se extiende *horizontalmente* a nivel de cada institución. Las dificultades que los estudiantes encuentran al transitar entre diferentes establecimientos, aun dentro de la misma modalidad de enseñanza (por ej. EGB), estarían expresando la existencia de circuitos diferenciados de educación justamente por la operatoria de una lógica implícita de selección. En este punto se combinan, aunque resulten dos cuestiones sustancialmente diferentes, la composición del alumnado y la calidad de la enseñanza.

Esto último adquiere contundencia en el caso de la escuela "Manuel Belgrano". A pesar de ser una escuela pública, históricamente pudo mantener una alta selectividad social en la población reclutada, facilitada, como se dijo, por la "Ley del radio". Por lo mismo,

podemos pensar que en aquella situación aún los alumnos que cambiaban de colegio compartían ese "circuito educativo".

Como vimos, con la reforma, la mencionada selectividad continuó operando, pero ahora, fundamentalmente, a nivel de la práctica de los propios agentes institucionales. En este sentido, se estaría preservando lo que se considera "la homogeneidad" de la población escolar a través de mecanismos que sancionan las diferencias que traen los nuevos estudiantes del tercer ciclo. Siguiendo el testimonio de los entrevistados, la escuela "Manuel Belgrano" es la "mejor escuela" y los alumnos que "fracasan" son en su mayoría aquellos que provienen de "otras instituciones" que "traen otro nivel de aprendizaje". Esto puede operar justamente porque los agentes asocian homogeneidad con calidad educativa; es decir que existe una concepción que normaliza las características sociales del alumnado tradicional de la escuela y a ella se le incorporan todos los atributos ligados a la calidad de la educación. Por ello, para los directivos y docentes la composición del alumnado define la calidad de la escuela.

Así, los procesos de empobrecimiento que afectaron la comunidad educativa de la escuela y el ingreso de un alumnado diferente como consecuencia de la instrumentación de la nueva estructura educativa, no parecen haber modificado esa estrategia de selectividad. La referencia permanente a los "nuevos" alumnos reitera una concepción preconstituida. En tanto vengan de escuelas consideradas "malas" y familias "que no los preparan adecuadamente", es "natural" que repitan y fracasen.

*"Nosotros insistimos mucho con el tema del acompañamiento de la familia. Convengamos que antes contábamos con papás profesionales que nos ayudaban a trabajar. Ahora tienen otro grado de preparación y además estos papás los dejan estar mucho solos, sentados en una silla mirando la tele o jugando a la computadora. (...) Cuando llega la evaluación final donde el chico se vuelve a encontrar con lo que tenía que haber aprendido durante todo el año, el papá sabe que tiene que entregar trabajos y las fechas de entrega y el tipo de trabajos que debe hacer su hijo. Y hay casos en los que aún sabiendo esto, los chicos no*

*entregan los trabajos. Es como que cada vez vamos (la escuela) absorbiendo cosas que tendrían que haber venido de la casa, las pautas, las normas, los valores éticos y sociales que deben empezar en la casa".*

Una escuela que se define por su condición de "elite" según sus agentes, sanciona aquello considerado "ajeno y extraño" en función de cierta concepción acerca de la población estudiantil, así como, del vínculo entre escuela y familia en términos de distribución de roles y responsabilidades. Tanto los cambios globales en las condiciones de vida de la población, como el tercer ciclo de la EGB, "trajeron" a la escuela estudiantes que cambiaron el paisaje socialmente homogéneo de su alumnado. Los que vinieron de "otras escuelas" resultaron ser los depositarios de las nuevas problemáticas y las correspondientes sanciones (por ejemplo, la repitencia).

*"Antes de la crisis esta escuela estaba formada por una población media y media-alta. Muchos compañeros que trabajaban en otras escuelas la veían como una isla ya que había a sólo quince cuadras, cerca de la villa Los Polvorines, escuelas con muchas problemáticas. Pero esto fue cambiando, papás sin trabajo, mamás con mucho trabajo y chicos que se quedan muchas horas solos hicieron que ahora las problemáticas las tengamos nosotros".*

#### **4. La práctica docente en el ojo de la tormenta**

Por último, queremos detenernos en otra particularidad que reconoce el tema de las problemáticas ligadas al pasaje entre niveles en el tercer ciclo. Esta particularidad refiere a la relación que, según los directivos, aparece entre los problemas de fracaso escolar y las prácticas pedagógicas de los docentes. Como veremos más adelante, esta crítica, que podría resultar indispensable para el desarrollo de una labor docente consciente y responsable, se limita a las dificultades de promoción que trajo consigo la instrumentación del tercer ciclo

en la escuela primaria. En ningún momento entran en estos planteos la formación académica y profesional de los docentes, así como tampoco, las condiciones laborales en las cuales ejercen su rol pedagógico.

Asimismo, el particular sentido que adquiere esta discusión en el contexto de la reforma vuelve sobre una cuestión tratada anteriormente: la construcción de la responsabilidad del alumno en el marco de los procesos de crecimiento y autonomización. El traspaso de la responsabilidad del fracaso escolar del alumno al docente sin mediar una profunda discusión sobre los determinantes estructurales y contingentes de tales "resultados" refuerza los procesos de heteronimización de los que hablábamos en los precedentes apartados.

*"Yo no creo que la reforma en esta escuela, hablando de esta escuela, traiga mucha repitencia. No tiene que ver con la reforma. (...) Yo creo que esto está basado en esto que te vengo diciendo. Hoy justo tengo una entrevista con la maestra y mañana con la otra maestra de 7mo. Precisamente, porque estoy cuestionando la cantidad de chicos que compensan y cómo van a compensar... No puede ser, algo deben estar haciendo mal. También estuve con los padres para pautar los motivos por los cuales no promocionaron hasta ahora y es todo un trabajo muy exhaustivo. Pero creo que algunos (docentes) son muy exigentes en relación a lo que están dando el resto" (Directora).*

Al igual que en la escuela "José de San Martín", las autoridades educativas proponen una suerte de revisión en torno a la estrategia pedagógica que llevan adelante los docentes. En ese caso dicha discusión se concentra en la práctica de los profesores del nivel medio, mientras que en la escuela "Manuel Belgrano" esta reflexión parece más abarcativa extendiéndose a los maestros de grado reconvertidos. Podríamos pensar que esta diferencia se explica por el lugar donde se concentran en cada caso la mayor cantidad de problemáticas de fracaso escolar. En la escuela "Manuel Belgrano" se ubican, fundamentalmente, en los séptimos años de escolaridad, los que se encuentran a cargo de maestros reconvertidos. Por su parte, en la escuela "José de San Martín" las problemáticas

no se ubican sólo en ese año, sino que se extienden a 8vo. y 9no. grados a cargo de profesores del ex nivel secundario.

*"Tenemos las pautas de promoción y las tenemos pegadas en el boletín pero no alcanzan esas pautas. Parte de la discusión debe darse entre los docentes, hay que ver si se están haciendo todos los pasos para que esos chicos lleguen, tampoco desaprobarnos porque si" (Vicedirectora).*

Este hincapié en la práctica docente está ligado fuertemente al discurso que acompañó la reforma. Desde el mismo, se hizo permanentemente referencia a la necesidad de modificar dicha práctica ya que en ella habría radicado gran parte de los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Se plantea, entonces, la necesidad de desarrollar "nuevas" estrategias de enseñanza a partir de la reflexión permanente sobre el "quehacer" pedagógico cotidiano del docente. En el discurso reformista, esto último se constituía en la clave para la lograr el cumplimiento de los objetivos por parte del alumno. La mencionada revisión debía acompañar a la flamante estrategia pedagógica: *la compensación continua de los aprendizajes.*

En el Libro de Actas de la escuela "Manuel Belgrano" se detalla el tratamiento que se le dio a este tema en una de las jornadas institucionales realizadas. Lo que aparece como un mosaico de frases sacadas de libros especializados en la materia, documentos de la reforma y reflexiones individuales del personal directivo, expresa la posición más normalizada respecto a esta cuestión.

Así, se enuncia que la compensación *"debe vincularse al fortalecimiento de las posibilidades del alumno para "alcanzar los objetivos" y al debilitamiento de sus limitaciones. Los nuevos lineamientos pedagógicos plantean que este paso sólo se logra si el docente partiendo de una revisión de las prácticas implementadas, genera nuevas estrategias de intervención. Se apela aquí a su autoridad pedagógica-didáctica, capaz de construir formas alternativas, creativamente. Por el contrario, si en la compensación se*

*reiteran las propuestas de enseñanza, puede consolidarse una exclusión de los alumnos. En este sentido, este verdadero abanico de técnicas pedagógicas de abordaje sólo resulta efectivo cuando por un lado, el docente tiene real disposición sobre dichas técnicas y, por el otro, la estrategia de compensación conlleva una profunda reflexión sobre las prácticas de enseñanza, donde el educador las evalúa y consiguientemente se evalúa".* Continúa diciendo, "(...)el docente conocedor del grupo a su cargo y consciente de las diferencias individuales y de la diversidad de los contextos no buscará unificar sino hallar diversos caminos para guiar a todos sus alumnos a la obtención del mejor resultado: "el aprendizaje" (sic)".

En general, por lo que se deduce de los relatos, "los docentes" comprende a aquellos que están frente al grado y dan clases, en tanto que la conducción pedagógica de la institución, representada por las autoridades, no entra dentro de esa revisión.

*"Nos cuesta mucho...porque hay gente de mi edad, que estuvo recibida como docente y nunca volvió a tocar un libro y después, hay gente en esta escuela, y ésta es una escuela de muy buen nivel, que hizo toda la capacitación hasta Emilia Ferreiro, se acabó Emilia Ferreiro y ahí se quedaron. No te hacen nada bajo ningún concepto. Yo justo en la planificación de la nueva jornada les digo lo que voy a trabajar. Esto en el personal directivo, no se da. Vos ya te habrás dado cuenta que la Directora, también, es muy estudiosa, y a ella le gusta mucho todo lo que es ésta parte" (Vicedirectora).*

En esta revisión de la práctica docente parecerían haber diferenciaciones respecto de los argumentos que vimos entre los directivos de la escuela "José de San Martín". En la "Manuel Belgrano", el reclamo de los directivos no tiene como centro a los profesores del nivel medio, sino que se extiende a todos los docentes que no se reactualizan y no reflexionan en torno a su práctica pedagógica. A pesar de esto, otros testimonios de las autoridades relativizan esta demanda casi compulsiva por la "revisión" pedagógica y expresan una valoración positiva respecto al mantenimiento de las tradicionales estrategias de enseñanza asociadas a los maestros de la ex primaria. De manera menos transparente,

que en el caso de la escuela "José de San Martín", pareciera existir entonces una valoración diferencial compartida respecto a los profesores que vienen del nivel medio y los maestros de grado. Así, "la revisión de la práctica pedagógica" de la que hablábamos anteriormente parece reconocer una diversidad más compleja de la que el discurso reformista sostiene.

*"Por suerte en 7mo. continuamos igual que antes, porque encima continuo con las mismas maestras, con la misma forma de trabajo; por ahí cambiaron algunas cosas, muy poquitas, porque ...vos tenés una forma de enseñar y son personas de mi edad, grandes. Además siguen enseñando de la misma manera, con los nuevos contenidos pero trabajan con las mismas formas que antes" (Directora).*

La tensión entre cambio y continuidad vuelve ponerse en el centro de la escena. Aquellas transformaciones que enunciábamos al inicio de esta apartado poco a poco parecen quedar relegadas a los aspectos formales y la prometida revisión del quehacer docente, en especial el vinculado al fracaso escolar, queda sólo para la retórica de los libros de actas. En realidad, la revisión de la práctica parece concentrarse casi exclusivamente en los docentes de media y en sus dificultades para adaptarse a las funciones básicas o primordiales que debe efectivizar la escuela como, por ejemplo, "contener".

En este punto resulta indispensable deconstruir los sentidos vinculados a la *contención* y articular estas significaciones con las demás funciones que debe llevar adelante la institución educativa como: educar o brindar saberes y conocimientos.

*"En tercer ciclo quizás son los profesores con los que estamos luchando un poco. Con los profesores es más complicado porque ellos sienten que hay cosas que no son de su responsabilidad y yo creo que no es así. Por ejemplo, para el profesor, el que no sabe no aprueba pero no se pregunta por qué pasa esto" (Vicedirectora).*

*"La formación académica sí la tienen. Lo que no tienen es la postura. Porque vienen con que este chico me molesta o me hace lío en el aula. Porque es como que apuntan a otro*

conocimiento. Pero también tengo otros profesores bien comprometidos y que trabajan con los cambios y que contienen a la adolescencia...no es general. Ahora la formación académica lo tienen, lo otro sólo algunos pocos" (Directora).

Una alumna de 7mo. año parece confirmar esta línea de interpretación:

*"Las maestras están más atentas a lo que te pasa. Ellas te conocen bastante, creo que tiene que ver que están más tiempo con nosotros. (...) En cambio hay profesoras que ni saben tu nombre".*

La "contención" aparece como requisito para el buen funcionamiento de la escuela y como un rasgo de la identidad docente para las autoridades de la escuela y pone en evidencia las dificultades que implicó la incorporación de un nuevo sujeto de aprendizaje -el adolescente- y un nuevo perfil docente -el profesor de nivel medio-. Como mencionamos anteriormente hay que tener en cuenta que los directivos de la actual EGB son todos maestros de grado que han seguido la carrera docente llegando a través de concursos internos a cargos de mayor responsabilidad. En su discurso sobre las implicancias de la llegada del profesor a la escuela reivindican su formación de "maestros" frente a la formación "académica" de los profesores. Para los directivos, "ellos no entienden lo que significa contener" y tampoco entienden que esa es una de las principales funciones de la escuela, casi podríamos decir "la primera".

*"Yo hago lo que tengo el convencimiento de hacer, que es contener, educar y enseñar. Porque en la medida en que vos lo contenés, se sabe importante, entonces cambia su forma de actuar. Entonces, a partir, de ahí, podés educar y a medida que lo vas educando se le va despertando el interés y va adquiriendo conocimientos. Vos no podés pararte frente a una clase y decir ...yo vengo a enseñar. El chico si quiere aprende y si no quiere no aprende...yo estoy convencida que no tengo todo el conocimiento que tiene un profesor de Lengua e hice mi curso de reconversión y leí mucho...siempre te encontrás con un montón de cosas para poder elevar tu nivel cultural. Pero nunca va a ser el mismo que te*

*brindaban los cuatro años del profesorado de Lengua ni tampoco va a ser el profesorado de la Facultad de Filosofía. De hecho tenemos profesores de ese nivel que salen a dar clases. Pero, también, opino que no te sirve de mucho esta formación si vos te parás frente a un curso con la filosofía de un profesor universitario "el que quiere aprender que aprenda y el que no, se va". Porque la escuela prepara para la vida y de esa manera mucho no ayudan a prepararlos" (Directora).*

Como si se tratara de un orden de prioridades, *contener* se constituye en una tarea previa a la de educar y enseñar. Es sobre la base de la *contención* que se pueden luego desarrollar las actividades "estrictamente" pedagógicas. En este sentido, podríamos decir que si no se garantiza la primera no podrán alcanzarse ninguno de los objetivos de la educación. De alguna manera, la *contención* alude a la normalidad y normatividad de la escuela (aceptación de su orden). Sin el cumplimiento de esa condición no puede llevarse a cabo ninguna acción educativa.

En el discurso de los directivos, la *contención* no sólo aparece ligada a la necesidad de garantizar la permanencia en la escuela (y en este sentido habla de la necesidad de ejercer cierto control del cuerpo y su disciplinamiento) sino, también, a la construcción de intereses y motivaciones por parte del alumno. No se trata de intereses exclusivamente académicos, sino pedagógicos. Un interés en aprender, en saber, en conocer (para lo que parece necesario el manejo de una determinada disciplina). En este sentido, una maestra reconvertida comentaba:

*"Es verdad que nosotras no tenemos el mismo nivel de los profesores. Ni aun con los cursos de capacitación que nos dieron podemos llegar a tener ese nivel de conocimientos que tienen ellos. Pero yo encuentro muchos problemas en la formación pedagógica de los profesores, es decir en el vínculo didáctico con el alumno. Esto sí lo tenemos las que nos formamos como maestras y después nos reconvirtieron".*

Los problemas de aprendizaje de los alumnos y su manifestación a través del fracaso escolar estarían expresando dificultades en el nivel de la "contención", es decir expresan las dificultades de los profesores por despertar el interés del alumno en la escuela. En este caso pareciera que la *contención* está vinculada a la búsqueda de motivaciones para que los alumnos elijan la permanencia en la escuela por sobre cualquier otro ámbito de socialización. Una motivación ligada al interés en aprender y a educarse. Tampoco la *contención*, como sí se da en otras instituciones analizadas, aparece ligada a cuestiones marcadamente afectivas en donde la escuela suple las faltas de contextos familiares abandonicos. La incorporación de los nuevos años de escolaridad al ámbito de la enseñanza primaria, a diferencia de lo que ocurría con la escuela media, parece garantizar ese tipo de contención.

*"Lo que pasa es que el chico ahora está contenido de otra manera. Yo soy una de las pocas personas que defiende la reforma. Mi hijo el de 19 años, cuando yo rezongaba por la reforma ese primer año, me decía: "mami es que esto no tiene precio ...ese chico estaría en la casa o en calle ¿no te das cuenta que está en la escuela?". Eso te estoy hablando de aquel tiempo. Y yo sigo pensando en lo mismo porque cuando los chicos hacían primer año, yo lo viví en carne propia con los compañeros de mis hijos, cuando andaban de "jaba"<sup>6</sup> todo el día. Y los chicos dejaban porque no se entendía el por qué de la escuela. Quedaban en 1ero (secundaria), quedaban en 2do. y yo siento que de esta manera no van quedando fuera, porque los vas conteniendo. Porque aparte [ojo] ni siquiera en esas escuelas tan carenciadas en las cuales estuve trabajando el chico deja porque sí, siempre hay una razón. Por eso es necesario todo un seguimiento, uno debe insistir y hablar para saber qué está pasando. Así que, generalmente perdés muy pocos en el camino, nunca la cantidad que se perdían en 1º y 2º año de la secundaria"* (Directora).

<sup>6</sup> "Jaba" constituye una expresión popular que puede ser comparada con otras expresiones similares como "estar de joda" o "andar de jarana". De acuerdo al diccionario "jarana" significa "diversión, bulla, alboroto, sinónimo de desenfreno". Véase Pequeño Larousse Ilustrado (1985), Ediciones Larousse, Buenos Aires.

En este relato, la contención vuelve adquirir un sentido ligado directamente al disciplinamiento social. Así, la permanencia en la escuela garantiza la socialización, frente a una "anormalidad": estar de "joda" todo el día en la calle o en la casa.

En síntesis, si bien en algunos testimonios aparece cierta reflexión sobre las condiciones que producen el abandono o la repitencia estudiantil, parecen quedar a mitad de camino cuando está involucra la revisión de las propias concepciones y prácticas pedagógicas. En este sentido, el discurso más supuestamente "reflexivo" de los directivos y docentes de la escuela "Manuel Belgrano", no es muy distinto (menos efectivo) de aquel más explícitamente reproductivista de los agentes de la escuela "José de San Martín".

### La escuela "Bernardino Rivadavia: Nuevos pobres, nueva escuela

La escuela "Bernardino Rivadavia" se ubica en los límites de Haedo, otra Localidad del Partido de Morón, a apenas dos cuadras de la Avenida Rivadavia (Ruta Nacional N° 7). Su contexto inmediato está compuesto por casas bajas, en general modestas, algunos locales de barrio que venden artículos de primera necesidad y una cantidad importante de industrias y comercios mayoristas ubicados a lo largo de esa extensa avenida. Si nos alejamos unas manzanas más hacia el oeste encontramos la Avenida Gral. J. M. Pueyrredón sobre la que se emplazan gran cantidad de industrias. Hacia el norte, cruzando la Avenida Rivadavia y las vías del ex Ferrocarril Sarmiento, se encuentra un importante parque industrial que supo albergar hace algunos años a grandes fábricas como La Cantábrica, Deutz, Arsa y Armco. Luego de que esas empresas cerraran, los terrenos pasaron a ser propiedad del Gobierno Provincial ya que las empresas habían contraído una deuda millonaria con el fisco bonaerense. Posteriormente, durante la gestión Justicialista del Intendente Juan Carlos Rouselot, la Municipalidad de Morón, consiguió la cesión de ese predio y sus instalaciones. Este fue subdividido y parcelado y se entregó en concesión a pequeñas y medianas empresas que habían presentado proyectos de reactivación productiva en el mencionado municipio<sup>1</sup>.

La recorrida por el barrio nos ofrece una imagen devastadora. El paisaje fabril poco a poco se desvanece cuando observamos que detrás de las fachadas sólo quedan galpones abandonados o, en el mejor de los casos, espacios cubiertos que son utilizados como estacionamiento para autos o simplemente depósito de mercaderías.

<sup>1</sup> Es importante mencionar que por este tema se presentaron importantes denuncias contra la gestión de Juan Carlos Rouselot al frente del Ejecutivo local. Por este motivo, una de las primeras acciones que llevó adelante el nuevo Intendente del Municipio en 1999, Martín Sabatella, fue la cancelación de esas concesiones ya que se comprobó que en muchos casos no existían las empresas ni los proyectos productivos y que los galpones e instalaciones estaban siendo utilizadas como meros depósitos o en algunos casos estaban simplemente vacíos. Diario La Unión, Zona Oeste, Año 1, N° 5, www.launion.com.ar.

Nuestra mirada se sorprende y festeja con alegría cualquier indicio, en esta especie de cementerio, que muestre que todavía en alguna de ellas se desarrolla actividad productiva. Así, como si el esfuerzo hubiese valido la pena, vemos en unos pocos casos, un reducido movimiento de camiones y personas vestidas con ropa de trabajo. Estos develan con una contundencia indescriptible que se trata de los últimos vestigios de aquellos años en donde la Argentina era un país con fábricas y obreros.

