VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Descentralización educativa y procesos de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar.

Victoria Gessaghi.

Cita:

Victoria Gessaghi (2004). *Descentralización educativa y procesos de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-045/179

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ebHk/9zR

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

Ponencia: **Descentralización educativa y procesos de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar.**

Victoria Gessaghi

Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires

victoriagessaghi@hotmail.com

Introducción

El siguiente trabajo pretende introducir algunos reflexiones en torno a la investigación que vengo desarrollando en el marco de mi tesis de licenciatura. La misma aborda la construcción de representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social a partir de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo, en nuestro país, de acuerdo con las orientaciones y sentidos de la intervención estatal, durante la década del noventa. El propósito de este trabajo es analizar la implementación de la política de *articulación institucional*[1] en una escuela del conurbano bonaerense con el objeto de establecer los modos concretos con que las políticas de descentralización articulan las desigualdades sociales en la vida cotidiana escolar.

El análisis se centrará en las prácticas de los sujetos que constituyen el proceso escolar de producción, reproducción, negociación y resistencia respecto de los procesos de desigualdad social. En efecto, las diferentes políticas educativas diseñadas centralmente, que orientan y producen aquellas prácticas de acuerdo con una articulación histórica específica de intereses políticos pero también económicos y sociales como parte de la construcción de hegemonía, no se incorporan a la escuela de acuerdo con su formulación original, sino que son

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

recibidas y reinterpretadas por maestros, padres y alumnos de acuerdo con una trama compleja que involucra procesos de negociación, apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianeidad de la escuela (Rockwell, 1987).

Se utilizó un abordaje antropológico en tanto entendemos que los procesos de escala local no sólo reflejan otros procesos políticos mayores y, a su vez, conflictos de escala nacional, sino que también contribuyen a ellos (Gledhill, 2000). El trabajo de campo se desarrolló en una escuela del partido de Vicente López entre abril de 2003 y diciembre del mismo año. Durante los primeros meses realizamos varias entrevistas abiertas y en profundidad a la directora, la coordinadora, a las tres inspectoras del distrito y a unos pocos docentes. En una segunda instancia pudimos extender las entrevistas y tomamos contacto con otros docentes, con los preceptores, las secretarias del establecimiento, la portera de la escuela, algunos padres y alumnos. Al mismo tiempo, pudimos realizar observaciones de diversas situaciones institucionales tales como entradas y salidas de clase, recreos, actos y ferias escolares, reuniones formales entre el personal de la escuela y entre padres y directivos. También este trabajo se nutrió de otras situaciones como conversaciones en los pasillos, charlas en la sala de profesores, encuentros circunstanciales en la entrada de la escuela o en la espera para concretar una entrevista. Estos contextos fueron muy enriquecedores en tanto sirvieron para completar o confrontar la información obtenida por medio de técnicas más sistemáticas.

Por medio de este abordaje se intentó incorporar las dimensiones que involucran los procesos de diferenciación *entre y dentro de* las escuelas en el marco de las

negociaciones por la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas secundarias.

La implementación de la Ley Federal de Educación en la Provincia de Buenos Aires y la política de articulación institucional

La implementación de la Ley Federal en la provincia de Buenos Aires apareció conceptualizada, con más fuerza que en cualquier otro distrito, como una herramienta para "...sacar a los pibes de la calle"[2] en el marco del creciente nivel de desempleo y precarización de las condiciones sociales. Así, la "política educativa" quedó atada a políticas de corte asistencial como un modo de combatir la exclusión que genera la hegemonía neoliberal. En este sentido, "la transformación educativa" [3] desempeñó un rol primordial en la legitimación del modelo de acumulación. Un mecanismo para el "mantenimiento del orden". La extensión de la obligatoriedad se insertó en una retórica que privilegiaba la inclusión en detrimento de la calidad.

