

LA EXPERIENCIA DE LA REFORMA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE: UNA ETNOGRAFÍA DEL CAMBIO

LAURA SANTILLÁN

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires
laurasantillan@hotmail.com



RESUMEN

Este artículo presenta un registro etnográfico de la experiencia de la Reforma Educativa en una escuela del Conurbano Bonaerense. Nuestro interés ha sido abordar los procesos sociales que caracterizaron a la educación y a nuestro país en los años noventa y su articulación con la apropiación de sentidos en los contextos escolares específicos. La implementación de las medidas de reforma educativa, que tiene lugar en un marco de creciente desigualdad social, se articula con la historia de cada institución y la mediación activa de los sujetos. En la misma dinámica, la intención de nuestra indagación ha sido abordar los procesos de producción social de las políticas de reforma teniendo en cuenta su impacto sobre las subjetividades y las tradiciones institucionales.

Palabras claves: Reforma educativa- escuela pública- aprendizaje social- desigualdad social- legislación educativa.

Keywords: *Educative reform - state school - social learning - social inequality - educative legislation.*

Fecha de recepción: 29-03-03

Fecha de aceptación: 07-07-03

Los procesos de reforma educativa que tienen lugar en nuestro país tras la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 han implicado un conjunto de normativas y de discursos puestos a legitimar un nuevo ordenamiento del sistema. A través de nociones que aluden a la “calidad” y “competitividad”—y que son presentadas como “nuevos universales”—se apela a la reconversión de los docentes y de sus prácticas de enseñanza¹. La implementación de las medidas, sin embargo, acontece en un escenario de creciente fragmentación y sostenido aumento de la pobreza y desigualdad social, que ha posicionado de manera diferencial a la vida cotidiana de las escuelas y a los sujetos en la experiencia misma de dicha transformación.

Los acontecimientos y procesos que aquí se mencionan tuvieron lugar entre 1996 y 1998, años que corresponden a la etapa inicial de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires. Traemos a estas páginas elementos de análisis de una investigación que se desarrolló dentro del programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y cuya preocupación ha sido abordar analíticamente

la dinámica que asumen, en los contextos escolares específicos, los postulados oficiales de “transformación” en vinculación con procesos de constitución de subjetividades y de progresiva diferenciación social.

En las escuelas primarias bonaerenses, la implementación de una nueva organización en la estructura del sistema y de la transformación curricular² fue aconteciendo con ritmos y modos diferenciales entre los establecimientos de la jurisdicción, relacionándose estas diferencias con las acciones que los docentes pusieron en juego y con los procesos sociales y de la coyuntura que atraviesan la vida cotidiana escolar.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, analizaremos nuestros registros, correspondientes a los primeros momentos de la implementación de la reforma, realizados en una escuela pública que se dispuso justamente a adoptar los cambios, a la vez que tenían lugar procesos que se venían dando en su historia particular.

El análisis se inscribe dentro de la perspectiva etnográfica. Desde los planteos de este abordaje, realizamos nuestro trabajo de campo entre 1997 y 1999, en una escuela oficial ubicada en la zona norte del conurbano bonaerense, que llevó a cabo la implementación de la reforma en correlación con los tiempos que marcara la Dirección General de Escuelas y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires. En 1996 se trató, fundamentalmente, de la incorporación de los nuevos contenidos curriculares y de la planificación de proyectos áulicos, a partir de 1997, la cuestión del cambio giró en torno a la implementación del tercer ciclo en la Educación General Básica y al desafío de “una nueva gestión institucional”.

Interesados en recuperar este registro etnográfico de la reforma, nos centramos aquí en estos dos últimos ejes de cambio del año 1997. En una primera parte analizaremos las particularidades que cobró la dimensión del espacio en momentos de incorporación del tercer ciclo y su vinculación con los procesos de diferenciación/ desigualdad, para luego detenernos en las tradiciones y prácticas docentes que se ponen en juego en torno al “orden”/“desorden” institucional en momentos de concreción del Proyecto Educativo de la escuela.

Nuestro objetivo es avanzar, más que en el contenido de las medidas de reforma en su dimensión política general, en el procesamiento que estas políticas tienen en el escenario local de la vida cotidiana de una escuela. Nos interesamos específicamente en los niveles de experiencia, mediación y acción de los sujetos que constituyen este proceso de producción político-cultural en tiempos de reforma, así como en el impacto en las subjetividades de quienes intervinieron en esta trama compleja que combina “cambios” y “apropiaciones”³.

La dimensión del espacio escolar en disputa: el “nosotros”/“otros” institucional en momentos de implementación del tercer ciclo

Entre los enunciados que el Ministerio de Educación provincial y nacional—

propusieron para dar a conocer las medidas de reforma, uno que sobresalió especialmente fue la renovación de los edificios escolares⁴. La postulación de la erradicación de las “escuelas rancho” se estableció en un marco de interpretación tal que puso en asociación directa “escuelas nuevas” para “una educación nueva”. En su discurso, la metáfora oficial “renovación edilicia/una renovación educativa” se instaló dentro del proceso más general de legitimación de la necesidad y efectividad de la transformación que se comenzaba a implementar.

En la provincia de Buenos Aires, la promoción de la transformación edilicia se vio posibilitada gracias a la asignación especial de recursos que la jurisdicción recibió tras la creación del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense⁵ y de los subsidios provenientes de los organismos de ayuda internacionales. Recordemos que los edificios de las escuelas bonaerenses venían siendo relegados para su remodelación desde el gobierno de facto de 1976.