Descubrir dónde está la escuela en ese paisaje no resulta a simple vista una tarea sencilla. Para llegar a la ella hay caminar por cualquiera de las calles que van a dar directamente a la plaza. Amplia y de irregulares contornos se constituye en el centro natural de este pequeño reducto que desentona con el contexto fabril. Podríamos decir que la escuela se constituye en el edificio más importante de toda la manzana. A uno de sus lados hay una sociedad de fomento bastante importante si uno tiene en cuenta sus dimensiones y el cuidado estado que muestran sus instalaciones. Estos tres emplazamientos públicos (la plaza, la escuela y la sociedad de fomento) quiebran el escenario inmediato que mezcla imágenes de un pasado industrial y humildes hogares obreros. El diseño urbano hace que las múltiples calles confluyan en la plaza y que la escuela y la sociedad de fomento resulten los referentes del conjunto de construcciones que conforman el círculo alrededor de ese espacio verde.

A diferencia de otros contextos donde el empobrecimiento no se materializa en las viviendas y en la fisonomía del barrio, en este caso innumerables marcas develan la profundidad y extensión de la crisis. Casas deterioradas o a medio terminar, viejos autos parados en las calles, agencias de remises o kioscos que de manera improvisada funcionan en algún ambiente de una vivienda, son algunos de los signos de ese proceso. La comparación revela que no se trató de un descenso compacto u ordenado, sino un encadenamiento de cambios multiformes y desintegradores al interior de diversos grupos sociales. Minujin, explica que el proceso de *movilidad social descendente* adquirió modalidades diversas de acuerdo al lugar ocupado antes de la crisis y a las estrategias desplegadas para evitar la caída. Esto sostiene la idea de que la nueva situación vivida por numerosas familias no resultó de una pobreza heredada sino adquirida producto de una

dinámica de crisis y ajuste que, si bien tuvo un carácter colectivo, no siempre fue “experimentada y padecida” de la misma manera por todos los sujetos.

Así, la escuela se inserta en un contexto socioeconómico de “clase media pero, en este momento, empobrecida”, nos aclara una entrevistada. Esto puede comprobarse si analizamos ciertas características de la comunidad que asiste a la institución: “*mamás con estudios secundarios pero que en este momento, por falta de otro tipo de posibilidades laborales, están trabajando como personal doméstico. Muchos papás sin trabajo o que mantienen la casa con un trabajo muy precario aunque la mayoría tienen estudios secundarios completos*” (Directora). En este discurso, la finalización con éxito de la enseñanza secundaria parecería ser el límite, o el “requisito” para seguir “perteneciendo” a una clase social, aunque en el proceso se hayan perdido algunas condiciones materiales de ese estrato. La Directora nos indica que tanto “*los papás que no terminaron el nivel medio como los que son profesionales representan un pequeño porcentaje*” dentro de esta comunidad, expresando nuevamente la importancia de la variable “nivel educativo alcanzado” para caracterizar la posición socioeconómica de sus integrantes. También la trayectoria laboral parece ser otro elemento importante para definir el lugar dentro de la estructura social donde ubicar a estos padres; para ello necesariamente hay que remontarse al pasado.

“*Antes de perder el trabajo estos papás trabajaban en relación de dependencia, en ventas, en comercios menores o en pequeñas industrias*” (Directora). Según otro entrevistado, “*podría decirse que ahora son familias de clase media baja y no (simplemente) media*”. Esto, fundamentalmente, por la falta de trabajo:

“*Hemos hecho una investigación, una estadística y es impresionante la cantidad de familias con padres desempleados o con trabajos tipo changuitas, nada seguro. Ni hablar de la cantidad de madres que han tenido que salir a trabajar de cualquier cosa para mantener la casa. Esto ha sido lo que ha cambiado la posición de las familias, los problemas de trabajo*” (Coordinadora de tercer ciclo).

En uno de los relatos resulta descriptiva una situación que evidencia el empobrecimiento de la población vinculada a la escuela, “*(...) ahora las mismas mamás de los alumnos me vinieron a preguntar por la inscripción de porteras, que cuándo era, qué condiciones se necesitaban... y yo les dije que sólo había que tener título de primaria. Es increíble, no?*” (Directora).

La escuela no ha permanecido inmune a las transformaciones en las condiciones de vida de las familias. El creciente deterioro socioeconómico de las mismas ha redefinido el lugar de la institución escolar y las condiciones bajo las cuales ésta ejerce su acción pedagógica.

“*Cada vez hay más precariedad en el trabajo, los números te lo dicen y la realidad te lo dice. Pagan menos Cooperadora, los chicos van menos a los clubes. Incluso, yo como maestra este año, les pregunté a los chicos cuántas veces habían ido al teatro. De dos grados sólo tres chicos fueron. Les pregunté por “ir al teatro”, no si alguna vez fueron a una plaza y ahí estaban representando una obrita. Si no más bien la situación de ir al teatro, sentarse, mirar una obra, todo ese rito. Esto puede parecer algo menor, pero no lo es. Antes la respuesta era distinta*” (Directora).

Con estas palabras parecen expresarse las múltiples dimensiones de un proceso complejo y profundo que modificó consumos, expectativas y opciones culturales, que tuvo incidencia concreta en las trayectorias formativas de los alumnos y en sus expectativas futuras.

Los testimonios recabados parecen remitir a otra importante observación que Minujin realiza respecto a los “nuevos pobres”. Gran parte de la población que asiste a la escuela reconoce un pasado en el que efectivamente hubo ascenso social. La conquista de mejores condiciones de vida parece ahora jaqueado por el sufrimiento de carencias en relación al consumo de ciertos bienes y servicios. A pesar de ello no pueden ser asimilados con los pobres estructurales. Si bien muchos de los nuevos pobres comparten con los pobres “históricos” cierto pasado común, mantienen algunas conquistas cosechadas en épocas de

progreso y bonanza como la casa propia o la adquisición de algunos bienes materiales que pueden conservarse a pesar de la pérdida de poder adquisitivo.

*"Acá mucha gente tiene auto, equipo de música, televisor o computadora pero aunque no lo creas viven en la miseria porque a veces no tienen para el colectivo o para comer dignamente"* (Profesora de 8vo. y 9no. año).

Asimismo, para los directivos, este proceso de deterioro en las condiciones de vida trajo innumerables cambios al "lugar" que tradicionalmente ocupó la escuela. Básicamente, en cuanto a sus funciones y responsabilidades en la sociedad. Frente a un contexto de desintegración social, de redefinición de los espacios y mecanismos de articulación inter e intraclases que habían sabido funcionar eficazmente, "la escuela" parece constituirse para algunos en el último reducto de aquella dinámica integradora, aunque devenga en un rol cada vez más asistencial que pedagógico. Para los directivos, este nuevo lugar resulta en una sobreexigencia que excede las posibilidades de intervención de la institución escolar.

*"Pienso que como los papás están mal en su situación social, en la escuela encuentran como el único lugar al cual recurrir para pedir ayuda. Y a veces nos hacen cargo de cosas que no tenemos nada que ver, que nos exceden. Hay muchas cosas que los alumnos traen de sus casas o problemas personales serios en los que nosotros no podemos intervenir. Se mezclan situaciones concretas que sí podemos atender y otras inmensas que no podemos resolver"* (Directora).

Como veremos más adelante esta redefinición del lugar de la escuela (y de las demandas que se le plantean) adquiere particulares sentidos en el tercer ciclo. Para las autoridades estos cambios se asocian al ingreso de un alumnado heterogéneo y problemático, como consecuencia de la implementación del nuevo ciclo en la institución. En respuesta a ello, se empezó a diseñar una estrategia para seleccionar a las matriculas e impedir que lleguen a los últimos años de la EGB alumnos "foráneos" al barrio y a la escuela. En el desarrollo de estas acciones juegan un papel central los padres, en especial aquellos que envían a sus

hijos a los primeros ciclos. Estos, como veremos más adelante, manifestarán una actitud discriminatoria hacia la población estudiantil del tercer ciclo y presionarán a los directivos, con el objetivo de controlar el ingreso de alumnos provenientes de otras unidades educativas.

### 1. La escuela y la producción de distinciones

La producción de distinciones respecto a los servicios educativos y a la población estudiantil parece constituirse en uno de los ejes principales del discurso escolar, también en este caso. Docentes y directivos manejan una clasificación de las escuelas públicas bonaerenses, que las categorizan según sean "escuelas de villa" y "escuelas de zonas residenciales o centros urbanos". La escuela "Bernardino Rivadavia", a pesar de los signos de empobrecimiento descritos anteriormente, se ubicaría claramente entre las últimas. Tal clasificación sirve de referencia a la hora de elegir el lugar para ejercer la docencia. En definitiva, según sus agentes, se trata de una escuela en donde los alumnos están en "condiciones de aprender" y tienen los medios para continuar la acción pedagógica de la escuela fuera de ese ámbito. Así, a pesar de la crisis y del deterioro económicos parecen seguir operando ciertas distinciones entre los pobres históricos y estos sectores empobrecidos.

*"Yo en la villa aprendí mucho. Aprendí que vos no le podés decir al chico o la madre andá a buscar a una maestra particular. Pero eso acá (escuela "Bernardino Rivadavia") es normal"* (Directora).

El discurso de normalización vuelve aparecer aunque con un sentido diferente. No se trata de una escuela de villa, sino de una de clase media venida a menos que si bien ha perdido algunos referentes de sus épocas de gloria sigue manteniendo otros tantos que le permiten

posicionarse en un nuevo lugar. Se trata de un lugar intermedio entre su posición anterior y la caída absoluta en la pirámide social que supondría volverse un pobre de "villa".

### 1.1. La "pureza" de las escuelas: El tercer ciclo y la articulación interinstitucional

La reforma educativa trajo innumerables cambios en la organización y funcionamiento de la escuela "Bernardino Rivadavia". Entre ellos la necesidad de *articular* con otra institución de la zona a fin de implementar los años del tercer ciclo de la EGB. Esa institución fue el tradicional Colegio de Enseñanza Técnica "Ingeniero Huergo" que queda a cuatro cuadras de la escuela, cruzando la Avenida Rivadavia<sup>2</sup>.

Dicho colegio, a su vez, también debió dar cabida a parte de la matrícula de otra EGB, ubicada a más de 15 cuadras de distancia<sup>3</sup>. De manera compleja empezaron a convivir en aquella institución de nivel medio, el alumnado y la planta de personal de tres instituciones: dos primarias y una ex secundaria con especialización técnica, ahora devenida Polimodal.

Pero no funciona allí el tercer ciclo completo, sino que sólo articula para algunos 8vos. y 9nos. de aquellas escuelas. Es decir, no alberga a ningún 7mo. año en sus instalaciones, ni

<sup>2</sup> De acuerdo a una circular de la Dirección General de Cultura y Educación dirigida a la Jefatura de Inspección del Distrito Escolar IV (Morón), la continuidad del ciclo obligatorio estuvo prevista de la siguiente manera: En primer lugar, por medio de escuelas EGB que incluían dentro de sus instalaciones la totalidad de los ciclos, en segundo lugar, a través de EGBs que articulaban con una ex escuela media incorporando la totalidad de cursos del tercer ciclo en esta última institución y, finalmente, otras en las que si bien hubo articulación parte del tercer ciclo se llevó adelante en las instalaciones de la ex escuela primaria y parte en la ex secundaria. Justamente, este último caso corresponde a la escuela "Bernardino Rivadavia". Por otra parte, es importante mencionar que de las 50 EGBs que funcionan en el Distrito Morón, 33 instrumentaron el tercer ciclo en sus propias instalaciones, 9 lo hicieron en la media con la que articularon y 8 lo hicieron parte en sus instalaciones y parte en el edificio de la media con la que articularon. Por último, otro dato relevante respecto a este Distrito es que de las 12 medias que articularon, 7 lo hicieron con una sola EGB, 4 con dos EGBs y 1 con tres EGBs. Este es un elemento más que muestra la diversidad de situaciones y experiencias reformista que se dieron en la provincia (Circular N° 2.560 del 2/12/96).

<sup>3</sup> A través de la Resolución N° 882/97 de la DGCyE se aprueba la articulación entre el colegio técnico "Ingeniero Huergo" y las escuelas primarias "Bernardino Rivadavia" y "Malvinas Argentinas" del Distrito de Morón.

tampoco a la totalidad de cursos/divisiones de 8vos. y 9nos. ya que algunos funcionan en el edificio de la escuela "Bernardino Rivadavia".

Este tipo de articulación dio lugar a lo que llegó a ser nombrado por los docentes que entrevistamos como escuelas "impuras", frente a aquellas que pudieron desarrollar todos los años del tercer ciclo en sus instalaciones (EGBs "puras"). Las que articularon con escuelas medias, vieron "mezcladas y contaminadas" sus matrículas, recursos humanos y técnicos y espacios de trabajo. Esta diferenciación operó sobre las anteriores distinciones que ordenaban el campo de instituciones educativas del Distrito, dando lugar a otra clasificación: las EGBs que articularon con colegios secundarios prestigiosos y con alto reconocimiento académico en la zona, y, aquellas que lo hicieron con escuelas medias de cuestionada valoración educativa.

Aquellas EGBs que pudieron articular con escuelas medias consideradas de "prestigio" pudieron redefinir las tradicionales distinciones, mientras que aquellas que lo hicieron con instituciones menos reconocidas debieron enfrentar la doble distinción de "impuras" y "poco prestigiosas".

*"Se articuló con la "Bernardino Rivadavia" porque a este colegio no le quedaban más escuelas y fue una obligación articular, por lo menos eso fue lo que se dijo. Después no resultó ser así ya que muchas escuelas quedaron "puras". ¿Por qué se hizo?. Para reubicar a los profesores o para otra cosa que yo no conozco. No conozco bien el fondo del asunto. La escuela "Malvinas Argentinas" al principio no quería articular con nosotros, se resistió y quería articular con el "Ministro Pistarini" porque era la media más "concheta" por el tipo de alumnos que siempre recibió y además porque siempre tuvo un gran prestigio. Cuando se dieron cuenta que estaba en otro Distrito, y que legalmente no podían articular con escuelas de otros Distritos, se les vino el mundo abajo, digo, a los de la "Malvinas Argentinas" (Profesor de taller).*

En el caso del colegio con el que articula la escuela "Bernardino Rivadavia", su orientación técnica en construcciones siempre lo hizo una opción atractiva para aquellos sectores que vislumbraban en esa rama de actividad sus posibilidades de inserción laboral más inmediatas. Por su parte, el Colegio "Ministro Pistarini" si bien también tuvo desde siempre orientación técnica, es uno de los pocos establecimientos educativos en la provincia de Buenos Aires que se dedica a la mecánica aeronáutica, una orientación bastante elitista si se tienen en cuenta los elevados niveles de exigencia académica, los importantes costos que supone esa formación y la escasa oferta laboral que históricamente ha existido para los estudiantes que se gradúan. Fundamentalmente, esta última característica suponía que quienes elegían esta opción formativa continuarían su escolaridad en los niveles superiores del sistema.

También influye la ubicación geográfica de ambos establecimientos. En el primer caso por su ubicación resulta accesible a alumnos residentes en todo el Distrito hasta de los barrios considerados periféricos. En cambio, el "Ministro Pistarini" queda ubicado entre dos Localidades, a más de 20 cuadras de cada centro urbano. Hasta no hace mucho tiempo muy pocas líneas de colectivos pasaban cerca de ese establecimiento educativo.

Así, la "unidad pedagógica integral" postulada por la Ley Federal de Educación respecto a la Enseñanza General Básica resultó claramente cuestionada por esta implementación. Un híbrido con características diferenciales de acuerdo a cada experiencia institucional parece haber sido el resultado de este proceso.

La articulación también implicó dificultades adicionales, ya que involucraba la organización del tercer ciclo en dos instituciones educativas absolutamente diferentes, con culturas institucionales, regulaciones y prácticas docentes diversas. Cuando consultamos por qué la escuela "Bernardino Rivadavia" decidió articular aún cuando podía albergar al tercer ciclo en sus propias instalaciones uno de los entrevistados relató que:

*"Cuando esto sucedió, los profesores y todas las escuelas medias, se desesperaron para no perder sus cargos. Ellas ofrecían el espacio físico para que se quedaran sus profesores con los nuevos cargos. Muchos cayeron en esa trampa. Entre ellos esta escuela. Por ejemplo la escuela "Alfonsina Storni" tiene un solo 8vo. a la mañana y uno a la tarde, pero son "de ellos". No esta mezcla que tenemos nosotros. A la escuela "Pedro de Mendoza" le pasó lo mismo que a nosotros porque tiene al lado a la media "Simón Bolívar" y entonces tuvo que obligatoriamente articular" (Directora).*

La actual Directora responsabiliza a su predecesora de llevar adelante una articulación que solo trajo problemas a la escuela "Bernardino Rivadavia":

*"Ella podría haberlo hecho "puro". Si yo hubiera estado jamás hubiera articulado. Por ahí estoy pecando de soberbia, por ahí hubo presiones que yo no conozco. Pero si hubiera sido mi voluntad, yo jamás lo hubiera hecho".*

Con esto se refiere al conocimiento que tiene acerca de las presiones que ejercieron las instituciones secundarias sobre los Consejos Escolares y éstos, a su vez, hacia las autoridades de las escuelas primarias para garantizar los puestos que en algunos casos se redistribuirían y en otros se perderían con la nueva estructura educativa. Hay que tener en cuenta que con dicha estructura dejaban de funcionar dos años de la escuela media (1ero. y 2do.) y se ponía en marcha un nuevo diseño curricular que planteaba modificaciones en los planes de estudio y en la carga horaria de los profesores<sup>4</sup>.

De acuerdo a las autoridades, esta parece ser la razón principal de la opción por la articulación, más que la necesidad planteada por la extensión de la escolaridad en términos de una incorporación masiva de nuevos alumnos al sistema.

<sup>4</sup> De hecho la reforma afectó fuertemente a los docentes con horas provisionales que dictaban materias tales como francés, actividades plásticas y mecanografía, entre otras. En algunos casos ellos perdieron las horas que tenían asignadas, en otros, pudieron "reconvertirse" para dictar clase en otras "áreas del conocimiento".

*"Las escuelas medias querían asegurar los cargos de sus profesores. Yo no creo que fuese por el tema de que había más alumnos, ya que salieron a buscar pibes. Sí, pibes que habían dejado hace tres años o más. Y los iban a buscar. Lo vi yo, en la escuela media "Simón Bolívar", que después tuvieron problemas legales porque las medias querían inscribir ellos y no entendían que ahora la EGB se hacía cargo del tercer ciclo. Ellos querían gente, a toda costa, querían gente. Con la cuestión de que era obligatorio, un chico de 15 años que había terminado 7mo. tenía que inscribirse y hacer 8vo. y 9no. de la EGB. Antes solamente hasta los 15 podía estar en 7mo. Si se pasaba de esa edad debía ir a la nocturna, ahora no. Hay chicos de 16, 17 y más años en tercer ciclo" (Directora).*

Respecto a la articulación, como estrategia para garantizar al personal de las escuelas medias los puestos de trabajo, hay que decir que no fue una medida novedosa. Anteriormente, con las transferencias de los servicios de nivel medio del ámbito nacional al provincial, las instituciones también desarrollaron este tipo de acuerdos a fin de no perder en el proceso los beneficios conseguidos. Un profesor describió detalladamente este proceso:

*"Nosotros primero articulamos con la Universidad Tecnológica Nacional<sup>5</sup> para proteger al personal. (...) Tuvimos una situación muy inestable los de nación, no sabíamos a donde íbamos a parar, entonces, se optó por hacer un convenio con la UTN. Estuvimos protegidos cinco años.*

*(...)*

*A los dos nos convenía. A ellos porque se garantizaban una matrícula y a nosotros porque nos daba una seguridad ya que la provincia no decía que iba a pasar con nuestra situación en el cargo.*

*(...)*

*El convenio tenía una parte pedagógica, que funcionaba como el régimen universitario. Cada 5 años había que hacer una reválida del título, tomaban un examen a los profesores*

*haciendo algún curso de la Red Federal pero perdieron la expertise disciplinar de su formación de base y aquella que habían logrado construir a lo largo de su carrera docente.*

*de la escuela y a todo el personal. No iba a haber más titulares, uno aseguraba el cargo cada vez que rendía examen. Pero esto nunca funcionó. Tampoco ellos cumplieron con la capacitación que nos iban a dar. En los hechos la articulación no existió, sólo se hizo en los papeles, En la práctica sólo nos garantizó cierta tranquilidad laboral pero no existió la articulación pedagógica que se había prometido".*

Resulta interesante la mención en este relato del concepto de "articulación"; si bien se lo utiliza indistintamente para una y otra experiencia, en los hechos parece tratarse de una situación diferente a la que se llevó adelante con la instrumentación de los tercer ciclos. En ningún momento esa primera "articulación" supuso el desarrollo de parte de la escolaridad media en la Universidad, ni viceversa. Tampoco incluyó una reforma en la estructura educativa de ambos niveles, como sí sucedió con la EGB y el Polimodal. El punto que tienen en común parece concentrarse en que ambas se desarrollaron bajo un mismo objetivo e interés: el de proteger a los trabajadores de la educación del nivel medio.

En el primer caso, parece haber sido una estrategia llevada a cabo individualmente por la gestión institucional del colegio técnico. No se trató de una acción promovida desde el nivel central por el gobierno de la educación en la provincia. En el segundo caso, si bien las gestiones de cada institución (tanto de las ex primarias como de las ex secundarias) tuvieron un peso decisivo en la definición de las articulaciones, fue una medida colectiva que aplicó la máxima autoridad provincial en educación, aunque reconoció diferentes márgenes de acatamiento y aceptación. Como en las demás instituciones observadas, aunque ahora del lado de las escuelas secundarias, aparece el relevante papel que jugaron las gestiones escolares en el proceso de instrumentación de la nueva estructura educativa. En ellas recayó una importante porción de responsabilidad en las modalidades que asumiría el proceso de reforma.