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

---

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

[3] *Las dimensiones del sistema, entre otras cuestiones, hicieron que la reforma planeada a nivel nacional tuviera una particular expresión en este territorio, convirtiéndose en una de las banderas políticas de la gestión provincia. Así, "transformación educativa" fue el nombre que adquirió la implementación de la Ley Federal de Educación en el territorio bonaerense.*

consultivo y colegiado- y, por otro, la concentración de competencias a nivel local por las secretarias de inspección en detrimento de los Consejos Escolares[4] –también órganos colegiados- dan cuenta del carácter centralizado en materia de decisiones que tuvo este proceso.

Esta concentración del nivel de decisión en los niveles más altos de la administración central y el poco margen de participación de la "comunidad educativa" en torno a la dirección de la intervención estatal parece "ser el resultado de una decisión gubernamental asentada en la noción de que una apertura en la discusión, que incluyera por ejemplo al cuerpo de inspectores generaría dinámicas que culminarían empantanando –o incluso frustrando- cualquier proyecto reformista"[5]

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

---

[4] *Estos órganos sólo parecieron ejercer algún rol en aquellos municipios en donde la mayoría de los consejeros pertenecían a partidos opositores al gobierno provincial. Allí se convirtieron en articuladores de la resistencia a la implementación de la ley federal.*

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

Con la retención de alumnos como objetivo principal, el gobierno provincial inició en el año 1996 la puesta en marcha de la implementación de la Ley Federal. La gestión educativa provincial dispuso "primarizar" el tercer ciclo, es decir ubicarlo en las escuelas de nivel primario. Desde la óptica gubernamental esta decisión se fundamentó en la convicción de los efectos positivos que la primarización tendría sobre la retención escolar[6].

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

La escuela

El establecimiento en el cual se realizó este trabajo –que a partir de ahora llamaremos escuela L- es una ex escuela media que se encuentra situada en el partido de Vicente López. El establecimiento alberga a los alumnos de primer a tercer año del polimodal y a los octavos y novenos correspondientes a los terceros ciclos de dos escuelas de la zona. Es decir que la escuela L articula con dos EGBs del barrio –la escuela A y la escuela B.

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

Esta escuela es uno de los 12 establecimientos públicos de nivel medio en un partido donde el 80% de los establecimientos para este nivel es de gestión privada.

Lo que hoy es la Escuela L fue, en un primer momento, el Nacional B. El "Nacional B"[7], creado en el año 1985, ha construido fuertemente su historia en oposición al "Nacional A". Este último es una escuela muy prestigiosa del barrio a la cual aspiraba a acceder en la década del '80 gran parte de *la "clase media progresista"*[8] de Vicente López y, dada su cercanía con la Capital Federal, atendía a la matricula proveniente de esta jurisdicción

De este modo, se fueron construyendo sentidos acerca de la Escuela L que tenían que ver con una identificación negativa -el no-nacional A. La identificación de la escuela L con todo lo que no era el Nacional A quedó fuertemente inscripta en el sentido común y es expresada por los entrevistados cada vez que hacen mención a la institución. Estas valoraciones acerca de las diferentes escuelas construidas desde el sentido común, van conformando un mapa donde algunas instituciones son valorizadas positivamente mientras que otras son colocadas en un *polo negativo*[9].

Así, las relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el barrio en el que cada escuela está inserta van conformando la heterogeneidad del proceso escolar mismo. La presencia significativa de un sector de la población con importantes recursos económicos, la capacidad de negociar con el intendente para la obtención de recursos, la amplia oferta de instituciones privadas que hay

---

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

[8] *Así fue caracterizada por un entrevistado.*

[9] *Neufeld, María Rosa et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.*

en la zona, inclusive la cercanía con la Capital Federal, son elementos que van conformando la heterogeneidad y la historicidad de la *escuela L.*

La articulación

La idea de las *escuelas articuladas* se plasma en la Resolución 1856/96 de la Dirección General de Educación y Cultura de la provincia como una "acción especifica dentro del marco general de la estrategia de la transformación educativa, y no como un mera forma de compartir infraestructura edilicia"[10].

