



**FACULTAD LATINOAMERICANA EN CIENCIAS SOCIALES  
—SEDE ACADÉMICA ARGENTINA—**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIA SOCIALES**

Título de la Tesis:

**Un estudio de los mecanismos de selección y  
regulación de la matrícula en tres escuelas públicas  
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Autor: Emigdio Osvaldo Osorio

Director: Dr. Pedro Núñez

Fecha: 27 de junio de 2014

## **Resumen**

La eliminación del examen de ingreso y las sanciones de leyes que universalizaron la escuela secundaria intervinieron en la composición social del alumnado de las escuelas y en la potestad que tenían los/as docentes de seleccionar a su alumnado. No obstante, los/as docentes reaccionaron ante ellos por medio de prácticas más o menos visibles que tenían por objeto limitar el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia distaba de los sectores medio a los que originalmente estuvo destinada. Así, a la lógica de la selección social para el ingreso impusieron procedimientos de selección escolar.

La investigación se inscribe en la relación entre escuelas acostumbradas a trabajar con un alumnado definido y selecto y adolescentes provenientes de familias que históricamente no habían accedido al nivel medio. Además, en un contexto en donde la ley asigna nuevos derechos y determina nuevas obligaciones: por un lado, cursar la escuela secundaria se volvió un derecho y una obligación de los/as adolescentes y, por otro lado, atender a su realización una obligación del Estado y de las instituciones escolares.

A través de una aproximación cualitativa, tanto en la recolección como en el análisis de los datos, en la investigación se describen y analizan los mecanismos de selección y regulación de la matrícula que se implementan en tres escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrando la atención en la inscripción de dichos mecanismos en las normas formales e informales que regulan el ingreso y la permanencia de estudiantes en la escuela.

## **Abstract**

The elimination of the entrance examination and the law sanctions that universalized the high school take part in the social composition of the pupils in the schools and in the power that the teachers had to choose its

students. However, the teachers reacted to them by means of more or less visible practices that were intended to limit the entry and stay in school of adolescents whose background, place of origin and social level of belonging was far from sectors to which was originally intended. Thus, the logic of social selection for admission imposed school selection procedures.

Research is registered in the relationship among schools used to work with a defined and select students and teenagers from families that historically had not gained access to the middle level. In addition, in a context where the law assigns new rights and determines new obligations: on the one hand, take the secondary school became a right and an obligation of the teenagers and, on the other hand, an obligation of the State and the school institutions attend its realization.

Through a qualitative approach, both in collection and in the analysis of data, in the research are described and analyzed mechanisms for selection and regulation of enrollment which are implemented in three public schools middle level of the Autonomous City of Buenos Aires, by focusing attention on the registration of such mechanisms in the formal and informal rules that regulating the entry and stay of students at the school.

## **Agradecimientos**

Esta tesis fue el resultado de un trabajo individual, pero también fue posible gracias a la colaboración de instituciones y personas a las que me interesa mencionar. En primer término, a los/as docentes, estudiantes y padres/madres de las escuelas donde llevé a cabo la investigación. Agradezco el recibimiento que me brindaron y la colaboración que me ofrecieron durante el período que duró mi trabajo de campo. Mi reconocimiento al plantel docente que, pese a los problemas que a diario afrontaban, hacían lo imposible para que los/as estudiantes siguieran aprendiendo y lo hicieran en las mejores condiciones posibles. También a los/as estudiantes por la actitud crítica y la apuesta al aprendizaje pese a las adversidades.

Otro reconocimiento para la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales que colaboró en mi formación y brindó los espacios para que el trabajo fuera tomando forma por medio de la discusión de los distintos borradores. También al Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) por la beca otorgada.

A mis compañeros y compañeras y Profesores de los Talleres de Diseño va mi agradecimiento por el tiempo y la paciencia dedicados a la lectura de los avances y por las críticas brindadas.

Un reconocimiento significativo lo merece el Dr. Pedro Núñez por el profesionalismo y la sabiduría con que dirigió la tesis. Leyó cada uno de los borradores con minuciosidad y realizó los señalamientos pertinentes con respeto, claridad y precisión intelectual. Instó a que los encuentros para intercambiar pareceres, orientar el proceso, sugerir lecturas y proponer desafíos se dieran en forma frecuente y cuidó que los mismos fueran productivos. Valoro su calidez humana, y ello en virtud de que estuvo presente cuando previó que mis fuerzas decaían y el desánimo me embargaba. Mi eterno agradecimiento y respeto para él.

Por último, a Javier, por el amor, la compañía y la comprensión. Cuando el agobio me superaba estuvo allí para darme ánimo, y sobrellevó con

paciencia mi mal humor cuando los problemas me jugaban una mala pasada. Gracias a él los momentos de trabajo individual fueron más productivos al dispensarme de los quehaceres domésticos, cuestiones tan necesarias y valoradas durante la redacción diaria y obsesiva de mi tesis. Una vez más, mi amor y gratitud.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
Planteamiento del problema.....	5
Antecedentes de la investigación.....	8
Organización y síntesis.....	13
<b>Capítulo 1: Aspectos metodológicos de la investigación</b> .....	17
Metodología de la investigación.....	17
El trabajo de campo.....	19
Las entrevistas.....	20
Los/as entrevistados/as.....	22
El archivo y las normativas institucionales.....	22
El análisis de contenido.....	23
<b>Capítulo 2: Escuela media y los/as “negativamente privilegiados”: una     <i>ecuación compleja</i></b> .....	24
La preocupación por la regulación de la vida colectiva: <i>normas y reglas</i> ....	24
Exclusión y desigualdad social.....	39
Persistencia y cambio: <i>gramática escolar y culturas escolares</i> .....	58
Conclusiones.....	64
<b>Capítulo 3: Dinámica de la matrícula y normas de procedimientos</b> .....	66
Dinámica de la matrícula en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	66
Dinámica de la matrícula y estudiantes extranjeros/as de las escuelas de zona sur, centro y norte.....	71
Normas de procedimientos para inscripción, ingreso y asistencia.....	75
Conclusiones.....	81
<b>Capítulo 4: Se reserva el derecho de admisión</b> .....	83
El relato.....	83
El escenario: <i>las escuelas</i> .....	88
Como peregrinos a La Meca.....	99
El derecho de admisión.....	108
Derechos contrapuestos.....	131
Conclusiones.....	137
<b>Capítulo 5: Las posiciones en pugna</b> .....	139
Docencia, discurso y práctica: <i>las razones de la prudencia</i> .....	139
La inclusión y la exclusión en disputa.....	144
Más allá de las palabras y las acciones.....	169
Conclusiones.....	174

<b>Capítulo 6: La profesión de la fe</b> .....	177
Norma, escuela y salón de clase.....	177
La norma en la escuela: medios y espacios de difusión, formas y alcance.....	186
Los medios y espacios de difusión.....	187
Las formas y movilidad de la norma.....	207
El alcance de la norma.....	231
Conclusiones.....	235
<b>Capítulo 7: La norma como memoria</b> .....	237
Relato, enseñanza, aprendizaje y norma.....	237
El Profesor de Geografía de la escuela de zona sur: <i>la norma incorporada</i> .....	239
Aylén y Matías: <i>los repetidores que repiten</i> .....	248
La Profesora de Educación Estética: <i>alianza, antagonismo, respuesta directa o indirecta</i> .....	261
Norma, memoria y relato.....	272
Conclusiones.....	277
<b>Capítulo 8: Sobre conversos, incrédulos y catecúmenos</b> .....	279
La prueba de fe.....	279
Los conversos.....	280
Los incrédulos.....	292
Los catecúmenos.....	296
Conclusiones.....	298
<b>Conclusiones</b> .....	300
<b>Referencias</b> .....	311
<b>Anexo</b> .....	321

## **Introducción**

Desde la recuperación de la democracia, en nuestro país se fueron tomando medidas que tuvieron como propósito garantizar el ingreso y la permanencia en el nivel medio de sectores sociales que por mucho tiempo estuvieron excluidos. Así, a la obligatoriedad social de que todos/as los/as adolescentes deben estar en la escuela se impuso otra de índole legal. Pese a que con anterioridad se habían dado procesos de reformas que intentaron, además de incidir en el formato de la escuela media, la incorporación de los/as excluidos/as, la universalización de la escuela secundaria comenzó a perfilarse entre 1983 y 1984, período en que el gobierno electo asumió las funciones públicas luego de un largo proceso de dictadura militar. La Resolución N° 2 414 de octubre de 1984 estipulaba en su artículo 1° la supresión de toda forma de prueba de ingreso en primer año de la escuela secundaria. A dicha resolución le siguieron dos leyes que terminaron dando forma al proceso iniciado con la vuelta a la democracia: la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación. La Ley Federal de Educación N° 24195, sancionada en 1993, extendió la obligatoriedad hasta los dos primeros años de la actual escuela secundaria mientras que la Ley Nacional de Educación N° 26206, sancionada en el 2006 y que reemplaza a la Ley Federal de Educación, extendió la obligatoriedad hasta la finalización del nivel medio. Más allá de lo que estipula ésta última, en Mendoza y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya existían disposiciones que extendían la obligatoriedad de la enseñanza secundaria mucho antes que a nivel nacional. La Ley de Obligatoriedad N° 898, sancionada el 2 de octubre de 2002, extiende en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. En la provincia de Mendoza, en tanto, la Ley 6970, sancionada el 03 de enero de 2002, extiende la obligatoriedad del nivel medio hasta su finalización.

Pero la obligatoriedad del nivel medio no está libre de controversias. Hay quienes la entienden como un valor en sí mismo al tiempo que otros/as

como principio estructurador de campos de derechos y obligaciones ciudadanas (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Entre los primeros, Montesinos, Sinisi y Schoo (2009) incorporan los trabajos que sostienen que se dio un crecimiento importante de la matrícula de la educación secundaria y que la extensión de la obligatoriedad constituye una respuesta a las crecientes demandas por más educación. Dentro del segundo grupo, en tanto, la autoras reúnen los trabajos que centran la mirada en las manifestaciones juveniles y cómo se entienden éstas en la cultura escolar, los sentidos que construyen los/as adolescentes y los tipos de apropiaciones que realizan en torno a su permanencia en las escuelas y aquellos estudios que entienden que la obligatoriedad sólo puede ser positiva en tanto produzca cambios profundos en las escuelas y cuestionan la asimilación de obligatoriedad con escolarización y no con educación permanente.

Tedesco y López (2004) presentan una visión un tanto crítica con relación a la obligatoriedad del nivel medio. Ellos ponen en alerta sobre dos efectos perversos de la extensión de la obligatoriedad de la educación en América Latina. Entienden que, por un lado, se corre el riesgo de que aquellos que sólo logran llegar a seis o siete años de escuela, perciban que ahora no tienen ni siquiera el certificado de la escuela básica completa, en un contexto en el cual el valor simbólico y real de este certificado es muy alto. Por otro lado, plantean que el aumento de los años de escolaridad obligatoria también puede provocar la tendencia de diluir el aprendizaje de algunos contenidos básicos en más años y postergar el momento del acceso a esos aprendizajes, con lo cual los/as estudiantes que sólo cursan una parte del ciclo aprenden menos de lo que habrían aprendido en un ciclo de obligatoriedad escolar más corto.

A las controversias con relación a la obligatoriedad se le suman los costos y los beneficios que conllevan el mandato de que todos/as los/as adolescentes deban estar en la escuela sin importar la condición social, el interés por el estudio, el rendimiento y la conducta. Así, la obligatoriedad legal y social (Tenti Fanfani, 2003) puso en cuestión la racionalidad selectiva del ingreso y la permanencia que por largo tiempo fue el sello distintivo del nivel medio

(Puiggrós, 1990; Filmus y Moragues, 2003; Tenti Fanfani, 2003 y 2008; Dussel, 2008; Tedesco, 2008) y con ello el trabajo pedagógico y los resultados del mismo. Pero por otro lado presentó beneficios al posibilitar que grupos sociales que históricamente estuvieron excluidos comenzaran a hacer su ingreso a la escuela secundaria<sup>1</sup>. Visto así, la ley asigna nuevos derechos y determina nuevas obligaciones: por un lado, cursar la escuela secundaria se volvió un derecho y una obligación de los/as adolescentes y, por otro lado, atender a su realización una obligación del Estado (Tenti Fanfani, 2003) y de las instituciones escolares.

La eliminación del examen de ingreso, primero, y la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, más tarde, implicaron, en términos objetivos, dos operaciones significativas: por un lado, el aumento sustancial de la matrícula y, por otro lado, el ingreso de sectores sociales que por tiempo estuvieron excluidos. No obstante, es lícito señalar que mucho antes se habían dado diversos proyectos —algunos de los cuales no prosperaron— que tenían como propósitos alterar e intervenir en el carácter selectivo del nivel medio y extender sus límites para que incluyera a todos los sectores sociales de la población (Tiramonti, 2008; Southwell, 2011). Sin embargo, dichos proyectos no implicaron necesariamente el desmantelamiento del aparato institucional de exclusión (Parkin, 1984) por lo que el ingreso de aquellos/as adolescentes que habían quedado fuera fue una consecuencia del aumento sustancial de la matrícula y no porque hubiera una clara y precisa intención de ello. En la actualidad, en cambio, la situación es otra por lo que

---

<sup>1</sup> Según señala Tenti Fanfani (2003), a comienzos de los años 60 sólo el 25% de la franja que va de los 13 a los 17 años alcanzaba el nivel, en el año 2000 el porcentual llega al 82%. El análisis estadístico de Baquero y otras (2009) permite comprobar que existe una tendencia creciente en las tasas netas de escolarización del nivel medio: de un 41,85% según el censo de 1980, se pasa a un 59,24% según el censo de 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001. Por su parte Dussel (2008) muestra que la tasa neta de crecimiento del nivel medio creció casi 15 puntos entre 1990 y 2002. La investigadora señala que los datos “muestran que los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1% mientras que el 30% más rico creció menos aceleradamente (14,6%, basado en el salto del 81,3% en 1990 al 93,2% en 2003)” (p. 44). En efecto, la tasa de escolarización entre los sectores altos y los sectores pobres presenta una diferencia del 20% como así también es cierto que los sectores altos son los más favorecidos al acercarse al 100% de universalización en su participación en la escuela secundaria. Pero no es menor el dato de que los sectores pobres han dado un salto importante, aunque queda aún mucho por hacer para alcanzar la universalización del nivel de este sector.

es posible afirmar que el aumento de la matrícula y el ingreso de sectores sociales que no eran los/as destinatarios/as históricos/as del nivel medio son dos consecuencias de una misma normativa y de un mismo propósito.

A pesar de la significación que entrañan el aumento de la matrícula y el ingreso de adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia distan de los/as destinatarios/as históricos/as, ambas operaciones exigen 1) políticas de intervención que garanticen la concreción de lo que la letra de la ley impone y que permitan poner en cuestión prácticas institucionales clásicas y la propia racionalidad del nivel medio, 2) investigaciones que den cuenta cómo se inscriben en una matriz tradicional el ingreso y la permanencia de sectores sociales que tradicionalmente estuvieron excluidos; e 3) indagaciones que estudien cómo afrontan los/as recién llegados/as su ingreso y permanencia en la escuela secundaria. Mi investigación se inscribe en el segundo punto. Más precisamente, en la relación entre instituciones acostumbradas a trabajar con un alumnado definido y selecto y adolescentes provenientes de familias que históricamente no habían accedido al nivel medio.

