



Proceso de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar: diferenciaciones entre y dentro de las escuelas articuladas¹

Victoria Gessaghi

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social
victoriagessaghi@hotmail.com

Fecha de recepción: 28/03/05
Fecha de aceptación: 31/12/05

Palabras clave:

educación,
política educativa,
reforma educativa,
segregación escolar.

Keywords:

*education,
educational policy,
educational reform,
school segregation.*

Resumen

El presente trabajo intenta abordar la construcción de representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social, a partir de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo argentino, de acuerdo con las orientaciones y las significaciones de la intervención estatal durante la década de 1990. El propósito de esta investigación es analizar la implementación de la política de *articulación institucional* en una escuela del Conurbano bonaerense a fin de establecer los modos concretos con que las políticas de descentralización y, a su vez, las políticas de autonomía escolar articulan las desigualdades sociales en la vida cotidiana escolar.

Se buscará indagar acerca del proceso mediante el cual se construyeron los acuerdos para la instrumentación de la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias desde una perspectiva etnográfica. En este sentido, se intentará comprender no sólo lo que los sujetos dicen acerca de la desigualdad social en un momento histórico específico, sino también respecto de lo que hacen. De esta manera intentaremos describir los procesos de diferenciación entre y dentro de las escuelas como parte de procesos más amplios que articulan la construcción de asimetrías sociales inherentes a la constitución de la orientación hegemónica neoliberal.

Introducción

El presente trabajo aborda las representaciones y sentidos que se construyen en la escuela acerca de la desigualdad social que se pone de manifiesto en nuestro país durante la década de 1990, a partir de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo y de acuerdo con las orientaciones y sentidos de la intervención estatal. El propósito del mismo es analizar la puesta en marcha de la política de *articulación institucional*² 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 involucrados en 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, y también económicos y sociales, como parte de la construcción de hegemonía, no se incorporan a la escuela según su formulación original, sino que son recibidas y reinterpretadas por maestros, padres y alumnos en una trama compleja que incluye procesos de negociación, apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianidad 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, p. 203). El trabajo de campo se desarrolló entre abril de 2003 y diciembre del mismo año en una escuela situada en un distrito del primer cordón del Conurbano bonaerense de la Provincia de Buenos Aires: el partido de Vicente López. Durante los primeros meses realizamos varias entrevistas abiertas y en profundidad a la directora, a 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 secretarías del establecimiento, la portera de la escuela, algunos padres y alumnos. Al mismo tiempo, pudimos realizar observaciones de diversas situaciones institucionales, tales como entradas y salidas de clase, recreos, actos y

ferias escolares, reuniones formales entre el personal de la escuela y entre padres y directivos. También este trabajo se nutrió de otros elementos como conversaciones en los pasillos, charlas en la sala de profesores, encuentros circunstanciales en la entrada de la escuela o durante la espera para concretar una entrevista; estos contextos fueron muy enriquecedores, ya que 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 puesta en vigencia de la Ley Federal de Educación 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” (Cardini y Olmeda, 2003, p. 74) 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 papel 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 en el nivel central. Con respecto a la primera lógica y en concordancia con las políticas en materia de administración central llevadas adelante durante la década de 1990, el nivel de decisión en materia educativa parece haber sido monopolizado por las autoridades de la Dirección General de Escuelas. Por un lado, la supresión de muchas

de las funciones del Consejo General de Cultura y Educación –órgano consultivo y colegiado– y, por otro, la concentración de competencias, en el nivel local, en las secretarías de inspección en detrimento de los Consejos Escolares⁴ –también órganos colegiados– ponen de manifiesto el carácter centralizado que, en materia de decisiones, tuvo este proceso.

Esta concentración del poder 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” (Cardini y Olmeda, 2003, p. 78).

Asimismo, lo ocurrido en el caso de los inspectores, encargados de transmitir a las instituciones educativas las disposiciones emanadas desde la administración central, pone de manifiesto el 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 circunstancias ganaron autonomía en la definición de cuestiones operativas de significativa importancia, tales como las *articulaciones institucionales*. En esta oportunidad, los inspectores tuvieron a su cargo la implementación de dicha modalidad, tomando decisiones sin ningún tipo de prescripción al respecto.