Como hemos señalado anteriormente, la *articulación* se inscribe en el discurso de la inclusión: "la articulación entre los servicios educativos tiene como eje central la extensión de la escolaridad obligatoria y la incorporación de los marginados del sistema educativo, haciendo efectivo el principio de equidad"[11]. De esta manera la Dirección General de Escuelas se propone "superar la deuda histórica del desgranamiento en el tránsito de la escuela primaria a la secundaria"[12].

Más allá de ciertas prescripciones muy generales, desde el nivel central -en este caso la Dirección General de Escuelas de la provincia- no hubo mayores especificaciones de cómo llevar esta política adelante. En una primera instancia, los directores de las escuelas debían ponerse de acuerdo. Luego los inspectores confeccionarían un listado de aquellas escuelas que no hubieran logrado articular y decidirían el modo de hacerlo en función de su criterio personal.

En el momento de la implementación de la reforma las escuelas medias de todo el país se encontraron ante la necesidad de reestructurar sus plantas funcionales dado que "perderían" los dos primeros años de este ciclo que ahora formaría parte de la EGB 3. Si bien la decisión de *articular* con otras instituciones trajo

---

[10] *Resolución 8588/96. Dirección General de Cultura y Educación.*

[11] Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación.

[12] Comunicación 7/97. Dirección General de Cultura y Educación.

tranquilidad a las escuelas no fueron menores las dificultades que generó el proceso de negociación entre directores e inspectores en el momento de la implementación de *la articulación*.

En concordancia con las políticas neoliberales, la implementación de la reforma se dirimió en la tensión centralización-descentralización. El caso de la *articulación* puede situarse en el polo de la descentralización/ delegación/ desresponsabilización por parte del Estado central acerca del modo en que se llevaría a la práctica esta política. Si por un lado, la centralización de las decisiones en las autoridades provinciales y la escasa participación de la "comunidad educativa" caracterizaron la implementación de la Ley Federal, por otro, ciertos aspectos de la misma fueron delegados a las instancias locales sin mayores especificaciones acerca de cómo debían conducirse dichos procesos. Tal fue el caso de *la articulación*. No sólo la *articulación* parece haber dado como resultado un híbrido con características diferenciales de acuerdo a cada experiencia institucional, sino que el proceso de negociación para su implementación parece haber estado regido por los intereses particulares de cada escuela y la posibilidad de concreción de éstos estrechamente ligada a la capacidad de gestión de las instituciones y a valoraciones acerca de las escuelas construidas desde el sentido común por parte de padres, alumnos, maestros y en relación con otras escuelas del barrio.

Según la normativa oficial, en una primera instancia, directores e inspectores debían llegar a acuerdos acerca de qué instituciones *articularían* entre sí[13]. Así, los entrevistados señalan que la *articulación* se resolvió de acuerdo a "arreglos

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

micro": cada director implementó estrategias que le permitieran *articula*r con la escuela de su interés.

Estos *acuerdos micro* dejaban a los directores un margen de libertad muy grande en el que la capacidad de imponer los intereses de cada institución estaba en estrecha relación con el poder de negociación de cada director con sus pares o con la inspección y con distinciones construidas en función de categorías de sentido común. Este proceso donde cada establecimiento, de acuerdo con sus posibilidades de negociación, está extremadamente orientado a mantener su funcionamiento según sus intereses particulares opaca, así, las condiciones desiguales sobre las que se sostienen las valoraciones acerca de las escuelas. En el marco de esta lógica sólo es posible esperar la ampliación de las brechas de desigualdad entre los diversos establecimientos educativos.

Así, primeramente ciertas escuelas medias recibieron varias "*ofertas*", y quedaron a criterio de los inspectores asignar las posibilidades de *articulación* a aquellas escuelas que habían quedado "*sin ser elegidas*" . Tal fue el caso de la escuela dónde realizamos el trabajo de campo (Escuela L)[14].

La búsqueda de una escuela con la cual *articular* fue un proceso en el que entraron en juego intereses contrapuestos. Los padres, por ejemplo, querían *articular* con la escuela B dado que sus hijos tradicionalmente hacían la escuela primaría allí y la secundaria en la escuela L. La directora y algunos docentes, en

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

cambio, estaban interesados en *articular* con otras escuelas del barrio por razones que detallaremos más adelante. Pero queremos destacar aquí el carácter dinámico, tenso y conflictivo del proceso de construcción de las *articulaciones.* Son las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y de las condiciones de su desenvolvimiento las que determinarán la dirección del proceso en cada momento y lugar (Mercado, R. 1995).