Entiendo que, pese a la eliminación del examen de ingreso y la universalización del nivel medio, las escuelas implementan mecanismos de selección y regulación de la matrícula que resultan de la aplicación arbitraria de normas de procedimientos contenidas en las leyes vigentes y de los acuerdos tácitos entre profesores/as que se asumen como normas a los fines de determinar el ingreso y la permanencia de sectores sociales cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social dista de los/as destinatarios/as históricos de la escuela media. En otros términos, la relación entre escuela media y sectores sociales pobres y migrantes internos y externos resultó y aún resulta una ecuación compleja, y ello debido a que la escuela secundaria es un nivel del sistema educativo que fue pensada, creada y madurada para un sector social determinado y no para toda la población. Por mucho tiempo, pensar en la universalización del nivel medio sólo había sido posible en términos potenciales. Ahora que su realización resulta cierta, para muchos/as adolescentes ingresar y permanecer en algunas escuelas aún resulta una

tarea ciclópea, si no imposible. Los mecanismos de selección y regulación de la matrícula que operan al interior de las instituciones y que encuentran razón en las normas formales e informales —cuyas legitimidades son posibles poner en cuestión— adquieren mayor o menor significación según la consideración que obra sobre las instituciones.

Ahora bien, ¿en qué consisten dichos mecanismos y cómo se inscriben en las normas que regulan los aspectos procedimentales de la escuela y hacen inteligible las conductas? Considero que la respuesta a la pregunta es un problema que aún resta ser investigado. Es por ello que me propuse como objetivo describir y analizar los mecanismos de selección y regulación de la matrícula desde la aplicación de normas formales e informales en tres escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **Planteamiento del problema**

Las escuelas que conformaron el universo de mi estudio son tres escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sobre las tres, según los/as docentes y vecinos/as del barrio, obra la consideración de ser instituciones prestigiosas por su nivel académico y porque su alumnado, desde su creación y hasta no hace mucho, pertenecía en su mayoría a los sectores medios acomodados.

Las tres escuelas están ubicadas en distintos puntos de la ciudad: sur, centro y norte. Las escuelas situadas en el centro y norte de la ciudad son instituciones centenarias mientras que la que se encuentra emplazada en el sur ha celebrado recientemente los cincuenta años de creación.

La escuela de zona sur se encuentra cerca de la villa 21/24 y de los accesos que conectan la Capital Federal con el sur del Gran Buenos Aires. La escuela de zona centro se halla en el barrio de Caballito y en sus alrededores hay, además de cuatro escuelas secundarias públicas, muchas escuelas de gestión privada. La institución está emplazada sobre una de las arterias más importantes de la ciudad que la atraviesa y que se extiende por el oeste del

Gran Buenos Aires. A su vez, las principales líneas de colectivos que conectan la ciudad con el oeste del Gran Buenos Aires pasan por su puerta a los que se suma una estación de subterráneo y, a pocas cuadras, una estación de tren. La escuela de zona norte, en tanto, está en Barrio Norte, próxima a una estación de subterráneo y cerca de la villa 31. En sus alrededores también es posible hallar muchas escuelas de gestión privada.

Las familias y los/as adolescentes eligen las escuelas por el reconocimiento y prestigio que obran sobre las mismas. La llegada e inscripción de los/as estudiantes no se da en forma azarosa; previo a la inscripción se informan por familiares, amigos/as o por alguna persona cuya opinión les sea significativa. Consideran que la escuela brinda una buena enseñanza, un ambiente propicio para el aprendizaje y seguridad para los/as estudiantes.

Tal como señalé, la eliminación del examen de ingreso y la universalización del nivel medio y el prestigio que obra sobre las tres escuela llevó a que adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos fueran pugnando cada vez más para ingresar y permanecer en sus aulas. Ello hizo que muchos/as de los/as destinatarios/as históricos/as fueran migrando a lo largo de los años a otras escuelas en las que la presencia de sectores sociales menos acomodados no resulta aún significativa. También es posible señalar otras razones (del Cueto, 2007)<sup>2</sup> de la migración del estudiantado histórico a otras instituciones: el descrédito que obra sobre la oferta estatal, la mayor diferenciación social en términos de consumo y en la que la escuela es un bien de consumo, la búsqueda de distinción de una clase media en ascenso y una mayor fragmentación social.

En la actualidad en las tres escuelas conviven una matrícula heterogénea en cuanto a la composición social de los/as estudiantes y un cuerpo de

---

<sup>2</sup> Carla del Cueto (2007) evidencia en su estudio sobre las estrategias de las clases medias y medias altas que residen en countries y barrios cerrados que el descrédito que obra sobre la oferta estatal radica, entre otros, en los conflictos gremiales, en las deficiencias en la infraestructura que no permite el desarrollo normal de las clases, en el impedimento que genera la oferta estatal para la acumulación de capital cultural y en la ausencia de la educación bilingüe. La opción por el sector privado parecería responder a la necesidad de subsanar las dificultades que hallan en el sector estatal.

profesores/as que en su mayoría pareciera conservar aún aquella mirada de los sectores medios acomodados que la escuela secundaria promovía cuando no era obligatoria y podía seleccionar a su alumnado por medio del examen de ingreso. Muchos/as de los/as profesores/as parecieran sentirse afectados/as a causa del ingreso y la permanencia en la institución de adolescentes procedentes de sectores sociales pobres y migrantes del noroeste de nuestro país y de Bolivia y Perú que en proporción parecieran superar a los/as estudiantes vecinos/as a la escuela, que pertenecen a los sectores medios acomodados y que por años fueron sus destinatarios/as históricos/as. Ello les ha llevado a plantear la necesidad de seleccionar y regular el ingreso y la permanencia en primer año de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos.

En virtud de lo anterior planteé como pregunta de investigación: ¿qué mecanismos de selección y regulación de la matrícula se implementan en las tres escuelas para redefinir la composición social del alumnado? Además, ¿cuáles son las normas que se aplican en las escuelas para regular la matrícula?, ¿Cómo operan las normas en función de establecer mecanismos implícitos de selección del alumnado?, ¿Cuáles son las estrategias de las que se valen las familias de los/as nuevos/as ingresantes para elegir las escuelas?, ¿Cómo perciben los/as docentes a los/as nuevos/as ingresantes? y ¿De qué manera se regulan la convivencia y las interacciones entre docentes y estudiantes?

El problema adquiere significación si se tiene en cuenta que por ley se extiende la obligatoriedad de la educación. No obstante, a pesar de que las leyes asignen nuevos derechos y determinen nuevas obligaciones, al interior de las escuelas siguen operando mecanismos de selección y regulación de la matrícula. En razón de ello propuse como hipótesis que en las tres escuelas se implementan mecanismos de selección y regulación de la matrícula, más o menos visibles, para limitar el ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro

país y de Bolivia y de Perú. Los mecanismos de selección y regulación resultan de la aplicación arbitraria de normas de procedimientos contenidas en la letra de la ley y de los acuerdos tácitos que pese a no estar en la letra escrita se asumen como normas.

En razón de lo expuesto me planteé como objetivo indagar sobre dichos, centrando la atención en su inscripción en las normas formales e informales que regulan el ingreso y la permanencia de estudiantes en la escuela. Además, a nivel más específico, me propuse describir las estrategias que implementan los/as padres/madres de los/as ingresantes a primer año a la hora de seleccionar escuela; indagar sobre las representaciones que tienen los/as adolescentes sobre los/as docentes; averiguar las posiciones que asumen los/as docentes ante el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes de sectores sociales bajos y migrantes internos y externos; analizar las normas que regulan la convivencia y el ingreso y la permanencia de estudiantes en las escuelas e indagar cómo operan las normas en la cotidianeidad escolar para regular las interacciones en el salón de clase los recreos, el ingreso y la salida de estudiantes y los actos escolares.

### **Antecedentes de la investigación**

Las investigaciones que constituyen antecedentes importantes para el problema que abordo resultan críticos sobre los fines y funciones de la escuela secundaria y la manera de conseguirlos. Cobran relevancia, entre otros<sup>3</sup>, como antecedentes valiosos 1) los estudios referidos sobre la

---

<sup>3</sup> Podría señalar como otras dos grandes preocupaciones las referidas a la violencia escolar y la democratización de la escuela secundaria e identidad y cultura de los/as adolescentes. Sobre la primera, véase, entre otros, los trabajos de Miriam Abramovay (2005), *Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas*; Martha Patricia Prieto García (2005), *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*; Rosario del Rey y Rosario Ortega (2005), *Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar*; Gabriel Kessler (2007), *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*; Bradley Levinson (1998), *La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos*; Fernando Onetto (2005), *Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia*; María Claudia Sús (2005), *Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?* Sobre la segunda, véase los

desigualdad escolar y social, 2) las investigaciones que abordan el estudio de la universalización del ingreso y nuevos formatos escolares y 3) las investigaciones que toman como objeto de estudio la norma en la escuela.

Los estudios sobre la desigualdad escolar y social, al tiempo que describen y analizan el interior de la escuela y la relación con el exterior, plantean que la educación es un instrumento más en la conformación de la desigualdad social (Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu y Passeron, 1982; Bernstein, 1988; Bourdieu y Passeron, 2003; Willis, 2008). A partir de ello, las conclusiones a las que arribaron las investigaciones que se dieron a conocer en los últimos tiempos (Turner, 1988; Dubet y Martuccelli, 1998; Rochex, 2007, entre otros) no sólo dejaron ver cómo se manifiesta la desigualdad sino que sostienen que si no se resuelven algunas cuestiones que se encuentran enquistadas en el sistema educativo lejos está de constituirse la escuela en factor de democratización social.

En América Latina, y en particular en Argentina, las investigaciones y ensayos sobre el nivel medio han cobrado fuerza en amplitud y profundidad en los últimos tiempos. Braslavsky (1985) en *La discriminación educativa* prefiere, más que definir la función del sistema educativo en términos de transformar o reproducir la sociedad, procurar comprender a través de qué características y en beneficios de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con las funciones de 1) distribuir habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuir a estamentalizar a la población y 3) contribuir a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías.

---

trabajos de Aurora Huerta, Anders Stig Christiansen y Dalia Ruiz Ávila (2007), *Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso*; Lucía Litichever y Pedro Núñez (2005), *Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media*; Silvia Martínez Álvarez y Rafael Quiroz (2007), *Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria*; Alejandro Reyes Juárez (2009), *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*; Josefina Díaz Sánchez (2006), *Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional*; Joaquín Hernández González (2006), *Construir una identidad. Vida Juvenil y estudio en el CCH Sur*; Claudia Saucedo (2006), *Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela*.

Estudios más recientes (Tiramonti, 2010 y 2008; Southwell, 2008) se enmarcan en las investigaciones que abordan el problema de la universalización del ingreso y nuevos formatos escolares. Estos trabajos resultan esclarecedores de la tesis que sostiene que la masificación de la escuela media tiene un rasgo desigualador en la medida en que genera segmentos diferentes para los distintos grupos que acceden a la educación y, sumado a ésta, la ampliación de la escolarización se hace sin modificar el patrón pedagógico<sup>4</sup> de la escuela secundaria. Tiramonti (2004 y 2008), para abonar la hipótesis de incorporación diferencial de sectores emergentes analiza la creación de las escuelas técnicas destinadas a los/as hijos/as de trabajadores/as manuales en los años del peronismo, el desarrollo de escuelas medias provinciales a partir de la década de 1970, la creación de las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal en la Ciudad de Buenos Aires y la creación de las Escuelas de Reingreso. Sostiene que “cada una de estas instituciones se constituyó en un espacio que atendió a grupos socioculturales diversos y actuó como un mecanismo de diferenciación en un sistema educativo que se presentaba como único e igual para todos”

---

<sup>4</sup> Terigi (2008), Nuñez (2011), Ziegler (2011) y Sowthwell (2011), entre otros/as, señalan que el ingreso de aquellos/as que por mucho tiempo habían sido excluidos/as del nivel medio se realiza sin modificaciones sustanciales de esa matriz que caracteriza a la escuela secundaria desde su fundación. Así, en términos de Tyack y Cuban (2001), la universalización de la escuela media se lleva a cabo sin considerar que “las escuelas no son como ceras que se pueden moldear” (p. 165). Tarde o temprano ellas vuelven a adquirir su forma habitual, y un ejemplo de ello fue lo que aconteció luego de la eliminación del examen de ingreso y de la intervención en las formas de evaluación y promoción de los/as estudiantes. Según Sowthwell (2011), pronto la escuela secundaria volvió a recuperar formas de calificación y acreditación tradicionales y a pensar nuevamente en la instalación de exámenes de ingreso y egreso, entre otros, anteriores a la recuperación democrática. En efecto, una escuela pensada, creada y madurada en función de un modelo de institución y de destinatario únicos constituye un límite para la inclusión de nuevas formas de organización y de nuevos sujetos. Por un lado, las propuestas de cambio se diluyen o son absorbidas por la gramática escolar. Por otro lado, no es raro ver que en este marco las tintas recaigan sobre los sectores sociales menos acomodados que ingresan al nivel medio y fracasan, lo que ha llevado a muchos/as a preguntarse si la escuela secundaria debiera ser para todos/as o para unos/as pocos/as (Sowthwell, 2011). Una prueba de la fuerza de la matriz de la escuela media se hace manifiesto en la creación de circuitos paralelos al modelo tradicional (Tiramonti, 2008; Sowthwell, 2011). Los cambios actuales en el formato escolar impulsados por las políticas educativas se inscriben en aquellas escuelas que reciben a estudiantes que fueron excluidos/as de otras instituciones. Ello lleva a pensar que, además de esperar que los nuevos sectores sociales sean quienes busquen las maneras de adecuarse a una escuela que en origen no los concibió como sus destinatarios/as legítimos/as, resulta más redituable a las políticas educativas en términos económicos, temporales y energéticos mantener y sostener un modelo existente (Terigi, 2008) y pensar y diseñar otros formatos para responder a aquellos/as que tarde o temprano terminan siendo expulsados.

(2008, p. 26). Por su parte Southwell (2008) presenta las “Escuelas de Familia Agrícola” y “Escuelas de Reingreso” como tipos de escuelas que difieren con algunas premisas centrales del dispositivo de la escuela media tradicional. Estos nuevos formatos tienen un valor instrumental ya que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional. Según plantea la investigadora, la existencia de estas escuelas puede cumplir una doble función: por un lado, interpelar al sistema porque pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los/as estudiantes y algunas formas de solucionarlas y, por otro lado, pueden legitimar la existencia de un circuito paralelo al tradicional que se encarga de aquéllos/as que el resto de las escuelas expulsan.

Los estudios sobre la norma en la escuela, en términos de democratización del espacio escolar, como forma de dar cuenta de la persistencia de actitudes autoritarias y dejar planteado la inconsistencia de muchas de las normas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, han tomado importancia desde la vuelta de la democracia en países de la región latinoamericana. En nuestro país se destacan como antecedentes relevantes para la investigación que me propongo los trabajos de Narodowski (1998), Dussel (2005), Litichever y otros (2008), Litichever (2009a y 2009b), Núñez (2011). Al tiempo que Narodowski (1998) toma como objeto de estudio las partes de amonestaciones puestas entre 1976 a 1988 para dar cuenta lo que sucedía al interior de las escuelas y lo que aprendían los/as estudiantes del sistema de amonestaciones, los trabajos de Dussel (2005), Litichever y otros (2008), Litichever (2009a y 2009b) y Núñez (2011) se centran en el análisis de los Reglamentos de Convivencia de escuelas secundarias públicas y privadas para abonar las hipótesis que señalan la relación entre el orden disciplinario escolar y el político.