Con la retención de alumnos como objetivo principal, el gobierno provincial comenzó, en el año 1996, a poner en práctica 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 escolar⁵.

Sin embargo, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3] se puso en funcionamiento de diversas maneras, de acuerdo con 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 imposibilitaba construir, la situación presupuestaria no lo permitía o la oferta de escuelas medias era importan-

te 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 situada en un distrito del primer cordón del Conurbano bonaerense de la Provincia de Buenos Aires: el partido de Vicente López. 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 EGB del barrio —la escuela A y la escuela B—.

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 B⁶, creado en el año 1985, ha construido su historia en oposición al Nacional A. Este último es una escuela muy prestigiosa del barrio a la que, en la década de 1980, aspiraba a acceder gran parte de la “clase media progresista”⁷ de Vicente López y, dada su cercanía con la Capital Federal, atendía la matrícula 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—. Esta identificación quedó inscripta con fuerza en el sentido común y es expresada por los entrevistados cada vez que hacen mención a la institución. Estas apreciaciones acerca de las diferentes escuelas van integrando un mapa en el cual algunas instituciones son valoradas mientras que otras son colocadas en un “polo negativo” (Neufeld y Thisted, 1999).

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

Capital Federal, son elementos que van configurando 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 específica dentro del marco general de la estrategia de la transformación educativa, y no como un mera forma de compartir infraestructura edilicia” (Dirección General de Cultura y Educación, 1996). Como hemos señalado, 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” (Dirección General de Cultura y Educación, 1997). 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” (Dirección General de Cultura y Educación, 1997).

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 tranquilidad a las escuelas, no fueron menores las dificultades que generó el proceso de negociación entre directores e inspectores en el momento de llevar a cabo *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 puesta en marcha 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 ésta parece haber dado como resultado un híbrido con características diferenciales de acuerdo con 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 sí⁸. Así, los entrevistados señalan que *la articulación* se resolvió con “arreglos micro”: cada director implementó estrategias que le permitieran *articular* 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, en el cual cada establecimiento, de acuerdo con sus posibilidades de negociación, está extremadamente orientado a mantener su funcionamiento según sus intereses particulares, opaca 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 quedaba 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 en la que realizamos el trabajo de campo (Escuela L)⁹.

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 hacerlo con la escuela B dado que sus hijos tradicionalmente hacían la escuela primaria allí y la secundaria en la escuela L. La directora y algunos docentes, en cambio, estaban interesados en *articular* con otras escuelas del barrio por razones que detallaremos más adelante. Pero queremos destacar aquí el carácter dinámico, tenso y conflictivo del proceso de construcción de las *articulaciones*. Son las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y de las condiciones de su desenvolvimiento las que determinarán la dirección del proceso en cada momento y lugar (Mercado, 1995, p. 86).

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 quién *articular* eran mayores. Así, algunas escuelas “prestigiosas” de la zona, como el ex Nacional A o la escuela municipal P recibieron varias propuestas. Para otras, 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 los arreglos que llevaron a dicha asignación son poco conocidos. Surge también que, en el caso analizado, finalmente los padres pidieron *articular* con la EGB B ya que en esta escuela se encontraba tradicionalmente la matrícula que concurría a la escuela L. El hecho de que las autoridades no hayan tenido como prioridad *articular* con aquella escuela de la cual tradicionalmente recibían alumnos revela los intereses en juego en el momento de elegir con quién hacerlo¹⁰.

Los acuerdos para la *articulación* delegados a los directores, en un contexto de 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 quién *articular*. Aquellas EGB que lograron *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”¹¹ (Minteguiaga, 2003).

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 y Thisted, 1999, p. 31).

En el interior de las instituciones: nuevas configuraciones de la desigualdad

Si las negociaciones por la asignación de la escuela con la cual *articular* hacen imposible negar que, en la cotidianidad escolar, se producen maniobras disuasorias destinadas a evitar que “diferentes” estigmatizados asistan a determinados establecimientos dado que “contagian” su marca negativa (Neufeld y Thisted, 1999), dentro de las escuelas también se construyen procesos de diferenciación social.