*"A la "Ingeniero Huergo" le quedaban dos escuelas libres, la "Malvinas Argentinas" y la "Bernardino Rivadavia". Otras pudieron mantenerse como EGBs "puras" como la*

<sup>5</sup> Esta Universidad tiene una sede regional ubicada a unas 15 cuadras del colegio técnico "Ingeniero Huergo".

*"Domingo F. Sarmiento" del centro de Morón y la "Mariano Moreno" que tampoco articuló con nadie. De las 50 escuelas públicas que hay en el Distrito, debe haber 10 ó 14 que son "puras". Y hay medias que tampoco articulan con nadie, aquí en el Distrito no conozco, pero en Ituzaingó sí. Son sólo Polimodal. En esos casos los docentes que sobraban fueron reubicados. Lo que pasa es que la "Ingeniero Huergo" es muy paternalista en ese sentido, cuida mucho a su personal. Tendrá muchos defectos pero al personal se lo protege mucho. Fue decisión de la directora (de la media), por supuesto. Ella asumió en el peor momento en el '94 y resolvió muy bien la difícil situación" (Profesor de taller).*

La situación para el colegio "Ingeniero Huergo" cambió sustancialmente con la instrumentación de la nueva estructura educativa. Los beneficios supuestos del convenio firmado con la Universidad Tecnológica Nacional no fueron tales y las nuevas medidas dispuestas por la Dirección General de Cultura y Educación empezaron a ofrecer mejores perspectivas laborales para los docentes de ese nivel.

*"Ahora decidimos por asamblea que vamos a cancelar ese convenio porque no nos conviene. Si estamos dentro del convenio la provincia no nos titulariza en los cargos que se crearon con la reforma. Si llega a venir la titularización masiva de provincia, como se dice, la gente que está en convenio no entraría" (Profesor de taller).*

De esta manera, a la articulación que actualmente conocemos, precedió otro proceso de vinculación interinstitucional también relacionado con la reforma, por cuanto la política de transferencia de servicios educativos formó parte de la redefinición de las reglas de juego, implicada en el macro proceso de reforma educativa.

## **2. Los sentidos de la extensión de la escolaridad obligatoria en una EGB articulada**

La situación en la escuela "Bernardino Rivadavia" es difícil de caracterizar, porque se trata de analizar la implementación del tercer ciclo en dos instituciones. Por un lado, está el tercer ciclo propiamente de la EGB "Bernardino Rivadavia" que funciona en sus instalaciones. Allí hay alumnos que vienen desarrollando toda su escolaridad en esa EGB y otros tantos que se incorporaron, fundamentalmente, en los 7mos. y 8vos años provenientes de otras EGBs de la zona. Por otra parte, están aquellos alumnos que se inscriben en el tercer ciclo que funciona en la "Ingeniero Huergo". En esos casos, se inscriben en la media aunque luego por una trámite administrativo queden formalmente matriculados en alguna de las EGBs que articulan con esa escuela secundaria.

Esta aclaración es muy importante ya que como veremos más adelante, la gran mayoría de los que se inscriben en la institución media lo hacen privilegiando la oferta educativa y formativa de esa institución. Es decir, prácticamente en esa elección no hay referencia a las EGBs, de hecho en algunos casos los alumnos entrevistados expresaron desconocer la EGB en la que se hallaban inscriptos. Según sus testimonios, su pertenencia institucional es al antiguo Colegio Técnico "Ingeniero Huergo" y ni siquiera se hace alusión a su nueva condición de escuela Polimodal.

Esto se explica porque al terminar séptimo grado, muchos alumnos optan por realizar sus estudios en una escuela media, aún cuando la nueva estructura educativa haya transformado los primeros años de la escuela secundaria en el nuevo tercer ciclo. Su elección se vincula con la búsqueda de la ruptura que garantizaba el pasaje entre ambos niveles de enseñanza y, por ende, expresa la fuerza que todavía tiene la tradicional organización en la definición de las opciones educativas de los estudiantes. De esta forma, la realización de la inscripción en el "Ingeniero Huergo" y el desarrollo de su escolaridad en estas instalaciones, refuerza la pertenencia institucional a esta unidad educativa y no a la "Bernardino Rivadavia" de la que depende el ciclo.

En cuanto a los alumnos que se inscriben en la EGB "Bernardino Rivadavia", algunos lo hacen pensando estratégicamente en el ingreso posterior a la técnica y otros simplemente porque eligen la particular oferta que puede ofrecer esta EGB. A diferencia de lo que sucedía con los alumnos de la técnica, en la mayoría de los casos los alumnos entrevistados conocen el funcionamiento de la articulación institucional con la escuela "Ingeniero Huergo". En algunos casos porque tienen previsto pasarse en un futuro cercano a ese colegio técnico o porque algún miembro de su familia (por ejemplo, un hermano) optó por esa alternativa.

*"Yo sé que la escuela está "conectada" con el "Ingeniero Huergo". Mi hermano hizo el tercer ciclo allá. Lo que pasa es que él siempre quiso hacer la técnica. Yo no, porque es difícil siendo mujer. Allá hay muchos varones y me voy a sentir incómoda" (Alumna de 8vo. año).*

*"Quiero ir al "Ingeniero Huergo" cuando termine noveno acá. Me comentaron que, porque trabajan juntas las dos escuelas, los que hicimos la EGB acá podemos pasar directamente allá" (Alumno de 7mo. año).*

En otros casos, la inscripción responde a otra estrategia:

*"Yo me anoté en la "Bernardino Rivadavia" por un problema que tuve en otra escuela pero el año que viene me cambio de nuevo. Voy a hacer noveno en la "Pedro de Mendoza" y ahí me pasan directamente a la media "Simón Bolívar", si no hago esto me va a costar mucho conseguir una vacante ya que muchos chicos quieren entrar en esa escuela secundaria" (Alumna de 8vo. año).*

De acuerdo con lo que entienden los directivos, para algunos alumnos, específicamente los que decidieron inscribirse en la escuela media, claramente la elección expresa una valoración de la tradicional enseñanza secundaria técnica y la ampliación de la obligatoriedad no modificó sus expectativas formativas, ya que estaba dentro de sus planes

continuar su escolaridad más allá de la primaria. Respecto a los que hacen el tercer ciclo en la EGB significó la "extensión de la permanencia en la escuela primaria" (Vicedirectora) pero tampoco implicó cambios en sus proyectos educativos, ya que estaba en sus expectativas hacer estudios secundarios. Una de las entrevistadas marcaba diferencias con lo sucedido en otras EGBs integradas por otro tipo de matriculas.

*"Acá hay una gran diversidad de situaciones. No creo que a esta escuela vengan esos chicos que pensaban terminar el 7mo. grado y abandonar. Creo que no es la situación de estos chicos. Creo más bien que son los que van a la escuela secundaria. Después algunos la terminan y otro no" (Directora).*

Esto parece confirmarse con el testimonio de algunos estudiantes:

*"Para mí es lo mismo, yo voy a seguir estudiando, yo quiero terminar la secundaria. Ninguno de mis hermanos la terminaron, uno fue muy buen alumno, no se llevaba ninguna materia, pero tuvo que ayudarlo en el trabajo a mi papá y el otro repitió cuatro veces y dejó" (Alumno de 8vo. año).*

*"Por lo menos hay que hacer la secundaria. Ese es el problema que tiene mi papá y mi hermano. Como no estudiaron, ahora están sin trabajo" (Alumno de 9no. año).*

*"Depende de cada persona. Hay chicos que quieren hacer hasta noveno, en cambio yo quiero seguir y mi familia también. Yo creo que si no estudio no voy a llegar a nada" (Alumno de 8vo. año).*

*"Para mí terminar la escuela secundaria es la única opción para poder trabajar, para conseguir un trabajo digno, para tener plata, para tener una familia y poder mantenerla" (Alumno de 8vo. año).*

"Yo quiero ser mecánico como mi viejo pero él me dice que tengo que tener un título. El no fue a la escuela, aprendió con mi abuelo. Mis hermanos también van a la escuela, son más chicos que yo" (Alumno de 8vo. año).

Sin embargo, para otros no está tan claro el proyecto:

"A mi me gustaría seguir estudiando, pero no sé si pueda. A mi me gustan los autos, las carreras, mi papá corría antes en TC Pista (Turismo Carretera Pista), ahora tiene un taller. No sé que va pasar. Ojalá pueda. (...) Mi hermano empezó a trabajar a los catorce, a mi también me gustaría trabajar" (Alumno de 9no. año).

"Voy a estudiar hasta donde pueda mi familia. Mis papás siempre me dicen que el estudio es lo más importante pero se hace difícil. A veces no tengo plata para el colectivo y tengo que faltar a la escuela" (Alumno de 8vo año).

O son ganados por el desestímulo:

"Yo tengo 18 años y repetí varias veces. También son repetidores: Bárbara, Antonella, Ezequiel, Carmen y Laura. (...) En general mis compañeros tienen entre 13 y 16 años. También está Natalia que tiene 16 pero ella es una caso especial porque tuvo que abandonar porque estaba embarazada y ahora volvió. Creo que hay más repetidores pero no me acuerdo. (...) A mi gustaría seguir estudiando pero no sé si voy a poder, no puedo seguir repitiendo" (Alumna de 8vo año).

"Mi mamá me dijo que si vuelvo a repetir ya no me va a mandar más a la escuela, que tengo que trabajar, y no sé si este año voy a pasar porque tengo un montón de materias para compensar. Estuve pensando que en una de esas puedo ir a una nocturna porque con 16 años creo que ya puedo entrar en otra escuela" (Alumna de 8vo. año).

En el marco de los cambios que sufrió la composición escolar de esta institución, puede comprenderse por qué, para algunos estudiantes, la extensión de la obligatoriedad es vivida como una imposición arbitraria e injusta.

"Para mí está mal no tiene sentido obligarte a hacer más años de escuela. Cada uno tiene que hacer lo que le parece" (Alumno de 7mo. año).

"Yo siento que cada año te agregan un nivel más. ¡Nunca se termina la escuela!" (Alumna de 8vo. año).

Trayectorias escolares irregulares, problemáticas familiares, dificultades económicas van conformando un esquema de significaciones más complejo y menos predecible. La posibilidad o no de continuar los estudios no sólo depende de la decisión de hacer obligatorios nuevos años de escolaridad sino de una multiplicidad de elementos que intervienen en la construcción de las condiciones indispensables para hacer verdaderamente efectivas esas posibilidades.

"Hay otros contextos en donde la obligatoriedad hizo que todos sigan en la escuela. (...) La obligatoriedad en algunos casos cambió la mentalidad de padres y chicos. Creo en ciertos niveles esto funcionó bien. Vos pensá que junto con esto se dio el tema de las becas y si bien para nosotros no es muy importante para otros sectores sí. Una beca de \$100 en una casa donde no hay nada puede hacer decidir a una familia a mandar a sus hijos a la escuela" (Directora).

La extensión de la escolaridad obligatoria, como se vio en otros casos, también se evalúa desde otra perspectiva y necesidades.

"Profesora (P): En los barrios carenciados las familias esperaban que sus hijos terminaran 7mo. para mandarlos a laburar. Ahora eso se está viviendo acá (condición de pobreza) pero la diferencia es que ya no hay trabajo. Yo creo que en este contexto los

*padres entendieron que esta obligatoriedad para algo les sirve. Porque si vos antes tenías la posibilidad de que si no querías estudiar podías trabajar, ahora como padre ¿dónde le conseguís trabajo a un chico de 15 años?. No lo conseguís. Antes existía el aprendiz del herrero, carpintero o que se yo. Entonces, ahora, al hacerse obligatoria la escuela ayuda a las familias.*

*Investigadora (I): A qué?*

*(P): A tenerlos en algún lado, a que no estén en la calle."*

Creemos haber podido dar cuenta, a través de los testimonios precedentes, de la diversidad de sentidos construidos en torno a esta nueva escolaridad generada a partir de la instrumentación del nuevo ciclo de enseñanza y la extensión de la obligatoriedad. En el siguiente apartado encontraremos mayor cantidad de elementos para comprender los posicionamientos de los distintos sujetos, en particular, cuando profundicemos los procesos asociados al ingreso de un nuevo alumnado como consecuencia de la instrumentación de la reforma.

### **3. La "pureza" de la matrícula: vigencia de ideologías discriminatorias**

La posibilidad de que la ex media inscribiera alumnos para realizar el tercer ciclo generó diversas resistencias entre los directivos de la EGB y los estudiantes. Respecto a los primeros, porque esta modalidad de inscripción le impidió a la EGB "Bernardino Rivadavia" aplicar la conocida "Ley del radio" que le garantizaba cierta selectividad social en la población reclutada. En cuanto a los segundos, porque supusieron erróneamente que se incorporaban a una determinada institución cuando en realidad lo hacían en otra.

*"En parte este problema vino con las inscripciones. Ellos (el colegio "Ingeniero Huergo") inscriben y después mandan algunos para acá y otros para la escuela "Malvinas*

*Argentinas", porque el "Ingeniero Huergo" articula con las dos escuelas. ¡Realmente no se entiende!*

*(...)*

*Yo se que esto se hace por un problema de matrícula (de querer absorberla) pero lo que ocurre es que así es como empiezan a surgir problemas, así aparecieron chicos de re-lejos. Y no es lo mismo. Allá (colegio "Ingeniero Huergo") está más cerca de la estación de Morón y hay un montón de colectivos. Pero después, por decisión de la "Ingeniero Huergo", terminan viniendo acá. Y ojo que los pibes tampoco están contentos de estar acá. Porque ellos quieren ir al secundario, a la "técnica de Morón". Y todo eso te juega en contra, porque cuando vos no estás conforme de estar en un lugar tarde o temprano eso se hace notar" (Directora).*

Resulta relevante destacar que los alumnos de tercer ciclo inscriptos en el colegio "Ingeniero Huergo" reciben, además de la formación establecida del nivel general básico, educación técnica ya que obligatoriamente deben asistir a contraturno a los talleres. Esto no sucede con los estudiantes que cursan en alguna de las EGBs con las que articula la media. Por lo tanto, es comprensible el malestar de los estudiantes cuando se enteran al inicio de las clases que van a realizar una educación común sin ningún tipo de formación técnica (talleres).

*"Los chicos que vienen a anotarse al "Ingeniero Huergo", lo hacen interesados en esta escuela porque quieren recibir una formación técnica. Acá hay talleres de distintas especialidades a contraturno. Esto no se da en cualquier colegio. A pesar de estar haciendo la EGB, para muchos de ellos es hacer la vieja escuela técnica" (Coordinadora de tercer ciclo).*

Parte importante de esta problemática surge a partir de la aparición de un nuevo agente institucional como es la Coordinadora de tercer ciclo, con potestades para inscribir y luego derivar a su criterio alumnos a cualquiera de las escuelas con las que articula la ex media. Como veremos más adelante, dicha Coordinación no responde necesariamente a los

directivos de las EGBs. Diversos factores intervienen haciendo que la relación más directa la tenga con las autoridades y el personal docente de la media, por lo que se suscitan una multiplicidad de conflictos entre ambas conducciones.

Los alumnos realizan su inscripción en la sede de la ex media, en muchos casos sabiendo que en realidad se los matricula en una EGB, pero eligiendo deliberadamente realizar el tercer ciclo en las instalaciones de una ex secundaria. Posteriormente, la Coordinación puede decidir, por problemas de cupos, trasladar a algunos alumnos a la sede de la ex primaria y el estudiante deberá aceptar esta decisión en tanto se trata, por lo menos "formalmente" de una misma escuela. De esta manera, la situación planteada por la articulación limita la capacidad de decidir por parte de las familias y los alumnos en qué institución realizar la escolaridad, de acuerdo a la evaluación de sus propias condiciones y necesidades.

La falta de unicidad entre ambos terceros ciclos es producto de dos factores fundamentales: uno, es la distancia física que separa a ambos edificios en los que funcionan estos años de escolaridad y, otro, son las diferentes culturas institucionales en las que se hallan inscriptos.

Para diversos entrevistados hay un tercer elemento vinculado a las características de la población escolar en cada EGB3. En este sentido, se menciona que el tercer ciclo en el colegio "Ingeniero Huergo" está mayoritariamente compuesto por alumnos provenientes EGBs muy distantes, mientras que el de la "Bernardino Rivadavia" tiene una matrícula proveniente de EGBs más cercanas.

*"Acá ("Ingeniero Huergo") los chicos vienen de lugares lejanos, de Merlo, Pontevedra, Villa Tesei, de cualquier lado, hasta de La Matanza" (Coordinadora de tercer ciclo).*

El tema de venir de otras instituciones se torna una cuestión central en el relato de la mayoría de los agentes entrevistados. Esa "distancia" física que denuncian con tanta contundencia expresa otra distancia ligada a lo que se considera "extraño", "distinto" y

"problemático". Así, lo "heterogéneo" pasa a ser todo aquello que resulta diferente a la institución desde la que se habla.

*"En séptimo siempre se produce un éxodo de alumnos. Se van para ir a otras escuelas. Después ingresan chicos de otros colegios, privados y del Estado, pero siempre con ciertos problemas, aparentemente pedagógicos y algunos de conducta. (...) Yo creo que para la escuela quizás el costo de esto fue que los chicos de primer y segundo ciclo los señalen (a los de tercero) porque son los más grandes y los que vienen de otro lado. Son considerados como otra cosa. Los mismos padres de primer y segundo ciclo los discriminan, yo lo he visto con mis propios ojos. Les dicen "negritos villeros", "estos que fuman", "que se drogan". Cosa que no es así, puede haber algún caso, como hay en toda sociedad. Donde me digan que en un colegio no hay un chico que no haya probado la droga me están mintiendo. La sociedad de aquí es muy particular, yo vivo aquí en el barrio hace 20 años. Está bien que opinen sobre algunas cosas pero ellos quieren dirigir la escuela, siempre ha sido así" (Preceptor de tercer ciclo).*

El rechazo hacia los nuevos alumnos del tercer ciclo es compartido por padres y alumnos de los restantes ciclos. En realidad la posición de las autoridades parecería estar siendo influida por la comunidad de padres, que ejercían presiones hacia la gestión escolar.

El poder de veto de los padres adquiere una inusitada fuerza en el marco de una escuela que debe conciliar el mantenimiento de ciertos niveles matriculares (para no cerrar secciones) y conservar lo que se considera el alumnado histórico de la institución.

*"Acá el desastre se produce en 8vo. cuando se da el gran intercambio de alumnos. Se van los de siempre (históricos) y entran nuevos. Ahora también parece que esto se está dando en la tarde, en 6to. Me enteré que toda la división iba a pasar a otro colegio. Entonces voy a hacer una reunión de padres para saber por qué, a qué se debe?. Ayer averigüé en el de la mañana y me dijeron que no, por suerte ahí no pasa nada. Ellos tiene una sola maestra con una muy buena imagen para la escuela. es una maestra antigua en la escuela, con muy*

*buena presencia y muy buena catalogación por parte de los padres y casi todo el 6to. pasa a 7mo. Yo quiero que haya continuidad. La realidad es que vienen muchos chicos de afuera que ya han hecho dos o tres veces el 8vo., esa es la verdad y en este momento esos chicos tiene muy baja nota" (Directora).*

En realidad, se trata de una actitud selectiva que, en el extremo, se designa como un problema de "no contaminación". Así vuelve a plantearse la cuestión de la "pureza" de la escuela que de esta manera se potencia con aquella generada por la articulación.

*"(...)ya al problema de tener a cargo los 8vos y 9nos. en el "Ingeniero Huergo" se le agrega que no pudimos mantener la "pureza" dentro de ésta escuela ("Bernardino Rivadavia"). Imaginate, para el 7mo. vinieron de cualquier lado y no podés negarte a inscribirlos" (Directora).*

Frente a esta problemática y en función de cierta interpretación de lo que debe ser una matrícula ideal para la escuela, se generan una serie de estrategias para resolver la heterogeneidad matricular.

*"Yo creo que los padres los siente como intrusos (a los alumnos de 3er. ciclo). Vienen chicos de lugares muy alejados. Entonces no los sienten como propios. Y esto es lo que yo quiero revertir, que los tengamos acá, que sean los alumnos de acá. Porque así como los padres los vieron crecer, nosotros los maestros también, porque son chicos de acá. Son gente del barrio que uno conoce. No es el chico que apareció de la nada, que no sabemos nada de él y su familia" (Directora).*

De esta manera, la "pureza" estaría garantizada por una composición que privilegie el ingreso al tercer ciclo de alumnos que hayan desarrollado su escolaridad en la "Bernardino Rivadavia" y no en otras EGBs. Pero para que esta estrategia funcione debe garantizarse el funcionamiento de todos los ciclos de la EGB que se encuentran "amenazados" por el tercer

ciclo. En especial el 1ero. y 2do. ciclo que justamente son los más ligados a la tradicional escuela primaria.

*"Y todos estos cambios hacen que el año próximo no tengamos 2do. grado, porque el año pasado no hubo incorporación en 1er. grado" (Vicedirectora).*

*"Yo tengo un tercer ciclo enorme y el resto (de los ciclos) cada vez tiene menos alumnos. Esto modifica las funciones de la escuela. ¡Esta no es una escuela solamente de tercer ciclo!. Es una EGB con 1ero., 2do. y 3er. ciclo" (Directora).*

Las características de la población estudiantil ingresante, a la que se le adjudican adjetivaciones tales como "villeros", "drogadictos", "repetidores", "mayores", etc., transfieren a la escuela que los recibe atributos de inseguridad y esto deriva en una falta de matriculación en 1ero. y 2do. año y amenaza con seguir extendiéndose con el consiguiente peligro de la desaparición de la misma escuela.