Las obras de refacción del edificio de la escuela, que tras una larga espera se concretaron en el año 1996, cobraron en la instancia local un sentido particular: el nuevo edificio, con sus nuevas dependencias, fue vivido por los miembros de la institución como la posibilidad de cambiar/mejorar “la imagen” de la escuela:

Y viste, siempre hablan mal de la escuela [...] cuando inauguramos el nuevo edificio hicimos todo un trabajo con los chicos, escribimos en papellitos las cosas feas de la escuela y en otros los deseos y propósitos para la nueva escuela [...] quemamos las cosas feas y a los propósitos, en cambio los largamos al aire [...] usamos un montón de globos [...] nosotras queríamos que la escuela empiece a ser bien vista, nos ponía tristes que se hable mal... (Maestra de la escuela, 7/08/97)

Y con ello, según lo dejaron de manifiesto los docentes, el aumento de matrícula, la vuelta de “los chicos del barrio”, así como “la mejora de la oferta educativa institucional”.

Nos adentramos así en la coyuntura particular de esta escuela en momentos de recepción de la propuesta oficial de cambio. En el nivel de las representaciones de los miembros de la institución, la escuela venía sufriendo desde fines de la década de 1980 un creciente proceso de “desprestigio” respecto de las escuelas de la zona⁶.

Este proceso local definido como de “desprestigio institucional” entra en articulación con los procesos más generales de renovación educativa. Esto es, a la vez que la promoción de la reforma permitió la remodelación del edificio, la implementación de las medidas siguientes agregó nuevos contenidos al proceso local de redefinición de la imagen institucional. Un año después de la inauguración del nuevo edificio, tuvo lugar la incorporación del tercer ciclo a la Educación General Básica y con ello la materialización de reacomodamientos en el uso y significación del espacio escolar, nuevas interacciones institucionales,

y mutuos reconocimientos que hicieron al proceso continuo de construcción de la historia local, cuestión que nos ocupará en las páginas siguientes.

Entrada del tercer ciclo y “usos” del espacio en un marco de restricción presupuestaria

La implementación del tercer ciclo, que en esta escuela se concretó incorporando el octavo y noveno año al edificio de la primaria, significó, en su primer año de efectivización, tanto la permanencia de los egresados de 7º año, como la entrada de antiguos alumnos de la escuela y de los profesores titulares derivados de las escuelas de Educación Media⁷.

El crecimiento de la matrícula y del personal docente fruto de esta incorporación no se correspondió, sin embargo, con la ampliación edilicia necesaria⁸. Concretamente, en circunstancias en que se instauran nuevas relaciones entre la Dirección General de Educación y las escuelas, esta institución sufre los sinsabores de una nueva restricción presupuestaria, como así también dificultades para “gestionar” la asignación de dinero⁹.

Tal como sucediera entre varias escuelas de la jurisdicción, los alumnos del tercer ciclo fueron ubicados a partir de reacomodamientos en la disposición del espacio escolar. En esta escuela significó el pasaje de espacios pensados para laboratorio, gabinete y dirección en salones para la enseñanza, así como el uso de pasillos, galerías y patios internos para la ubicación de alumnos y profesores.

En el proceso de estos continuos reacomodamientos del espacio, el siguiente registro de campo nos introduce en las particularidades que ha cobrado la dinámica local en momentos de incorporación de los nuevos actores en la vida cotidiana de la escuela:

Es el primer día de clase, los chicos entran y salen de la escuela, los grandes se saludan, golpeándose las palmas de las manos; los más chiquitos buscan a sus maestras del año anterior [...] Terminado el primer recreo los chicos de octavo siguen yendo de un lado hacia el otro. Mientras un octavo entra a clase, el otro tiene su primer hora libre: no tiene profesor asignado. La directora, con ayuda de la maestra de tareas pasivas, intenta hacer quedar a los chicos dentro del salón. Muchos desobedecen y le piden estar en el patio. La directora accede con la condición de que no molesten a los otros grados. Un grupo de chicos se sienta en el patio de la escuela, otros dan vueltas mientras miran como tres chicos conversan a los gritos, a través de la ventana, con unas chicas de 7º. La maestra sale y los reta, mientras llega la directora le comenta que estos chicos van a necesitar una preceptora si no van a tener profesores. La directora levanta los hombros, mostrando incertidumbre. (Del registro de campo, marzo 1997)

La entrada de los alumnos y profesores del tercer ciclo en la escuela primaria instaló, esencialmente, nuevos elementos para los contactos “cara a cara” propios de la vida cotidiana institucional. Consideramos que las interacciones en-

tre los miembros de la institución se organizan en relación con estos contactos, interviniendo en ello las representaciones que se ponen en juego en los procesos de mutuo reconocimiento que activan los sujetos.

Al respecto, los discursos de las docentes de primaria¹⁰ ordenaron en forma particular los sentidos que hicieron al reconocimiento y significación de estos “otros” que se incorporaban, a la vez que se iba forjando la redefinición de la identidad institucional.