El trabajo de Baquero y otros (2009) merece un párrafo aparte por considerar el estudio de la universalización del ingreso y nuevos formatos escolares y norma escolar. Baquero y otros (2009) toman como objeto de estudio el régimen académico para describir y analizar las modalidades y

formas que adopta en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. Los/as investigadores/as entienden por régimen académico “al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (p. 293). El propósito de tomar el régimen académico como objeto de estudio es a los fines de prestar atención en “su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentidos sobre su experiencia escolar” (p. 293). La investigación se centró en el estudio de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las Escuelas Secundarias Básicas de la Provincia de Buenos Aires. La importancia de las dos experiencias radica en el hecho de que buscan introducir modificaciones en la vida escolar tomando al régimen académico como asunto a considerar para entender el problema del fracaso escolar. Las altas tasas de repitencia y abandono que caracterizan al nivel medio les permiten afirmar que la escuela secundaria ha dejado intacto su carácter expulsivo. Además de los aspectos imperceptibles (cultura escolar y gramática escolar) que hacen a las instituciones escolares, plantean que existe una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo y de ella es efecto el régimen académico. La importancia del régimen académico radica en el hecho de que agrega la dimensión política y de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje al problema que abordan. Plantean que el análisis de los regímenes académicos gana en profundidad si se realiza en torno a cuatro dimensiones: sus componentes, el grado de explicitación de sus contenidos, su ubicación en el par cambio/continuidad y su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del/la alumno/a y/o a la transmisión familiar.

En suma, los trabajos presentados hasta aquí guardan antecedentes valiosos para el estudio de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula desde la aplicación de normas formales e informales y dar cuenta así la relación entre escuela media y sectores sociales menos acomodados. No obstante, las investigaciones que abordan el estudio de la desigualdad escolar y social y la universalización del ingreso y nuevos formatos

escolares no dan cuenta cómo opera la norma en la inscripción de los sectores sociales vulnerables en la escuela media. En tanto, las investigaciones relevadas sobre la norma y que se enmarcan en la preocupación por generar formas de organización más democráticas al interior de las instituciones educativas en donde la asunción del diálogo entre los sujetos y en especial con y entre los/as estudiantes no sea una mera cuestión técnica ameritan tres observaciones: 1) al colocar el acento en los reglamentos escolares y no considerar que la norma puede adquirir otras formas en la institución y en el aula, la intervención posible para concretar los fines propuestos pareciera agotarse en ellos; 2) se pierde la posibilidad de reconocer los usos y las funciones que le atribuyen a la norma los/as profesores/as y los/as estudiantes y las familias de éstos/as últimos/as; 3) a los fines de la investigación que encararé, se pasa por alto el uso que hacen los/as profesores/as de las normas para justificar los mecanismos de selección y regulación de la matrícula. Además, estos estudios adolecen del problema de no profundizar en los aspectos referidos sobre las normas. Esto es, las normas aparecen como datos, como un hecho dado, como un insumo heurístico para realizar estudios empíricos y no se ha profundizado en la comprensión que se tiene del término, ni cuáles son, ni a qué tipo de organización social o intereses responden, ni cómo han ido cambiando. Por otro lado, dichos estudios no dan cuenta cómo se usan las normas al interior de las escuelas para seguir limitando el ingreso y la permanencia de sectores sociales que históricamente habían sido excluidos.

### **Organización y síntesis**

La tesis se encuentra organizada en ocho capítulos. En el Capítulo 1 desarrollo los aspectos referidos a las cuestiones metodológicas.

En el Capítulo 2 desarrollo tres cuestiones que me permitieron analizar el material obtenido en el trabajo de campo. La primera, que entiendo esclarecedor no sólo a los fines de mi investigación sino de los otros dos apartados ya que de un modo u otro los atraviesa, refiere a las normas y

reglas y la comprensión que se tienen de ellas en las ciencias sociales. La segunda cuestión refiere al concepto de exclusión social. En este apartado, además de desarrollar cómo conciben las distintas perspectivas teóricas la exclusión y la desigualdad social, le dedico particular atención al concepto de cierre social. Como tercera cuestión expongo sobre gramática y culturas escolares y de los límites y peligros que encierran dichos conceptos para dar cuenta de las persistencias y los cambios en la escuela secundaria.

En los capítulos que siguen expongo los resultados de mi investigación. En el Capítulo 3 me explico sobre dos cuestiones. En primer término desarrollo la dinámica de la matrícula del nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 1998 a 2010 y la dinámica que asume la matrícula y la composición social del alumnado de las escuelas de zona sur, centro y norte en los años 2000, 2004, 2005 y 2009. En segundo término analizo las normas que regulan el ingreso, la permanencia y la asistencia de estudiantes en las escuelas: el Reglamento Escolar y la disposición de la Dirección de Formación Docente.

En el Capítulo 4 describo y analizo 1) las tres escuelas donde llevé a cabo la investigación; 2) los/as adolescentes que ingresan a primer año y sus familiares a los fines de dar cuenta el lugar de procedencia, las razones que los/as llevaron a elegir la escuela, cómo hicieron para dar con ella y lo que les implica cursar en una institución que queda a distancia considerable de sus hogares; 3) la percepción y la apreciación que tienen profesores/as y autoridades escolares sobre los/as nuevos/as ingresantes y cómo ha afectado a docentes y vecinos/as del barrio el ingreso y la permanencia de los/as recién llegados/as; 4) los mecanismos de selección y regulación de la matrícula que se implementan en las escuelas y 5) la fuente de poder de los/as docentes. Previo a todo ellos expongo sobre el relato en la ficción y en las ciencias sociales y el valor que adquiere en la tesis.

En el Capítulo 5 doy cuenta las posiciones y los comportamientos de los/as profesores/as ante el ingreso y la permanencia en primer año de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos. Centré mi atención en

tres cuestiones: 1) en la posición que asumen ante el ingreso y la permanencia en la institución de sectores sociales que dista del esperado, 2) en el contenido de las disputas: la exclusión o la inclusión de la escuela de los/as nuevos/as ingresantes y 3) en las estrategias de las que se valen para sobrellevar la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela.

En el Capítulo 6 parto analizando los fines y funciones de la norma en la escuela y en el aula para luego exponer tres asuntos en relación con las normas: 1) *Los medios y espacios de difusión*. En el apartado presento el análisis del acto inaugural del ciclo lectivo, el discurso de la Rectora y la Vicedirectora y las clases de Tutoría de una de la escuela de zona sur, 2) *Las formas y movilidad de la norma*. En el apartado desarrollo los resultados del análisis de las tres formas que adquiere la norma: la norma como *letra escrita*, la norma como *señaladores conductuales* y 3) *El alcance de la norma*. Aquí presento el análisis de la exposición de la Asesora Pedagógica de la escuela de zona sur en una reunión de padres y la forma en que se llevan a cabo la escolarización de los padres/madres.

En el Capítulo 7 describo y analizo la tercera forma que adquiere la norma en la escuela: la norma como *memoria*. Doy cuenta de la memoria discursiva normativa por medio del análisis de los relatos de profesores/as y estudiantes y la información contenida en los libros de acta de reunión de personal anterior a la eliminación del examen de ingreso.

En el Capítulo 8 describo y analizo 1) las posiciones y comportamientos que manifiestan algunos/as estudiantes sobre sus compañeros/as de nacionalidad boliviana y peruana y las razones que aducen algunos/as estudiantes de por qué sus éxitos y fracasos en la escuela, 2) el planteo crítico de algunos/as estudiantes sobre las prácticas y discursos de los/as docentes y de sus compañeros/as y 3) las posiciones y comportamientos ambiguos de algunos/as estudiantes con relación a cuestiones que hacen a la escuela y al nivel medio.

En la conclusión además de realizar un recorrido sintético sobre los principales hallazgos de la investigación, me explico sobre los nuevos interrogantes que surgieron a partir de los resultados obtenidos y las cuestiones que entiendo merecen mayor profundización.

## **Capítulo 1**

### **Aspectos metodológicos de la investigación**

#### **Metodología de investigación**

A los fines de abordar el objeto de estudio opté por una metodología cualitativa que implicó entrevistas en profundidad con preguntas semiestructuradas, observaciones de clase y conversaciones ocasionales con docentes, preceptoras, estudiantes y familiares de éstos/as últimos/as en tres escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ello con el propósito de dar cuenta los mecanismos de selección y regulación de la matrícula que operan en primer año desde la aplicación de normas formales e informales. El hecho de no haber hallado investigaciones empíricas que hayan abordado el problema de investigación propuesto el estudio tuvo un carácter exploratorio.

El estudio de caso, entendido como un estudio de la particularidad y complejidad de un cuestión (Stake, 1998), resultó apropiado como estrategia de investigación, por lo que consideré a cada escuela como un caso. La opción por dicha estrategia de investigación respondió al hecho de que tenía poco control sobre los eventos estudiados y a la contemporaneidad de dichos eventos (Yin, 1984). La inclusión de más de una escuela convirtió al caso en un caso múltiple (Yin, 1984) o colectivo (Stake, 1998) ya que cada escuela fue estudiada comprendiéndola en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellas buscando características comunes y diferentes (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). La selección de los casos no siguió el criterio de representatividad estadística, sino más bien la lógica de la repetición (Yin, 1984). La unidad de análisis fue los mecanismos de selección y regulación de la matrícula desde la aplicación de las normas. En función del tiempo de investigación y de los recursos humanos —un solo investigador— entrevisté un total de doce profesores/as y doce estudiantes; cuatro por escuela. A los fines de la triangulación atendí a otros sujetos —autoridades escolares, preceptores y padres/madres de los/as estudiantes— y

otras fuentes de información —registro de asistencia de estudiantes, actas de reunión de personal, normas de convivencia, cuadernos de comunicación de los/as estudiantes— como fuentes múltiples de evidencia (Yin, 1984).

Las tres escuelas que seleccioné para la investigación fueron creadas como escuelas normales nacionales. Son instituciones de gestión pública ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se hallan en puntos distantes y distintos de la ciudad por lo que las identificaré de ahora en más por su ubicación geográfica: escuela de zona norte, escuela de zona centro y escuela de zona sur. La escuela de zona norte y la escuela de zona centro comparten su establecimiento con otras instituciones.

La opción por las tres escuelas estuvo fundada en el hecho de que en el imaginario de docentes de la escuela, estudiantes, familiares y vecinos/as del barrio obraba la consideración de ser instituciones prestigiosas por el nivel académico, y porque el alumnado pertenecía a la clase media. A su vez, porque se observa que en la actualidad la proporción de estudiantes provenientes de villas de emergencias, de casas tomadas, del conurbano bonaerense y de migrantes internos y externos de origen peruano y boliviano es superior a la proporción de estudiantes vecinos/as a la escuela. La heterogeneidad del alumnado en cuanto al lugar de procedencia, al país de origen y al nivel social de pertenencia imprime como particularidad especial a las escuelas que los/as adolescentes portan a ellas cuestiones propias de su cultura que entran en conflicto con la cultura escolar (Tedesco y López, 2004, Falconi, 2004, Rockwell, 2009).

La opción de centrar la investigación en primer año obedeció a que la repitencia allí es muy elevada<sup>5</sup> y porque las altas tasas de cobertura y egreso del primario ejercen presión sobre el nivel medio para la inclusión de aquellos sectores sociales que históricamente habían estado excluidos. Por otro lado, porque los primeros años suelen estar conformados por

---

<sup>5</sup> Baquero y otros/as (2009) sostienen que en la Ciudad de Buenos Aires la repitencia en primer año en las escuelas públicas ascendió de 13,3% en 2002 a 19% en 2006. Según datos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires al año 2010 la repitencia en primer año es de 23,2%.

adolescentes provenientes de distintas escuelas que tienen incorporados/as normas propias de otros contextos educativos que pueden no coincidir con las normas propias de cada escuela secundaria por lo que el trabajo de socialización en las normas institucionales resulta necesario, y adquiere rasgos que son posibles identificar y recortar para su estudio.

### **El trabajo de campo**

El trabajo de campo implicó observaciones participantes, entrevistas en profundidad con preguntas semiestructuradas y análisis del archivo y de las normativas de las instituciones. Las observaciones las realicé primordialmente en el salón de clase. Además, llevé a cabo seguimiento del grupo de estudiantes y docentes en otros ámbitos (pasillos, patios y Sala de Profesores). Las entrevistas en profundidad las realicé a docentes de primer año y estudiantes considerados/as informantes clave a los fines de la problemática a investigar. También, como fuentes múltiples de evidencia (Yin, 1984), entrevisté a padres/madres de los/as estudiantes y mantuve conversaciones ocasionales con diferentes actores/actrices de las instituciones (autoridades escolares y demás docentes, asesora pedagógica y preceptoras).

El registro de la información recabada lo realicé en forma escrita y también grabado a los fines de contar con dos tipos de registro que me permitieran un análisis más completo. En todos los casos en que procedí a la grabación fueron con consentimiento de los/as involucrados/as.

El trabajo de campo lo llevé a cabo durante el ciclo lectivo 2010. El tiempo de permanencia en las escuelas estuvo regido por el criterio de saturación (Stake, 1998). Los tiempos de permanencia en cada una de las instituciones fueron los siguientes:

1. Escuela de zona sur: a) observación intensiva y seguimiento del grupo durante el primer mes de inicio del ciclo lectivo, b) observación intensiva y seguimiento del grupo una vez por semana en distintos días luego del primer mes de inicio de las clases y hasta dos semanas antes del receso de invierno, c) observación intensiva y

seguimiento del grupo quince días antes del inicio del receso de invierno y quince días antes de finalización del ciclo lectivo.

2. Escuela de zona centro: a) observación intensiva y seguimiento del grupo durante dos semanas de clase luego del receso de invierno, b) observación y seguimiento del grupo una vez por semana y en distintos días luego de las dos semanas de observación intensiva hasta la finalización del ciclo lectivo.
3. Escuela de zona norte: observación y seguimiento del grupo una vez por semana en distintos días durante los últimos dos meses de clase del ciclo lectivo 2010.

No obstante, pese a que el trabajo de campo intensivo lo realicé durante el año 2010, durante el 2011 regresé en varias oportunidades a las instituciones a los fines de recabar información faltante.

### **Las entrevistas**

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas a docentes y estudiantes. También fueron entrevistados padres/madres de estudiantes durante el período de inscripción y mantuve conversaciones ocasionales con otros/as actores/actrices de las escuelas.