*"Porque si al "Ingeniero Huergo" le están faltando aulas y a mi me sobran, porque no tengo 1ero. y 2do grado, con qué argumento yo voy a decirles que no quiero más chicos. Y no es que yo no quiera al chico, porque no soy una persona que discrimine, pero no es tan fácil incorporar chicos de 13 años que nunca vinieron a esta escuela y que vienen a un lugar que no les es nada significativo. Esa es la preocupación. (...) Para mi tendría que ser una escuela que tuviéramos a la mañana de 1ero. a 9no. "puro" y a la tarde también "puro" (Directora).*

Desde un lugar diferente que en las demás instituciones observadas, vuelve a plantearse la disputa en torno al carácter público de la educación en unos términos más claramente discriminatorios. Definir grados de "pureza" de acuerdo a ciertos criterios y en función de ello "seleccionar" la población estudiantil expresa hasta qué punto ese sentido se encuentra en discusión. También la posición diferencial que la autoridades toman respecto a los padres y alumnos en uno y otro establecimiento cuestiona los términos en los que se define

lo público. En un caso ni siquiera se los consulta para decidir el cambio de establecimiento educativo, que en la escuela técnica supone una oferta educativa diferente. Por el contrario, en el otro, no sólo se los escucha sino que sus reclamos se transforman en estrategias de acción de la misma conducción escolar. Diversas preguntas se disparan en torno a estas prácticas y apropiaciones: ¿Qué grados de participación tienen los padres en la definición de la educación que quieren para sus hijos?. ¿Por qué en un caso la situación problemática se define como dificultades para “adecuar las matriculas” y en otro se constituye en un problema “educativo” que pone en juego las “funciones” mismas de la institución escolar?

El discurso de los sujetos diferencia ambos tercer ciclos de una manera contundente. Son distintos alumnados, distintos padres, distintas autoridades y, como veremos más adelante, distintos docentes. La realidad del tercer ciclo en la escuela técnica, por el peso de esas diferenciaciones, tiende a escindirse de la EGB como si fueran dos instituciones a pesar de que formalmente sean la misma escuela.

Si, como vimos, en las demás escuelas observadas la instrumentación del tercer ciclo fue significada como una especie de “invasión” hacia la institución primaria, la articulación se constituyó, para otros, en la modalidad más “destruktiva” de esa invasión. Las resistencias generadas adquirieron mayor virulencia en el marco de esta conexión interinstitucional generada por la reforma. En ese contexto debe comprenderse por qué el logro de la “pureza” se volvió un interés casi primordial para algunos agentes.

En tanto la articulación fue interpretada como contraria al logro de la “pureza” y como una medida irreversible se entiende porqué la estrategia de purificación debía concentrarse exclusivamente en la EGB:

*“Hay que lograrlo acá (“Bernardino Rivadavia”) porque la articulación tengo que seguir teniéndola, yo no puedo modificar eso” (Directora).*

Para las autoridades, la ansiada “pureza” podría lograrse a través de un plan en el que la reorganización de los restantes ciclos resultara la clave para controlar el crecimiento desmedido del tercero y su composición heterogénea:

*“Hay que intentar rearmar los primeros ciclos, hay que hacer un fuerte trabajo en el barrio para conseguir matrícula para 1ero. y 2 do. grado. No podemos abandonar este objetivo primordial<sup>6</sup>. Esos chicos van a llegar séptimo y son los que van a ingresar al 8vo. muestro. Por ahí es una utopía lo que te estoy diciendo y entonces venga alguien y me diga esto no es así. Pero si se quiere mejorar esta escuela, porque está perdiendo matrícula en 1er. ciclo e incrementando la de 3er. ciclo, entonces habrá que hacerlo.(...) Y esto a ninguna autoridad le conviene porque se desvirtúa la escuela. Me parece que por las características de esta escuela estaría mucho mejor así: que los chicos del 7mo. sigan en 8vo. y luego en 9no. que se incorporen -como es lógico- en los grados, uno tras otro. Eso es lo natural, pero no que tengamos tantos repetidores. ¡Esta escuela parece una esponja de repetidores!. Es ahí donde quiero poner límites. Y eso se puede hacer, lo único que me juega en contra son la aulas que no puedo negar que están vacías” (Directora).*

La asociación entre articulación, instrumentación del tercer ciclo e incorporación de una población estudiantil, caracterizada por problemas de aprendizaje y desadaptación a la dinámica escolar y sus reglas, es directa y prácticamente no hay mediaciones.

*“Esta nueva matrícula fue un conflicto. Primero tuvieron que volver a algo que habían perdido: a institucionalizarse. A horarios, tareas, reglas, normas. (...) Muchos de estos alumnos tenían problemas de aprendizaje. Justamente por eso habían abandonado la escuela y signieron con esos problemas” (Directora).*

<sup>6</sup> En el marco de este tema, la Directora comentó durante la entrevista la posibilidad de transformar la escuela en una de doble jornada: “La doble jornada podría ser una solución, así te asegurás una matrícula que difícilmente quiera cambiarse de escuela porque es un servicio muy valorado por la comunidad. En caso de que no pueda conseguirlo para todos los ciclos quizás podamos para el 1ero. Hay que hablarlo con la Inspectora y ver que idea nos tira, qué se puede hacer con este grave problema”.

Finalmente, hay que mencionar que si bien el logro de la "pureza" en el tercer ciclo que funciona en la "Ingeniero Huergo" parecería más complicado, ya que allí intervienen otros factores difícilmente manejables por las autoridades de la EGB, algunas medidas se comenzaron a diseñar a fin de ampliar el control del ingreso de alumnos en aquel establecimiento.

*"Yo voy a hablar con la inspectora para ver si el año que viene podemos anotar nosotros para el tercer ciclo de allá. No puede ser que eso quede en manos de la media, porque la coordinadora se maneja con la media. Yo soy la Directora de la EGB y el tercer ciclo que allí funciona está bajo mi responsabilidad" (Directora).*

Así la implementación del tercer ciclo generó múltiples procesos de apropiación. En este caso incluyó el desarrollo de una estrategia de selección y discriminación de la población escolar. Que si bien parece concentrarse fuertemente en la EGB intenta avanzar también sobre el tercer ciclo que funciona en la escuela técnica. Las instituciones educativas históricamente pusieron en marcha distintos mecanismos para reclutar a los estudiantes, con mayor o menor selectividad social, estos supieron funcionar permanentemente. En este caso, llama la atención que se trata de una escuela pública en donde manifiestamente se habla de segregar a un grupo poblacional en realidad indefinido. En definitiva, habla de la vigencia de ideologías discriminatorias en las escuelas.

En el caso de la escuela "Bernardino Rivadavia", se pudo dar cuenta de que los cambios que provoca la reforma se interpretan y se efectivizan desde esa ideología, que corresponde distinguir de la diferenciación que opera otra ideología, aquella de la compensación afectiva, cuya vigencia pudimos reconocer en la escuela "José de San Martín". Asimismo, a diferencia de lo que sucede en esa escuela, esta práctica discriminatoria no parece tener un referente social o racial o sexista, sino que tiene por objeto a un sujeto genérico, que comprende a todos "los de otro lado", "los de afuera de la escuela".

#### 4. El tercer ciclo en una ex escuela media y en una ex primaria: corte, continuidad o ambas?

Como hemos desarrollado antes, la ruptura y el corte simbólico que históricamente caracterizó el ingreso al nivel medio, resultó redefinido a partir de la puesta en marcha de la nueva estructura educativa. La instrumentación del tercer ciclo en la misma escuela primaria, parece haber diluido la delimitación socio-etárea que supo conformar el paso hacia el secundario. Pero esa redefinición no adquirió las mismas características en todos los casos, porque aquella delimitación tampoco tiene sentidos homogéneos, en razón de cómo se realiza y significa el proceso de crecimiento de los jóvenes estudiantes y, en otro nivel, según la estrategia de instrumentación seguida.

El caso de la escuela "Bernardino Rivadavia", como presentamos antes, el tercer ciclo se instrumentó dividido en dos establecimientos diferentes: en una ex media y una ex primaria. En la totalidad de las entrevistas se hace una clara distinción entre lo que significa el tercer ciclo en la ex escuela media y lo que sucede en la EGB. En la primera, claramente pudieron mantenerse con mayor facilidad aquellas condiciones que hacían del paso entre niveles una suerte de tránsito entre la niñez y la adolescencia. En la segunda, no sólo esto parece no poder concretarse, sino que de todos los casos analizados este tercer ciclo presenta la mayor cantidad de elementos de continuidad con la cultura institucional de la primaria. En este marco adquieren total sentido las expresiones de la Vicedirectora cuando afirmaba que el tercer ciclo para los alumnos significa la *"(...) extensión de la permanencia en la escuela primaria"*.

#### 4.1. El tercer ciclo como ingreso a la secundaria

Introducimos en el mundo de la escuela media nos muestra de manera contundente las importantes diferencias que existen con la escuela primaria. La distribución de los espacios y los tiempos, los vínculos entre los alumnos y entre éstos con los docentes y las autoridades marcan distinciones sustanciales. El comportamiento de los estudiantes resulta particularmente distinto: la conducta en el aula y en los momentos de esparcimiento muestra una actitud más introspectiva y menos infantil. Los juegos en los recreos, tal y como los veíamos en la primaria, desaparecen y nuevas formas de recreación se imponen.

A su vez la escuela "Ingeniero Huergo" reconoce algunas particularidades derivadas de su condición de colegio técnico. El funcionamiento de talleres, el perfil técnico de los docentes y una mayoritaria presencia de varones, tanto adultos como adolescentes, son algunas de ellas.

*"En el tercer ciclo de allá ("Ingeniero Huergo") los chicos son más responsables, se desarrollan mejor solos, eso es lo que se ve a simple vista. Acá ("Bernardino Rivadavia") son más chiquilines, tratan de correr, jugar como niños todo el tiempo" (Preceptor).*

También en la cotidianeidad de la escuela media toman formas otros vínculos. El proceso de autonomización del que anteriormente hablábamos no sólo se produce en la relación con la autoridad escolar, sino también con respecto a otros agentes que participan de la experiencia "en" la escuela. Así la relación con los pares, otros adolescentes, se constituye en un espacio formativo fundamental en el proceso de desarrollo. La presencia casi excluyente de estudiantes varones define un particular vínculo entre los alumnos donde el uso de la fuerza física, en muchos casos, es la regla implacable que define las diferencias y las disputas.

*"El chico en la media tiene que ganarse su espacio y a veces hay peleas muy fuertes, pensá que además la mayoría son varones. En cambio acá ("Bernardino Rivadavia") no hay tantos problemas con el espacio, como vienen desde chicos, se conocen todos, no hay ese tipo de roces. Con decirte que si viene uno de allá para acá porque ha tenido problemas, se neutraliza. Allá el espacio se gana a fuerza y eso es jorobado" (Preceptor).*

La escuela secundaria, como ámbito de socialización diferente a la escuela primaria, introduce de una manera particular a los estudiantes adolescentes en el mundo adulto. Un mundo plagado de novedades y tentaciones. La posibilidad de acceso a diversos consumos antes desconocidos o vedados también forma parte del proceso de cambio y crecimiento, en tanto a la ampliación de los márgenes de libertad la acompaña una extensión de los niveles de responsabilidad. La vinculación con estos nuevos consumos participa en los procesos de elaboración de las identificaciones que desembocarán en la personalidad futura de los sujetos en formación.

*"Yo creo que allá ("Ingeniero Huergo") están más expuestos a otras cosas. A la droga y al alcohol. Acá ("Bernardino Rivadavia") están más controlados por las maestras y los padres. En cambio allá, el control lo ejercen los preceptores que es otra relación que la que pueden tener con un maestro. Tampoco están los padres. Pensá que el chico de allá no vive a 10 cuadras, vive a 50, la comunicación con la familia es diferente. Vos acá lo citas y al otro día viene, inclusive la asistente social si la necesitás trabaja de otra manera. No puedo decir que es mejor o peor, creo que es diferente y eso antes tenía una razón de ser" (Preceptor).*

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 vigentes con la nueva estructura. Estos se diferenciaban de los establecidos por la escuela primaria, donde primaban las nociones de cuidado y protección.

Si tenemos en cuenta que la adolescencia es una construcción histórica vivida por el sujeto como una particular experiencia de lo social, en la cual las rutinas, hechos y opciones vitales definen una pertenencia generacional concreta y un material imaginario específico con el que los sujetos en desarrollo elaboran las identificaciones que definirán posteriormente su personalidad adulta (Urresti, 2002), podemos imaginar porque adquiere importancia en los discursos la referencia a las dificultades que tiene el ciclo de enseñanza secundaria para garantizar el "ingreso a la adolescencia".

*"Lo que se perdió es el ingreso a la adolescencia como corte. La escuela secundaria implicaba otra responsabilidad, otro grado de autonomía del alumno. Yo por ejemplo a partir de la secundaria empecé a tomar colectivo porque la escuela me quedaba lejos de casa. A mi gusta más que mi hijo vaya a la escuela media porque él es el más chico. El otro día fue el cumpleaños de mi marido y todos notaron un cambio total en su actitud y yo creo que tiene que ver con que va a la escuela secundaria" (Directora).*

La posibilidad de cambio y ruptura que ofrecía el ingreso a la enseñanza secundaria resultaba una nueva oportunidad para redefinir vínculos tanto con los pares, con los adultos, como con los saberes que imparte la escuela. Este nuevo comienzo simbolizaba la finalización de una etapa y el inicio de otra en la que los márgenes para poder redefinir vínculos y relaciones se ampliaban:

*"Vos tenés a un chico desde 1er. grado y llega hasta 9no. y ese chico por ejemplo es un mal alumno. Ese juicio perdura mientras que al cambiar de escuela hay posibilidad de un nuevo comienzo. Hay más movilidad. Es como que el grupo que está perfecto y tiene algunos problemas uno dice "Si, pero son excelentes desde 1er. grado. Y esa opinión no va a cambiar" (Directora).*

En cambio en el tercer ciclo que se instrumenta en la ex primaria, la extensión de los vínculos con los compañeros de la infancia y la niñez reduce las posibilidades para producir reposicionamientos y nuevas relaciones.

*"En esta escuela ("Bernardino Rivadavia") todos siguen con los mismo compañeritos. Y no hay un cambio, una nueva relación, un mezclarse con otro chicos. Antes, vos te confrontabas con gente nueva, de otra condición social, con formación distinta" (Vicedirectora).*

En igual sentido un alumno de la EGB comenta:

*"Para mí no cambió nada, yo sigo con los mismos compañeros de siempre, lo que cambió es la maestra ahora tenemos a Roxana" (Alumno de 7mo. año).*

Lo mismo podemos decir del vínculo escuela-familia. La presencia omnipresente de los padres deja lugar a una basada en la delegación de obligaciones y compromisos. Como afirma Marcelo Urresti (2002), durante la adolescencia la familia entra en un paréntesis en el que se reparten de nuevo las cartas. Cada adolescente se abre progresivamente a una vida social en la que el lugar de su propia familia se desplaza: en ese movimiento aquella anterior casi monopólica instancia va perdiendo peso específico y se ve obligada a "conversar" con otras instancias de socialización. Mientras transcurre esta etapa signada por la crisis y los cambios, los adolescentes van construyendo espacios propios en los que se procura una mayor independencia de la mirada de los mayores. En estos procesos tanto los consumos como el uso de los espacios se constituyen en elementos centrales. También la participación en grupos de pares. La escuela media, tradicionalmente, ha sido uno de los ámbitos institucionales más importantes para la conformación de esos grupos y, de alguna manera, el desarrollo del tercer ciclo en este tipo de establecimientos ha favorecido el mantenimiento de estas condiciones. Allí está todo dispuesto para que los estudiantes pueden integrar fácilmente grupos de pares en los que van definiendo un mundo compartido que será indispensable para el resguardo de las identificaciones adolescentes.

*Estudiante (E): A mí me gusta la secundaria porque yo vengo solo, en colectivo y siento que es distinto que la otra escuela*

Investigadora (I): Por qué?

(E): Porque acá sos más grande, vos resolvés tus problemas solo. No andás con el "cuadernito de comunicados". Es otra cosa" (Alumno de 8vo. año).

"En la escuela te hacés de amigos, conocés gente nueva y te hacés de amigos. Con algunos estudiás y con otros salís, a la cancha o a bailar" (Alumno de 9no. año).

De igual manera, la mayoría de los estudiantes que realizan el tercer en la sede de la EGB, comparten una valoración positiva hacia la escolaridad media con referencia a lo que ella involucra en términos de proceso de crecimiento personal.

"Para mí es distinto (la secundaria) te tratan como más grande, mi hermano que está en cuarto año siempre me carga y me dice que cuando vaya a la secundaria me las voy a tener que arreglar solo. (...) Empiezo el año que viene en el "Ingeniero Huergo" (Alumno de 7mo. año).

Los grupos de pares, según Urresti, conformados por lo general por miembros de la misma edad y género, se constituyen en la primera ampliación de la red de relaciones en la que ingresan los adolescentes. Se trata de compañeros de escuela, de grupos de amigos que se juntan a pasar tiempos *en común*. También resultan ámbitos de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. La relevancia de estos grupos en los procesos formativos destaca el papel que juegan las instituciones que hacen de marco al encuentro y la cotidianeidad de los mismos.

"Para mí es muy importante que los estudiantes se vinculen con chicos de su misma... generación. Esa es la palabra [generación]. Son adolescentes y está bien que estén con adolescentes y no con niños. A los adolescentes les gustan cosas que a los niños no les atraen. Ellos quiere hacer trabajos y actividades distintas que las que le pueden llegar a interesar a un niño. La escuela siempre respetó esto pero con la reforma se mezcló todo y

se hicieron todos estos cambios que no sé como llamarlos, porque no son ni una cosa ni la otra" (Profesora de 9no. año).

Profesora(P): "La escuela no puede reconciliar dos momentos de la vida de los chicos en una sola institución. Entonces ¿qué hizo?. "Primarizó" los nuevos años de estudio. En vez de apuntar al desarrollo madurativo del chico se lo "primarizó".

Investigadora (I): Por "primarizar" qué entiende?

(P): Pautas evaluativas, disciplinarias, de construcción del conocimiento. No son acordes a la adolescencia, a esa edad cronológica. Cronológica implica maduración intelectual, aptitudinal, etc." (Profesora de 8vo. año.)

La relación con profesores, con nuevos compañeros, el funcionamiento de diferentes regulaciones, la redefinición de los niveles de exigencia académica y el funcionamiento de nuevos patrones de comportamiento son algunos de los elementos que dan cuenta del cambio involucrado entre ambas etapas formativas.

Si uno tiene en cuenta que en el tercer ciclo del colegio "Ingeniero Huergo" prácticamente no hay maestras reconvertidas dando clases y que, en el que funciona en la EGB, no sólo hay maestras en 7mo. año sino en algunos 8vos., las diferencias adquieren mayor contundencia.

"Para mí entre la escuela primaria y la secundaria la gran diferencia es el profesor. El cambio del profesor es un cambio bastante grande de la enseñanza" (Alumno de 9no. año).

"El profesor es mejor, no hay tanta confianza pero aprendés más" (Alumno de 8vo. año).

"Un profesor es más estricto que una maestra, la maestra es buena, te perdona" (Alumna de 8vo. año).

*"La secundaria es más difícil. Allá cambia todo, los profesores son muy exigentes, no podés faltar" (Alumno de 8vo. año).*

*"Yo no sé. A mí siempre me dijeron la escuela secundaria es más difícil. Mi papá siempre me dice que esto (EGB) no existe. Que antes era todo más serio, más exigente, como más adelantados" (Alumno de 7mo. año).*

*"Me encantaría ir a la secundaria, es otra cosa. Nada que ver con la EGB. Con mis compañeros estuvimos viendo a dónde vamos a ir, algunos dijeron al "Ingeniero Huergo" otros a la "Simón Bolívar", yo no sé que voy a hacer. También está el parroquial de Morón que es muy bueno, yo voy a ir donde vayan mis amigos" (Alumna de 9no. año).*

La escuela secundaria históricamente supo recuperar la idea de la adolescencia como generación específica. Se constituyó en la etapa formativa distintiva de esa generación. La experiencia vivida en ese espacio de socialización se constituyó en un tránsito vital relevante. Ella lograba articular la experiencia de quiebre y ruptura con el mundo anterior y la apertura y el nacimiento de una nueva etapa. De alguna manera, los testimonios revelan que el tercer ciclo que se instrumentó en las instalaciones de las escuelas medias pudo apropiarse de aquellos históricos elementos. Pudo seguir operando la "razón de ser" y el "sentido específico" que tuvo esa instancia formativa.

En el caso de la escuela en la que estamos observando la instrumentación del tercer ciclo, ésta exacerbó los rasgos más característicos de la cultura institucional de la primaria, lo que ha puesto en cuestión los elementos de quiebre generacional que supo articular el pasaje al nivel secundario.

#### 4.2. El tercer ciclo en la ex primaria y la ausencia de una ruptura "necesaria"

El tercer ciclo de la escuela "Bernardino Rivadavia" funciona en el piso superior del establecimiento de dos plantas, junto con todas las secciones del segundo ciclo, es decir junto con 4to, 5to. y 6to. año. En un espacio reducido, si se lo compara con otras instituciones, conviven dos ciclos completos de la EGB, estudiantes que van desde los 9 años hasta los 18. De manera exclusiva los alumnos que se encuentran en el piso superior comparten algunos lugares importantes de la institución: la biblioteca, dos angostos pasillos, que son los únicos lugares de esparcimiento, y los baños.

En la planta baja, sólo funciona una sección del tercer ciclo (un noveno año) y todos los cursos del 1er. ciclo; es decir, allí conviven niños que van desde los 6 hasta los 8 años, con un grupo de adolescentes que tienen entre 14 y 18 años. El único recaudo tomado en este caso fue la disposición de que éstos últimos utilicen el baño de la planta alta, que a su vez lo comparten con el 2do. ciclo.