Las maestras entrevistadas, al momento de hablar del tercer ciclo, reunieron en sus enunciados distintas cuestiones, aludiendo de una forma u otra a los procesos de cambio: en esta primera etapa de encuentro y trabajo institucional con los nuevos actores, uno de los elementos que no pasó desapercibido es la significación del espacio de la escuela como “espacio usurpado”:

... pusieron [...] ocuparon [...] bueno ahora todavía no tenemos el edificio preparado para [...] pero es como que de repente agarraron un primer año, un segundo año porque no había lugar en la escuela, te lo vinieron y encajaron acá... (Maestra de 3º año de la E.G.B, el 7/04/98)

Lo que yo veo, lo que estoy viendo es que los chicos de octavo y noveno año no encajan en la primaria, no encajan, no encajan porque no terminan de crecer. Yo estoy en ese punto. Esto es como que viste, eh ... el chico sigue en la primaria, sigue haciendo cosas de lo que hacía en quinto, sexto, séptimo ‘seguimos haciendo pavadás’ y bueno, está a la vista como están las escuelas y cómo están quedando destrozadas. ¿Por qué? Porque el chico está necesitando una salida, un despegue. Tiene que haber un corte. Nos metieron acá [...] a nosotros, los de primaria, el fardo [...] y eso que ya estábamos desbordadísimos de problemas. (Maestra de 1º año de la EGB, el 14/09/98)

La vivencia, por parte de las maestras de la primaria, de la incorporación del tercer ciclo como el “avance” en un espacio que se siente como propio no constituyó un hecho aislado. La vinculamos con la vivencia misma de la restricción de los recursos y el creciente deterioro de las condiciones de trabajo profesional que venían experimentando los maestros, y con ello los temores frente a la entrada de una “tradición docente” diferente en la escuela.

En esos términos, la integración de los adolescentes y profesores a la vida cotidiana institucional de la escuela, en contrapartida con la naturalidad en que fue presentada por el discurso oficial, ha generado un proceso que en sus comienzos se caracterizó por una suerte de extrañamiento y evitación y que continuó con sentidos encontrados respecto del tema de la integración.

Según nuestros registros, en esta primera etapa de implementación, los alumnos y profesores de octavo año no intervinieron en la mayoría de los acontecimientos que sí compartía la institución primaria. Así, por ejemplo, los adolescentes quedan exentos de la participación activa en los actos escolares,

tampoco son incluidos en las salidas que la escuela programa fuera del establecimiento, y los profesores no son partícipes de reuniones sociales que afectan al resto del personal, ni quedan integrados en eventos informales como recaudación de dinero para presentes personales o compras colectivas.

Este proceso de extrañamiento y evitación, producido en los discursos y en las acciones de los maestros de primaria, tomó cuerpo en la dimensión del espacio escolar mismo y su disposición. Nos referimos a la puesta en juego, por parte de los docentes y alumnos, de determinados indicadores y señales que fueron atribuyendo significados particulares al espacio de esta escuela¹¹.

Específicamente, en esta primera etapa de transformación de la Educación Básica, la disposición de las aulas y su mobiliario, la organización de los recreos y los actos mantuvieron como referencia exclusiva las necesidades y características de los alumnos de más corta edad de la escuela. A la vez, en ese mismo proceso de marcación del espacio, los adolescentes —que llevaban a cabo sus aprendizajes en aulas decoradas con carteles para la alfabetización y los cálculos básicos— imprimieron sus propias señales. El registro de la reescritura de láminas y paredes por parte de los chicos del tercer ciclo, problemas con el mobiliario, así como la desatención de las fronteras entre los sitios permitidos y los que no, muestran cómo el espacio de la escuela, lejos de ser neutro, constituyó un escenario signado por diversas huellas de apropiación.

Bajo esos signos, la trama local de la implementación de las medidas de reforma continuaba su recorrido. Los miembros de la institución recuperaron en sus discursos estas manifestaciones de los chicos del tercer ciclo consideradas como violentas. A las voces de las maestras se suman las de los profesores provenientes del nivel secundario:

El año 1997 era una desesperación andando. Venir a las primarias, encontrarte con escuelas que no tenían sus esqueletos armados, yo no les echo la culpa, pero no saben cómo atender al adolescente [...] es otra realidad, otra cultura [...] los maestros y los directivos con otras formas y no sé, me parece que no siempre mirándonos con buenos ojos.

(Profesora con 20 años de antigüedad, julio de 1998)

Prof. 1: —Ay, mirá, no sé qué va a pasar. Yo cuando paso por los pasillos y veo que están chapando (se tira sobre otra compañera para demostrarlo) ¡No lo puedo creer!

Prof. 2: —Pasar por esos pasillos es terrible.

Prof. 3: —Peor era cuando estaban allá en el fondo, si el pasillo es más angosto.

Prof. 2: —¿No les daba miedo allá en el fondo que les robaran? Estamos todos como tan apretados.

(Conversación durante el recreo, registrada en agosto de 1998)

Entendemos que las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos se for-

jan bajo formas y contenidos determinados no solamente a partir del intercambio verbal, sino de la puesta en escena de miradas, gestos y expresiones corpóreas. Respecto de ello, en estos momentos de cambios, “el cuerpo” de los chicos adolescentes y “sus movimientos” no quedó exento de atribución de sentido en el proceso de reconocimiento intersubjetivo que estaba poniéndose en juego en la dimensión local de la escuela¹².

Con la restricción presupuestaria propia de ese momento, y su correlato, la ausencia de un espacio propio y la falta de personal asignado, se fue potenciando “la presencia” de los chicos del tercer ciclo. Potenciación que, moldeada en los discursos de los docentes, directivos y algunos padres de la escuela, se resumió en el reiterado señalamiento de los excesos de los adolescentes: “mirá ese pasillo es una locura [...] yo ni me animo a pasar, soy tan chiquita. Prefiero esperar y cuando se van ellos paso yo...”, “en cualquier momento cuando caminás por los pasillos te viene algún golpe, de algún lado”, “está tan oscuro en las galerías y con los chicos dando vueltas por ahí [...] tan grandes y con tan poco espacio”.

Este señalamiento, que vino a reforzar la percepción de los docentes del desprestigio institucional, tuvo como foco un hecho puntual: la entrada de los ex alumnos de la escuela que justamente habían desertado o en su paso por la escuela media:

E: —Y estoy pensando ahora en los chicos que volvieron a la escuela.