Las dimensiones sobre los que giraron las preguntas de las entrevistas fueron los siguientes:

1. Para docentes/autoridades de la institución:
  - Percepción sobre la escuela de antes y la de ahora
  - Percepción sobre los desafíos que debe afrontar desde la función que desempeña
  - Percepción sobre los/as alumnos/as
  - Percepción sobre los problemas de disciplina
  - Percepción sobre las normas de la escuela
2. Para estudiantes de primer año de los cursos donde llevé a cabo las observaciones:
  - Percepción sobre la escuela y sobre los/as profesores/as
  - Percepción sobre cómo se siente tratados/as en la escuela

- Percepción sobre las diferencias entre la primaria y primer año
- Percepción sobre su desempeño y el de sus compañeros/as
- Percepción sobre las normas de la escuela

### 3. Para padre/madre de los/as estudiantes

- Razones por la que eligió la escuela
- Información con que contaban sobre la escuela
- Personas que brindaron información sobre la escuela

La duración promedio de las entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes fue de una hora. Las entrevistas a los/as padres/madres fue de cinco minutos en promedio. El tiempo de las conversaciones ocasionales, en tanto, varió en función de quién era el/a interlocutor/a, del lugar en donde se realizaban y del tiempo con que se contaba.

Las entrevistas se realizaron de manera flexible, en función del curso de la conversación y teniendo en cuenta la serie de bloques temáticos señalados anteriormente. Tanto el contenido como la instrumentación de la entrevista a docentes y estudiantes fueron ajustados con posterioridad a la realización del estudio piloto. A partir del estudio piloto identifiqué como nueva área de interés en las normas institucionales: la memoria de los/as profesores/as y estudiantes.

El diseño de las entrevistas estuvo conformado por preguntas abiertas, por frases a completar y por afirmaciones sobre las que solicité que expresaran su parecer.

Las entrevistas a los/as profesores/as se realizaron en forma individual y en un solo encuentro. Las entrevistas a los/as estudiantes, en tanto, se llevaron a cabo en pares conformados por un varón y una mujer, atendiendo a que cada par estuviera conformado por un/a ingresante nuevo/a y un/a recursante de primer año. Las entrevistas a cada par de estudiante se realizaron en dos encuentros y ello debido a que preví que el nivel de atención podría no ser mantenido por más de media hora.

### **Los/as entrevistados/as**

Por escuela fueron seleccionados/as cuatro docentes y cuatro estudiantes para las entrevistas en profundidad. El criterio que guió la selección fue el temporal. En el caso de los/as profesores/as presté atención a la variable antigüedad docente en la institución. En cada escuela entrevisté a dos docentes que acreditaron más de diez años de antigüedad y dos docentes cuya antigüedad fuese inferior a los diez años en la institución. En el caso de los/as estudiantes, los pares estuvieron conformados por dos repetidores/as y dos ingresantes nuevos/as, y, a su vez, cada par por un varón y una mujer. La conformación de pares integrados por repetidores/as e ingresantes nuevos/as respondió, primordialmente, a la información que pudieran brindar sobre la escuela, los/as docentes y las normas. Además, sobre la percepción diferencial que pudieran tener sobre las normas escolares y por la socialización en las normas institucionales que pudiera ser realizada por los/as repetidores/as a los/as ingresantes nuevos/as. El hecho de que cada par estuviera conformado por un varón y una mujer tuvo como objetivo prestar atención si la cuestión de género influía en la información que brindaban sobre las cuestiones señaladas en los puntos anteriores.

Los padres y madres entrevistados/as fueron diez. La selección fue aleatoria. Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante el período de inscripción, cuando aguardaban ser atendidos/as en la Prosecretaría para realizar el trámite correspondiente.

### **El archivo y las normativas institucionales**

En cada una de las escuelas fueron considerados y analizados: los Libros de actas de reunión de personal, los Reglamentos de convivencia y los libros de circulares internos de cada una de las escuelas.

Para el caso de los Libros de actas de reunión de personal, en la escuela de zona sur se analizó el primer Libro de actas de reunión de personal en donde estaban registrados las reuniones llevadas a cabo durante los años 1955, 1956 y 1957. En la escuela de zona norte, el Libro de actas analizado corresponde al Libro de acta de reunión de Departamentos que data del año

1961. En la escuela de zona norte, en tanto, fueron analizados el Libro de actas de reunión de personal del año 1975.

También fueron considerados y analizados el Reglamento Escolar (Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y la disposición de la Dirección de Formación Docente del año 2010.

### **El análisis de contenido**

El análisis de la información recabada durante el trabajo de campo comprendió cuatro acciones. La primera consistió en una lectura general de cada uno de los registros obtenidos. La segunda acción residió en la fragmentación de los textos en función de temas o categorías que fueron definidos en algunos casos de antemano y a partir de la opción teórica y en función de otras categorías que se fueron configurando en esta etapa de trabajo. En los distintos fragmentos o citas realicé marcaciones con registros de las categorías o temas de los que trataban. La tercera acción consistió en separar los fragmentos y agruparlos junto con otros con quienes guardaban similitud o diferencias en su contenido. La cuarta acción consistió en un trabajo pormenorizado sobre cada fragmento o cita para buscar identificar los indicadores, evitar la repetición y realizar marcaciones explicativas desde la opción teórica.

Por último, una vez cumplimentado las cuatro acciones se procedió a la producción de cada capítulo que fue siendo sometido de acuerdo a cómo iban siendo terminadas a la lectura del Director de la tesis. Éste realizó críticas sobre lo producido y marcaciones en los textos que llevaron a volver sobre los registros, los fragmentos, las categorías y sobre algunos conceptos teóricos. Además, sugirió la lectura de publicaciones, informes de investigación y ensayos que permitieron rever el análisis sea para mejorar, sea para discutir, sea para resolver problemas surgidos durante el análisis.

## Capítulo 2

### **Escuela media y los/as “negativamente privilegiados/as”:**

#### ***una ecuación compleja***

En el siguiente capítulo me planteo como propósito configurar un marco que me permita abordar, explicar y comprender la relación entre escuela media y los/as negativamente privilegiados/as (adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro país y de los países limítrofes). Estructuré el capítulo en tres apartados. En el primero, que entiendo esclarecedor no sólo a los fines de mi investigación sino de los otros dos apartados ya que de un modo u otro los atraviesa, discuro sobre la comprensión que se tienen en las ciencias sociales de las normas y reglas. En el segundo apartado desarrollo el concepto de exclusión y desigualdad social dedicándole particular atención al concepto de cierre social. En el tercero, en tanto, trato los conceptos de gramática y culturas escolares y de los límites y peligros que encierran ambos conceptos para dar cuenta las persistencias y los cambios en las escuelas medias.

#### **La preocupación por la regulación de la vida colectiva: *normas y reglas***

En la relación entablada entre escuela media y los/as negativamente privilegiados/as las normas adquieren un rol preponderante. En términos operativos y productivos, ellas imponen pautas comunes como principios que permiten definir las tendencias y los límites del cambio y generan la exclusión de determinados sectores o grupos con respecto a la sociedad en general. En términos teóricos, ellas permiten abordar ciertas temáticas que hacen a la comprensión de la realidad humana. En el marco de la investigación que encaré, privilegié los términos operativos y productivos de las normas. Más precisamente, la inscripción en las normas formales e

informales de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en primer año de tres escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En otros términos, a los fines de dar cuenta, por un lado, el uso que hacen los/as docentes de las normas para la inclusión o exclusión de sectores sociales que históricamente habían sido excluidos y, por otro lado, la razones en que fundamentan sus posiciones y comportamientos.

Concebir a las instituciones educativas como organizaciones sociales (Ball, 1984) en donde las normas tienen fuerte presencia y adquieren relevancia obliga a especificar, por un lado, cuáles son y en qué consisten las normas y, por otro lado, a qué intereses y fines responden. En principio comenzaré diciendo que las normas en las instituciones educativas guardan relación con los valores y los aspectos procedimentales. Ellas son dictadas por alguna entidad reconocida como autoridad normativa. Otras, en cambio, no están escritas ni emanan de ninguna autoridad normativa; están ahí, son formas de proceder aceptadas y validadas por la práctica. Ellas podrían ser entendidas como reglas de sentido común, y sobre cuyas transgresiones pesan sanciones. La existencia de un orden normativo en las instituciones escolares es a los fines de garantizar un mínimo de estabilidad y acuerdo para la convivencia. Así, es posible reconocer normas comunes para todas las escuelas que conforman un sistema, un nivel del sistema o grupos de escuelas que responden a una misma dirección o supervisión. No obstante, en cada escuela es posible hallar normas que le son propias, lo que hace de cada institución una particularidad.

Las normas escolares comprenden creencias, prácticas recurrentes, hábitos, costumbres, modos de proceder, formulaciones que permiten un entorno estable y controlado y proporcionan patrones de conductas que tienden a cristalizarse. También comprenden prescripciones escritas sobre una determinada cuestión, más precisamente: normas de procedimientos sobre diversos aspectos de la institución y los sujetos. Es así que todo sujeto que ingresa por primera vez a una determinada escuela, pese a haber estado en otras y cargar consigo normas que podrían entenderse como ajenas a ésta,

ingresa a un microcosmos con particularidades específicas que se le impone y que debe reconocer, decodificar y aprender.

Más allá del contenido, la forma y el carácter que puedan adquirir las normas en un sistema educativo, nivel, grupo de escuelas o escuela en particular, ¿qué se entiende por normas? Pese a que su clarificación resulta importante conviene adelantar que no es posible hallar una definición unívoca acerca de qué son las normas. Al respecto Girola (2005) refiere:

“Tanto desde la filosofía, cuyo interés por el tema tiene una larga data, a la vez que varios desarrollos relativamente recientes que merecen conocerse, como desde el punto de vista del derecho, la ética y, sobre todo, desde el punto de vista sociológico, la situación es similar. Los autores trabajan las nociones relacionadas de norma, regla, ley y máxima, establecen diferencias, elaboran clasificaciones y extraen consecuencias teóricas y prácticas de tales tratamientos, pero difícilmente definen qué son las normas (...) En el caso de los clásicos de la sociología, por ejemplo, ni Durkheim, ni Weber, ni Parsons, ni Merton, aunque han dedicado una parte importante de su obra a trabajar el carácter y la importancia crucial de las normas en la vida social, han propuesto una definición clara y distinta del término.” (p. 89).

No obstante, desde el origen de la sociología como disciplina la norma ha estado presente en su agenda. La conceptualización acerca de las normas ha cambiado a lo largo del tiempo. El orden normativo adquiere relevancia en la actualidad para estudiar y explicitar las características peculiares de sociedades concretas; se reconocen ciertas temáticas como urgentes e interesantes y las normas son abordadas en relación con dichas cuestiones (O'Donnell, 1989; Waisman, 2005; Girola, 2007). En las investigaciones sobre las instituciones educativas de nivel medio, además de que muchas cuestiones son abordadas desde la problemática normativa (Narodowski, 1998; Dussel, 2005; Litichever y otros, 2008; Litichever, 2009a y 2009b; Núñez, 2011; Núñez, 2013; Núñez y Baez, 2013), las referencias a las normas surgen con frecuencia. No obstante, al igual que en la sociología y en la mayoría de las disciplinas sociales, no se termina de decir cuáles son ni

en qué consisten; más bien se hace referencia a las normas como datos, como un hecho dado sin profundizar en la comprensión que se tiene del término.

Pese a la falta de una definición clara y que lo que se consiga decir sobre ella pueda variar en función de los intereses y las preocupaciones de los teóricos e investigadores/as, las normas pueden considerarse en su relación con los valores o con aspectos procedimentales, entre cuyas consecuencias se encuentran facilitar la vida cotidiana. Así, para Durkheim (2003; 2008) las normas son condición para la existencia social ya que la vida colectiva necesita de elementos que la regulen y prescriban lo que debe y no hacerse en cada circunstancia, cuáles las conductas aprobadas y cuáles y cómo las que deben ser castigadas. Dichas prescripciones —explícita o implícitamente aceptadas— hacen posible la vida en grupo. Las creencias, las prácticas recurrentes, los usos y costumbres compartidos para la vida en común, que pueden ser observables en sus resultados constituyen lo que en términos de Durkheim sería la parte no contractual de los contratos: lo que no está escrito, aquello de lo que no se habla pero todos/as conocen y que hace inteligible para los miembros las conductas recíprocas. Durkheim entiende a las instituciones como el conjunto de normas que regula las relaciones entre los miembros y grupos de una sociedad en áreas o dominios específicos, tales como las familias o la escuela. Las normas presentan un carácter coactivo exterior como interior. Mientras que el carácter coactivo exterior remite a que muchas normas existen con anterioridad a un sujeto particular y le son impuestas en el curso de la socialización, el interno, que también es producida en el proceso de interiorización, remite al sentimiento de obligación interno que lleva a respetar el marco normativo vigente en una sociedad o grupo en un determinado momento. Para Durkheim una sociedad con claridad normativa tendrá fortaleza moral. Por último, en relación con los términos de normas y reglas, pese a que en muchos textos aparecen como sinónimos, para Durkheim la norma tiene un carácter interiorizado y la regla es ante todo una imposición exterior.

Por su parte, Parsons (1968) piensa que el orden normativo es garantía de estabilidad. Entiende que los sistemas de valores y normas son consideradas sociales desde la perspectiva sociológica. Parsons sostiene que los padres fundadores de la sociología acordaban en pensar a la sociedad como un conglomerado de sistemas normativos y de valores que permitían una vida social sujeta a reglas, un orden que beneficiaba al conjunto. En un sistema social se tienen objetivos más o menos compartidos y elementos simbólicos (valores, normas, lenguajes) comunes. Los valores sirven de criterios de selección que se presentan en una situación al tiempo que las normas son formas más o menos reglamentadas de operacionalización de los valores. Para Parsons también los procesos de socialización e interacción juegan un papel importante. Los miembros de un sistema introyectan de tal manera los valores y normas de una sociedad que éstos se constituyen en necesidades imperiosas de su conducta ante los demás. Si los valores y normas han sido internalizados por los miembros de un grupo o una sociedad, se puede decir que están institucionalizados. Por lo tanto, las expectativas mutuas que los actores tengan en el desempeño de sus roles, de acuerdo a los diversos estatus que ocupan, y las acciones que de esas expectativas se deriven, serán consecuentes de manera casi automática con los valores y normas internalizados e institucionalizados. Si esto no ocurre, Parsons sostiene que se produce la anomia, que es la falta de complementariedad o concordancia entre las expectativas de rol y comportamientos específicos. Para Parsons, el principal efecto de las normas está en relación con la integración social. Pese a no explicar los procesos de cambios en sociedades concretas como lo hizo en el plano teórico, propuso que uno de los factores de cambio más importante era la situación de conflicto normativo entre los procesos de asignación e integración.

En suma, para Durkheim y para Parsons las normas se conciben como elementos consustanciales a la existencia de cualquier grupo humano. Sin normas y principios que regulen las relaciones interpersonales, y que constituyan las instituciones fundamentales de la sociedad, los grupos se desmembrarían fácilmente.