La relación de los adolescentes con niños de menor edad es permanente. La distribución de los espacios y los tiempos escolares así lo impone. No existe en la escuela ningún "territorio" que sea de uso específico del tercer ciclo, salvo las aulas, que son las más pequeñas y ruidosas. Esto define características particulares respecto del tránsito que los alumnos realizan durante los tres años de escolaridad involucrados en la EGB3. Una maestra nos explica por qué los ubicaron mayoritariamente en el piso superior:

*"Cuando estaban abajo rompían muchas cosas y como se veían más ... vos me entendés. Empezó a ver comentarios... y entonces los pasaron arriba".*

En igual sentido, la Directora nos dice:

*"Los padres observan mucho el tercer ciclo. Están pendientes de ver si se comportan bien o mal, si están en la plaza fumando o si no están fumando. Si saben algo que no les gusta te lo vienen a decir. Están cuidando el 1ero. y 2do. ciclo, están cuidando la escuela. Acá la escuela es muy querida. Entonces por ahí los padres vienen con que es una lástima que se digan cosas feas de la escuela" (Directora).*

La visibilidad de los adolescentes irrita y molesta en el contexto de una institución acostumbrada a tratar con niños. Su ubicación en ciertos espacios (los peores, los más pequeños, los reductos que quedan) da cuenta de las resistencias que provocó la llegada de estos nuevos sujetos al "territorio" escolar tradicionalmente reservado para la niñez. La presencia de adolescentes operó sobre aquellas representaciones que articularon el mundo simbólico de la escuela primaria. Su llegada fue interpretada como una irrupción, que con violencia, destruyó el espacio privilegiado de la infancia. Por ello la necesidad de levantar fronteras a fin de "preservar" aquel mundo de inocencia que la escuela sentía encarnar.

En esta institución la "frontera" es una construcción simbólica un tanto paradójica, porque se construye justamente a partir de la residualidad de los espacios y no a través de mecanismos que impidan que los estudiantes se "mezclen". En este sentido, el no tener un espacio de uso exclusivo también da cuenta de la actitud discriminatoria anteriormente descripta. Se les da las "sobras": espacios mínimos para los recreos, aulas en donde es prácticamente imposible dar clases, baños compartidos con estudiantes de segundo ciclo, etc. No es sólo que se los mezcla sino que el reparto de espacios explícitamente los desfavorece.

Así, la singularidad que adquieren tales demarcaciones en cada institución observada, expresan la pluralidad y movilidad de las apropiaciones. En definitiva, la nitidez y formalidad o la porosidad y debilidad de tales límites dan cuenta del carácter eminentemente productivo del proceso de implementación.

Cuando transitamos el primer piso resulta difícil imaginar en qué lugar los alumnos desarrollan sus recreos. Prácticamente, no existen lugares libres más allá de las aulas, los baños y la biblioteca. La Directora nos comenta que *"ellos realizan sus recreos en los pasillos de arriba. En ese pedacito que hay ahí, en los pasillos"*. Estos resultan dos corredores no muy extensos y no muy anchos en donde todas las divisiones de tercer ciclo confluyen cada vez que suena el timbre.

En el piso superior existe un patio cubierto pero sólo para el uso de los alumnos de 2do. ciclo, aunque ellos también pueden utilizar los pasillos donde los del tercer ciclo realizan sus recreos. De esta forma, para el tercer ciclo no queda ningún lugar propio, de uso exclusivo. Los directivos entienden que sus necesidades de esparcimiento y recreación deben ajustarse a su edad y a sus gustos adolescentes.

*"Vos viste, son más grandes y se ponen a charlar, no buscan esto de jugar con los más chiquitos y necesitan menos espacio" (Directora).*

Respecto a los horarios de los recreos se dispuso una ordenada distribución de los tiempos.

*"Los recreos tienen diferentes horarios para que sean más organizados" (Directora).*

Valiéndose de la no coincidencia de los tiempos de recreación y clase se garantiza la circulación y el uso de los espacios comunes. Es ésta quizás, la única regulación que distingue a los "habitantes" de cada ciclo.

Los baños, como dijimos son compartidos con los alumnos de todo el piso. Salvo la distinción de los sexos, los chicos utilizan de manera común los sanitarios. De esta manera, la separación parece relativizarse, se mantiene para los lugares de esparcimiento pero no para los baños, justamente en un período clave del desarrollo de la sexualidad. Se disipan, entonces, aquellas rupturas y diferenciaciones etáreas que sí garantizaba el tránsito hacia el nivel medio.

La implementación del tercer ciclo también trajo otras consecuencias para el funcionamiento de la institución. El desarrollo de los recreos en momentos diferentes, de acuerdo al ciclo, hizo que la escuela pareciera estar "en un recreo permanente". El bullicio constante de los alumnos y los docentes resulta un ruido ensordecedor que traspasa las paredes de las aulas. El desarrollo de las clases de gimnasia en los patios se suma a éste, volviéndolo casi insoportable.

*"Cuando estamos estudiando hay recreos o gimnasia afuera. El ruido es insoportable, ellos están todo el día gritando: corren y gritan, hacen educación física y gritan, salen del aula y gritan" (Alumno de 9no. año).*

*"En un principio algunos iban a hacer gimnasia al "Ingeniero Huergo" pero hubo muchas dificultades con los padres. Ellos no querían que fueran al "Ingeniero Huergo". Pero allá sí había lugar y nos correspondía porque articulábamos con ellos. Pero no querían, especialmente por las nenas. Entonces se llegó a un acuerdo con el Inspector de Educación Física de hacer gimnasia acá. Pero vos viste lo que es ese patio, no hay lugar para jugar a nada. Además del ruido que hacen. Pensá que las ventanas de las aulas dan a ese patio. Hay que cerrarlas para poder dar clases y aún así se siente el ruido. ¡Es imposible!" (Directora).*

Retomando el tema referido a la distribución y al uso del espacio escolar y a su intervención en la regulación de las conductas de los estudiantes es importante mencionar que en la EGB "Bernardino Rivadavia" no existe entrada independiente para el tercer ciclo.

*"Además de más aulas para los nuevos años resultaba necesario pensar una salida aparte para el 3er. ciclo. Para que tengan independencia. (...) Les vendría muy bien a ellos porque se quejan de que los tratamos como chiquitos y es verdad porque usamos la misma puerta y por ahí podrían tener otra independencia" (Directora).*

El discurso reformista hizo un fuerte hincapié en la especificidad del nuevo ciclo. Su condición de espacio distintivo de escolarización debía construirse desde una multiplicidad de elementos entre ellos la infraestructura escolar. El reclamo por una entrada independiente o por lugares de uso exclusivo para los alumnos del tercer ciclo expresan las distancias entre aquellas postulaciones y lo que sucedió en las escuelas.

*"Volvemos al tema de los recursos físicos necesarios para llevar adelante una adecuada reforma. Hay un montón de cosas que los chicos deberían aprender, sobre todo los de tercer ciclo, que pasan por el esparcimiento. En gimnasia, en química y en computación si no vamos a la acción es lo mismo que la nada. Si vos agarrás un microscopio y ves una célula, no es lo mismo que si no lo hicieras. Se aprende por el accionar y le estamos ofreciendo un lugar pasivo. Te trae mucha rebeldía saber que existe otro mundo al que no podés acceder. No se si los chicos se rebelan explícitamente pero si lo manifiestan con su accionar" (Vicedirectora).*

Los espacios escolares y su modalidad de uso y acceso participan en la configuración de vínculos específicos entre los sujetos que integran la institución escolar. Así podemos de hablar en términos de "hábitat" escolar en tanto lugar eminentemente productivo atravesado por múltiples relaciones sociales y significaciones. Como afirma John Agnew (1996), no se trata sólo de un emplazamiento físico, un lugar se convierte en un "objeto" de identidad para los sujetos, define sentimientos de pertenencia y conforma relaciones sociales específicas. El relato de una profesora de tercer ciclo plantea con claridad los vínculos que el nuevo hábitat genera entre los alumnos y entre ellos y los docentes.

*"La actitud de los chicos y de los programas no han cambiado demasiado. Lo que cambió es el hábitat donde nos encontramos y lo único que hizo fue que todos nos sintiéramos incómodos. Los más chicos y los más grandes porque los adolescentes no comparten nada con los más chicos. Y creo que no es bueno que esto pase. Además imaginate, ellos están conviviendo con chicos de otra edad. En algunas escuelas esto se resolvió positivamente,*

*pero imagínate qué puede hacer un chico de 15 años con un chico 6. ¡Esto es una locura!*  
(Profesora de 8vo. y 9no. año).

La "incomodidad" que genera la convivencia forzada entre niños y adolescentes no sólo es mencionada por los profesores también los estudiantes, en especial aquellos más grandes. Una alumna de 8vo. año que tiene 18 años relataba:

*"Yo a veces me siento incómoda, porque hay chicos chiquitos, están todos corriendo y a veces te molestan. La otra vez le toque sin querer una bolita a un chico y me grito mal y que quieras que haga, le dije, si salimos todos juntos, si no hay lugar para moverse"*  
(Alumna de 8vo. año).

Quizás por estas razones los alumnos muestran, a diferencia de las otras escuelas analizadas, mayores cuestionamientos hacia la escolaridad que desarrollan en la institución.

Respecto a otras regulaciones, las más formalizadas, como los regímenes de disciplina y de asistencia, son los mismos que se aplican al 1ero. y 2do. ciclo, que en los hechos son bastante similares a los que tenía la escuela primaria. En cuanto a las organizativas, podemos decir que todos los cursos tienen los mismos horarios de entrada y salida, comparten los mismos actos, ceremonias y rituales escolares. La ausencia de una normativa especial para el tercer ciclo teniendo en cuenta la edad y las particulares necesidades de esa etapa del crecimiento, generó una particular apropiación de las disposiciones vigentes.

*"Los padres de acá y los mismos pibes, saben que es la misma reglamentación de EGB1 y EGB2 para EGB3, entonces especulan. Lo que se venía manejando con la media, con los profesores en cuanto a disciplina, por ejemplo la famosa amonestación, ya no existe para tercer ciclo. Aunque todo el mundo decía que era lo mismo que el secundario. La madre, la tía, la abuela... todos sabían que no es lo mismo el régimen, incluso de inasistencias, de la secundaria que el de la EGB. Cosas que no podían hacer en la secundaria ahora lo pueden hacer en la EGB. Y el chico sabe "por donde aprieta el zapato" (Directora).*

Esto marca importantes diferencias con la escuela "Ingeniero Huergo" en la cual el régimen de asistencias resultó de una adaptación de las antiguas disposiciones de la media:

*"En un principio hubo una equivocación, los primeros meses, cuando empezó, se ponía media falta. No se sabía qué hacer. Después cuando vino la nueva reglamentación hubo una falta por inasistencia al taller, una falta al aula y una falta a educación física"*  
(Preceptor).

En realidad la mencionada "nueva reglamentación" es la correspondiente al nivel Polimodal que en este caso se hace extensiva al tercer ciclo que funciona en las instalaciones de la técnica.

En la confusión de espacios y reglas podríamos decir que la condición de "más grandes" de los estudiantes del tercer ciclo, los vuelve responsables de todo lo que sucede en el espacio que cotidianamente transitan.

*"Cada vez que hay un lío nos acusan a nosotros porque somos los más grandes. A principio de año, cuando se rompió el baño también pasó. Venían y nos decían "quién fue el que tiró este papel en el baño de arriba". Yo un día agarré y le dije porque no se fija en los demás grados, los más chicos, que van al baño a comer y tiran cosas en el inodoro"*  
(Alumna de 8vo año).

Esta responsabilización es distinta a la que, idealmente, se asocia a la trayectoria en la escuela media. En este caso, es una responsabilidad "culpable". No es una responsabilidad en proceso de conformación a la que hay que atender y guiar. Por su condición de edad cada vez que se presenta un problema la mirada de los mayores los acusa y sindicada como los únicos "autores" del daño. De esta manera, su edad se vuelve un motivo de discriminación y prejuicio no distinto del que son objeto en el mundo social por ciertas ideologías represivas. Los alumnos de tercer ciclo resultan los "sospechosos de siempre", el chivo expiatorio de cada situación problemática. Así, esta actitud de sospecha permanente

construye un sujeto discriminado sin que se necesiten rejas, candados o separaciones como en las otras instituciones.

No desaparece por tanto la práctica discriminatoria aunque no se haya dispuesto una organización de los espacios que distinga a los alumnos del tercer ciclo respecto del resto. La mezcla (que además supone una distribución del espacio desfavorable para los estudiantes del tercer ciclo) y la construcción de una subjetividad "sospechosa" justamente explica la continuidad de su operatoria.

##### **5. Fenómenos ligados al pasaje entre niveles en el tercer ciclo**

Al igual que en los apartados anteriores, analizar lo sucedido en torno a los fenómenos ligados al pasaje entre niveles, exige distinguir la experiencia del tercer ciclo en el colegio técnico, de la desarrollada en las instalaciones de la ex primaria. Esto se fundamenta en las dinámicas particulares que, aquellos problemas del trayecto de la escolaridad, como la repitencia, el abandono, la sobreedad y el ausentismo estudiantil parecen haber tenido en cada ámbito escolar.

##### **5.1. El pasaje entre niveles en la ex escuela media**

En términos generales, podemos decir que algunas problemáticas históricamente relacionadas con el pasaje entre niveles, siguen manteniéndose en la nueva estructura educativa expresando la influencia que ejerce el contexto institucional en el que se asentaron los nuevos años de escolaridad. Por ejemplo, la ubicación de los casos de repitencia muestra, en parte, la continuidad de las lógicas expulsivas que supieron

caracterizar a los primeros años del nivel secundario. Por su parte, la "sobreedad" y el "ausentismo estudiantil", que no preocupaban al nivel medio, sí acompañan al tercer ciclo.

Los casos de repitencia se concentran en los 8vos. años. y, en menor medida, en los 9nos., reproduciendo lo que sucedía tradicionalmente en 1ero. y 2do. año de la escuela secundaria.

*"La repitencia se da tanto en 8vo. como en 9no. año. Obviamente, es peor en los 8vos., ahí se da un importante desgranamiento de la matrícula; pero el año pasado tuvimos bastantes alumnos que recursaron 9no., no es lo común, pero se dió una fuerte repitencia en ese año" (Coordinadora de tercer ciclo).*

A pesar de esto, se observan algunos cambios:

*"Lo que vemos de novedad es que ahora los alumnos pueden llegar a repetir varias veces el mismo año. Eso antes no se veía. (...) El alumno que repetía se pasaba de escuela, cuando ya era grande iba a una secundaria vespertina o nocturna. En otros, dejaba la escuela y no venía más aunque nosotros no siempre podíamos saberlo. En este momento tenemos alumnos que hicieron varias veces 8vo. o 9no. Y varias veces en algunos casos son dos o tres, es mucho, realmente es mucho" (Coordinadora tercer ciclo).*

La repitencia recurrente puede encontrar explicación en la prolongación de la escolaridad obligatoria. Los alumnos ya no pueden, simplemente, decidir abandonar los estudios, pues están "obligados" a continuar hasta completar la EGB para obtener el certificado correspondiente. También, están "obligados" a reincorporarse aunque hayan dejado hace tiempo la escuela o si es que deciden continuar seguir en el Polimodal.

*"Sí, hay sobreedad. Tiende a diluirse a medida que avanzan, en particular, en el Polimodal aunque también hay casos de chicos de 20 años en ese nivel. Pero en el tercer ciclo se ve más. Coincide que son los alumnos que más problemas de aprendizaje tienen y en muchos casos repiten" (Coordinadora de tercer ciclo).*

Esto trajo aparejado una problemática relativamente nueva para la tradicional escuela media, la "sobreedad".

*"Antes podías ver algunos casos de chicos que habían repetido una vez, un año y te puedo asegurar que se le hacía más difícil porque tenían compañeros de otra edad y eso en la esta etapa cuenta mucho. Los chicos también discriminan y el tema de la edad no es menor. Ser más grande y haber repetido no es algo agradable" (Preceptor).*

Es importante mencionar que, como se vió en el apartado anterior, esta problemática revela tener un menor peso en la ex media que en la ex primaria. Antes, con la estructura tradicional, el control operado por el propio grupo, que el preceptor nombra como "discriminación", y la auto-exclusión derivada de tales presiones ("posibilidad de dejar la escuela"), hacía que no existiera el "problema" de la sobreedad y la repitencia. Como decimos antes, la selección educativa se hacía en ese tramo, no en la primaria. Esto revela una vez más su carácter relativo, es decir, la lectura de estos fenómenos como "fracaso" del alumno da cuenta de un modo de construir el problema, según el cual determinada pauta de lo "normal" se impone sobre cualquier otra consideración. Tal y como expresa con claridad este testimonio, dicha "normalidad" operaba la selección en el secundario sin ningún tipo de cuestionamiento; hoy en cambio, genera un "problema" y, en alguna medida, un estigma.

En el caso del colegio "Ingeniero Huergo" sigue operando en alguna medida esta selección y esta normalidad. Esto encuentra explicación en la estrategia institucional que la ex media lleva adelante al momento de las inscripciones, como en la "autoselección" que realizan los jóvenes al decidir estudiar en las instalaciones de una ex escuela secundaria. Se dan, así, simultáneamente ambas operatorias reforzando el proceso selectivo de la matrícula.

En este sentido, el perfil de los alumnos que se inscriben en una ex media claramente es distinto al que participa del tercer ciclo en una ex primaria, por más que formalmente sea la misma EGB. Como vimos anteriormente, según la percepción que tienen en general los

alumnos, la escolaridad en una escuela media presenta mayores niveles de exigencia académica. De esta manera, es posible que un alumno con antecedentes de "fracaso escolar" y que presenta una edad superior a la establecida para cursar cierto año intente ingresar a una ex primaria antes que a una ex media.

Si la lógica de funcionamiento de la antigua escuela media garantizaba que sólo pasaran aquellos que podían desarrollar un adecuado tránsito por ese nivel, desentendiéndose del resto, ahora la lógica retencionista, que parece caracterizar a la EGB, define una escolaridad distinta en la que la "irregularidad", la "repitencia" y la "sobreedad" aparecen como "cuestiones problemáticas".

*"El chico sabe que falta y no pasa nada porque puede compensar. Como la principal premisa es retener al chico y promoverlo a toda costa, tenemos que mantener al chico y él lo sabe. Fulano tiene cincuenta faltas, especula con eso. Antes sabía que llegaba a 15 inasistencias y había una reincorporación. Generalmente, se le daba a todos, pero se hacía más difícil, había una consulta al cuerpo de profesores, se le daban 10 más y llegaba a 25. Después de esa extensión se quedaba libre" (Preceptor).*

El ausentismo también reconoce otras causas más allá de la especulación de los alumnos. El deterioro en las condiciones de vida de las familias, que describíamos al inicio de este análisis, define en gran medida las posibilidades y las características que tiene el trayecto escolar de algunos estudiantes. El ausentismo expresa en muchos casos la imposibilidad de asistir a la escuela porque nuevas obligaciones domésticas exigen su presencia en la casa o porque directamente no tienen los medios económicos para trasladarse.

*"Hay muchas mamás que tuvieron que salir a trabajar y esto trajo problemas de ausentismo. Muchos chicos tienen que quedarse a cuidar a sus hermanitos y no tienen recursos para llegar a la escuela, entonces, faltan. En esos casos interviene el gabinete y se trabaja con la familia para evitar la deserción" (Coordinadora de tercer ciclo).*

De la mano del ausentismo llegó la deserción. En realidad debemos hablar de una "cuasi" deserción. No llegan a abandonar los estudios, sino que realizan una escolaridad muy irregular en términos de asistencia a clases. Así, la obligatoriedad se transforma en una formalidad y pierde efectividad. A su vez, el funcionamiento del tercer ciclo en dos sedes distintas establece limitaciones importantes al desarrollo de acciones únicas y estratégicas para abordar adecuadamente la problemática de la apropiación de los saberes y conocimientos escolarizados, además de la formalidad de las acreditaciones.

*"Yo no sé si el abandono se incrementó, lo que sé, es que tanto antes como ahora es muy difícil de controlar. No hay forma, porque para eso necesitás tener todo un equipo de asistentes sociales que puedan ir a cada casa cuando un alumno falta tres veces seguidas a la escuela y eso no existe. Nosotros ("Ingeniero Huergo") trabajamos con el gabinete de la "Bernardino Rivadavia", imaginate acá el alumno que vive más cerca está a 20 cuadras. Y además en la EGB están todos los ciclos y el gabinete también debe trabajar con ellos. Es imposible" (Preceptor).*

El objetivo, entonces, se circunscribe a la retención. Una retención que como afirmaba un entrevistado se realiza "a cualquier costo" hasta llegar a permitir que un alumno falte indiscriminadamente "sin perder la regularidad" (Preceptor). Siguiendo la expresiones de la Coordinadora de tercer ciclo:

*"El objetivo es contener a los alumnos, controlar la disciplina y tratar de que ellos estén en la escuela y no en la calle".*

Definitivamente, ésta parece la problemática excluyente de la reforma y su discurso. Parece ser la meta en la que todos acuerdan y en la que ni siquiera la cultura institucional de la escuela media logra hacer mella y trastocar.

## 5.2. El pasaje de niveles en una ex primaria: entre el "no querer" y el "querer quedarse"

Respecto a lo que sucede en el tercer ciclo que funciona en las instalaciones de la escuela "Bernardino Rivadavia", los casos de repitencia se dan mayoritariamente en los 8vos. años. De acuerdo con las autoridades, esto se debe tanto al ingreso de alumnos provenientes de otras instituciones como a la incorporación de estudiantes que habían abandonado los estudios y decidieron reincorporarse en el tercer ciclo. En ambos casos, los problemas de aprendizaje que estos alumnos "traen" signan negativamente su tránsito por esta etapa.

También, se observa que los casos de "abandono" parecen haber ido en aumento a partir de la implementación del tercer ciclo, en especial en los 8vos. Justamente allí es donde también se registran los mayores niveles de "sobreedad". De alguna manera, este problema parece instalarse con la reforma en las nuevas EGB.

*"Ahora también tenemos mucho abandono. Te doy un ejemplo, yo tengo un curso en esta escuela, un 9no., que ya tiene 5 desertores. Es decir que no vienen más. De 27 alumnos, en ese año, 5 no vienen más" (Directora).*

*"Antes había muy poco abandono, quién iba a abandonar antes de séptimo?, nadie. Esta es una escuela de clase media baja y no de villa. Acá los chicos siempre terminaban la escuela primaria" (Directora).*

En cuanto al ausentismo estudiantil, parecería profundizarse en el ámbito de esta sede. La gravedad que asume tal problemática debe ser interpretada a la luz de los efectos que las nuevas regulaciones han ejercido sobre las culturas institucionales previas. En este caso, a la flexibilización del régimen de asistencia, hay que sumarle la influencia de las prácticas, costumbres y rutinas de la enseñanza primaria.