D: —Bueno, esos, esa fue la gran crisis, el problema serio de los novenos fue ése. Eso lo tengo bien analizado. Fue reincorporar todos estos chicos que habían fracasado en la escuela media, ni siquiera lo habían intentado. En ese momento no los tuvimos en cuenta, pero después cuando los empecé a ver [...] y si cuando los teníamos en la escuela cuál era la consigna, que pasaran para que terminaran 7° y estuvieran habilitados para trabajar. Entonces los elementos más dificultosos fueron estos chicos.

(Integrante del equipo de conducción, 10/10/98)

La extensión del tercer ciclo determinó el regreso de antiguos alumnos de la escuela. Se trató de aquellos chicos que, ahora adolescentes, ya en el mismo recorrido de su primaria se diferenciaban por su condición de “repetidores” o causantes de “problemas de conducta”. ¿Qué efectos de sentido tuvo esta incorporación/ampliación de la matrícula en el proceso particular de esta escuela específica?

En la trama local de esta escuela, la “vuelta a casa” de los ex alumnos aconteció bajo sentidos complejos que contuvieron en sí ciertos elementos cercanos a este proceso de “moverse en la dirección de un punto fijo en el espacio donde nos esperan cosas conocidas, habituales, la seguridad y una dosis de fuerte sentimiento” que describiera Agnes Heller en referencia al espacio cotidiano que nos es habitual (Heller, 1994), a la vez que otros elementos rebasaron este sentimiento de seguridad.

Más bien, esta incorporación trajo un aumento de complejidad de procesos de estigmatizaciones, exclusiones e inclusiones ya preexistentes en el nivel institucional. A saber, la incorporación de los ex alumnos, que tuvo lugar en este marco más amplio de identificación de “desprestigio institucional”, se agrega como dato al progresivo proceso de segmentación del sistema y constitución, en las representaciones de los docentes y padres, de un *ranking* de escuelas¹³ (Neufeld, 1995).

Por un lado, se trató de la “reificación” del pedido de reestablecimiento de la “matrícula originaria del barrio” por parte de muchas de las familias. Por el otro, se puso de manifiesto con la “vuelta”, a partir de citaciones de los docentes, las familias marcadas como “problemáticas”. Implicó por parte de los miembros de la escuela la discusión por la “reputación institucional” y por los miramientos encontrados acerca de la exclusión/inclusión de estos ex alumnos. Contó, asimismo, con evidentes expresiones de contestación y oposición por parte de los adolescentes a las imposiciones de control y orden que intentaban instaurar algunos maestros y profesores.

En las representaciones y prácticas de los docentes, este reconocimiento del estado institucional derivó en un diagnóstico con alto grado de consenso definido como de “anomia institucional”. Diagnóstico que, poniéndose en cruce con el discurso público de la inseguridad, tuvo entre sus efectos la entrada de la fuerza de seguridad pública al propio espacio de la institución escolar. El requerimiento, por parte de padres y algunos docentes, de la presencia de una mayor fuerza ante la “indisciplina” tuvo una extensión que traspasó los muros de la escuela. La amenaza, a través de comentarios de pasillo, del inminente llamado a la policía, se concretó con la presencia de algún agente de las fuerzas de seguridad bonaerense en las plazas aledañas al edificio escolar para intervenir en las peleas entre chicos y continuó luego con la entrada directa dentro del propio edificio de la escuela.

La intervención de las fuerzas públicas de seguridad en la escuela viene a coronar, de alguna manera, este proceso de significación del espacio escolar que aquí analizamos. Específicamente, a la vez que este acontecimiento pone de manifiesto cómo la escuela deja de ser el espacio hasta ese momento infranqueable para el avance policial —sobre todo en su hostigamiento a los jóvenes marginales—, su introducción vino a reforzar esta representación de la pérdida de legitimidad de los propios miembros de la escuela para conducir la organización institucional, provocando el establecimiento de acusaciones mutuas entre los distintos sectores de la institución.

De aquí en más, el análisis continúa con este relato etnográfico del proceso particular de la implementación de las medidas de reforma en la historia local de esta escuela, centrándonos ahora en las tradiciones docentes que se

“encuentran” para trabajar en torno al “orden institucional” y en la concreción del Proyecto Educativo Institucional en momentos en los cuales el discurso educativo del Ministerio Provincial promociona una “nueva gestión institucional”.

Prácticas y tradiciones docentes en momentos de “autogestión institucional”

A la vez que la visibilización de los excesos de los adolescentes y del estado de “anomia institucional” fue punto de encuentro de maestros y profesores, el tratamiento de los “problemas de conducta” del tercer ciclo dio lugar a la controversia entre las tradiciones docentes que se juntaban:

En el pasillo está la preceptora retando a unos chicos de 8º que no habían traído su cuaderno de comunicados. Ellos le ruegan que igual los dejen salir antes, en la hora libre, por la ausencia de la profesora de sociales. La preceptora se niega. En esos momentos sale del aula de 8º ofuscado el profesor de inglés. A su lado dos chicos, riéndose. Primero se dirige a la preceptora, pero sin llegar a comentarle el asunto entra a la dirección a buscar a la directora. El profesor sale de la dirección preguntando en voz alta por qué nunca está la directora. Le indican que está viendo la casa de al lado que se está intentando comprar. La preceptora les dice a los alumnos que esperen en la dirección. Una maestra que estaba allí dice que vio como estos chicos daban vueltas y tenían cohetes en las manos, pero que como habían entrado a la clase del profesor [...] En esos momentos entra la directora. En el pasillo el profesor pide la amonestación de los chicos. La directora escucha, mira los chicos, les dice ‘como no les da vergüenza, ustedes volvieron a la escuela a estudiar, no a pelear’. El profesor insiste en las amonestaciones, la directora recordándole que no es el sistema disciplinario de la escuela primaria, le dice que se va a citar a los padres. Se dirige luego a la maestra de 3º grado y le dice que ‘que lástima que no avisó, que nos tenemos que ayudar entre todos’. Mientras la directora hace quedar a los chicos en la puerta de dirección, el profesor, enojado se dirige al salón, comentando en voz alta que un día van a tirar la escuela abajo... (Nota de campo, el 22/05/97)