Garfinkel (1967), en tanto, remarca el papel de la norma en cuanto hacen posible conocer y re-conocer el entorno social y sustentar la convivencia cotidiana. Cada grupo humano se hace una idea del mundo social, y percibe como normal la realidad del mundo que lo rodea y no reconoce las incongruencias y rupturas del orden, a menos que se vea forzado a ello. Garfinkel cuestiona el papel determinante de la conducta asignado por Parsons a las normas. Garfinkel sostiene que los marcos normativos interiorizados que imponen a la actividad humana son en todo momento revisados y negociables a través de los usos y las prácticas cotidianas. Los participantes deciden en qué casos deben aplicarse las reglas a la luz de los detalles de la situación en la que se encuentran. En cada caso, la decisión es eminentemente pragmática y depende de cómo el actor caracterice la situación en la que participa. Las normas para la etnometodología son importantes porque permiten entender el significado de las situaciones sociales. Las normas son un elemento crucial para la interpretación de lo que las acciones de los sujetos quieren decir, no porque determinen la conducta social. El papel de las normas es cognoscitivo; ellas ayudan a la caracterización de las situaciones de interacción. El concepto de *normalidad percibida* refiere a aquello que las personas visualizan como lo que de hecho es habitual y generalmente esperado en un proceso de interacción y actúen de acuerdo con eso, lo que no quiere decir que tengan el “deber ser” interiorizado.

En Merton (1972), Coser (1970) y Giddens (1995 y 2000) encontramos el enfoque de las normas en relación con la innovación, el conflicto, el cambio social y la conducta desviada, el delito y la estratificación social. Merton (1972) encaró la problemática de la normativa en relación con la incongruencia e incompatibilidad de la estructura social y la estructura cultural en una sociedad determinada, y pese a que centró su análisis en la sociedad estadounidense de primera mitad del siglo XX tiene un inmenso potencial heurístico para analizar otras sociedades. Para Merton la situación de anomia genera distintas respuestas según la clase social y el momento específico. Merton fue quien primero le dio un carácter netamente histórico y sociológico al análisis de la normatividad. Sostenía que en la sociedad

pueden diferenciarse dos tipos de estructuras: la cultural y la social. La estructura cultural de una sociedad incluye valores, fines e ideales sociales y normas que indican los procedimientos considerados lícitos para alcanzar esos valores e ideales. Sostiene que la cultura y la estructura social operan en sentidos contrapuestos. Pese a que ninguna sociedad carece de normas que gobiernen la conducta, ninguna sociedad es igual a otra, y ello es así por la tradición, las costumbres y los controles institucionales que están eficazmente vinculados con los objetivos que ocupan un lugar elevado en la jerarquía de los valores culturales. Así, la interiorización-institucionalización de los valores y normas es foco de conflicto y generación potencial de conductas desviadas, innovación e incluso ruptura de lazos sociales. Para Merton lo que a cierta gente le interesa es cuál es el procedimiento más eficaz para lograr sus propósitos, sea legítimo o no desde el punto de vista normativo. Las respuestas divergentes —las respuestas de los miembros de una sociedad a la peculiar configuración conflictiva entre los ideales valorativos y las posibilidades concretas de realización de esos ideales— pueden ir desde la conducta innovadora a la rebelión abierta y comportamientos pasivos como el ritualismo y el retraimiento. En tanto la respuesta rebelde implica el rechazo de las metas y los medios pero, a la vez, de otros diferentes. La existencia de una dimensión psicológica en el problema de la aceptación o rechazo de las normas vigentes, es tan sólo una contrapartida de la dimensión sociológica que no puede subordinarse a la dimensión psicológica. De las dos concepciones de Merton con respecto a la anomia, se derivan dos corolarios fundamentales: por un lado, que la conducta divergente es tan “normal” y propia de la convivencia humana como la conducta que se conforma con los mandatos y convenciones socio-culturales; por otro lado, que la conducta divergente no es de por sí disfuncional, así como la conformidad no es de suyo funcional a un sistema dado (Girola, 2007).

En Coser (1970) el conflicto toma primacía. Las normas pasan a ser motivos de disputas y a provocar o generar rupturas o desequilibrios. Las normas pasan a ser el parámetro contra el cual se comparan las conductas. Coser centra su atención en las conductas que al apartarse y desviarse de las

normas aceptadas, generan conflictos y adecuaciones de diverso tipo. Por ello sostiene que los diferentes tipos de conducta desviada deben ser considerados a partir de su impacto diferencial: fortalecimiento del grupo y rechazo desviado. La permisividad o la intolerancia a la transgresión a las normas tienen que ver con el estatus del transgresor: lo que puede ser aceptado en un líder, se cuestiona en un miembro de estatus inferior. Así, la supervivencia de un grupo dependerá de la flexibilidad de su marco normativo. Por último, una cuestión importante es la dimensión temporal: la mirada hacia lo que puede ser considerado una amenaza en un momento determinado, en otro puede ser visto de otra manera.

Giddens (1995; 2000), por su parte, ha desarrollado una doble concepción del problema normativo: el aspecto cognitivo y práctico y las normas que definen en cada contexto los comportamientos que son adecuados y los que no lo son. La primera conceptualización entiende a las normas como reglas de la vida social que, además, son elementos significativos como medios de reproducción de prácticas generalizadas. Por tanto, las reglas son expresión de procedimientos generalizados y prácticas recurrentes, que sirven tanto para interpretar y comprender el mundo en el que las acciones viven, como para definir los procedimientos y los recursos con los que cuentan las personas en su vida diaria. Las normas son tanto pautas comunes como principios que permiten definir las tendencias y los límites del cambio. El segundo aspecto refiere al interés que en años recientes ha llevado a los sociólogos a hacer hincapié en la relación entre normas sociales, desviación con respecto a las mismas, sanciones y la incidencia del delito según la clase social.

En suma, Merton, Coser y Giddens hacen énfasis en las normas como elementos de renovación, conflicto y cambio social y su relación con la conducta desviada, el delito y la estratificación social. El papel que le asignan a las normas va más allá de la integración y la cognición; son factores de innovación y cambio. Para ellos la dimensión temporal adquiere relevancia y dan cuenta que el contenido de la norma puede cambiar a lo

largo del tiempo: lo que era visto como inadecuado o prohibido en un momento, es permitido y fomentado en otro.

### *Un tipo de norma o tipos de normas*

He plantado que el problema de las normas, así como el de las reglas viene de larga data, y en los últimos años han experimentado desarrollo y sofisticación de gran importancia. También he señalado que difícilmente encontremos una única definición de normas; más bien distintas aproximaciones según los intereses y preocupaciones de los autores. No obstante, se coincide en concebir a las normas como productos de la sociabilidad humana por lo que su contenido, forma y carácter son contextuales y temporales; esto es, varían de una sociedad a otra y de una época a otra. Además, que las normas pueden considerarse en su relación con los valores o con aspectos procedimentales.

En sociología no es posible señalar que exista un tipo de norma. Más bien es posible hablar de una variedad de tipos de normas y sentidos diferentes del término, y en ello han colaborado los/as autores/as que se han ocupado de la problemática normativa. Georg Henrik von Wright (1970; 1997), fundador de la lógica deóntica, disciplina que se ocupa de los conceptos normativos y de los usos del lenguaje, también ha hecho lo propio. La influencia de von Wright se ha extendido en el campo de la lógica y en el terreno de la filosofía del derecho. von Wright, cuyas aportaciones pueden resultar esclarecedoras para una sociología de las normas, reconoce tres tipos principales y tres tipos menores de normas. Por un lado, las reglas definitorias y constitutivas, las reglas técnicas y las prescripciones. Por otro lado, las reglas ideales, los principios morales y las costumbres.

Las reglas definitorias o constitutivas son aquellas que definen la actividad o entidad a la cual se refieren; ellas son condición de existencia de una actividad. Por ejemplo, en términos sociológicos, haciendo referencia al postulado de Durkheim: toda sociedad implica reglas de convivencia, y sin reglas, no existe la sociedad. Las reglas técnicas, en tanto, guardan relación con los medios empleados para alcanzar un determinado fin. Las

prescripciones o regulaciones son las que mayor profundidad en su desarrollo le ha dedicado von Wright:

“Las prescripciones son dadas o dictadas por alguien. ‘Dinaman’ de o ‘tienen su origen’ en la voluntad de un dador de normas o, como también diremos, autoridad normativa. Van, además, destinadas o dirigidas a algún agente o agentes, a quien(es) llamaremos sujeto(s) normativo(s). Puede decirse [...] que la autoridad que da la norma quiere que el sujeto(s) adopte una cierta conducta. La emisión de la norma puede entonces decirse que manifiesta la voluntad de la autoridad de hacer que el sujeto(s) se comporte de una manera determinada. Para que el sujeto(s) conozca su voluntad, la autoridad promulga la norma. Para dar efectividad a su voluntad, la autoridad añade una sanción, o amenaza, o castigo a la norma” (von Wright, 1970, p. 27).

No obstante, la importancia del planteo de von Wright sobre las prescripciones o regulaciones cabría decir algo que ya he mencionado más arriba: no todas las prescripciones emanan de autoridad identificable. Muchas de ellas no son explícitas, no están en ningún reglamento, son reglas de sentido común sobre cuya transgresión penden sanciones de diversos tipos y grados.

Los elementos que conforman las prescripciones son: el carácter, el contenido, la condición de aplicación, la autoridad, el sujeto y la ocasión. El carácter define que algo debe, no debe o puede hacerse: normas obligatorias, normas prohibitivas y normas permisivas. Las normas que permiten pueden hacerlo en un sentido fuerte (está expresamente permitido) y en un sentido débil (se considera que algo está permitido porque no está expresamente prohibido). El contenido refiere a la cosa prescrita; a aquello que debe o puede o tiene que hacerse o no hacerse (lo mandado, permitido o prohibido). La condición de aplicación es lo que tiene que darse para que exista la oportunidad de hacer lo que es el contenido de una norma dada. La autoridad es el agente que da la prescripción. El sujeto(s) de una prescripción es el agente a quien se da la prescripción. Por último, la ocasión refiere al tiempo con respecto al cual se da la prescripción.

Las reglas ideales, los principios morales y las costumbres son los otros tipos de normas que von Wright reconoce como menores y que se diferencian de los otros por su carácter híbrido ya que reúne características conceptuales de todos los otros tipos de normas. Sobre lo señalado por von Wright, González Lagier (1995) plantea:

“Las llamadas reglas ideales ‘mantienen una posición intermedia entre las normas técnicas acerca de los medios para un fin y las reglas constitutivas que determinan un patrón o modelo’; ‘los principios morales tienen importantes relaciones con las prescripciones y con las normas técnicas. El aspecto prescriptivo de la moralidad se relaciona con la costumbre; [...] y por último, las costumbres se asemejan a las reglas en que determinan, *quasi* definen, ciertos patrones de conducta, y a las prescripciones en que ejercen una ‘presión normativa’ sobre los miembros de una comunidad para que se ajusten a esos patrones” (p. 298).

von Wright también se expide sobre las características de las normas: *existencia*, *legitimidad* y *validez*. Una norma tendrá *existencia* si fue emitido por una autoridad y fue recibida por un/os destinatario/s. La *legitimidad* remite a la autoridad normativa de quién la emite; es decir si tiene autoridad para dictarla. La *validez* de una norma estará dada por la existencia de otra norma que defina la autoridad del agente emisor.

La validez y legitimidad de una norma en los términos planteados por von Wright, sin embargo, no están exentas de discusión. Sentar la validez y legitimidad de una norma en otras preexistentes y en la autoridad del agente emisor desvirtúa un principio crucial en cuanto a los sistemas normativos de cualquier orden, y que es, como lo ha señalado Weber, el relativo a la aceptación de las prescripciones, reglas y estatutos por parte de los beneficiarios de los mismos. Weber (1996) entiende que un orden —sea éste un sistema normativo, un conjunto de normas y reglas, una norma específica— es válido cuando es aceptado y es legítimo según las razones que se aleguen: afectiva, racional con arreglo a valores y religiosa. No obstante, una norma puede ser válida pero no tenida como legítima, y ello por las razones que se aleguen. Una formulación similar hallamos en Heller

(1994) cuando discute con Perelman sobre cómo deben ser tratados seres de una misma categoría, y que guarda estrecha relación con la problemática de las escuelas secundarias y los/as nuevos/as ingresantes —estudiantes procedentes de sectores sociales pobres y migrantes internos y externos—. Heller (1994), en contraposición a Chaim Perelman, entiende que “es precisamente la aplicación de las mismas normas y reglas a un cierto grupo de personas lo que *constituye* la misma agrupación, y *no* al revés” (pp. 15-16. Las bastardillas le pertenecen). Queda por ver que la sanción de leyes que asignan derechos a sectores de la sociedad que antes se encontraban excluidos y por tanto nuevas obligaciones para con éstos si será tenida por válida, pero no como legítima para muchos/as que consideran que entre ellos/as y los/as recién llegados/as hay desigualdades fundadas en origen. Otro tanto está presente en el planteo de Parkin (1984) en relación con el cierre social dual, cuestión que será tratada en el siguiente apartado. Pese a que la norma haga desaparecer formalmente las situaciones de desventajas en el terreno legal y político, en la práctica las desventajas heredadas siguen acompañando a los sujetos. Es necesario considerar, entonces, tanto para la existencia como sobre todo para la validez y legitimidad de una norma o normas, no sólo el carácter de la autoridad emisora de la prescripción o regla, y el hecho de que haya sujetos que reciban la prescripción, sino también la condición crucial de la aceptación y las razones aducidas de ésta por parte de los sujetos a los cuales se dirige.

Por último, a la clasificación realizada por von Wright, Girola (2005) agrega la vigencia y la fuerza vinculante como otras de las características de la norma. La vigencia refiere a “que los destinatarios la acepten realmente como un principio práctico de ordenamiento de su conducta, o sea que no sólo sea aceptada verbal o idealmente, sino que tenga fuerza empírica en la vida de sus destinatarios” (p. 99). La vigencia de la norma se relaciona, además de con su aceptación en general, con su aceptación en la vida cotidiana lo que remite a ciertas actitudes y disposiciones de comportamiento que den cuenta de la aceptación de la norma. La fuerza vinculante, en tanto, refiere a la fuerza normativa de la norma, a su carácter obligatorio. Ahora bien, es muy distinta la situación de verse obligado al

sentimiento de obligación. Puede darse el caso de que las personas no se sientan obligadas de cumplir con la norma y ello puede ser debido a que la sanción no se corresponde con la transgresión, o porque la sanción no se aplica, o porque su aplicación es o es percibida como discrecional.

Por último, se hace necesario hacer una distinción entre normas y reglas ya que hasta el momento ambos términos han aparecido prácticamente ligados como si hicieran referencia a lo mismo. La norma es el término inclusivo y la regla se refiere a un tipo específico de norma. En sociología, un significado comúnmente aceptado otorga a la norma un carácter general, incluyente y vinculante, mientras que regla es sobre todo una prescripción específica, explícita e incluso escrita sobre un tema determinado. En términos de Durkheim, la diferencia entre uno y otro estriba en el carácter interiorizado de la norma, frente al carácter exterior de la regla. Para Giddens (1995), en tanto, quien se ha ocupado en marcar las diferencias entre reglas y normas, las reglas refieren a un procedimiento generalizable, que se aplica a un conjunto de contextos y ocasiones y que permite continuar y reproducir la vida social. Para él hay que “considerar las reglas de la vida social como técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación-reproducción de prácticas sociales” (p. 57). Su planteo sobre las normas guarda relación con “la parte no contractual de los contratos” de Durkheim. Esto es, para Giddens los seres humanos se mueven en el mundo porque han asimilado por medio de su propia vida en sociedad el conjunto de reglas propio de su ámbito social; reglas que forman parte de su conciencia práctica y discursiva. Las reglas en Giddens, por tanto, poseen un papel cognitivo y práctico fundamental porque permite interpretar el mundo y desenvolverse en él. Las reglas son significativas también como medios de reproducción de prácticas institucionalizadas, y se invocan explícita o implícitamente en el curso de actividades cotidianas. Giddens señala, además, que la invocación e implementación de las reglas se produce sobre todo a nivel práctico, y que toda verbalización o formulación discursiva de una regla, en la medida que implica una reflexión que no siempre es realizada de manera consciente por el autor, es una interpretación tanto del contexto de aplicación, como de la regla misma.