*"En esta escuela el ausentismo es muy alto. Como el sistema es muy similar al de la primaria, el tema de quedar libre no existe, ni siquiera en el pensamiento de los alumnos y padres. ¿Quién se quedaba afuera de la primaria? ¡Nadie!. Por lo menos no legalmente. Yo te puedo asegurar que eso en la media no pasa aunque ellos también hayan flexibilizado el tema de la faltas" (Profesora de 8vo. año).*

Las representaciones construidas en torno a las posibles sanciones y castigos de una presencia irregular en la escuela parecerían definir diferentes comportamientos en cada contexto institucional donde se llevó a cabo el tercer ciclo. Esto contradice lo observado en la ex escuela media, allí el objetivo retencionista se impuso sobre la propia cultura institucional de la secundaria en cuanto a sus regulaciones y sanciones escolares. En este sentido, las interpretaciones de los testimonios anteriores operan más como supuestos que como una realidad y, a la vez, funcionan como "advertencias" a los estudiantes: "si fueran a la "Ingeniero Huergo" encontrarían más severidad".

De igual manera, otras temáticas definen sentidos diferentes en el marco de la ex primaria. En este caso, nuevamente la cuestión de la contención aparece como un tema central pero ahora desde la demanda de los alumnos.

*"Con respecto al tercer ciclo, si bien el chico sabe que puede compensar, que tiene muchas instancias para recuperar, también, sabe que puede quedar en la misma escuela o conseguir otra escuela. Como que mucho no le interesa ese pasaje de un año a otro. Yo lo he hablado con ellos... y en muchos casos no les interesa. En muchos casos buscan contención. El otro día un chico me dijo que lo único que no quería era irse de la escuela. Pero no puede ser, le dije yo, "es la 2da. vez que hacés 8vo¡¡". Él me contestó que no se quería ir de la escuela. Yo le dije que había una escuela para él y que eso no significaba ir a la calle. Cuando hablé con la mamá me dijo que él estaba muy cómodo y no quería cambiarse de escuela. A mí me parece que a veces queda el aprendizaje de costado, y que estamos dando contención" (Directora).*

Así la "contención" no sólo se constituye en una exigencia de la nueva política educativa sino que se vuelve un reclamo del alumno cuando la institución educativa intenta aplicar mecanismos para seleccionar a su población estudiantil. Cuando los directivos quieren ofrecer a un alumno repetidor pasarse a una escuela "acorde a su nivel", el estudiante exige "contención", exige el derecho de quedarse en la escuela aún cuando fracase. Más allá de que la situación pueda interpretarse como un intento, por parte de la Directora, por evitar el estigma de que tiene una carencia intelectual para poder seguir en la escuela, es inevitable pensar en todos los procesos que lleva adelante la escuela desde el inicio de su intervención pedagógica en la producción del "fracaso escolar"(así como la subjetividad del "fracasado").

Esto debe vincularse a las dinámicas que tienen lugar en la escuela "Bernardino Rivadavia" como consecuencia del ingreso de un alumnado proveniente de otras instituciones que, como en los otros casos vistos, presenta "importantes problemas de aprendizaje". Así, en el marco de una estrategia discriminatoria, la noción de contención es apropiada por parte de los alumnos desde un lugar diferente, específicamente ligado al derecho a la educación. Esta situación revela el choque entre distintas construcciones de sentido provocado por corrimientos y desplazamientos de poblaciones estudiantiles provenientes de realidades y contextos disímiles. Por un lado, extrañamiento y rechazo, por el otro, búsqueda de inclusión y reconocimiento, etc. expresan este enfrentamiento.

Finalmente, por las razones precedentemente desarrolladas y a diferencia de otros casos institucionales analizados, las causas de las problemáticas descritas "deben", según las autoridades, buscarse casi exclusivamente en las motivaciones personales de los alumnos y sus familias, desligándose la escuela de cualquier responsabilidad respecto de ello. Ni siquiera formalmente se hace referencia a la necesidad de reflexionar en torno a la práctica pedagógica del docente.

*"Seguramente, habrá profesores que tienen malas estrategias pero la mayoría hacen bien las cosas y aún así hay problemas de aprendizaje. Porque también hay un "no querer".*

*Esa rebeldía del chico de no querer estudiar, de no querer hacer nada. Esa desidia. Este no querer.*

*(...)*

*Muy pocos padres demandan que la escuela enseñe. No hay conciencia de la falta, de esa falta que está sucediendo. Los padres le están exigiendo otras cosas a la escuela. Ya no le están exigiendo que sus hijos aprendan en la escuela. Antes la demanda era por el aprendizaje y no por la contención. Entonces también cambiaron las expectativas de los padres respecto a lo que esperan de la escuela, no?. Ellos esperan otra cosa. Pero, sin duda, no hay una necesidad de que aprendan. Ojo, esto no se aplica a todos los casos. Hay padres muy comprometidos con la educación de sus hijos" (Directora).*

Por un lado, la "falta de interés en aprender" que sostiene este Directivo hace alusión a cierto espacio perdido por la escuela en una sociedad que tradicionalmente supo valorar el cumplimiento de sus funciones pedagógicas. Si se relaciona esto con un cierto consenso más o menos difuso en la sociedad, referido a que la escuela ya no cumple aquellas funciones como antes, quizás cabe preguntarse por las razones que subyacen a esta mutua incompreensión. Una incompreensión que habla de la pérdida de aquel sentido que históricamente supo encarnar la escuela moderna en términos de ascenso y progreso social.

## **6. El conflictivo vínculo entre maestros y profesores**

Otro eje fundamental de este análisis lo constituye la particular relación que, en cada contexto institucional, se desarrolló entre maestros de grados y profesores de nivel medio, en el marco de su convivencia en el tercer ciclo. En primer término, pueden distinguirse dos situaciones marcadamente diferentes: una, la que tiene lugar en el tercer ciclo que funciona en la "Ingeniero Huergo", integrado mayoritariamente por profesores de nivel medio y coordinado por una persona proveniente de ese nivel que comparte el mismo perfil profesional -allí los problemas se presentan entre la Coordinación del tercer ciclo y la

Dirección de la EGB-; la otra, la que funciona en la ex primaria, muestra un vínculo conflictivo entre maestros y profesores similar al de las otras instituciones estudiadas.

### **6.1. Relaciones entre perfiles docentes en la ex escuela media**

Confirmando la existencia de la primera de las situaciones antes mencionadas, la Coordinadora nos relata lo que sucede en la "Ingeniero Huergo":

*"Nosotros, acá, trabajamos muy bien y muy organizadamente. Con los profesores no hay dificultades. Son muchos años trabajando en este nivel. Yo soy profesora de Historia de la UBA, fui Regente y luego me presenté al concurso de Coordinadora y lo gané" (Coordinadora de tercer ciclo).*

Es importante tener en cuenta que los años de escolaridad en la EGB3 que se desarrollan en esta escuela son dictados casi en su totalidad por profesores de escuela media y no por maestros reconvertidos. Esto se debe a lo que explicábamos anteriormente respecto a las acciones que llevó adelante la escuela para mantener gran parte de su planta de personal docente integrándolo al tercer ciclo. En este sentido, la Coordinadora del tercer ciclo pone interés en aclarar:

*"Acá son todos profesores, con título terciario o universitario. Salvo algún suplente nosotros no tenemos maestros reconvertidos<sup>7</sup>".*

La precisión que realiza la entrevistada respecto del título docente no es un tema menor. A lo largo de su discurso se expresa una clara distinción entre las acreditaciones de un maestro

<sup>7</sup> En la entrevista marcó permanentemente la diferente relación profesional que tenía entre los docentes suplentes y los titulares. Respecto a los primeros dice: "son profesores que en muchos casos les falta experiencia y le cuesta mucho en la parte de disciplina". Si bien no lo expresa explícitamente, en realidad se

y un profesor de media. En realidad, la diferencia va más allá de la formalidad de los títulos habilitantes:

*"Está claro que la formación no es la misma, y el conocimiento específico sobre una materia, que tiene un profesor, no se puede comparar al que tiene un maestro por más cursos que haya hecho" (Coordinadora de tercer ciclo).*

Estas diferencias colaboraron en la conformación de un vínculo conflictivo entre la Coordinación y los directivos de la EGB. Las particulares características de ambos perfiles profesionales y las distintas referencias institucionales que cada uno reconoce, han tendido a profundizar las distancias ideológicas entre estos agentes. Por otra parte, el hecho de que la Coordinación tenga asiento institucional permanente en la ex media ha profundizado los conflictos. La comunicación entre ambas instancias es mínima y la vigilancia y supervisión que debería ejercer la dirección de la EGB sobre los cursos en la escuela técnica (a su cargo), prácticamente es inexistente. Esto permite que la Coordinación aumente sus "márgenes" de autonomía.

*"La comunicación te puedo asegurar no es constante, ni siempre, en adecuados términos. El problema es que ella (Coordinadora) toma decisiones sin consultar y yo no puedo controlarla. Está en otra escuela. Con los problemas que yo tengo acá, no puedo ir allá y ver que es lo que está pasando. Esa situación hace que ella tenga un gran margen para decidir" (Directora).*

Durante el trabajo de campo pudimos confirmar que la directora no fue una sola vez a la "Ingeniero Huergo" a largo de todo el ciclo lectivo. Por su parte la Coordinadora, que es la que parece movilizarse más, tiene reuniones con la dirección de la EGB cada 15 o 20 días, dependiendo de las necesidades, siempre en las instalaciones de la ex primaria.

está refiriendo a los maestros de grado reconvertidos que lograron conseguir horas "suplentes" en los tercer ciclos que se desarrollaron en las medias.

En los hechos, la Coordinadora tiene una gran libertad para la toma de decisiones. Es prácticamente la máxima autoridad del tercer ciclo en la escuela técnica y salvo cuestiones muy puntuales, no realiza consultas a la dirección de la EGB. Si bien es un cargo jerárquico al que se accede por concurso público, formalmente debería guardar una relación de dependencia directa con la dirección de la EGB. Por otra parte, desde el discurso reformista siempre se habló de la Coordinación como espacio fundamentalmente de definición de cuestiones pedagógicas, pero el gran peso de las tareas de gestión administrativa que desarrolla, han modificado sus funciones y perfil originales<sup>8</sup>. Esto hace que en muchas ocasiones existan superposiciones en las tareas que ambas conducciones realizan sobre el tercer ciclo.

Desde la dirección de la EGB se manifiestan los límites al ejercicio efectivo de la conducción de una institución que se considera desmadrada como consecuencia de la articulación:

*"Y nosotros con la articulación se agrava. Ayer una nena tomó pastillas... una nena de un 8vo. que funciona en el "Ingeniero Huergo" y yo soy responsable de algo que no veo. Y para que te voy a mentir, no conozco a todos los de acá, voy a conocer a los de allá. Yo no sé lo que pasa allá, sólo me entero de lo que me cuenta la Coordinadora.*

(...)

*Claro que con los chicos que están conviviendo conmigo, puedo actuar de otra manera. Si yo veo un problema grave, no lo puedo dejar pasar. Distinto es si no lo veo, como me pasa con el "Ingeniero Huergo" (Directora).*

A los problemas de comunicación producto de las distancias físicas existentes entre ambos establecimientos se suma el peso de las diferencias de las culturas institucionales de cada nivel educativo.

<sup>8</sup> De acuerdo a la mencionada Coordinadora "(...)deberían existir dos personas para este cargo porque yo tengo que implementar el trabajo para dos escuelas, que si bien, las manejamos en los mismos términos y con las mismas normativas igual, son dos escuelas a las que tengo que atender y el trabajo administrativo es muy arduo".

"En la articulación que esta escuela realiza con el colegio "Ingeniero Huergo" no hay ningún tipo de relación. Ni de pautas comunes, ni de nada. Son dos realidades totalmente distintas, el trato con profesores y con los chicos es otra cosa, son dos mundos. Las reglas disciplinarias también son diferentes. Es una articulación formal, articula porque en el papel figura así" (Profesora de 8vo. año).

## 6.2. La relación entre maestros y profesores en el ámbito de la ex primaria

Respecto a la segunda situación planteada al inicio de este apartado, la referida a los conflictos entre maestros de grado y profesores en el ámbito de la escuela "Bernardino Rivadavia", es planteada a través del testimonio de la Directora:

"Con respecto a los profesores, bueno, nos sigue costando. Son muchos y en las escuelas, como la "Bernardino Rivadavia", que teníamos muchos docentes titulares y que se venía trabajando de una determinada manera, el impacto fue muy fuerte. El profesor no se incluye en el plan de la escuela como el maestro. No por mala voluntad, sino por pertenencia, por compromiso hacia el lugar. Tiene un montón de horas distribuidas en una gran cantidad de colegios" (Directora).

También en este caso, la nueva vinculación entre profesores del nivel medio y maestros, parece haber sido muy resistida. Aquellos elementos que definíamos anteriormente respecto al vínculo que históricamente supo establecer el profesor con el alumno adolescente resultan cuestionados desde la institución primaria. A esto se le suman las condiciones de trabajo específicas de los profesores que siguen definiendo una pertenencia lábil a la escuela.

"La situación se agrava si sumamos el problema del profesor, que a diferencia del maestro no contempla la situación familiar. Todo aquello que tiene que ver con un conocimiento del

alumno, que requiere un esfuerzo extra, eso, tampoco se da. Esto hace que masifiques tu enseñanza. Y su defensa es que no se puede llevar 500 problemas a la casa. Y ellos te dicen: "yo vengo acá a enseñar, nada más" (Vicedirectora).

Otro cuestionamiento apunta hacia el elevado ausentismo de los profesores. De acuerdo a las autoridades, el compromiso de la tradicional maestra con la escuela se manifestaba en su permanente presencia en la escuela<sup>9</sup>. En el caso de los profesores, y por las características que tiene su práctica docente en múltiples establecimientos, la inasistencia parece ser una constante.

"Los profesores faltan mucho, no así la maestra única. Cuando tiene todas las áreas una sola maestra no falta nunca. Pero en los otros caso sí. Y aparte los profesores como tienen Polimodal y tienen mesa de examen no vienen" Si bien las madres se quejan, ellos están dentro de sus derechos. Son faltas justificadas pero generan un quilombo bárbaro a la organización de la escuela. Yo no puedo decirles nada aunque sea una barbaridad porque cuando están con mesa de exámenes no vienen nunca" (Directora).

"Nadie sabe qué hacer con los profesores. No vienen a las jornadas, no participan de las actividades de la escuela. Ellos vienen, dan clase y se van. Entonces, yo, en mi primera reunión de trabajo cuando comenzó el año, por lo bajo digo "viste que el tercer ciclo es tierra de nadie". Porque si no sabemos desde la normativa qué hacer con una simple jornada... es terrible. ¿En qué proyecto lo inserto yo al profesor?. Y la pregunta de todos era: "¿Y el que no tiene carga horaria el día que se hace la jornada, no debe venir?". Entonces como el profesor da Historia el martes y la jornada es el lunes directamente no viene. Entonces se generan odios y roces entre maestros y profesores. Pero esto el sistema lo hace a propósito" (Directora).

<sup>9</sup> Esta opinión de la Directora contrasta con el viejo problema del los excesos de licencias que se atribuye a los maestros.

*"El profesor de media tiene muchas horas. Tiene otra forma de trabajo, otro pensamiento. Yo qué puedo hacer con un profesor que falta todos los días y me trae licencia. Le puedo hablar, lo puedo mirar a la cara, le puedo bajar la nota... ¡porque tiene sesenta horas por semana dentro del sistema en distintas escuelas!. Un profesor puede tomar 30 horas como titular, después toma horas como suplente, como provisional. ¿Y quién se joroba con este sistema?. ¿Vos me vas a decir que los profesores conocen a cada alumno que tienen?. Si ni siquiera se acuerdan de su cara. Yo me pregunto: ¿Cuál es el objetivo de esto?. Y yo no lo entiendo" (Vicedirectora).*

Lo que expresa este discurso es un rechazo a la modalidad de vínculo que establece el profesor con los alumnos y con la misma institución en la que trabaja. También expresa una crítica más profunda a las condiciones que posibilitan esa práctica docente. 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.

En los relatos, los directivos expresan con claridad su preferencia por los maestros. Es esa presencia docente la que garantiza la "primarización" del tercer ciclo. Para los sujetos entrevistados existe una contradicción entre haber instrumentado el tercer ciclo en la escuela primaria e incorporar docentes del nivel medio. Si la decisión privilegió el espacio institucional de la primaria, también debería haber priorizado la inclusión de docentes "habituados" a desempeñarse en ese ámbito de trabajo.

*"Para mí, es mejor tener maestros, por supuesto. Si lo vamos a primarizar, entonces primaricemos. Perderíamos la parte específica de cada materia, la disciplina, por ahí, eso es malo en cuanto a la formación de los chicos, pero en cuanto a los vínculos, ¡ni hablar!" (Vicedirectora).*

El profesor como "sujeto en tierra extraña" también vive esta situación como conflictiva. Sin embargo, esta condición en algunos casos parece permitir establecer distancias -

abstraerse de su simple e individual padecimiento- para así registrar la relación más amplia que los contiene e integra.

*"Yo no sé qué quisieron hacer con esto. No puedo entenderlo. Porque si quisieron primarizar lo tendrían que haber hecho de otra manera. Es decir, maestros para dar clases a los chicos pero más especializados en sus problemáticas. Esta es la reforma oculta, nadie sabe bien el sentido de los cambios ni sus finalidades. (...) Se intenta integrar formalmente algo que no está integrado, ni desde los alumnos, ni desde los docentes, ni desde los directivos. (...) Creo que somos todos víctimas" (Profesora de 8vo. año).*

La instrumentación del tercer ciclo y la llegada de los profesores a la escuela primaria también, como en otras instituciones analizadas, redefinió las funciones y responsabilidades del personal directivo. Esto también generó resistencias, en tanto las autoridades percibieron que el nuevo ciclo les demandaba una casi completa atención -en detrimento de los ciclos inferiores- experimentando, por ello, una suerte de pérdida de pertenencia institucional hacia su histórico trabajo: "directora de escuela primaria".

*"Todos los ciclos requieren mucha atención, los ciclos inferiores tienen un referente muy importante en el maestro de grado, pero los alumnos más grandes no tienen donde apoyarse. Y no es porque el profesor no tenga voluntad, sino que no comparte los momentos de ocio, recreo o salidas como hace el maestro. Y ahí está la cosa. Yo veo por estas razones que uno (directivo) tiene que estar más. No me molesta, pero me parece que debería haber alguna otra persona que estuviera más con ellos. Un coordinador pero no afuera de la escuela, que estuviera acá adentro, porque podría hacer lo que yo hago pero dedicado sólo al tercer ciclo y yo me podría dedicar a otras cosas, a las que hacía antes" (Directora).*

La lábil presencia institucional de los profesores es interpretada por las autoridades como una falta de referente sólido y estructurante para los alumnos adolescentes. Falta que al ser suplida por el personal directivo conlleva para éste una sobrecarga de tareas y un abandono

de sus funciones habituales. Como vemos en el anterior testimonio, la Directora ensaya una posible solución a este problema: la incorporación de un agente con total pertenencia al ámbito de la escuela y que cumpla funciones sólo para el tercer ciclo.

Por su parte, también los profesores del nivel medio expresan sus disconformidades con la nueva estructura educativa y lo que ella implica en su práctica docente cotidiana.

*"Desde el punto de vista institucional me siento más cómoda en la escuela media. Siento que ahí ejerzo más mi disciplina y no otras funciones ligadas a la contención" (Profesora de 8vo. y 9no. año).*

En este relato se expresan las distinciones que operan entre ambos perfiles profesionales. Así como los maestros critican a los profesores por su falta de afectividad y compromiso con la problemática del alumno, los profesores cuestionan la *expertise* de los maestros y el bajo nivel académico, en particular aquellos que fueron reconvertidos.

*"La reconversión fue un desastre. Para mí apuntó a bajar el nivel educativo y no porque considere que los maestros no pueden capacitarse sino porque creo que lo tiene que hacer desde su formación de base. Ellos tienen que capacitarse en los niveles primarios que es el título que tienen. Porque si no, los que estudiamos, tal vez seis o siete años en la universidad con todo lo que esto implica, nos encontramos en un acto público compitiendo de igual a igual con "maestros". Cada uno está preparado de diferente manera. Hoy por hoy la carrera primaria docente es de 2 años y medio y la carrera de profesor es de 5 o 6 años. ¡Para algo existe eso! Todo lo que ha hecho esta reforma es incoherente, empezando por esto. Cómo puede ser que un profesor con años de estudio específico compita con maestros de primaria que hicieron un curso una vez por semana durante un año. ¡Cómo pueden dictar ambos la misma materia!" (Profesora de 8vo. año).*

La articulación parece haber hecho más ardua la convivencia y el entendimiento entre maestros y profesores. Sin embargo, en este caso aparece un factor que no se advierte en las

otras instituciones y que tiene que ver con la modalidad de gestión. Aunque este es un tema que debería indagarse, cabe la hipótesis de que en general, un estilo más "pro-activo" (como, por ejemplo ocurre con los directivos de la escuela "Manuel Belgrano"), en contraste con un estilo de dirección más "posibilista" (como es el caso de la dirección de la escuela "Bernardino Rivadavia"), deben haber incidido en un tránsito más o menos coherente por el proceso de implementación del tercer ciclo<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Entendemos por "proactivo" a un estilo en donde los responsables del manejo de la institución generan propuestas para mejorar los resultados de su gestión, por ejemplo en el caso de la escuela "Manuel Belgrano" plantearon la necesidad de concentrar las horas de los profesores o hacer reuniones con los maestros para mejorar la convivencia intrainstitucional. En cuanto al estilo "posibilista" se caracteriza por la incapacidad de emprender acciones, más allá del prejuicio. Estos estilos y enfoques diferentes entre los agentes escolares también hacen la escuela.