Las definiciones del “orden” y “desorden” institucional, tópico recurrente en las reuniones de personal y en los encuentros informales que a diario establecen los miembros de una escuela, derivaron aquí en la preocupación que retorna por el “prestigio institucional”. Al respecto, la mirada, puesta más en el estado de crisis que en el proceso de su constitución, ha contribuido a naturalizar un devenir conflictivo provocando el desplazamiento de la atención de los condicionantes estructurales, la “reificación” de las tradicionales estructuras de poder y la revitalización de la norma y la autoridad para volver al orden perdido.

Profundizando en sus sentidos, este retorno de la preocupación sobre la reputación y ordenamiento de la escuela implicó un proceso complejo que pone al descubierto todo un repertorio de valores y expectativas (y vivencia del

deterioro de las condiciones de trabajo) por parte de cada una de las tradiciones docentes que en esos momentos se juntan.

Por un lado, en la figura de los profesores de secundaria, la demanda por el orden institucional quedó centrada en el pedido de los mismos dispositivos que contarán en sus escuelas secundarias¹⁴. En ese mismo proceso intervinieron otros elementos que aluden a la incertidumbre por su futuro profesional, la inseguridad ante la pérdida del cargo, la descalificación de su formación y la amenaza de la precarización salarial:

... te encontrás en un mundo que no es el tuyo. Los líos con los chicos del tercer ciclo [...] si las directoras de primaria no están preparadas para recibir a los adolescentes, se los apaña, se los perdona, el chico así se va acostumbrando. Me parece que todo se primariza [...] todo como si fuera la primaria, así va a pasar con nuestros sueldos? Tengo la sensación que no sólo voy a perder mi salario de horas cátedra sino que finalmente vamos a ir perdiendo nuestros cargos [...] bueno eso en séptimo es casi un hecho ya que lo pueden tomar las maestras de primaria. (Profesor con 15 años de antigüedad, junio de 1998)

Por el otro, en los maestros de primaria, el reclamo por la “vuelta al orden” tuvo lugar en la experiencia del abandono a partir de la centralidad que adquirieron para los directivos los problemas con el tercer ciclo:

No, no se hizo (un reglamento de disciplina). Todavía seguimos esperando. Y es algo que uno a veces, que sé yo, hay cosas que se te escapan de las manos. Que necesitás alguien que venga y te apoye en las decisiones de los problemas de conducta, de tu planificación, de lo que hacés con los chicos [...] pero acá los directivos están sólo pendientes de lo que pasa en el tercer ciclo. (Maestra de segundo ciclo, septiembre de 1997)

En los encuentros y desencuentros en torno a las definiciones del orden institucional, la figura del directivo resume los efectos de la exigencia de un nuevo “rol”. A la vez que puestos a equilibrar expectativas y tradiciones docentes que se encuentran, surgen para los miembros del equipo de conducción, nuevos requerimientos que aluden al “gerenciamiento” y “competitividad” en relación con nuevas tareas que se suman a las que ya venían llevando a cabo.

En esa situación, se van tomando decisiones mediante el “ensayo y el error”, las problemáticas locales en torno a la incorporación del tercer ciclo fueron incorporándose desde las definiciones docentes a la agenda institucional. El trabajar “codo a codo” en medio de restricciones que el propio espacio institucional ofrecía, conformó el escenario para su resolución. Resolución que, lejos de establecerse en el vacío, cobró sus sentidos específicos en momentos en los cuales el discurso oficial plantea una nueva “autogestión institucional” y “competitividad profesional”.

En una coyuntura marcada por procesos de descentralización/ recentralización, un término que justamente cobró —y aún hoy mantiene—

particular fuerza en momentos de reforma es el de “autonomía institucional”. Los cuadernillos enviados por el Ministerio Nacional, así como los documentos de la Dirección General de Escuelas, promovieron insistentemente la “autogestión” en la toma de decisiones de las instituciones educativas, resaltando desde allí el lugar de las escuelas como “ejes” de la transformación que se estaba poniendo en marcha.

Entre los soportes en los cuales se instala este tópico de la “autonomía institucional”, las escuelas provinciales recibieron, entre 1996 y 1998, como indicación oficial, la elaboración del denominado Proyecto Educativo Institucional y del Diseño Curricular. Advertimos desde allí un desplazamiento del foco del discurso oficial que fue desde aquella primera ponderación de la remodelación edilicia como “estandarte” del cambio, a la centralidad que adquiere luego la consolidación de la “autogestión institucional” a través de la “oferta educativa” que cada escuela establezca hacia su comunidad.

Para comprender los contenidos que asumió esta tarea en los ámbitos escolares específicos, debemos mencionar que la recomendación del Ministerio Provincial de concretar un Proyecto Institucional significó para las escuelas el desafío de poder reconocer las particularidades de la comunidad, a la vez que formular la propuesta pedagógica adecuada para una educación de calidad (circular 5058/97). Al respecto nos preguntamos ¿qué sentidos locales construyeron los docentes y directivos en torno a este reto de “objetivar” la propia institución? Esto es ¿qué implicó este ejercicio de posicionar su lugar de trabajo como objeto de estudio a la vez que escenario para la intervención de la práctica educativa?, ¿cuál ha sido asimismo el marco de posibilidades para su concreción?