Por su parte y en relación con la diferenciación entre normas y reglas, Heller (1994) aporta lo siguiente:

“las reglas sólo pueden ser observadas de una forma única y definida (...) [en tanto que] las normas son de diferente naturaleza. Son normas *concretas* y *abstractas*. Las normas concretas son similares a las reglas, pero no las normas abstractas; por ejemplo, la virtud de ‘actuar con civismo’ es una norma abstracta, mientras que las normas que exigen tratar de una determinada manera a un visitante son normas concretas. Aunque están relacionadas, son obviamente diferentes. Las normas abstractas nos impelen a obrar siempre de cierto modo, mientras que las normas concretas nos dicen *cómo* actuar. (p. 15. Las bastardillas y el entrecomillado le pertenecen).

No obstante la diferenciación que existe entre norma y regla, Heller (1994) se expide sobre el carácter que puede tener la aplicación de las normas y reglas. Parte de señalar que el concepto formal de justicia “significa la aplicación consistente y continuada de las mismas normas y reglas a todos y cada uno de los miembros del grupo social al que se aplican las normas y reglas” (p. 16), para luego plantear que hay dos formas diferentes de separarse del principio de actuar, juzgar y distribuir de acuerdo con la máxima de la justicia. La primera, si no se aplican las normas y reglas a los miembros del grupo social particular al que deben ser aplicadas. La segunda, si la aplicación de las normas y reglas es inconsistente y discontinua. Como ejemplo del concepto formal de justicia, Heller apela a lo que sucede con los/as estudiantes secundarios que esperan ser admitidos/as en la facultad de derecho de cualquier universidad, lo que bien podría ser aplicado a los/as ingresantes a primer año de la escuela secundaria. Señala que la regla estipula que los/as estudiantes que alcanzan 340 puntos en su certificado de enseñanza secundaria deben ser admitidos/as en la facultad de derecho de cualquier universidad. Lo que impone la regla es, por tanto, una igualdad, independientemente de la excelencia mental de cada estudiante en particular. De no ser admitido/a el/a estudiante que cumpla con lo estipulado por la regla, entonces se estaría cometiendo una injusticia. Recordemos algo que he planteado más arriba: Heller entiende que “es precisamente la

aplicación de las mismas normas y reglas a un cierto grupo de personas lo que *constituye* la misma agrupación, y *no* al revés” (p. 15. Las bastardillas le pertenecen). Ello la lleva a concluir que todo procedimiento que contradiga lo que estipula la norma bien podría ser considerado injusto:

“Podemos denominar justo o injusto a un procedimiento (desde la perspectiva del concepto formal de justicia) si las normas y reglas de un procedimiento constituyen un grupo social (...) El procedimiento para superar la prueba (HSC) [High School Certificate] constituye no uno sino dos grupos (grupo interno-grupo externo): un grupo que satisface los estándares fijados externamente, y el otro que verifica si los miembros del grupo interno han cumplido realmente los estándares externamente impuestos (los profesores calificadores).

Tras un análisis más detallado, pueden sacarse tres conclusiones de este simple modelo:

- a) El concepto formal de justicia vale también para el *procedimiento*. O, dicho con más precisión, un procedimiento sólo puede considerarse justo o injusto si se aplica a él el concepto formal de justicia (...).
- b) La aplicación de las mismas normas y reglas a todos y cada uno de los miembros de un grupo al que se aplican las normas y reglas en cuestión, junto con la consistencia en su aplicación, constituye un *imperativo moral*, incluso si las propias normas y reglas no son de naturaleza moral. Inversamente, el hacer excepciones en la aplicación de estas normas y reglas es un ofensa moral, incluso si la situación de que se trata no es de origen moral. Así, un acto injusto es moralmente malo en sí (...)
- c) (...) Las normas y reglas que constituyen un grupo social pueden ser declaradas injustas, o el propio procedimiento puede ser considerado injusto, incluso si se aplican consistentemente las normas y reglas en cuestión a todos y cada uno de los miembros de un grupo social” (Heller, 1994, pp. 18 y 19).

El planteo de Heller nos lleva a otra cuestión: la relación entre normatividad y exclusión. Esto es, pese al papel integrativo de las normas, en algunas circunstancias puede tener el efecto contrario pudiendo generar la exclusión de determinados sectores o grupos con respecto a la sociedad en general.

## **Exclusión y desigualdad social**

La exclusión pareciera ser una constante de la escuela media desde su fundación hasta la actualidad. Si en un principio la exclusión era posible por ausencia de normas legales que hicieran posible la universalización del nivel medio fundada, entre otras razones, en la consideración que obraba sobre los/as que habían quedado fuera, en la actualidad la no concreción de lo que las normas legales imponen pareciera hallar fundamento en el bajo nivel de estatus y las desventajas heredadas de los/as negativamente privilegiados/as. La escuela secundaria ha sido el destino obligado de un sector de la sociedad; su función principal era la formación de las élites políticas y burocráticas, así como también de docentes y profesores/as (Dussel, 1997). Por años a ella sólo accedían aquéllos/as que podían sortear los costos que acarrea preparar y rendir el examen de ingreso (Braslavsky, 1989). Pensar en su universalización era un deseo de difícil concreción. A aquel ingente grupo social que había quedado fuera de ella ni siquiera le cabía la posibilidad de pensar correr la misma suerte de aquéllos/as que sí la tuvieron. No obstante, ahora que su realización es cierta, las estadísticas muestran que aún queda mucho por hacer.

Ahora bien, a los fines del estudio que llevé a cabo y en el marco impuesto por las normas legales que hacen obligatorio el nivel medio, cabrían las siguientes preguntas: ¿por qué hablar de exclusión y desigualdad social?, ¿qué se entiende por exclusión?, ¿quiénes son los/as excluidos/as y cuáles las razones que se esgrimen para su exclusión?, ¿qué formas adquieren la exclusión en la escuela? y ¿cómo interpelan a unos/as y otros/as en la escuela la exclusión y la desigualdad social? Estas son preguntas que de un modo otro atraviesa la tesis, y una aproximación teórica de los conceptos de exclusión y desigualdad social permitirá clarificar el recorrido asumido y los riesgos que corro al hacerlo.

Los términos de exclusión *vienen a cuento* para registrar y explicar el acceso diferencial a la escuela secundaria por parte de distintos sectores de la población. En los últimos tiempos se ha vuelto moneda corriente no sólo en el ámbito académico, sino también en los medios políticos y en la vida

cotidiana hablar de segmentos sociales excluidos. No obstante, hay quienes que, sin dejar de usar el término de exclusión social, prefieren seguir utilizando el concepto de desigualdad social. Silva (2010) entiende que la “desigualdad social presupone la apropiación o usurpación privada de bienes, recursos y recompensas, implicando competencia y lucha” (p. 113). Ahora bien, ¿qué objetos son susceptibles de apropiación por algunos actores en detrimento de otros?, ¿cuáles son los conceptos más adecuados para analizar los conceptos de desigualdad en cuanto a la posesión y distribución de bienes, recursos y recompensas? y ¿quién es el sujeto de la apropiación de los objetos de apropiación?

Entre los conceptos utilizados se destacan los de bienes, capitales, recursos, valores, privilegios, recompensas y servicios. Sin embargo, según la consideración de Silva (2010) dichos conceptos evidencian ventajas e inconvenientes. A saber: el concepto de valores es limitado en la medida en que remite hacia un significado económico, que excluye objetos centrados en el poder y en el prestigio, y un significado axiomático, que excluye los valores materiales; el concepto de bienes, pese a abarcar un gran conjunto de objetos es contrapuesto al concepto de bienes; el término recompensas, si por un lado incluye las gratificaciones de variado orden, por otro lado no engloba los recursos; los conceptos de privilegios y oportunidades de vida en tanto refieren a objetos desigualmente apropiados por los actores sociales se restringen incorrectamente a un sentido de cariz consumista. Ante las ventajas e inconvenientes señaladas, Bader y Benschop, como otros neomarxistas con fuerte influencia weberiana, entienden que “el término más adecuado y genérico utilizado para englobar todas las múltiples formas de desigualdad social es el de ‘objetos de apropiación’ (cosas, personas, cualificaciones, lugares sociales, posiciones organizacionales, ideas, relaciones sociales, entre otros), susceptibles de ofrecer oportunidades, a fin de satisfacer necesidades físicas, psíquicas, espirituales y sociales” (Silva, 2010, p. 114).

En cuanto al sujeto de apropiación, ya sea individual o colectivo, somos confrontados con determinados actores sociales que monopolizan recursos y

excluyen a otros y con actores sociales que son aquellos expropiados y excluidos. En los trabajos que abordan la cuestión de la pobreza y la exclusión social los sujetos son colocadas de modo dual: al tiempo que los incluidos y, en especial, los ricos son perfilados como agentes todopoderosos y explotadores, los pobres y excluidos como víctimas pasivas, totalmente dominadas y/o explotadas sin cualquier tipo de recurso y se pasa por alto el número y la organización como potenciales recursos hacia la organización social (Silva, 2010). Superar las presentaciones dicotómicas que llevan a lugares comunes, por un lado, sobre ricos y pobres o afirmaciones sobre incluidos y excluidos y, por otro lado, a demonizar a los primeros y asumir actitudes paternalistas, caritativas o asistencialistas sobre los segundos, conlleva a enriquecer la reflexión teórica con conocimientos empíricos actualizados.

El problema de la exclusión social obtendrá respuestas diferentes conforme se adopte una perspectiva durkheimiana, marxista, (neo)weberiana, o interaccionista. Nada más pasar revista a los aportes de cada una de estas perspectivas para notar las diferencias planteadas entre una y otra.

En la perspectiva durkheimiana la exclusión sería un fenómeno social perturbador que resulta de la división forzada del trabajo social y como una forma patológica de una sociedad moderna en crisis, enferma y desprovista de valores y referencias modernas por parte de sus miembros. Así, la conciencia individual y la conciencia colectiva adquieren relevancia en la perspectiva durkheimiana. Además del reconocimiento de la conciencia particular y de la que se ocuparía la psicología, para Durkheim existe una conciencia colectiva o común. Esta última refiere al conjunto de valores y normas, signos y símbolos que serían practicados por todos los miembros de una determinada sociedad (Durkheim, 2008). Así, la conciencia colectiva estaría asociada con la personalidad colectiva, mientras que la conciencia particular con la personalidad individual. La conciencia colectiva orienta, condiciona e incluso determina las representaciones individuales. Las representaciones colectivas son exteriores y constriñentes de las conciencias particulares. Ellas comprenden normas morales traducidas en dos tipos de

sanciones: 1) unas, de carácter represivo que surgen del desvío de los procesos de semejanza entre los miembros de la comunidad dando lugar a la solidaridad mecánica; 2) otras, de alcance reconstitutivo, asociadas a la división social del trabajo, creando la solidaridad orgánica. La cohesión social, en las sociedades tradicionales, deriva de normas morales de sanción represiva y en las sociedades modernas se traduce en normas de sanción reconstitutiva y resulta de la diferenciación, jerarquización e interdependencia de las funciones y de los roles inherentes a la división del trabajo social (Silva, 2010). Para Durkheim (2008) “los vínculos que regula el derecho cooperativo con sanciones reconstitutivas y la solidaridad que éstos expresan resultan de la división del trabajo social” (p. 196), lo que lleva a preguntar ¿cómo comprender y explicar la anomia social, un fenómeno perturbador de la supuesta armonía de las sociedades modernas? Porque se comprueba que hay desajuste entre talentos y/o méritos y los lugares ocupados producto de una excesiva y forzada división del trabajo o porque la densidad material en los cambios económicos prevalece sobre la densidad moral, dando lugar al culto del individuo, a rupturas anómicas o crisis morales. Ahora bien, ¿por qué surge la anomia? Ella se origina cuando la ausencia o debilitamiento de las reglas provocan disfunciones y desregulaciones sociales, por las cuales los individuos se sienten desestructurados, desorganizados o desligados de la sociedad en cuanto a los códigos sociales y morales. Desde la mirada de Durkheim (2008) las situaciones anómicas llevarían a debilitar y hasta disolver los lazos sociales en ciertos individuos o grupos sectoriales, junto a los cuales la conciencia colectiva perdería su fuerza persuasiva, disminuyendo así los lazos sociales de estos grupos con la sociedad y las representaciones colectivas. Las diferencias económicas, aunque propiciadora de estabilidad o inestabilidad social, no serían los criterios básicos diferenciadores para clasificar incluidos-excluidos.

En la perspectiva marxista lo económico cobra particular relevancia por lo que la exclusión social es explicada en términos económicos. Para la perspectiva marxista las clases no existen fuera de las relaciones del sistema productivo. Las relaciones antagónicas se darán en torno al control de los medios de producción y de la manutención de los privilegios de clase. Más

allá de la posesión de los medios de producción, las clases dominantes controlan y dominan los aparatos políticos e ideológicos, alimentando y difundiendo las ideas, las doctrinas e ideologías que le son favorables. El marxismo plantea que en el ámbito de los modos de producción capitalista, los medios de producción son centralizados y monopolizados por una minoría: la *clase burguesa*. Dicha clase crece y se desarrolla a costa de las clases trabajadoras. La fuerza de trabajo se vuelve una mercancía, cuyo precio corresponde al trabajo socialmente necesario, capaz de asegurar la subsistencia del trabajador y su familia. La perspectiva marxista entiende por “plusvalía” el diferencial entre el valor de la fuerza de trabajo y el valor del producto realizado, diferencial que es repartida por las diversas fracciones de la clase burguesa: la renta para el propietario, el banquero y el empresario agrario, industrial, comercial o de servicio. De ello se infiere que lo que separa a incluidos de excluidos residirá en la contradicción entre miembros de las clases que detienen el control de los medios de producción y los miembros de las clases desposeídas que tan sólo tienen su fuerza de trabajo para vender como medio de su subsistencia. Para el marxismo, serán excluidos no sólo determinados grupos sociales más desfavorecidos o vulnerabilizados y afectados por el proceso de mecanización y modernización, sino también, en mayor o menor grado conforme el grado de explotación, todos los asalariados dependientes que no tienen (casi) ningún control sobre los medios de producción.