Tal como surge de investigaciones anteriores (Montesinos y Palma 1999), maestros, padres y directivos producen una serie de distinciones respecto de los servicios educativos del barrio según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común. Estas distinciones fueron determinantes en los primeros acuerdos para la *articulación*. Recordemos que en una primera instancia las escuelas medias recibían "*la oferta*" de las ex primarias para la *articulación*, y recién en un segundo momento los inspectores intervenían para "*colocar*" a las escuelas que "*no habían sido elegidas*".

Según indican los entrevistados para algunas instituciones las posibilidades de elegir con quien *articula*r eran mayores. Así, algunas escuelas "*prestigiosas*" de la zona, como el ex Nacional A o la escuela municipal P recibieron varias *propuestas de articulación*. Para otros las posibilidades eran, en cambio, ampliamente limitadas. De los registros tomados surge que en algunos casos las escuelas debieron aceptar la determinación de la inspectora y que el tipo de arreglos que devinieron en dicha asignación son poco conocidos. Surge, en el caso analizado, también, que finalmente los padres pidieron *articula*r con la EGB B ya que en esta escuela se encontraba tradicionalmente la *matrícula* que concurre a la escuela L. El hecho de que las autoridades no hayan tenido como prioridad *articula*r con

aquella escuela de la cual tradicionalmente recibían alumnos revela los intereses en juego en el momento de elegir con quien *articular*[15].

Los acuerdos para la *articulación* delegados a nivel de acuerdos entre directores en un contexto de una creciente ampliación de las asimetrías sociales permitió la profundización de la configuración de circuitos escolares según sectores sociales. Así, el prestigio del que gozaban ciertas instituciones les permitió contar con mayores posibilidades en el momento de elegir con quien *articular*. Aquellas EGBs que pudieron *articular* con escuelas medias consideradas de prestigio pudieron redefinir sus tradicionales distinciones, mientras que aquellas que lo hicieron con instituciones menos reconocidas debieron enfrentar la caracterización de "*poco prestigiosas*"[16].

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

Al interior de las instituciones: nuevas configuraciones de la desigualdad

Si las prácticas en torno de la negociación por la asignación de la escuela con la cual *articula*r hace imposible negar que, en la cotidianeidad escolar, se producen

---

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

[16] *Minteguiaga (2003) señala que en el caso de las EGBs el caso de la estigmatización fue doble: no sólo debieron enferntar la distinción de "poco prestigiosas" sino también la de "impuras" por no tener a todo su alumnado en el mismo edificio y compartir la* matrícula *con las ex escuelas medias.*

maniobras disuasoras destinadas a evitar que *diferentes* estigmatizados asistan a determinados establecimientos dado que "contagian" su marca negativa (Neufeld, 1999) , dentro de las escuelas también se construyen procesos de diferenciación social.

La escuela, estigmatizada por el tipo de matricula que recibe, produce un movimiento entre lo *estigmatizado/estigmatizante* (Sinisi 1999). Es decir, una escuela estigmatizada produce docentes estigmatizados, que a su vez estigmatizan aún más a los niños, responsabilizándolos de la situación en la que se encuentra la escuela. El uso del espacio escolar, por ejemplo, da cuenta de la producción de diferencias dentro del establecimiento en función de la escuela de origen. Por un lado se encuentra naturalizada la idea de que los alumnos que provienen de la escuela A deben estar separados de aquellos que vienen de la B. Estos alumnos que "*son de allá*"[17] molestan y su ubicación en ciertos espacios da cuenta de la resistencia que provocó la llegada de estos "*intrusos*" al territorio de la media. En este sentido, el no tener un espacio exclusivo y que, por el contrario, se les hayan asignado las "sobras" del polimodal constituye, tal como señala Minteguiaga (2003), una "*frontera*" que se construye a partir de la residualidad de los espacios y no a través de mecanismos explícitos que impidan que los estudiantes se integren. Además, en el caso analizado, las fronteras son diferentes según la escuela de origen o, para decirlo claramente, según el sector social de procedencia.