Si armar el proyecto comprometió a los docentes a reflexionar acerca de la institución, la dimensión local fue su referente fundamental. En tal sentido, las prácticas puestas en función de concretar los proyectos institucionales se pusieron en articulación con los elementos propios de la vida cotidiana institucional. Nos referimos tanto a las condiciones materiales —los recursos físicos y la organización del tiempo y espacio escolar— como al conjunto de experiencias del “saber hacer” un trabajo profesional y colectivo.

En un marco de focalización y creciente implementación de las políticas sociales en el mundo cotidiano de la escuela, los maestros de primaria (principales agentes involucrados en la concreción del proyecto educativo) alternaron la participación en las actividades para la formulación del proyecto con su intervención cada vez más activa en tareas que rebasan la práctica de enseñanza, tales como intervenir en los planes masivos de vacunación y documentación, la distribución de delantales, kits de útiles y zapatillas, compras para el refrigerio.

Sumado a esto, y teniendo en cuenta una historia que habla de la separación entre práctica profesional y producción del conocimiento, la concreción de los

proyectos institucionales demandó la intervención casi exclusiva, en la mayoría de las escuelas, del equipo de conducción. En este establecimiento, los directivos, poniendo en juego como estrategia la ayuda mutua con otros directivos del distrito, hicieron de esta medida específica de reforma una apropiación particular: la confección del proyecto educativo de la escuela se derivó hacia una preocupación que retorna por la captación de matrícula, a la vez que por la recuperación del prestigio institucional.

Lejos de ser directa su aceptación o implementación, la apropiación misma del sentido que le dieran los sujetos de esta escuela al Proyecto Educativo Institucional estuvo atravesada por condicionantes que son a la vez históricos, sociales e institucionales. En momentos de exaltación de la autonomía institucional, este ejercicio de objetivar la propia institución implica todo un conjunto de prácticas que retoma viejos saberes para ponerse en articulación con el ritmo de los cambios.

Como resultado, los efectos que este proceso tiene sobre las subjetividades de quienes allí intervinieron y la proclamación de una nueva "autogestión institucional" revitalizaron la tensión que inviste el trabajo docente (aún en momentos de reconversión profesional) y que se expresa aquí en las dificultades de concretar la especificidad del trabajo pedagógico¹⁵.

Palabras finales: sujetos y procesos de producción local en tiempos de reforma¹⁶

Entre los rasgos que hoy signan la vida de las escuelas en la provincia de Buenos Aires, resaltan aquellas cuestiones que aún son nudos problemáticos de esta reestructuración de la organización del sistema: el desgranamiento y crecimiento sostenido de los niveles de repitencia de los alumnos del tercer ciclo¹⁷, así como el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes y de la obtención de recursos en el nivel institucional.

El registro etnográfico de este estudio de caso del momento inicial de la implementación de la reforma educativa ha intentado poner al descubierto la dinámica específica que adoptan las medidas de cambio en articulación con los procesos locales y sociales más generales y la mediación activa de los sujetos.

La reforma educativa legislada en 1993 contó, en todo un proceso complejo de construcción hegemónica, con una fuerte difusión que dispuso presentar a las medidas de cambios como necesarias, como lo general y compartido. Reconocer esta dinámica en la dimensión local de la escuela permitió, sin embargo, pensar justamente a la "reforma" conteniendo múltiples piezas que trascienden los postulados objetivos de las autoridades educativas.

La historia local, que implica la recuperación y mantenimiento de saberes y prácticas particulares por parte de los sujetos, interviene incorporando y transformando los postulados del cambio tal como se proponen en el discurso

oficial. Al respecto, la implementación de las medidas de reforma en la vida cotidiana institucional ha significado en esta escuela una apropiación particular, producto de la relación activa que han establecido estos docentes con los recursos a mano y sus usos específicos. Entender esta apropiación particular de las medidas de cambio no implica negar el costo diferencial de la reforma entre las instituciones educativas. La declaración oficial de la “autonomía” institucional, que promulga el respeto de las particularidades, pero obviando las desigualdades, deviene en una lucha por la obtención de recursos y estrategias de gestión. De allí la emergencia de las tensiones aquí identificadas y que se resumen en el dilema de cómo alcanzar la resolución de una interioridad institucional que se presenta como conflictiva —sobre todo para aquellas escuelas inmersas en contextos desfavorables— a partir de la exterioridad con que han sido presentadas las actuales medidas de cambio.

“Anomia institucional”, “disciplina/indisciplina” institucional, el tercer ciclo como problema, su “integración/evitación” en las marcas del espacio y el cuestionamiento de la autoridad, van convirtiéndose en elementos que hacen a la identificación por parte de los docentes de un estado de crisis institucional. Interpretación local que, según entendemos, derivó en la recuperación del edificio y la concreción del Proyecto Institucional de la escuela ya no como “estándares” de los cambios, tal como los postulaba el discurso oficial, sino como “marcos de reconocimiento” de las condiciones de trabajo institucional y de los procesos sociales más amplios de fragmentación social.

En relación con el análisis que aquí expusimos, consideramos que la dimensión del espacio y organización de la vida cotidiana constituyen sitios relevantes a través de los cuales los sujetos pensaron y se posicionaron frente a los procesos de cambio. A nuestro criterio, la sobredimensión de la presencia de los chicos del tercer ciclo —y su conflictiva integración—, así como la dilatación de la concreción del proyecto institucional, no son meras expresiones azarosas. Consideramos que las mismas se instituyen como los intersticios a través de los cuales los docentes, de manera diferencial y no libre de contradicciones, expresan oposiciones a determinadas medidas de la política educativa en curso.