Las perspectivas simmeliana y el interaccionismo simbólico destacan la interacción social como un componente crucial en la estructuración de la exclusión social. Para Simmel (1977) la sociedad no constituye una entidad preexistente a los individuos, como así tampoco es simplemente resultado de la voluntad de los sujetos. Para Simmel la sociedad es un proceso continuo de flujos e interacciones entre individuos y grupos que en contexto de la sociabilidad microsocia se asocian y disocian. Para Simmel la sociedad existe donde quiera que varios individuos entran en interacción. No excluye modos de socialización institucionalizados que ni siempre ni necesariamente es el producto de la voluntad de los individuos, sino de entidades tales como el Estado, la familia o los grupos sociales. Cualquier

contrato o institución nace, en última instancia, de las formas de sociabilidad, de las interacciones que se dan a nivel microsocial que, una vez vueltas regulares y se cristalizan, llevan a la formación de grupos sociales o instituciones. En otros términos, Simmel (1977) concibe las asociaciones, colectividades y las instituciones como resultado de las relaciones e interacciones sociales. Ahora bien, ¿cómo se inscriben la cohesión y la exclusión social en el marco trazado por Simmel? Ellas deben ser analizadas partiendo de las relaciones duales que permiten detectar la razón y el modo de formación de los lazos sociales entre los grupos y en el seno de los grupos sociales. La cohesión de un grupo estará dada por el modo de relación con el afuera. Así, para medir el grado de cierre o apertura de una sociedad habrá que tener en cuenta cómo los/as autóctonos/as se relacionan con los/as extranjeros/as. Por ejemplo, si uno o varios miembros de una colectividad autóctona entablan interacción con el/a extranjero/a, facilita su entrada en la colectividad, provocando así su apertura. De este modo el/a extranjero/a se siente y es sentido como menos extraño/a. Se relevan no tanto sus diferencias sino más bien sus semejanzas, y al ser integrado/a, la colectividad o el grupo comienza a alterar sus representaciones acerca del/a extranjero/a. A diferencia de Durkheim, el cosmopolitismo que se halla en la vida urbana de las medias y grandes ciudades tiene la ventaja de potenciar una mayor individualización y excentricidad en los comportamientos. A diferencia de la ciudad metropolitana que no sólo acepta las excentricidades como no raro sino que las incentiva y premia, en las comunidades aldeanas, aun cuando se tolera la excentricidad, se estigmatiza al individuo de comportamiento desviante. La individualización y la exacerbación de las diferencias étnicas y culturales, sobre todo cuando están asociadas a formas de nacionalismo y etnocentrismo, provocan la quiebra de los lazos sociales y, por ello, los sentimientos de desconfianza y exclusión social.

Los interaccionistas simbólicos impusieron en los años sesenta modos de ver diferentes a las de las teorías estructural-funcionalistas sobre la delincuencia y demás comportamientos desviados y sobre estereotipos y estigmas de variado orden. Si las interpretaciones estructural-funcionalistas

atribuían las razones del comportamiento desviado a las disfunciones de la estructura social o a las personalidades o atributos característicos de los individuos, los linteraccionistas simbólicos como Goffman (2010) y Becker (2009) analizaban la doble mirada sobre el comportamiento desviado: el de la sociedad o de los individuos considerados normales y el de los estigmatizados o marginalizados. En Goffman (2010), al igual que en Becker (2009), la norma adquiere relevancia. Si Becker (2009) define a los *outsiders* como aquéllos/as que se desvían de un grupo de reglas, para Goffman el término *estigma* estará reservado para aquellos atributos indeseables para los normales. La consideración de normales recaerá sobre aquéllos/as que se ajustan a las expectativas particulares que están en discusión. Viéndolo desde un punto de vista operativo, la norma establece la categoría de personas a las que alcanza y a las que no. El estigma es un atributo en la persona que lo vuelve diferente de los/as demás, que la convierte en un sujeto menos apetecible y en caso extremo hasta puede convertirla en un sujeto malvado, peligroso o débil. Cuando la calidad de diferente es conocida o resulta evidente en el acto estamos ante un sujeto *desacreditado*. Pero si la calidad de diferente no es conocida ni inmediatamente perceptible por aquéllos/as que la rodean estamos ante un sujeto *desacreditable*. Tres son los tipos de estigmas: las distintas deformidades físicas, los defectos del carácter del individuo y los defectos tribales de raza, nación y religión que pueden ser transmitidos por herencia y contaminar a todos los miembros de una familia por igual. En *Outsiders*, Becker (2009) concibe la desviación como una creación de la sociedad. La desviación no es una cualidad presente en unos/as y ausente en otros/as, sino el producto de un proceso que involucra la respuesta de los/as otros/as. Así, un mismo comportamiento puede ser calificado como desviación en unos/as y en otros/as no y en un momento determinado y en otro no, y algunas normas pueden ser violadas con mayor impunidad y otras no. La determinación de un acto como desviado estará dada por el hecho de que haya violado o no una norma y por la respuesta de los demás. La desviación es entendida por Becker como algo relacional y procesual y no como algo sobre la cual moralizar ni lamentar como falta de integración social. Becker entiende que las normas y reglas son creadoras de la desviación, al no

responder a la opinión de todos/as, son objetos de conflictos y desacuerdos en la sociedad. Las diferencias habidas en la sociedad por la presencia de distintas clases sociales y grupos étnicos, ocupacionales y culturales llevan a la existencia de distintas normas y, por lo tanto, al entrar en conflicto y contradecirse las normas de los distintos grupos, habrá desacuerdos en relación con el tipo de comportamiento adecuado en cada situación. Así, las personas suelen presentar actitudes muy distintas ante una norma. Si la norma etiqueta a un sujeto como *outsiders*, dicho sujeto quizás no acepte las normas por las cuales ha sido juzgado o rechace la competencia y legitimidad de sus jueces, lo que le hará sentir que son sus jueces los *outsiders*. La capacidad de establecer e imponer reglas a otros/as obedece a diferenciales de poder ya sea legal o extralegal, y quienes imponen las reglas son aquellos grupos cuya posición legal fundada en edad, sexo, etnia y clase les confieren armas y poder.

Hasta aquí he desarrollado en forma sucinta cómo abordan el problema de la exclusión social distintas perspectivas teóricas. En resumidas cuentas, en la perspectiva durkheimiana la exclusión es entendida como pérdida del lazo socio-moral, en la (neo)marxista como expropiación de los medios de producción y demás recursos políticos y simbólicos y en la perspectiva simmeliana y el interaccionismo simbólico como interacción social. A continuación pasaré revista a los aportes de la perspectiva (neo)weberiana con relación a la exclusión. El hecho de dejar su desarrollo para lo último y de dedicarle mayor extensión obedece al hecho de que el problema de la exclusión como cierre social adquirió significación para dar cuenta cómo opera el cierre social —como exclusión, como usurpación o como cierre dual— al interior de las escuelas donde realicé la investigación y las razones en que encuentra fundamento.

### ***La perspectiva (neo)weberiana: exclusión como cierre social***

El concepto de exclusión social es un concepto originariamente weberiano (Parkin, 1984). Por exclusión social, Weber entiende a la “resultante sea de las formas de competición de los diversos tipos de mercados, sea de las relaciones cerradas propias de ciertos círculos, cuyos actores monopolizan

y/o restringen el acceso a determinados bienes, saberes o estilos de vida, sea aún de a la desigual atribución de funciones y distribución de funciones y distribución de poderes y recompensas por la vía política-partidaria” (Silva, 2010, p.119).

A diferencia de la perspectiva durkheimiana, sin dejar de referir a otros tipos de conflictos (étnicos, raciales, de género, religiosos), Weber (1996) amplía el término de desigualdad social basado en tres ejes: lo económico (la clase), lo social (el estatus) y lo político (el partido). Admite la conflictividad social producto de diversas formas de desigualdad que se manifiestan en lo económico, lo social y lo político. Además, asume las desigualdades sociales como resultantes no tanto de los lugares ocupados en los procesos productivos a buena manera marxista, sino más bien como efectos derivados de las posiciones relativas en los diversos tipos de mercados y sobre todo de las acciones estratégicas, una colectivas, otra individuales, en contexto organizacional y de poder.

En Weber, “la división del poder conoce una tridimensionalidad, en que cada una de las formas de poder representa una base distinta de soporte para la reivindicación de poder de disposición sobre recursos y recompensas, sea materiales, sea simbólica” (Silva, 2010, p. 118). Al presentar Weber una concepción amplia de clases, no se limita a una visión basada en el criterio económico productivista, más bien abarca en ésta los aspectos (re)distributivos y de consumo y, además, articula lo económico con lo social y la dimensión de la autoridad y del poder. Por ello, su concepto de exclusión implica, si no la eliminación, por lo menos la discriminación o alejamiento *del otro*, dando lugar a la formación de grupos económicos, sociales y políticos que tienden a limitar la competencia a través de monopolios.

Los procesos de cierre se encuentran en el origen de toda posesión y/o propiedad territorial. También, se hallan en asociaciones de tipo corporativo, sea de carácter compulsivo tales como el Estado o la Iglesia, sea de tipo relativamente voluntario tales como asociaciones profesionales, sindicatos, partidos o clubes, y demás instituciones como las instituciones

escolares, en particular el nivel medio que en su fundación reconocía como destinatarios/as a unos/as y excluía a otros/as. Ahora bien, ¿qué propósitos mueven los procesos de cierre? Weber entiende que ellos tendrán por objeto restringir o cerrar el acceso y/o la oportunidad a otros/as de extraer ventajas sociales y económicas. No obstante, aun cuando sean admisibles formas de competición, es decir, que puedan verificarse relaciones abiertas y, por tanto, surgir la correlativa competencia entre los miembros de la respectiva asociación, en las organizaciones y asociaciones societales operan mecanismos y reglas que, independientemente de los fines en vista, visan, en nombre de ciertas reglas internamente definidas, excluir del juego y de las ventajas a personas y/o grupos que sean exteriores o se incompatibilicen con los detentadores del poder organizacional.

El proceso de cierre social es planteado por Weber como “el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos” (Parkin, 1984, p. 69). La eliminación del acceso por parte de otros/as competidores/as a ciertos recursos, lugares y recompensas se dará mediante la designación de ciertos atributos sociales o físicos como bases justificables de tal exclusión. Para ello deben considerarse todos los atributos de grupo: raza, lengua, origen social, religión. Quienes monopolizan determinadas oportunidades, normalmente económicas, por intención no tienen otra que la de cerrar el acceso a oportunidades económicas y sociales a los/as extraños/as (Parkin, 1984). Para la exclusión de lo diferente o del/a extraño/a se apunta o reinventa cualquier característica: “no importa qué característica, en cada caso concreto es preferida la que más fácilmente identifica” (Weber citado en Silva, 2010, p. 120).

En el estudio llevado a cabo por Elias (1998) sobre la pequeña comunidad de Winston Parva queda claro cómo opera el proceso de cierre. Elias (1998) encontró en dicha comunidad que “los miembros de grupos que son más *poderosos* que otros grupos interdependientes, creen de sí mismos que son humanamente *mejores* que otros” (p. 81. Las bastardillas le pertenecen). Lo

interesante es que el grupo de menor valía —a los ojos de los más poderosos— parecía haber aceptado su pertenencia a un grupo de menor valor y respetabilidad. Para Elias la relación que se había establecido entre ambos grupos parecía obedecer a una regularidad universal de toda figuración de tipo establecidos-marginados:

“el grupo establecido atribuía a sus miembros características humanas superiores; excluía a todos los miembros del otro grupo del trato social con su propio círculo fuera del trabajo; el tabú sobre tales contactos era mantenido vivo a través de medios de control social como el chisme que elogiaba a quienes observaban el tabú y la amenaza del chisme lujurioso contra ofensores sospechosos” (pp. 83-84).

Sobre las relaciones entre establecidos y marginados, Elias se hace dos preguntas: 1) ¿qué llevó a los miembros del primer grupo a considerarse como una clase de personas superior y humanamente mejor? y 2) ¿qué recursos de poder emplean para imponer la creencia de su superioridad y crear la fama de gente de clase inferior a los miembros del otro grupo? Como respuesta aporta: la cohesión de grupo y la exclusión y la estigmatización. Mientras que el grupo de establecidos llevaba tiempo residiendo en el lugar lo que confería a sus miembros un grado alto de cohesión grupal, identificación colectiva y mancomunidad de normas, el grupo de los marginados carecía de los atributos que confiere la antigüedad de la formación. Para conservar su identidad, reafirmar su superioridad y mantener a los marginados en su sitio los establecidos hicieron uso de la exclusión y la estigmatización. Los marginados eran excluidos de los cargos de las instituciones locales. La estigmatización de los marginados se asentaba sobre ciertos rasgos comunes que conferían los establecidos a los marginados: 1) la anomia, pues consideraban a los marginados como inseguros, indisciplinados y anárquicos; 2) la condición de inferioridad por la sola condición de posición marginal de los marginados y debido a la denigración y opresión concomitantes; 3) y en la consideración de grupo no muy limpio lo que llevaba a pensar que el contacto producía infección con la anomia y con la suciedad. La pieza central de la figuración establecidos-marginados, en términos de Elias, es una balanza de poder desigual: los

establecidos cerraban filas contra los marginados para proteger su identidad de grupo y asegurar su superioridad porque los recién llegados no estaban en condiciones de ofrecer resistencia por carecer de cohesión.

El estudio de Elias (1998) sobre la pequeña comunidad de Winston Parva deja al descubierto cómo un grupo se asegura una posición privilegiada mediante un proceso de subordinación. La acción colectiva implicó la creación de la categoría social de los marginados. El estudio de Elias pone en evidencia, por un lado, el uso del poder hacia abajo y, por otro lado, que ello implicó necesariamente la creación de un grupo, clase o estrato de individuos definidos como inferiores. Pero dicho estudio presenta sus límites; en él sólo se da cuenta cabalmente del uso del poder hacia abajo y no se aborda el uso del poder hacia arriba. Esto es, en la pequeña comunidad de Winston Parva pareciera no haber intentos colectivos por parte de los marginados por obtener una participación mayor en los recursos, lo que supondría una amenaza a los privilegios de los legalmente definidos como superiores. Exclusión y usurpación aparecen como los dos tipos principales de cierre social, siendo la usurpación la consecuencia y la respuesta colectiva de la exclusión (Parkin, 1984). Así, las estrategias de usurpación se presentan como reto potencial al sistema establecido de asignación de recursos y a la versión autorizada de la justicia distributiva, pero ello pareciera haberse pasado por alto en el estudio de Elias sobre la comunidad de Winston Parva.

Parkin (1984) señala “la facilidad con que el lenguaje del cierre social<sup>6</sup> puede trasladarse al área del poder. Los diferentes modos de cierre social pueden entenderse como distintos medios de movilización del poder al objeto de comprender la lucha en el área distributiva” (pp. 71-72). Planteado en estos términos, la cuestión del poder se aleja de la pretensión de la

---

<sup>6</sup> La noción de cierre social ya estaba presente en el trabajo de Braslavsky (1989) *La discriminación educativa*. En él, la investigadora planteaba que la segmentación del sistema educativo era la consecuencia de una distribución segregada del bien educativo que impedía a los sectores más desfavorecidos acceder a los saberes socialmente valorados, monopolizados por los sectores dominantes. Los barrios privados en donde grupos y organizaciones que despliegan estrategias excluyentes como modos de protección contra aquéllos que pujan por pertenecer, y por otro lado, grupos u organizaciones que ensayan acciones colectivas de usurpación para habitar espacios públicos son otros ejemplos y que se ubican en otro campo (Tiramonti, 2008).

búsqueda donde localizarlo. Más bien, la distinción habitual entre burguesía y proletariado puede concebirse como una expresión del conflicto entre clases definidas, no en relación con el lugar que ocupan en el proceso productivo, sino en relación con sus respectivos modos de cierre social, exclusión y usurpación, lo que obliga a una redefinición del concepto de explotación. Al ampliar su significado a otras relaciones de dominación —étnicas, de género, religioso, educativo, etc.— y sacarlo de la restricción convencional al que lo ha sumido el marxismo clásico, es decir, la apropiación de plusvalía por parte del capital, Parkin lo carga de contenido moral:

“Al ampliar su significado hasta abarcar otras relaciones de dominación, además de las del capital sobre el trabajo, no implica el paso de un empleo técnico o científico a uno moral. El concepto de explotación posee una carga moral cualquiera que sea su uso, lo cual debe reconocerse desde un principio” (p. 73).