## 2. Conclusiones: una vuelta a los problemas

En el presente apartado desarrollaremos de forma sucinta las principales conclusiones respecto a cada uno de los ejes analizados en las escuelas incluidas en nuestro trabajo de campo. Intentaremos marcar las coincidencias, así como, las diferenciaciones encontradas en cada caso, indicando al mismo tiempo posibles explicaciones en relación a las mismas.

### 2.1. Los sentidos de la extensión de la escolaridad en el marco de las condiciones de vida

Como hemos visto en cada una de las escuelas en la que realizamos el trabajo de campo, las interpretaciones de los entrevistados respecto a la extensión de la escolaridad obligatoria, develan importantes diferencias. Éstas últimas responden a una multiplicidad de razones entre las que se distinguen, fundamentalmente, las diversas concepciones que reconocen tanto alumnos como agentes institucionales acerca de la educación escolarizada y sus sujetos de aprendizaje. Estas concepciones entran *en diálogo* con las particulares condiciones de vida en las que se inscriben los estudiantes y sus familias y que, en definitiva, definen el contexto socioeconómico de la escuela.

Si comparamos lo encontrado en cada institución, podemos afirmar que para los estudiantes que no tenían proyectado continuar la escuela media, la prolongación de la obligatoriedad escolar significó un cambio decisivo porque pone a "elegir" entre abandonar la escolaridad (ahora sin ni siquiera obtener una certificación de estudios primarios válida para trabajar) o realizar una escolaridad irregular, desde el punto de vista de las exigencias escolares, y compartida con responsabilidades adultas. Las condiciones de vida "ante la vida" definen en buena medida estas "opciones". Para aquellos que, aun en condiciones muy adversas, mantienen cierta valoración y expectativa en la escuela, puede significar la posibilidad

concreta de continuar incorporados al sistema educativo, al permitirles enfrentar parte de sus problemas económicos o de falta de oferta educativa que limitaban su acceso y permanencia en el nivel medio. En este último caso, la extensión de la escolaridad en el espacio institucional de la primaria fue percibida como una posibilidad de seguir estudiando, aunque diferente de la que hubiera resultado del ingreso al secundario. Desde ese punto de vista, el tercer ciclo se percibe como una escolaridad "adaptada" a las condiciones de la población que no podía acceder al nivel medio o que si lo conseguía, tenía pocas posibilidades de mantenerse, constituyéndose además en un recurso donde los servicios educativos pos primaria resultaban escasos. Pero este "ajuste a las necesidades" se percibe (y se practica) también como "ajuste a las capacidades" de aprendizaje de los estudiantes. Los sentidos conformados en torno a la extensión de la escolaridad obligatoria, así como al lugar donde desarrollarla, no fueron ajenos a las concepciones dominantes que tanto agentes institucionales como estudiantes tuvieron de sí mismos y de los "otros". La desvalorización de las capacidades intelectuales, que se hace derivar de las "carencias" socio-económicas de origen signa, así, la apropiación de los recursos que instituyó la reforma, y la convierte prácticamente en una acción compensatoria para los sectores menos favorecidos.

La estrategia de implementación de este ciclo en la ex primaria también dio lugar a otra percepción del cambio, cuando la experiencia socio-escolar de los sujetos conforma una expectativa "naturalizada" de continuidad en el sistema. En este caso, llama la atención una re-valoración de todo lo que involucraba la enseñanza secundaria en términos de formación académica y crecimiento personal, que se manifiesta como resistencia a la nueva estructura educativa y su modalidad de instrumentación.

De esta manera, hallamos que el tránsito por el nivel medio reconoce significaciones positivas en dos situaciones muy diferentes. En uno, desde la "naturalidad" del acceso y permanencia en ese siguiente tramo de la escolaridad; y, en el otro, como aquello que "no era para uno", mirada que adelantaba la posibilidad de fracaso y exclusión. Cuando la "normalidad" es la continuidad en la escolaridad de los alumnos, más allá de la finalización

de los estudios primarios, la extensión de la obligatoriedad no resulta un "problema", porque permanecer más años dentro del sistema educativo no tiene consecuencias para estrategias de vida más o menos ya delineadas. Pero sí, la modalidad de tránsito (extensión de la primaria, transición y no pase), ya que se rompe la ritualización del pasaje en esa etapa de la vida, lo que da cuenta de las significaciones diversas en torno a la escolaridad.

En síntesis, para algunos la extensión de la obligatoriedad fue vivida como una imposición problemática, para otros como una medida formal; y para un tercer grupo, efectivamente mejoró las posibilidades de permanecer más años dentro del sistema, aunque con ese sentido de adaptabilidad señalado.

## **2.2. El problema de la diversidad y las soluciones propuestas**

Desde el punto de vista de las instituciones, el sentido de la reforma se vivió imbricado al sentido de los cambios en las características del alumnado "típico" de las escuelas, en lo que se combinó "grupo de edad" y "grupo social", más una construcción imaginaria respecto de un "otro" localizado fuera "del radio de influencia" o procedente de "otras escuelas".

La instrumentación del tercer ciclo modificó el "movimiento" de los estudiantes y heterogeneizó la matrícula en las escuelas. Pero además, el proceso socio-económico y cultural cambió la relación y diversificó las demandas hacia la escuela pública. Muchos de los alumnos que hoy se encuentran cursando la EGB3, en la tradicional estructura educativa no lograban acceder o transitar con éxito el nivel medio. Su incorporación en el sistema operó, así, una creciente diversificación de las significaciones apareciendo con fuerza otros sentidos ligados a la escolaridad como la necesidad de la contención afectiva o física. Demandas, ambas, que van más allá de lo estrictamente educativo.

En el nuevo contexto, las escuelas "reaccionaron" de manera diferente, de acuerdo con las múltiples estrategias pedagógicas y de gestión puestas en práctica por sus directivos y docentes, aunque puede reconocerse una similar dificultad para asumir la creciente "diversidad" involucrada en tales cambios. Las estrategias y "soluciones" adoptadas instituyeron una serie de distinciones (entre estudiantes, instituciones, docentes, etc.) que, en los casos más extremos, dieron cuenta de la operatoria en el ámbito escolar de ideologías discriminatorias.

En todas las instituciones el funcionamiento de una lógica implícita de selección apareció efectivizada a través de mecanismos que recortaron e identificaron la diversidad incorporada: "los pobres", "los de afuera", "los repetidores", "los grandes" "los desadaptados", etc. En este marco, adquirió importante transparencia la violencia simbólica que acompañó a estos procesos de selección. Resultaron procesos eminentemente conflictivos y que tuvieron lugar en el marco del quehacer cotidiano docente en las escuelas. De esta manera, cuando las "diferencias preexistentes" (Bourdieu y Passeron, 1998) sobre las que la cultura escolar debió actuar resultaron interpretadas como "amplias, disruptivas y marcadas", la violencia adquirió formas y modalidades concretas e identificables como por ejemplo, en algunas situaciones, la discriminación y el rechazo explícito.

Asimismo, esta irrupción de lo "diverso" y su vivencia como ruptura de la normalidad escolar, también puso en el tapete la disputa en torno al sentido público de la educación estatal, por parte de quienes "usan" el servicio (las familias, los padres). Es decir, que esto opera en la práctica cotidiana, y no únicamente en el nivel intelectual de producción de hegemonía. Así, lo "público" de la escuela demostró tener, en realidad, límites restrictivos para quienes participan de ella: quienes se consideran sus "ocupantes legítimos" (por ejemplo, "los del radio"); quienes aspiran a la "calidad" según cierta lógica privatista de la escuela; o quienes pretenden la selección de las matrículas. En algunos casos, estos sentidos restrictivos encontraron resistencia en la propia escuela (entre sus docentes); o en otros, resultó a la inversa. Pero, en cualquier situación, sus contenidos y alcances mostraron no

derivarse de modo mecánico de su dependencia estatal. Lo "público" demostró ser esencialmente un escenario de disputa en el que diferentes contenidos -respecto a sus fronteras, reglas, miembros, etc.- entran en pugna revelando la existencia de una multiplicidad de intereses contrapuestos.

Asimismo, hallamos que a este nivel también se redefinen las significaciones conformadas en torno a las acreditaciones y titulaciones que dispensa la escuela. Frente a estos procesos de ordenamiento desigual de los trayectos escolares, la acreditación (que mantiene su valor simbólico y de requisito formal) tiende a volverse una formalidad en términos de los conocimientos, capacidades y habilidades que efectivamente acredita el certificado, de modo que se espera y se traslada la posibilidad de "selección" (quien queda o quien es elegido o no) a la próxima instancia formativa: el Polimodal (para los que continúan estudiando) reemplazando a la escuela media en este paso; o el mercado (para los que no siguen en el sistema). La "igualdad de oportunidades" se constituye, entonces, en apenas una apelación retórica más o menos limitada según el caso institucional.

En síntesis, los cambios propuestos por la reforma, en términos de la extensión de la escolaridad obligatoria así como de la nueva organización académica, tuvieron dificultades para operar transformaciones profundas en las expectativas construidas en torno a la educación y la escuela sobre todo para los sectores populares -que no solamente tienen que ver con el ordenamiento institucional que propuso- por lo que los procesos de apropiación de las nuevas regulaciones operaron consolidando las desigualdades socioculturales de los estudiantes. El peso del *lugar social* desde el que los diferentes sujetos interpretaron los cambios tendió a orientar regresiva y desigualitariamente el proceso de construcción de la intervención estatal.

Así, las "*mayores posibilidades educativas*" que pretendía al menos la retórica de la reforma, fueron limitadas por la operatoria de mecanismos selectivos y la vigencia de ideologías discriminatorias (basadas en concepciones que tendieron a naturalizar las diferencias sociales) que comprende, pero, a la vez, excede a la escuela y que funcionaron

como "resistencias" frente a un proceso de transformación percibido como una "imposición a la que había que adaptarse/ajustarse".

### **2.3. El tercer ciclo: una instancia de distinto orden**

En las tres instituciones analizadas, se observó que para los sujetos entrevistados el tránsito escolar involucrado en el nuevo tercer ciclo resultó ser una experiencia diferente de la escuela secundaria. A través de los testimonios se pudo dar cuenta de las diversas representaciones conformadas en torno a cada nivel de enseñanza, nuevo y tradicional.

En términos generales, tanto para los agentes institucionales como para los alumnos aparece revalorizado el nivel medio. Mas esta revalorización se hace desde lugares y con sentidos diferentes. Mientras que algunos recuperan esa instancia formativa como una acción de resistencia a la política de reforma, otros lo hacen desde una actitud ambivalente que los lleva, en algunos casos a autoexcluirse. La referencia al nivel medio como "*es más difícil*" puede interpretarse al mismo como un reconocimiento muy positivo del nivel ("*era mejor que...*") y como una autoexclusión ("*no era para mí*").

En este sentido, resultó importante identificar algunas particularidades que asumieron tales representaciones a fin de descubrir en ellas los procesos y relaciones más complejas y profundas que intervinieron en la definición de las "preferencias" y acciones de los sujetos respecto a las *formas* que asumió el tercer ciclo.

De esta manera, descubrimos que la valoración positiva compartida respecto al nivel secundario no siempre se vinculó a los elementos que históricamente aportó dicho nivel en términos de crecimiento y ruptura respecto a la infancia. En ciertos contextos, la calle y la casa garantizan "por demás" -y prematuramente- el ingreso al mundo adulto, a sus responsabilidades y obligaciones. Por ello, allí, la valoración de "la escuela" pasa más por

su posibilidad de extender la condición de sujetos necesitados de protección y cobijo, que por su capacidad de producir quiebres y cortes entre la adolescencia y la niñez. Justamente en los contextos en donde el tránsito por el antiguo secundario resulta considerado una experiencia llena de obstáculos, traumática y, de alguna manera, expulsiva, se reforzó cierta *primarización* del tercer ciclo, fundamentalmente en aquellos aspectos ligados a la contención afectiva y física que históricamente supo garantizar el nivel primario.

De manera similar, aunque por razones diferentes, en aquellos contextos donde el nivel medio sí aparece resignificado por todo aquello de quiebre generacional que aportaba, tampoco el tercer ciclo pudo incorporar parte de esa cultura institucional. Esto se explica, en lo que nosotros pudimos ver, por el cruce de dos variables: la propia estructuración del *habitus docente primario*; y por el funcionamiento, en la práctica, de procesos de diferenciación intra e inter institucionales, que la instrumentación de la reforma tendió a profundizar. La preservación de los atributos que históricamente le dieron identidad a las escuelas (por ejemplo, su condición de elite, la calidad de su servicio, etc.) impidieron la recreación de parte de los elementos de la cultura institucional de la media en las EGB3. Es decir, a pesar de los esfuerzos realizados por las escuelas (a través de distintos dispositivos materiales y simbólicos) para conformar un tercer ciclo como instancia diferenciada de formación dentro de la EGB, esto no pudo concretarse en tanto entró *en tensión* con un esfuerzo aún mayor de la misma escuela por mantener aquella organización y cultura institucional identitaria. En estos casos también se dio una *primarización* del tercer ciclo pero más ligada a los aspectos institucionales-organizativos característicos de ese nivel.

El extremo de esta tendencia hacia la primarización del tercer ciclo se vió en aquellas ex escuelas primarias que aplicaron la articulación. El impacto de la vinculación interinstitucional tendió a profundizar los "problemas de diversidad" involucrados en la instrumentación del tercer ciclo y con ello, las resistencias a conformar un ciclo con características distintas al ex primario. Así, las posibilidades de darle especificidad e independencia resultaron obstaculizadas. Para los agentes institucionales, la necesidad de "ajustar" el nuevo ciclo al funcionamiento del tradicional nivel primario se planteó en estos

casos casi como un mecanismo de "auto-preservación" frente a cambios percibidos como altamente desestructurantes. En cuanto a los estudiantes, esta situación potenció las diferencias -como instancia académica y como instancia de corte generacional- con el nivel medio y generó rechazos hacia la cultura institucional de la primaria dando lugar a un tránsito incómodo y dificultoso.

La gran diferencia aparece en aquellos casos donde además de la revaloración por el nivel medio, la aplicación de la articulación interinstitucional permitió la instrumentación de parte del tercer ciclo en las instalaciones de una ex media. Allí se pudo conformar un trayecto bastante similar al de los primeros años de una tradicional secundaria. El dominio casi incuestionable de la cultura institucional de aquel nivel permitió recrear en el nuevo ciclo aquella experiencia de ritual iniciático que constituía el acceso a la media, así como las representaciones en torno a las distinciones académicas respecto a cada tránsito. Esto, paralelamente, reveló aquello que aparecía de manera solapada en algunas instituciones respecto al funcionamiento de dinámicas de diferenciación entre niveles educativos.

En términos generales, podemos decir que con más o menos elementos de corte o continuidad, los terceros ciclos en las instituciones observadas encontraron dificultades para recuperar aquellos elementos ligados al pasaje simbólico y material que significaba el ingreso y tránsito al secundario. Más bien, el tercer ciclo se constituyó en una suerte de híbrido que incorporó aspectos comunes definidos por el marco normativo reformista y específicos de acuerdo a cada contexto escolar.

De alguna manera, también, lo que pudo observarse es que cuando el tercer ciclo se localizó en las ex primarias, ese "pasaje" se traslada hacia el Polimodal que justamente se instrumentó completamente en las instalaciones de las ex escuelas medias. Este nuevo nivel mantuvo a sus típicos perfiles docentes, los profesores de media, y la mayor parte de las regulaciones características del secundario, lo que hizo que pudiera mantenerse, a pesar de la nueva estructura, la tradicional cultura y dinámica de ese nivel.

Así, más allá de los cambios formales propuestos por la reforma, la cultura institucional de la escuela primaria, intervino activamente en las formas que asumieron tales medidas. El hecho de que el tercer ciclo se llevara adelante mayoritariamente en ex escuelas primarias hizo que la cultura de ese nivel primara y condicionara todo el proceso. Hay que tener en cuenta que institucionalmente, todos los ciclos de la nueva EGB quedaron bajo la gestión directiva de maestros de grado y que los profesores del ex nivel medio sólo asumieron funciones docentes en los 8vo. y 9no. años. La formación, las concepciones y las metodologías de trabajo de los maestros de grado, definieron en buena medida las formas que asumió el tercer en las nuevas EGBs. Para muchos de ellos, la preservación de esa cultura, se constituyó en una suerte de mecanismo de resistencia frente a los cambios y problemáticas involucrados por la reforma. Por su parte, para los docentes de media, ésta les hizo sentir una profunda incomodidad, consolidando una actitud de disconformidad y rechazo hacia la transformación, lo que tendió a visibilizar las "diferencias" entre el tercer ciclo y la "media".

#### 2.4. Tensiones en la vida cotidiana escolar: la convivencia de maestros y profesores

En las tres escuelas observamos que las tradiciones profesionales e institucionales previas de maestros y profesores jugaron un papel central en la implementación del tercer ciclo. Es decir, los cambios establecidos por la reforma fueron interpretados desde particulares historias formativas y trayectorias docentes, y a partir de esas construcciones de sentido, los sujetos llevaron a cabo diversas acciones. En términos generales, podemos decir que hubo importantes disonancias entre las percepciones de los maestros provenientes del nivel primario y de los profesores provenientes del nivel medio, más allá de la modalidad de instrumentación de la nueva estructura de educativa ("EGB articulada" o "EGB completa"). Estas disonancias generaron "problemas" de convivencia importantes que tendieron a generar conflicto y desgaste entre los sujetos partícipes. Tales disonancia se manifestaron principalmente en relación a las condiciones laborales, las culturas institucionales, las

concepciones en cuanto a las regulaciones disciplinarias y evaluativas para el tercer ciclo y las representaciones con respecto a las características del alumnado típico.

Respecto al primer punto, las tensiones se expresaron en la crítica de los maestros hacia la figura del profesor o mejor dicho del "*profesor taxi*". De esta manera, las diferencias en la condición laboral de cada perfil docente se manifestaron en términos del tiempo de permanencia en la escuela, de los regímenes de licencia y remuneración, del tipo de pertenencia institucional, entre otras cuestiones. En cuanto al segundo ítem, básicamente se platearon diferencias en términos de modelos pedagógicos. Esto incluyó, desde las instancias de formación y capacitación, hasta las metodologías de enseñanza y el particular vínculo pedagógico con el alumno. Finalmente, respecto a las regulaciones disciplinarias y a las características de la matrícula, cada perfil docente expresó determinadas concepciones en cuanto a qué hacer y cómo tratar a los alumnos de tercer ciclo. Esto, a su vez, se relacionó con las particularidades de los modelos institucionales de la ex primaria y la ex media y con las particulares concepciones que unos y otros tienen sobre las características de la matrícula típica en la infancia y la adolescencia. Así, mientras el reclamo de los agentes del ex nivel primario hacia los profesores de media se concentró en la necesidad de asegurar la *contención* de los alumnos (sea física, afectiva o pedagógica según el caso); a la inversa, los de media, reclamaron la generación de condiciones para garantizar el *proceso de autonomización* de los estudiantes.

Más allá de estas generalidades, pudimos observar en qué medida las diferencias expresadas entre ambos perfiles docentes adquirieron singularidad en cada contexto escolar. Las condiciones socio-económicas de la comunidad de inserción de las escuelas, fueron tomadas como referencia a la hora de definir las preferencias por cierto perfil docente. La valoración positiva del maestro de grado en el tercer ciclo que expresaron las autoridades escolares también mostró vinculación con las diferentes "soluciones" propuestas para dar tratamiento a la problemática de la diversidad.

Así, mientras en algunos casos esta preferencia se encontró profundamente vinculada a las particulares necesidades de un sujeto "determinado" por el medio en el que vive (el "carenciado"); en otros, la misma preferencia se fundó en justificaciones vinculadas al mantenimiento de cierta condición distintiva de la institución (escuela de elite/ escuela de calidad). Finalmente, esta preferencia también adoptó la forma de mecanismo explícito de "defensa" cuando la convivencia con la cultura del nivel medio adquirió carácter normativo y formal. En este sentido, la articulación tendió a profundizar las tensiones entre ambos perfiles docentes, tanto en el espacio físico de la ex primaria como de la ex media.

Por último, es importante mencionar, los grados de autonomía diferencial de las gestiones directivas para materializar estas preferencias y seleccionar sus plantas docentes. Así, los contextos de inscripción de las instituciones que participan en la construcción de tales condiciones de mayor o menor autonomía pueden, en parte, explicar porqué en algunos casos las autoridades se acogieron al uso de los mecanismos formales que existen a nivel provincial, mientras que en otros se activaron mecanismos ad hoc que re-regularon sobre las decisiones de los primeros.

### 2.5. La disputa por el espacio escolar

En los tres casos analizados los cambios en la infraestructura escolar que se dieron como consecuencia de la instrumentación de la nueva estructura educativa expresaron hasta qué punto los procesos de apropiación de los contenidos de la reforma fueron conflictivos y disputados. Las lógicas selectivas que describimos en los anteriores apartados tuvieron también un correlato en la re-distribución de los espacios físicos que generó la aplicación de la nueva estructura educativa. Así, el discurso reformista respecto a la necesidad de conformar un tercer ciclo como espacio distintivo y específico fue re-interpretado en el marco de los procesos de diferenciación que tuvieron y tienen lugar en las escuelas. La "entidad específica" de este ciclo se construyó a partir de la resistencia que agentes, padres

y alumnos (en particular de los ciclos inferiores) expresaron en torno al ingreso de un alumnado considerado "ajeno" y "problemático". Por su edad, por su experiencia de vida, por su condición social o por su lugar de residencia fueron aislados (de diferente manera y con connotaciones diversas) del resto de la institución educativa. En otras palabras, la disputa por el espacio y, finalmente, la forma y el lugar físico que "ocupó" este ciclo en el marco de las nuevas EGBs, también dieron cuenta de la manera en que se procesó el "problema de la diversidad" que trajo aparejado la instrumentación de la reforma en las escuelas.