Entre estas resignificaciones sobresale ya no el carácter pretendidamente totalizador del discurso oficial, sino su inestabilidad como planteo hegemónico y su posible perturbación. En otras palabras, aun considerando el nuevo marco de reconocimiento normativo, la producción local de sentidos acerca de la reforma rompe con esta presentación que supone una interpretación de significaciones absolutamente compartida. Más bien, la significación de los contenidos y las prácticas educativas tienen lugar en el marco de una continua correlación de fuerzas por la fijación de determinados acentos.

NOTAS

¹ Una serie de trabajos se han dedicado a describir y analizar la creciente mercantilización que sufre el discurso educativo a comienzos de los años 1980 en el marco de un nuevo modelo de acumulación y hegemonización del neoliberalismo conservador (Coraggio, 1997, Da Silva, 1995, Gentili, 1994, Paviglianitti, 1993)

² En la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación 11.612 se sanciona en 1995 y establece un sistema dividido en: Educación Inicial dirigido a niños de hasta cinco años, el pasaje del nivel primario a la Educación General Básica (con nueve años de duración y dividido en tres ciclos), Educación Polimodal de tres años de duración y Educación Superior. En el diseño curricular se incorporan los Contenidos Básicos Comunes delineados por el Ministerio Nacional (DGEYC, 1995).

³ Recurrimos muy especialmente al concepto de “experiencia” en tanto nos permite entender el procesamiento de esas vivencias en el conjunto de relaciones sociales y a través de un conjunto de valores, tradiciones y expectativas que son heredadas (Thompson, 1984) y en la categoría de “apropiación” en tanto alude a la relación activa que establecen los sujetos con los recursos —materiales y simbólicos— que cuentan a mano en un momento histórico determinado (Rockwell; 1996).

⁴ Informaron de ello los numerosos artículos publicados en la revista *Zona Educativa* del Ministerio de Educación de la Nación, así como las propagandas televisivas, radiales y en el espacio público a cargo del Poder Ejecutivo de la provincia de Buenos Aires.

⁵ Creado en 1992, este Fondo se establece dentro de las leyes de “Reforma Impositiva” e implica la derivación del 10 % de la recaudación del impuesto a las ganancias al financiamiento de Programas Sociales del Conurbano. En cuanto a sus efectos, su creación, que viene a instalarse simbólicamente en el diagnóstico de “crisis” social que legitima la necesidad de un “Nuevo Estado”, redefine ideológicamente al objeto y a los sujetos de intervención entendiéndolos no ya como sujetos de derecho sino en función de sus necesidades inmediatas (Danani y otros, 1997)

⁶ Numerosas actas de reuniones del personal docente que datan de esa fecha aluden específicamente a la preocupación por la pérdida de matrícula, a la vez que a la no captación de los chicos del barrio y a la entrada de los chicos provenientes de las zonas periféricas a la escuela. Entre los datos que dan contenido a este diagnóstico institucional sobresale la mención del deterioro del edificio y la progresiva pauperización de la matrícula.

⁷ En el marco del artículo 14.1 de la resolución de la DGEyC N° 3708/96, los docentes en “disponibilidad” que cada establecimiento de Educación Media y Técnica enviara a la Secretaría de Inspección, asistieron —en muchos casos activando distintas prácticas

de resistencia— a los actos de reubicación, adecuándose a cambios en la materia, establecimiento y zona, de acuerdo con las posibilidades ofertadas por las EGB del Distrito.

⁸ En el mismo edificio que se inaugurara en 1995 se albergó desde esa fecha hasta el momento de fin de trabajo de campo, en 1998, una creciente cantidad de integrantes. La escuela pasó de 18 secciones a 23, en términos de matrícula, de 505 alumnos a 670 y en términos del plantel docente, de 18 maestros a 41 docentes. El plantel de maestranza pasó de 3 a 8 porterías, manteniéndose dentro de la planta funcional el cargo de una directora, vice directora, una orientadora social, una maestra recuperadora y una orientadora educacional. En 1998 se eliminó de la planta funcional uno de los dos cargos de secretaría, suplantándolo luego con un puesto de prosecretario.

⁹ Este proceso de descentralización, que ya venía teniendo lugar en la historia de nuestro sistema educativo, se da a la vez en un proceso, identificado por algunos, como de "recentralización" por cuanto las escuelas de jurisdicción comienzan a entrar en relación directa, sin intermedio formal del Consejo, con la D.G.C y E para la petición de las partidas presupuestarias. Las cooperadoras de las escuelas, en función de una mayor autonomía, se vieron obligadas a establecer contactos directos con el centro para la asignación de dinero generándose a partir de ello, por un lado, diferencias entre las instituciones de acuerdo con sus "capacidades de gerenciamiento" y por el otro, el desplazamiento de los escenarios de conflicto (Dussel & Thisted, 1995, Tiramonti, 1999).