La escuela, estigmatizada por el tipo de matrícula que recibe, produce un movimiento entre lo “estigmatizado/estigmatizante” (Sinisi, 1999, p. 201). 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, demuestra la producción de diferencias dentro del establecimiento en función de la escuela de origen. Se encuentra naturalizada la idea de que los alumnos procedentes de la escuela A deben estar separados de aquellos que vienen de la B. Estos alumnos que “son de

allá”¹² molestan y su ubicación en ciertos espacios indica la resistencia que provocó la llegada de estos “intrusos” al territorio de la escuela media. Por esta razón, el no tener un espacio exclusivo y que, por el contrario, se les haya 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 mediante 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 discriminación, también puede crear las condiciones para la crítica de la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999). En este sentido deben entenderse las críticas a la reforma educativa que no contempló más que tiempos políticos en detrimento de los pedagógicos, y 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 el partido.

Asimismo, si por un lado se procede a una reconfiguración del espacio escolar y de sus recursos que reconoce 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 matrícula 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 8.º y 9.º en el establecimiento de la escuela 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– actúa 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 co-operadora. 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, para 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 hace en el momento de elegir la escuela en la cual realizar el Tercer Ciclo supone distintas representaciones acerca de la extensión de la obligatoriedad en dos años. Para los alumnos que se inscriben en la escuela media para hacer el Tercer Ciclo la extensión de la obligatoriedad no ofrece 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 implica 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 Educación General Básica 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 escuela media los alumnos de 8.º y 9.º son vistos como los intrusos que han “invadido” la media. Si bien en algunas ocasiones la institución actúa de 8.º a 3.º 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 especificidad del Tercer Ciclo que debía ser construida, entre otras cuestiones, desde la infraestructura escolar, tal como fue planteada en el discurso reformista, quedó en la letra de la norma educativa oficial.

La confusión en torno a los espacios de pertenencia de los alumnos se expresa también con respecto a las autoridades del ciclo. Los alumnos dependen de una directora que se encuentra en un edificio alejado y, por el contrario, están en permanente contacto con las autoridades de la escuela media. Esto produce cierto desconcierto acerca de quiénes son realmente las autoridades responsables de lo que ocurre en la escuela con estos alumnos; lo 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 sobre la exigencia y las posibles sanciones construyen la imagen de una escuela más severa. Sin embargo, el objetivo de retención 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 de retener 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 9.º que aún no han aprobado 8.º se les suma el ausentismo. Esto trastocó la tradicional “normalidad” de la escuela media y contribuyó a la construcción de “alumnos problema” que modifican los mecanismos tradicionales de selección que se aplicaban en este nivel.

Sin embargo, en el interior de las escuelas funcionan también discursos alternativos que le confieren a la vida cotidiana escolar su heterogeneidad y permiten verdaderos discursos de resistencia ante las prácticas

de exclusión ancladas en la lógica de larga duración (Rockwell, 1987) de la escuela media.

El reconocimiento, por parte de algunos entrevistados, de que el ausentismo tiene 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* implicó 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 y fueron las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos concretos involucrados y las condiciones de su desenvolvimiento las que determinaron la dirección del proceso en cada momento y lugar.

Los acuerdos delegados a los directores en un contexto de 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 concurría a las mismas, la infraestructura escolar, entre otras cuestiones, les permitió elegir con quién *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 también 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 la desigualdad. En este sentido, el trabajo de los docentes puede ser interpretado en contextos sumamente adversos como la reelaboración de las condiciones en las cuales ejercen su acción pedagógica y que se pone de manifiesto, por ejemplo, en la negociación con padres y alumnos de la normativa escolar (en cuanto a sanciones, permisos, asistencia), 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 incluyeron la descentralización de responsabilidades del centro a la base del mismo, deben entenderse en tanto desplazamiento de las intervenciones estatales que producen nuevos modos de articulación de las prácticas y “efectos de estado”.

Por esto, 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 pone de manifiesto 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 al dejar de responsabilizarse 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.