En los contextos de pobreza, el funcionamiento de una lógica selectiva y diferenciadora prácticamente explícita se manifestó en las formas edilicias que adoptó el tercer ciclo. De esta manera, pudimos observar la conformación de espacios escolares con fronteras físicas claras y definidas. Entre el tercer ciclo y el resto de la EGB se erigieron rejas, candados y paredes que se constituyeron en las manifestaciones concretas de esa escisión intrainstitucional. El control estricto del tránsito por estos espacios y el uso selectivo de aquellos que no pudieron "cercarse" por medios físicos, resultó otra modalidad que adoptó la mencionada lógica.

En aquellos contextos donde la irrupción de lo "diverso" entró en contradicción con la condición de elite sostenida por la escuela, la redistribución física de espacios también se inscribió en una lógica selectiva que operó sobre su matrícula estudiantil, pero a ésta se le sumó una lógica diferenciadora interinstitucional. Así, el esfuerzo de padres y agentes por distinguirse del resto de escuelas públicas de la zona también se expresó en la cuestión edilicia del tercer ciclo. El desarrollo de la EGB3 en un espacio físicamente separado del resto de los ciclos (con circulación restringida y uso estrictamente regulado) y la puesta en marcha de ritos escolares distintivos (entrada y salida en otros horarios, actos escolares específicos, etc.) buscaron por un lado, marcar diferencias entre los pobladores de cada ciclo de la EGB y, por el otro, establecer distinciones con los terceros ciclos de otras escuelas. En este sentido, vale la pena recordar la referencia permanente, entre los agentes,

a la Cooperadora Escolar y sus medios económicos para hacer de ese tercer ciclo una instancia realmente "específica" más allá del esfuerzo del Estado provincial.

Finalmente, en aquellos casos donde operó la articulación interinstitucional, ésta tendió nuevamente a imprimirle características singulares a los procesos en cuestión. Mientras que el tercer ciclo que se instrumentó en las instalaciones de la ex media se integró, en términos generales, sin grandes conflictos al espacio que históricamente estuvo destinado a los primeros años de la ex media, el que tuvo lugar en la ex primaria articulada la distribución de espacios fue la que menos pudo efectivizar el objetivo reformista de garantizar la independencia física del nuevo trayecto. Por el contrario, lo que se observa es la inexistencia de "territorio" de uso exclusivo de la EGB3, salvo, por supuesto, las aulas. Pero a pesar de que la organización de los espacios escolares no distinguió explícitamente entre cada ciclo y en este sentido no actuó como mecanismo de segregación física (como sí sucedió en las otras instituciones) siguió operando una práctica discriminatoria que se basó justamente en la *negación* de una entidad específica. Aquí el tercer ciclo se constituyó a partir de la residualidad del espacio y su distribución.

En términos generales, el orden de la mencionada distribución espacial siempre resultó subordinado a otro, más importante y perentorio. Como expresaba cabalmente uno de los testimonios recabados, el objetivo prioritario para los agentes educativos es: "*preservar la escuela*" y la "escuela", a la hora de realizar distinciones, no son todos los ciclos. Se trata, en definitiva, de los primeros (1ro. y 2do.), aquellos que pudieron seguir recreando la imagen de la tradicional escuela primaria.

Finalmente, respecto a esto último se confirma aquello que venimos sosteniendo respecto a que los cambios formales no garantizan *per se* ciertos resultados. La entidad específica sostenida por el discurso reformista para el tercer ciclo derivó en los hechos en una suerte de especificidad por *defecto* en tanto está sustentada en la construcción de una subjetividad desvalorizada por extraña, sospechosa y problemática.

## 2. 6. Nuevas (viejas) problemáticas ligadas al pasaje entre niveles

Si bien como mencionamos anteriormente el tercer ciclo no pudo constituirse completamente en una instancia de corte y ruptura, como sí lo fue el nivel medio antes de la reforma, algunos fenómenos ligados al desarrollo del tránsito escolar de los alumnos en la EGB3 parecieron recrear *en parte* aquella vivencia. Los viejos "problemas" ligados al pasaje entre niveles (repitencia, ausentismo, sobreedad y el abandono) adquirieron considerable importancia en el marco de la nueva estructura de enseñanza. De esta forma, podría pensarse que el tercer ciclo supuso un nuevo tipo de paso no "entre niveles educativos" sino "entre ciclos", específicamente entre el segundo y tercero de la EGB.

La magnitud que asumieron estas problemáticas en el marco de la EGB3, como desarrollamos en el capítulo IV, estableció distancias importantes con los presupuestos y objetivos reformistas respecto al logro de la retención escolar. Pero quizás lo más importante a destacar para esta tesis es que la *problematización* de estos fenómenos (su construcción como problemas a atender *de y por* la escuela) y, las soluciones que se derivaron de ésta, no escaparon a las lógicas selectivas y discriminadoras que, como vimos, se constituyeron en una suerte de *patrón* que caracterizó a todas las experiencias relevadas. De esta manera, nuevamente, se hicieron visibles los límites de una reforma que sólo operó cambios en el nivel formal sin intervenir en las dinámicas diferenciadoras intrínsecas al sistema.

En este punto no hay que dejar de mencionar aunque resulte obvio que lo "novedoso" de estos fenómenos y, en este sentido, su aparición como "problemáticas emergentes" en el contexto del tercer ciclo debe comprenderse en el marco de aquellas experiencias y concepciones que los agentes fueron construyendo respecto al tradicional nivel primario. Justamente, la relevancia y significatividad que adquirieron estas problemáticas (en tanto sanciones y procedimientos escolares) en la nueva estructura educativa debe interpretarse a la luz de los procesos de cambio inter e intrainstitucionales que suscitó la reforma y, en este

sentido, de las acciones que los sujetos participes de tales procesos llevaron adelante. De esta forma, desde los relatos trabajados, la mencionada problematización aparece como una modalidad más de resistencia de la ex institución primaria hacia lo que fue percibido como ruptura de cierta normalidad sancionada.

Más allá de estas generalidades, es importante mencionar que estos fenómenos asumieron formas y ubicaciones diferentes en cada contexto, revelando la compleja participación que diversos factores (las culturas institucionales, las características de la población escolar, el perfil de los docentes, las estrategias pedagógicas, etc.) tuvieron en la definición de los mismos.

Concentrándonos en las características de la población escolar, no resulta azaroso la gravedad que asumieron tales fenómenos en el tercer ciclo compuesto por estudiantes que viven bajo condiciones de pobreza estructural. Como quedó demostrado en los relatos, las prácticas y regulaciones escolares signan los trayectos educativos de los alumnos generándose una suerte de profecía autocumplida respecto al fracaso escolar. Si bien el ausentismo, la repitencia y la sobreedad aparecen en todos los años de este tercer ciclo, el abandono característico del nivel medio desaparece. Esto se explica en función de una estrategia pedagógica que define como prioritario el logro de la permanencia en la escuela, aunque no se advierte el desarrollo de estrategias que permitan la apropiación (mutua) de saberes y conocimientos. La intervención de la escuela se constituye en una suerte de acción compensatoria y restauradora hacia las "carencias" socio-económicas y afectivas que, según se interpreta, determinarían las potencialidades y límites educativos de los estudiantes, conformando, así, el círculo de la profecía autocumplida. En este marco el "fracaso y el mérito" asumen sentidos singulares: fracasa el que a pesar de todos los esfuerzos de la escuela por promocionarlo no logra cumplir los mínimos y básicos objetivos y resulta meritorio el que acepta las "limitaciones" de sus capacidades y la "ajustada" oferta educativa que le ofrece la escuela. En esta estrategia repetir y faltar a clase asiduamente no es tan "grave" como lo es abandonar la escuela. Si la promoción no logra conseguirse, ni siquiera con estas flexibilidades, se debe garantizar por lo menos la retención. Lo que

produce esta dinámica, es la consolidación de las desiguales condiciones sociales de origen de los estudiantes, a través del establecimiento de estrategias educativas construidas en base a expectativas limitadas, que dan lugar a circuitos diferenciados dentro de la misma institución (educación "para todos", pero a cada uno "según su nivel").

En otros contextos, la problematización de estos fenómenos se dio en otros términos. No fue el abandono o el ausentismo, sino la repitencia y la sobreedad los que se constituyeron en las dificultades escolares típicas de aquellos terceros ciclos donde los procesos de empobrecimiento y la instrumentación de la reforma tendieron a cambiar y a hacer más diversa las matrículas. De esta manera, la visibilidad de tales fenómenos resultaron ser una manifestación más del tratamiento singular dado a la problemática general de la *diversidad* en la escuela. La estrategia más extrema detectada, fue aquella que tendió a sancionar a los alumnos provenientes de otras escuela y/o barrios que ingresaron en el tercer ciclo. La desactivación de la promoción automática que históricamente funcionó en los 7mos. grados permitió que la escuela pudiese redefinir su estrategia selectiva a través de estas sanciones y procedimientos. Los relatos mostraron que en realidad se trata del tradicional esquema que antes de la reforma se venía aplicando y que consistía en detectar los casos con dificultades antes de llegar al final de la formación y hacerlos repetir en los grados previos, porque una vez que se llega al último todos promocionan. El hecho de que los alumnos permanezcan dos años más dentro de la misma institución, actúa como una suerte de revisión de aquella estrategia, que termina trasladándose al 9no. de la EGB para que la selección más profunda la realice el Polimodal, que sí recrea en todas sus dimensiones el tradicional pasaje entre niveles.

Este tratamiento de la diversidad en algunas ocasiones dio lugar a un interesante reclamo de los estudiantes hacia la escuela. En especial, cuando estos fenómenos se volvieron sanciones que intentaban modificar la expectativa educativa de los alumnos (por ejemplo, cuando se les "ofrece" ir a una escuela de acuerdo a sus capacidades), éstos se enfrentaron abiertamente a la acción expulsiva de la escuela dando lugar a una exigencia por el cumplimiento del derecho a la permanencia en la institución. Así, en el marco de tales

dinámicas diferenciadoras, la noción de *contención* resultó apropiada por parte de los alumnos desde un lugar diferente. Esta situación revela una vez más el choque entre distintas construcciones de sentido provocado por los movimientos y desplazamientos de poblaciones estudiantiles que se produjeron como consecuencia de la reforma. Por un lado, generando extrañamiento y rechazo, por el otro, planteado la búsqueda de inclusión y reconocimiento.

### 3. Bibliografía

AGNEW, John (1996) "Representar el espacio: Espacio, escala y cultura en las ciencias sociales", traducción de Federico Frizsche, Cátedra de Introducción a la Geografía, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

ALBERGUCCI, Roberto (1995) *Ley Federal y Transformación Educativa*, Editorial Troquel, Buenos Aires.

BELLARDI, Marta y DE PAULA, Aldo (1986) *Villas miseria: origen, erradicación y respuestas populares*, CEAL, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (2000) *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1988) *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO y Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

BRAVO, Hector (1994) "Lucha de palabras: Enseñanza estatal" en Bravo, H. *La Transformación educacional, propuestas progresistas*, Editorial El Corregidor, Buenos Aires.

CARLI, Sandra (1994) "Historia de la Infancia. Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año III, Nº 4, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.

CRAVINO, María Cristina (1998) "Las organizaciones villeras en la Capital Federal entre 1989-1996. Entre la autonomía y el clientelismo", ponencia presentada en el 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Octubre, Buenos Aires.

DICCIONARIO PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO (1985) Ediciones Larousse, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Duschatzky, Silvia (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.

FELDMAN, Silvio; GARCÍA MENDEZ, Emilio y ARALDSEN, Hege (1997) *Los Niños que Trabajan*, Cuadernos del UNICEF N° 1, UNICEF-Argentina, Buenos Aires.

FITOUSSI, Jean-Paul y ROSANVALLON, Pierre (1997) *La meva era de las desigualdades*, Manantial, Buenos Aires.

GENTILI, Pablo (1997) "El adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías" en Gentili, Pablo (comp.) *Cultura, Política y Currículo*, Losada, Buenos Aires.

GIDDENS, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, José (1999) "La Educación Pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado" en *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

GRASSI, Estela (1989) *La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana*, Editorial Humanitas, Buenos Aires.

GRASSI, Estela y NEUFELD, María Rosa (2002) "Corolario de la globalización neoliberal: la crisis social en la Argentina", versión mimeo, solicitado y aceptado para su publicación en *El Consenso de Washington: ¿éxito o fracaso?. Evaluación del caso argentino*, Icaria Editorial, Barcelona.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1991) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial MassMedia, México.

MERTON, Robert (1995) *Teoría y Estructura Sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.

MILSTEIN, Diana y MENDES, Héctor (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

MINUJIN, Alberto (comp.) (1992) *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, UNICEF/Losada, Buenos Aires.

RATIER, Hugo (1975) *Villeros y villas miseria*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

TADEU DA SILVA, Tomás (1997) "El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total" en Gentili, Pablo (comp.) *Cultura, Política y Currículo*, Editorial Losada, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio (2000) "Pedagogía y Cotidianidad", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF/Losada, Buenos Aires.

URRESTI, Marcelo (2002) "Mi vida es mi vida", en *Revista Encrucijadas*, Año 2, N° 16, Universidad de Buenos Aires, Febrero, Buenos Aires.

WILLIS, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, AKAL/Universitaria, Madrid.

## CAPÍTULO VI

### Conclusiones Finales

A lo largo de esta tesis, y a través del análisis del proceso de implementación del tercer ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires, hemos intentando dar cuenta de una perspectiva teórica para el análisis de las políticas estatales.

Podríamos decir que la característica distintiva de este enfoque es la de recuperar el carácter político, histórico y disruptivo (en tanto invención) de todo proceso de intervención estatal. Así, partiendo de la idea de que las políticas estatales se constituyen en procesos de construcción / determinación, buscamos dar cuenta de los diferentes niveles productivos que articula y de su complejidad. En este sentido, durante todo el recorrido analítico que supuso este estudio, fue un objetivo esencial vincular de manera concomitante el nivel estructural de los procesos político-ideológicos y el de la cotidianidad de los sujetos sociales y sus prácticas.

Por tanto, esta tesis no debe juzgarse sólo por la pertinencia de la temática abordada (la reforma educativa, el tercer ciclo, etc.) para el campo de estudio de las políticas educativas o de las acciones del Estado en general sino, fundamentalmente, por la validez y necesidad que logra (o no) demostrar el enfoque teórico-metodológico adoptado. Y como diría Bourdieu, ésta última sólo podrá arrogarse cuando pueda darse cuenta, adecuada y metódicamente, de las razones y causas empíricas que sustentan esa mirada.

Desde esta perspectiva, adquirió un sentido deliberado el traer una y otra vez (casi como una suerte de vigilancia epistemológica) a nuestro "territorio de preguntas", la complejidad de los procesos que implicados en las acciones del Estado. Pero al hacerlo, nos enfrentábamos al peligro de caer en simplificaciones y determinismos que nos

llevaran a contradecir nuestros presupuestos. Se trataba, entonces de invitar a la complejidad sin traicionarla. Como bien nos recuerda la cita inicial de José Fernando García<sup>1</sup>, se trataba en realidad de producirla a lo largo y como resultado de nuestro trabajo de investigación, no "hallarla inmediatamente" para intentar "ajustarla" a un esquema teórico previo.

Para ello, este estudio intentó insistentemente inscribir el proceso bajo análisis en el marco de su dinámica política. Sólo así que podíamos "decir algo" acerca de sus resultados, entendiendo por tales algo más que los impactos, efectos o grados de cumplimiento de los objetivos reformistas formalmente establecidos. Hablar de los resultados sin hablar de los procesos que los construyen resultaba una ejercicio que negaba la condición política de las acciones del Estado.

En esta línea, describimos en qué medida los procesos generados a partir de la reforma educativa nacional (que incluyó la transferencia de servicios educativos, así como, la sanción y aplicación de la Ley Federal de Educación) impulsó, simultáneamente, una lógica de descentralización operativa y de centralización normativa del sistema en su conjunto. Por un lado, aumentando el control por parte del Estado nacional, en la definición de los nuevos lineamientos fundamentales del sistema y, por el otro, ampliando los márgenes para que las jurisdicciones provinciales definieran con mayor libertad los detalles (no menores) de la implementación de los mismos.

Por su parte, la reforma en la provincia de Buenos Aires desplegó procesos similares, aunque en este caso no se trató de Estados (nacional / provincial), sino de distritos políticos y de instituciones educativas. Esto no se debió simplemente a la reproducción o la imposición de aquel esquema político a la órbita provincial, sino que respondió también a una singular lógica de acumulación de poder que caracterizó a la gestión gubernamental que dirigió la reforma en la jurisdicción. La territorialización de la actividad político-partidaria y político-gubernamental que operó la administración del Gobernador Eduardo Duhalde funcionó, por un lado, abriendo la toma de ciertas decisiones, consideradas "instrumentales", a nivel local y, por el otro, cerrando aquellas

definidas como "políticas", a los niveles centrales. Esta manera de desplegar la presencia estatal y partidaria en el territorio, si bien resultó un mecanismo de control político basado en el desarrollo de redes (fundamentalmente informales) y relaciones (básicamente clientelares y prebendarias) entre funcionarios, actores políticos locales y agentes del sistema, supuso un desarrollo de los actores locales (piezas claves en esta lógica de acumulación política) bastante desregulado.

La particular apropiación que hizo el gobierno bonaerense de la reforma educativa nacional implicó insertarla en un discurso político propio. Este intentó construirse en relación con las banderas y consignas peronistas más tradicionales, priorizando por sobre todas las cosas la noción de *inclusión*, entrelazándose con el modo de construcción política del duhaldismo. En este sentido, la reforma fue también construcción e inauguración de escuelas, reparto de becas, ampliación de comedores y raciones de refrigerio, entrega de libros y material didáctico, entre otras cosas.

Así, la dinámica política del proceso de instrumentación generó espacios de intervención diferenciales para los diversos agentes participantes del sistema. La disponibilidad de recursos socioculturales y políticos (el "capital" en términos de Bourdieu) por parte de las comunidades locales y de los agentes locales para relacionarse con niveles institucionales y con los actores con capacidad de toma de decisión, tuvo un peso decisivo en los resultados alcanzados por la reforma en cada distrito y cada institución. Estas particulares *condiciones* dieron lugar a múltiples apropiaciones y "*procesos de implementación*" marcadamente diversos que mostraron la relevancia que tienen las lógicas micro-políticas en los resultados de la acción estatal.

A nivel institucional participaron de tales resultados desde: la práctica, las acciones y la capacidad de presión de los padres, las estrategias y recursos de gestión de las autoridades escolares, las visiones referidas al sujeto de su práctica docente que orientaba la toma de decisiones a nivel de las escuelas, el grado y sentido de pertenencia de los docentes a las instituciones educativas, la relación de poder y negociación que

<sup>1</sup> García, José Fernando (1981) *La racionalidad en política y ciencias sociales*, Centro Editor de América

cada escuela tuvo con los funcionarios del sistema a nivel distrital y los órganos políticos locales y las características socioeconómicas de la población escolar.

Otro elemento que contribuyó a generar más diferenciación en el proceso de reforma fue la reducida producción de normativa específica para la instrumentación de la nueva estructura y en especial para el tercer ciclo. Esta debería haberse elaborado al tiempo que las decisiones globales iban generando desajustes y contradicciones. Pero cada institución fue resolviendo ese vacío, adoptando regulaciones y dispositivos importados de otros niveles o generando propios, sin que esto fuera el resultado de un proceso colectivo de reflexión al respecto y plasmara en la consolidación de un sistema normativo común. A pesar de la referencia, desde el discurso reformista, de la necesidad de conformar un tercer ciclo con entidad distintiva que expresara un cambio sustantivo tanto de la enseñanza primaria como secundaria y garantizara la prometida inclusión, la ausencia de dicho marco regulatorio dio lugar a una proliferación y multiplicidad de experiencias institucionales, haciendo de cada una de ellas un hecho político único. De esta forma, en cada caso el nuevo ciclo involucró una dinámica escolar difícilmente definible desde generalizaciones; y se constituyó en un híbrido con características particulares de acuerdo a los contextos de aplicación.

Esto permitió que se potenciaron aquellos procesos de diferenciación socio-cultural que exceden lo estrictamente escolar, pero que atraviesan la institución, materializándose en acciones que tienen lugar en la escuela.

Así, el objetivo formal de "mayor y mejor educación para todos" devino en la producción de realidades diferenciales, mostrando de manera contundente que la concreción de una política siempre va más allá de las definiciones y planes estatales. Bajo ciertas condiciones políticas, culturales y económicas los cambios formales de la reforma, como fueron *la transformación* de la estructura académica y la extensión de la escolaridad obligatoria, no mejoraron la igualdad educativa y, en muchos casos, contribuyeron a reproducir desigualdades sociales.

Todos los ejes descritos en el desarrollo de esta tesis, en tanto condiciones intervinientes en el proceso de instrumentación del tercer ciclo (localización del mismo, distribución de los espacios, organización de la institución, vínculo entre los docentes y entre ellos y los alumnos, etc.) demostraron estar atravesados por las visiones acerca del sujeto de la educación y del supuesto de los límites que se derivan de las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias.

En este sentido, la problematización de ciertos fenómenos (repitencia, sobreedad, el ausentismo o el abandono) a partir de la puesta en marcha de la reforma también expresó la eficacia de estos procesos de diferenciación.

Estas conclusiones no tienen como objeto llevarnos a pensar que la complejidad a la que nos enfrentamos a la hora de intervenir en la realidad social resulta siempre un obstáculo que actúa como una suerte de *trampa*, distorsionando las propuestas de cambio y reforma. Si bien la puesta en marcha de un plan o política, desata procesos que no pueden preverse en su totalidad, -so pena de contribuir (deliberadamente o no) con aquello que pretende revertir- no puede desatender el contexto de relaciones que participa en la definición del sentido y orientación de la misma. No se trata por tanto de intentar controlar todas las consecuencias de la acción, producto de la interacción entre la política y el contexto, esto resultaría imposible de efectivizar. Sino más bien de *pensarlas* a partir de un conocimiento responsable del escenario donde tendrán lugar los cambios.