¹⁰ Recuperamos una noción del discurso como constitutivo y constituyente de lo social. Esto es, el discurso no ya determinado por la estructura social sino en una relación dialéctica con ésta (Voloshinov, 1993). Desde esta conceptualización se abandona una noción del discurso como meramente referencial, sino como práctica social misma que implica determinados procesos de producción social y efectos de sentidos en el marco de procesos más amplios de lucha por la fijación de acentos (Fairclough, 1992)

¹¹ Desde Emile Durkheim y Marcel Mauss ya se realiza el carácter del espacio como producto de todo un proceso de construcción social. Esta concepción, a la vez que quiebra la naturalización del espacio como instancia física, permite reconocer la existencia de su diferenciación y su jerarquización a partir de su apropiación en el marco de determinadas relaciones sociales de poder. Siguiendo a Edmund Leach (1985), retomamos este carácter representacional del espacio y de sus "usos" centrándonos particularmente en la dinámica y diversidad que implican sus procesos de constitución. Desde allí nos proponemos analizar la dimensión del espacio escolar recuperando una concepción de esta institución específica, la escuela, como producto de determinados procesos gestados y mantenidos por determinadas fuerzas sociales, de un devenir que implica la transformación o conservación de un determinado orden social (Rockwell, 1987).

¹² Peter McLaren ya nos llama la atención sobre la importancia del cuerpo como órgano de mediación en la construcción de resistencia del estudiante a la pedagogía autoritaria de la escuela. El autor plantea el concepto de encarnamiento como similar al proceso de

“intextuación” usado por De Certeau, que implica la transformación de los cuerpos en significantes del poder (McLaren, P, 1997)

¹³ Según se registra en el libro de matrícula, a fines del ciclo lectivo de 1996 salieron de la escuela un 40 % de los chicos de 7º grado, de los cuales un 33% eligió como destino una escuela técnica y otro 33% se inscribió en las dos escuelas primarias mejor “*rankeadas*” de la zona. A la vez ya en 1997 ingresan 24 chicos a 8º año, cuyas edades superan los 14 años, provenientes (por repetición o abandono) de las escuelas medias de la zona.

¹⁴ Los pedidos de los profesores provenientes del nivel medio de enseñanza se tornan sugerentes en sintonía con nuestro análisis en torno a las definiciones del “espacio escolar”. Sus reclamos por la vuelta al orden tienen lugar a partir de la demanda de elementos que rebasan por su “tangibilidad”. En el listado de prioridades resalta el pedido de fichas para los partes de amonestaciones, libros de actas; libretas para las notas trimestrales, la creación de una oficina de preceptores (y de jefe de preceptores) a la vez que la designación concreta de recursos humanos: preceptores y coordinadores de ciclos como cuestiones tendientes a asemejar el espacio de la escuela primaria a las particularidades del espacio y a la organización del nivel de enseñanza media.

¹⁵ En trabajos anteriores hemos abordado cómo el discurso oficial de la reforma educativa actual ha conformado, en todo un complejo proceso de construcción hegemónica, un genérico “de ser docente” que posiciona a maestros y profesores como receptores del cambio a la vez que se exponen los déficits y la necesidad de “reconversión”. Desde allí se abre la posibilidad de un nuevo escenario de disputa entre “docentes reciclados/docentes no reciclados” como nuevos sujetos enfrentados ante las condiciones actuales de trabajo (1999).

¹⁶ Este apartado recupera algunas conclusiones de la ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar del Plata, 2000

¹⁷ Si bien hubo un crecimiento de la matrícula escolar en los últimos años, la ampliación de alumnos en el tercer ciclo debe ponerse en relación con la tendencia más amplia y que es de anterior data acerca del crecimiento de la enseñanza Media y no como efecto de la política de reforma. Aun esa ampliación, los datos estadísticos indican un marcado desgranamiento para este nivel de enseñanza: uno de cada cinco alumnos que comenzó el octavo en 1997, no terminó noveno en 1998, se da un marcado aumento de la repitencia que se concentra especialmente en el séptimo grado y el mantenimiento de los alumnos en octavo año (Cuaderno de Investigación SUTEBA, 2002). A estos datos hay que agregarle las ausencias discontinuas, por tiempos más o menos prolongados, y recurrentes que los docentes advierten por parte de muchos de los alumnos del tercer ciclo.

BIBLIOGRAFÍA

- DANANI, CLAUDIA ET. AL (1997). *El papel del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense en la reproducción de los sectores populares de la Región Metropolitana de Buenos Aires: Una aproximación Macroinstitucional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DUSSEL, IY THISTED, S. (1995). *Descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires*. Serie de Documentos e informes de investigación. Buenos Aires: FLACSO.
- FAIRCLOUGH, NORMAN (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge (UK): Polity Press.
- GOETZ, J Y LE COMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRASSI, E., HINTZE, S. Y NEUFELD, M.R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires : Espacio.
- HELLER, ÁGNES (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- LEACH, EDMUND (1985). *Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de símbolos*. Madrid: SXXI
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1996). *La transformación del sistema educativo, cuadernillo 1 al 5*.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997- 1998). *Zona Educativa*
- MCLAREN, PETER (1997). *Pedagogía crítica y cultura depreadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós.
- NEUFELD, MARÍA ROSA (1995). *Crisis del Estado de Bienestar y redefinición de la articulación entre instituciones públicas y familias (Educación, Salud y Asistencia Alimentaria) (CS018)* (Informe final presentado al Proyecto UBACyT). Buenos Aires: UBA.
- PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1997–1998). *Circulares de la Dirección General de Cultura y Educación*.
- ROCKWELL, ELSIE (1996). Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Levinson, B. Buffalo: State University of New York Press
- ROCKWELL, ELSIE (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados IPN
- SANTILLÁN, LAURA (1999). *Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: Retórica oficial, Representaciones y Prácticas Institucionales*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- THOMPSON (1984). *La sociedad inglesa del siglo XVIII. Lucha de clase sin clase? En Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Thompson Madrid: Crítica.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (1999). Reestructuración del sistema educativo argentino en la tensión del cambio y la permanencia de las tradiciones políticas. En *Sociedad 12/13*.
- VOLOSHINOV, V (1929) 1993. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.