Sin embargo las representaciones sociales acerca de los "*diferentes*" son producciones que se forjan de manera contradictoria, vinculadas también con prácticas complejas. En efecto, así como la escuela puede reproducir la

[17] *Este carácter de ajenos se los da, no la edad como ocurre en el caso del tercer ciclo en el edificio de la EGB sino el hecho mismo de que administrativamente dependan de otras unidades educativas*

discriminación también puede crear las condiciones para la crítica de las condiciones de la desigualdad (Neufeld, 1999). En este sentido deben entenderse las criticas a la reforma educativa que no contempló más que tiempos políticos en detrimento de los pedagógicos, la percepción por parte de los sujetos de que la polarización que se está dando en el distrito reconoce causas que poco tienen que ver con los alumnos y mucho con las condiciones socioeconómicas que atraviesan al partido.

Asimismo, si por un lado se procede una reconfiguración del espacio escolar y de sus recursos que distinguen públicos diferenciales, por otro, en el momento de inscribir a los alumnos se producen orientaciones que no contribuyen a favorecer la igualdad.

En una primera instancia se realiza una fuerte orientación de la *matricula* mediante la promoción del acceso a la escuela media para algunos alumnos en función de su rendimiento escolar: la escuela L *premia* a los mejores promedios ofreciéndole la posibilidad de realizar el 8vo y 9no en el establecimiento de la media, en vez de continuar los estudios en el edificio de la EGB.

Este mecanismo de "*premios*", sumado a la distancia que separa a la EGB de la media para la escuela B -que también es otro mecanismo que desalienta a quienes tienen mayores dificultades económicas para trasladarse- opera como selección no formal de los alumnos y es reforzado como estrategia institucional en el momento de realizar las reuniones informativas que preceden a las inscripciones. Para desanimar a aquellos alumnos con menores posibilidades económicas se utiliza un mecanismo de selección encubierto como es exigir el pago de una cuota alta de cooperadora. También se desalienta a los alumnos de menor rendimiento a continuar los estudios en el edificio de la ex escuela

secundaria dadas las “exigencias” que el nivel medio supone. De esta manera se favorece una escolaridad larga para aquellos alumnos con mejor rendimiento, es decir, en general, los sectores con mayores recursos y otra escolaridad corta, extendida sí pero sin continuidad con el nivel secundario para los sectores más desfavorecidos.

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

Otros modos de diferenciación intra escuelas: la convivencia entre la EGB y el Polimodal

Una de las primeras cuestiones que surgen en el momento de considerar *la articulación* son las diferencias entre las “dos culturas institucionales” que se encontraron al implementar el Tercer Ciclo. en la media los alumnos de 8vo y 9no son vistos como los “intrusos” quienes han “invadido” a la media. Si por un lado en

algunas ocasiones la institución actúa de 8vo a 3er año polimodal como un todo, predomina la visión de que estos alumnos no son de la escuela, "*pertenecen a la EGB", "no son nuestros*".

Los alumnos del Tercer Ciclo usan aquellos espacios que la media desecha: las peores aulas, los horarios para el uso del laboratorio o la biblioteca "*cuando no está media*", espacios alejados para instalar la oficina de la coordinación, entre otros. La especificad del tercer ciclo que debía ser construida, entre otras cuestiones, desde la infraestructura escolar, tal como fue planeada en el discurso reformista, quedó en la letra de la norma educativa oficial.

La confusión en torno a los espacios de pertenecía de los alumnos se expresa también con respecto a las autoridades del ciclo. Los alumnos dependen de una directora que se encuentra en un edificio alejado y, por el contrario, están en constante contacto con las autoridades de la escuela media. Esto produce cierto desconcierto acerca de quienes son realmente las autoridades responsables de lo que ocurre en la escuela con estos alumnos. Los mismo le ocurre a los padres.