Notas

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada por Gessaghi, V. (2004, octubre). Segundo Congreso Nacional de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
2. 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.
3. Las dimensiones del sistema, entre otras cuestiones, hicieron que la reforma planeada en el nivel nacional tuviera una particular expresión en este territorio, convirtiéndose en una de las banderas políticas de la gestión provincial. Así, “transformación educativa” fue el nombre que adquirió la implementación de la Ley Federal de Educación en el territorio bonaerense.
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. El hecho de que las autoridades nacionales se mostraran reticentes a este modelo de implementación pone en evidencia la capacidad de la provincia de apropiarse de la política estatal nacional e imprimirle un sello propio. Por otra parte, debe considerarse que el hecho de poner el nuevo ciclo en las escuelas primarias allanó el diálogo con la FEB, sindicato que tiene mayoría de afiliados entre los docentes primarios.
6. En diferentes momentos del texto hacemos referencia a la actual escuela L como Nacional B y a la actual escuela X como Nacional A, dado que ése 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.
7. Así fue caracterizada por un entrevistado.
8. “Nosotros hicimos un análisis institucional y a la vez social. Es decir, para ver hasta dónde 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 con arreglos micro” (Entrevista realizada a inspectora de EGB).
9. “ [...] nosotros articulamos con la EGB A y con la EGB B, la B es la que queda en Avellaneda y San Lorenzo. Y la A es la que está en la vía y San Martín. La B iba a articular con la escuela X (pero con esa ya articulaban otras dos). La B, la escuela X y la D eran amigas y habían pedido articular juntas y nosotros nos quedábamos solos sin articular, la inspectora determinó que la B articulara con nosotros. La de la vía pidió articular con nosotros porque les quedábamos cerca. Nosotros los necesitábamos para recuperar matrícula, nuestros profesores sino se quedaban en la calle [...] Nosotros queríamos articular con la D pero ellos querían articular con la escuela X, el ex nacional A, y andá a saber qué arreglaron los directores con los inspectores” (Entrevista realizada a directora de colegio Polimodal).
10. “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 éste era el único argumen-

to yo lo resolví de acuerdo con mi criterio" (Entrevista a inspectora de EGB).

11. Minteguiaga (2003) señala que en el caso de las EGB la estigmatización fue doble: no sólo debieron enfrentar la distinción de "poco prestigiosas", sino también la de "impuras" por no tener a todo su alum-

nado en el mismo edificio y compartir la matrícula con las ex escuelas medias.

12. 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.

Bibliografía

- CARDINI, A. y OLMEDA, J. C. (2003). *Proyecto Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: CIPPEC.
- CARRO, S., PADAWER, A. y THISTED, S. (1996). "El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense". En *Cuadernos de Antropología Social*, 9, 53-64.
- DE SOUZA SANTOS, B. (1982). "El estado, el derecho y la cuestión urbana". En AAVV (1998). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Comunicación 7/97*. La Plata, Argentina.
- GLEDHILL, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.
- GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. (1994). *Políticas sociales. Crisis y Ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- LENTIJO, P., CANCELA, C., BARALLOBRES, N. y SEGOVIA, S. (1999). *La transformación educativa: refundación de la escuela Argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- MERCADO, R. (1986). "Reflexiones acerca de la noción escuela-comunidad". En ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1983). *Política educacional en marcha. Período 1983/84. La escuela es la democracia*. Buenos Aires, Argentina.

- MINTEGUIAGA, A. (2003). *El proceso de implementación del tercer ciclo de la EGB en el Conurbano Bonaerense, en el contexto de la reforma educativa. El caso de tres escuelas públicas del Partido de Morón*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- MONTESINOS, M. P. (2002). *Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (Comps.) (1999). *De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Comunicación conjunta 3/96*. La Plata, Argentina.
- ROCKWELL, E. e IBARROLA, M. (1985). *Educación y clases populares en América Latina*. México: IPN-DIE.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre le proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- (1987). *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- (1991). *La dinámica cultural en la escuela*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- (1995). *La escuela Cotidiana*. México: Siglo XXI.
- (2000, enero/jun). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”. En *Revista Intercooes. Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 9 (5), 11-25.
- SANTILLÁN, L. (1999). *La construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales*. Tesis para

□ Victoria Gessaghi

obtener el título de Licenciado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

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

TROUILLOT, M. R. (2001). "The Anthropology of the State in The Age of Globalization". *Current Anthropology*, 1, (42), 125-138.