La "*cultura de media*", tal como señalan los entrevistados, parece estar en constante tensión con el objetivo de *retención* de los alumnos impuesto por la reforma. Las representaciones acerca de la escuela media en torno a la exigencia y las posibles sanciones construyen la imagen de una escuela más severa. Sin embargo el objetivo *retencionista* de la reforma impuso modificaciones en un nivel que se caracterizaba por una "*cultura expulsiva*". Así, el supuesto objetivo de la reforma de "*retener",* de *"sacar a los pibes de la calle*", produjo una tensión entre la tradición y los objetivos históricos de la escuela media y los nuevos propósitos para el nivel expresados desde el discurso oficial. Si la escuela secundaria garantizaba que sólo pasaran aquellos alumnos que podían desarrollar un

“adecuado” tránsito entre niveles, desentendiéndose del resto, ahora la lógica retencionista genera “un problema” y la consiguiente estigmatización de aquellos que no *deben estar* en el nivel. A la repitencia y a las situaciones de alumnos en 9no que aún no han aprobado 8vo, como vimos más arriba, se le suma el “ausentismo”. Ambos trastocaron la tradicional “normalidad” de la escuela media y contribuyeron a la construcción de “alumnos problema” que modifican los mecanismos tradicionales de selección que operaban en este nivel.

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

El reconocimiento por parte de algunos entrevistados de que el ausentismo reconoce causas que van más allá de la especulación de los alumnos forma parte de aquellas situaciones de negociación y de elaboración cuyos desenlaces no están predeterminados y que generan la riqueza de la vida escolar.

Consideraciones finales

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

Los acuerdos para la *articulación* delegados a nivel de acuerdos entre directores en un contexto de una creciente ampliación de las asimetrías sociales conllevaron

la producción, reproducción y consolidación de las distinciones-diferenciaciones interinstitucionales preexistentes. El “prestigio” del que gozaban ciertas instituciones, construido en función de su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población que concurre a las mismas, la infraestructura escolar, entre otras cuestiones, les permitió elegir con quien *articular* y pudieron redefinir, así, sus tradicionales distinciones. Aquellas instituciones que lo hicieron con instituciones menos reconocidas consolidaron su estigmatización.

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

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

Sin embargo, así como la escuela puede reproducir la discriminación también puede crear las condiciones para la crítica de las condiciones de la desigualdad. En este sentido puede ser interpretado el trabajo de los docentes en contextos sumamente adversos, la reelaboración de las condiciones en las cuales ejercen su acción pedagógica, la negociación con padres y alumnos de la normativa (en cuanto a sanciones, permisos, asistencia) escolar, entre otras cuestiones.

Así, bajo el enunciado de la necesidad del retiro del Estado -por considerarse éste un obstáculo fundamental para el desarrollo- y de las bondades de la regulación del mercado, se encuentra una importante intervención estatal para organizar nuevos modos de regulación y control social. Los cambios en la administración

del sistema educativo que implicó la descentralización de responsabilidades del centro a la base del mismo deben entenderse en tanto desplazamiento de las intervenciones estatales que conllevan nuevos modos de articulación de las prácticas y *efectos de estado*.

En este sentido, entendemos que la retórica de la descentralización se instala dentro de la orientación hegemónica neoliberal dada su capacidad de construir un sentido común respecto de la relación Estado-Sociedad. Si bien hemos visto que esto no se evidencia de una manera homogénea, la reforma intenta producir un *efecto de aislamiento* (Trouillot, 2001) en tanto producción de sujetos individualizados, autorregulables y responsables por su reproducción social. En este sentido, la desigualdad social es concebida como producto de una responsabilidad individual. Una vez que el Estado presupone la igualdad de oportunidades al garantizar la inclusión de los alumnos en el sistema, y desresponsabilizarse por la igualdad de condiciones de todos los ciudadanos se tiende a producir una naturalización ideológica de la responsabilidad individual de la propia ubicación en el mapa de la estratificación social y, así, la legitimación de la desigualdad.

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Minteguiaga, A. (2003) El proceso de implementación... (Título completo), Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Programa de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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