Parkin (1984) define la explotación como “el nexo entre clases u otras colectividades sujetas a una relación mutua de dominio y subordinación *sin importar* su base social” (p. 72. Las bastardillas le pertenecen). Si las formas excluyentes de cierre social son el resultado del uso del poder hacia abajo, dando lugar a formas sociales subordinadas, entonces se las puede calificar de explotadoras, y ello vale para un grupo de obreros contra otro aunque no se trate de una extracción de plusvalía derivada del uso de la propiedad:

“las relaciones de dominio y subordinación entre la burguesía y el proletariado, los protestantes y los católicos, los blancos y los negros, los hombres y las mujeres, etc., se pueden considerar como explotación en un sentido neoweberiano” (Parkin, 1984, p. 72).

El concepto de cierre social no resulta novedoso en los estudios sobre el nivel medio. Desde hace tiempo en nuestro país se viene haciendo alusión a él como marco para explicar y analizar las razones de la exclusión de los/as nuevos/as ingresantes —sectores sociales pobres y migrantes internos y externos— de la escuela secundaria y de formatos escolares que se presentan como alternativas al tradicional. Entre los trabajos se destaca el de

Southwell (2008). La importancia del mismo radica en plantear un estudio a nivel micro e incluir en un mismo trabajo la relación entre nuevos formatos escolares y exclusión. El trabajo aborda el estudio de las Escuelas de Familia Agrícola de Salta. Como conclusión del estudio la investigadora plantea que dentro de una propuesta que a simple vista se presenta como novedosa y alternativa al formato escolar tradicional, operan mecanismos de exclusión. Más específicamente, las Escuelas de Familia Agrícola, pese de partir de demandas insatisfechas y de formas de exclusión y de desarrollar estrategias destinadas a grupos particulares para garantizar el derecho a la educación construyen también otras exclusiones: cuando el proyecto plantea el carácter excluyente de ser productor campesino para asistir a una Escuela de Familia Agrícola, está excluyendo a aquéllos/as que no reúnan dicha condición.

En otra línea es posible hallar trabajos —locales como de otros países— que abordan el estudio del formato escolar tradicional y la exclusión. En ellos (Turner, 1998; Southwell, 2008; Terigi, 2008; entre otros) dos son las preguntas que adquieren significación: 1) si se universaliza el nivel medio, ¿qué es lo que se está universalizando? y 2) si un formato que fue pensado y madurado para un reducido porcentaje de la población, ¿podrá serlo para el restante que ahora ingresa a la escuela secundaria y lo hace en masa?

No obstante, pese a la importancia que adquiere el concepto de cierre social para dar cuenta la relación entre escuela media y nuevos/as ingresantes y a su recurrencia en muchos estudios se hace necesario un abordaje del mismo en amplitud y profundidad. Además, estudios que muestren cómo opera el cierre social al interior de las escuelas y a nivel del sistema educativo. A ambos se suman la necesidad de dar cuenta cómo operan los excluidos para habitar las instituciones escolares de nivel medio o, en términos de Parkin (1984), las estrategias de usurpación que implementan los/as recién llegados/as.

Quien decididamente se ha exployado sobre el concepto de cierre social fue Parkin (1984), un designado neoweberiano. Según entiende, el cierre social puede ser creado, y su creación puede responder a la posesión de la

propiedad o de la riqueza, a las diferencias de status, o a las diferencias étnicas, lingüísticas o religiosas. El cierre social comprendería tres tipos de procesos y aspectos conforme los contextos espacio-temporal, las estrategias y el posicionamiento de cada individuo o grupo ante los demás: 1) el de *exclusión social* en cuanto concepto denotativo de las estrategias de demarcación, separación o alejamiento de extraños/as en el acceso de determinados recursos; 2) el de *usurpación* de recursos o recompensas de parte de quienes los detentan o usufructúan; 3) el *cierre dual* que representa la combinación de un proceso de usurpación en relación con los grupos dominantes y otra de exclusión ante los grupos considerados inferiores con base en criterios sociales de clase, étnicos o de género.

**1.- El cierre social como exclusión.** Las formas burguesas de exclusión marcan diferencias con las que fueron propias de las clases precedentes ya que las condiciones de admisión son, en principio, accesibles a todos/as. Esto es, históricamente las formas de exclusión para la aristocracia estaban determinadas por la vía del linaje y en la actualidad, en cambio, las formas burguesas de exclusión se apoyan en lo que Weber dio en llamar la “adscripción racional a los valores”: el cierre social no hereditario, es decir, el uso de exámenes de cualificación, período de prueba, elección de nuevos miembros mediante el voto o la admisión en virtud de los logros.

Los dos dispositivos principales de exclusión que señala Parkin son las instituciones que rodean la propiedad privada —una gran variedad de formas institucionales (la empresa capitalista, la compañía nacionalizada o la fábrica soviética) que confiere a un limitado número de individuos poderes legales para el acceso a los medios de vida y de trabajo— y las calificaciones y méritos académicos o profesionales —el uso exagerado de los títulos educativos como medio de controlar la entrada a posiciones clave en la división del trabajo—. Ambos dispositivos suponen el uso de reglas excluyentes que conceden privilegios y beneficios a unos pocos y los deniegan a muchos. Las reglas de las que se valen se encuentran establecidas por ley y son sostenidas por el poder coactivo del Estado.

**2.- El cierre social como usurpación.** A diferencia del cierre social excluyente que representa un uso del poder hacia abajo, en el cierre social como usurpación la acción de respuesta de los “privilegiados negativamente” representa un uso del poder hacia arriba, lo que supone una amenaza a los privilegios de los/as legalmente definidos/as superiores. Parkin (1984) define a la usurpación como “el tipo de cierre social puesto en práctica por un grupo en respuesta a su estatus de excluido y a las experiencias colectivas que lleva consigo la exclusión” (p. 108). La usurpación presenta como denominador común que las acciones de usurpación se proponen apoderarse de una parte de los beneficios y recursos propios de los grupos dominantes. La usurpación supone un tipo de acción que se apoya en otras pautas de justicia distributiva que las sancionadas por las normas de exclusión. En la usurpación el uso del poder es en dirección ascendente. La movilización del poder de que dispone un grupo o colectividad para utilizarlo contra otro que mantiene con él una relación de dominación, lo que plantea relaciones incómodas con el orden legal establecido. No obstante, “la línea de separación entre los actos de usurpación legales e ilegales es con frecuencia muy tenue y tiende a ser redefinida una y otra vez a lo largo del tiempo” (Parkin, 1984, p. 110).

La usurpación, entiende Parkin, no implica necesariamente el desmantelamiento del aparato institucional de exclusión sino más bien el pasar a formar parte de la clase dominante. Una vez que con las luchas de usurpación contra la clase dominante se gane terreno, las acciones de exclusión contra los/as que forman ahora la clase subordinada serán las estrategias principales para pasar a formar parte y mantenerse dentro de la clase superior. El desmantelamiento del aparato institucional de exclusión exige un desgaste energético superior del que implicaría cerrar filas contra una minoría visible y vulnerable. Veámoslo de este modo: las medidas normativas que se han tomado para la universalización de la escuela secundaria en Argentina han permitido que la situación de desventaja en que estaba sometido gran parte de la población en edad escolar desapareciera formalmente. No obstante, podríamos preguntarnos si ello se refleja en las prácticas institucionales y en las interacciones al interior de las escuelas. Es

decir, si el lugar que ocupan los/as recién llegados/as sigue siendo bajo y las ventajas heredadas continúan acompañándolos/as. Un dato no menor es la consideración que obraba durante la formación del sistema educativo argentino sobre los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos y los indígenas que habían escapado del exterminio. Éstos eran considerados por la clase dominante como sujetos no confiables, sujetos negados, sujetos socialmente ineptos e ideológicamente peligrosos (Puiggrós, 1990). Pese a que en la actualidad se aprecia que la situación de desventaja que acaecía sobre dichos sujetos en el terreno legal y político ha desaparecido formalmente, pareciera que siguen gozando de un bajo nivel de estatus y las desventajas heredadas continúan acompañándolos.

Mucho antes que Parkin, Becker (2009) se había explayado sobre esta cuestión pero en términos de *rasgos de estatus maestros y auxiliares* y *estatus maestro y subordinado*. En referencia a los estatus maestros y auxiliares señala que todos los estatus tienen un rasgo clave distintivo al que se le suman otros rasgos auxiliares. Por ejemplo, el médico posee como rasgo maestro un título que certifica que ha cumplido con los requisitos para su obtención y que lo habilita para el ejercicio de la medicina y que como rasgos auxiliares en la sociedad americana la gran mayoría espera que sea blanco, hombre y protestante (Becker, 2009). Pero puede darse el caso que una persona posea el rasgo maestro pero carezca de los rasgos auxiliares. Los rasgos maestros y auxiliares refieren a estatus que son preciados, deseados y deseables lo que hace que la persona que cumpla con todos los requisitos formales de un rasgo maestro pero que al carecer de los auxiliares se le niegue el ingreso completo a cierto estatus. En mi estudio sobre la relación entre escuela secundaria y nuevos/as ingresantes queda por ver cómo operan los rasgos maestros y los auxiliares. Más precisamente, según los/as profesores/as cuáles son los rasgos de estatus que poseen los/as nuevos/as ingresantes y cuáles carecen.

La otra distinción importante que hace Becker (2009) refiere a estatus maestro y estatus subordinado. Como algunos estatus superan a todos los demás y tienen cierta primacía, como ser el color de la piel, el lugar de

procedencia o el lugar de residencia, uno/a es tratado/a en función de dicho estatus maestro. A modo de hipótesis, si tomáramos por caso a un/a adolescente que vive en una villa de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires y que ingresa a primer año en una escuela pública prestigiosa seguramente éste/a sería identificada como “villero” antes que ninguna otra cosa. Su lugar de residencia es un estatus de tipo maestro que se ubica por encima de cualquier otra consideración.

**3.- El cierre social como cierre dual.** La posición de un grupo en la división del trabajo o en el proceso productivo no es lo que determina la clase, sino el carácter de su forma de cierre social. En otros términos, “la definición de las clases sociales [se establece] haciendo referencia a su modo de acción colectiva y no al lugar que ocupan en el proceso productivo o en la división del trabajo” (Parkin, 1984, p.162). La determinación de una acción colectiva como explotadora o no estaría dada no por el lugar que ocupan quienes la inician, sino por la ubicación de aquéllos/as contra quienes va dirigida. Esto es, la calificación de explotadora de una acción colectiva estaría determinada por la dirección ascendente o descendente del uso del poder. Muchos grupos u organizaciones acuden a formas duales de cierre social. Por un lado emprenden acciones de usurpación en contra de los grupos dominantes y del Estado para una mejora material y social, combinadas con prácticas excluyentes contra grupos más o menos organizados, y los beneficios que se obtienen a expensas de la exclusión de éstos comprenden adiciones marginales al caudal principal. La adopción de dispositivos excluyentes se facilita cuando el grupo al que va dirigido puede definirse como extraño y, por consiguiente, ajeno a la sensibilidad moral del movimiento.

En referencia a las estrategias o prácticas empleadas para la exclusión o la usurpación, Parkin (1984) reconoce dos: 1) las que tratan de ganarse el apoyo del Estado y el respaldo de la ley y 2) las que confían, sobre todo, en las muestras públicas de solidaridad y en la eficacia política de la acción directa (la huelga y el uso de la violencia, por ejemplo). El cierre excluyente suele acompañarse de la estrategia legalista, en tanto el cierre orientado a la

usurpación lo hace por medio de las tácticas de solidaridad que no necesariamente están en contra de la ley pero suelen presentarse con dureza y en conflicto con ella. No obstante, pueden darse intentos de usurpación mediante la ley y de exclusión apelando a la solidaridad. Así, las organizaciones pueden reforzar su poder negociador mediante la promulgación de leyes que refuerzan los fundamentos de la acción colectiva o pueden reforzar su poder mediante la acción directa con fines excluyentes.

Muchos grupos pueden obtener beneficios de la exclusión de otros, una acción identificada por Parkin (1984) como “explotación delegada”. Es decir, la obtención de recompensas de un cierre excluyente iniciado en otro sector. En nuestro caso y en el plano educativo, cabe la pregunta sobre los beneficiarios de las prácticas excluyentes a que se ven sometidos los pobres y los migrantes internos y externos en su doble condición de pobres e inmigrantes.

En resumidas cuentas, los grupos privilegiados ejercen un cierre de exclusión hacia abajo que se apoya, en general, en prácticas legalistas. En respuesta, los grupos “negativamente privilegiados” (Parkin, 1984) tratan de ejercer un cierre de usurpación hacia arriba que se basa comúnmente en prácticas de solidaridad. La mayoría de los grupos no ejercen solamente un tipo de cierre, sino alguna combinación de ambos, a lo que Parkin llama: cierre dual.

Hasta acá me he exployado sobre el concepto de cierre social y sobre las formas que adquiere con el ánimo de dar cuenta los usos que pueden adquirir el poder (en dirección ascendente o en dirección descendente) y los fines a los que sirve, lo que lleva a redefinir qué se entiende por clase dominante y por clase subordinada. Según entiende Parkin (1984), cualquier grupo u organización puede ubicarse en uno u otro, y ello dependerá de la dirección que adopten los medios excluyentes de los que se vale. Así, los márgenes de la acción colectiva para la exclusión han sido desplazados y los límites que pueden llegar a alcanzar resultan borrosos. En relación con mi investigación, el concepto de cierre social adquiere significación para registrar los mecanismos de exclusión que son posibles reconocer en las

escuelas y explicar las razones en que hallan fundamento. Dicho en término hipotético, pese a la universalización el nivel medio, al interior de las escuelas aún persisten y con plena eficacia mecanismos de cierre social debido a que la ley no ha podido borrar el bajo nivel de estatus y las desventajas heredadas de los/as negativamente privilegiados/as y porque no ha incidido sobre el aparato institucional de exclusión: *el formato del nivel medio*.

### **Persistencia y cambio: *gramática escolar y culturas escolares***

En el campo de la sociología de la educación se han acuñado conceptos originados en el campo de la historia de la educación (Escolano, 2000a; Viñao, 2006), tales como “gramática escolar” y “culturas escolares” para dar cuenta el carácter estable y reticente a los cambios que presentan las instituciones escolares. Dichos conceptos son de recurrencia obligada para los estudios sobre la escuela media. Para mi estudio ambos adquieren significación, y ello porque son el cimiento sobre las que se asientan las propuestas de inclusión y, pese a que tímidamente se asoma en el discurso de algunos/as docentes, pareciera no ponerse en cuestión su potencialidad para contener ciertas propuestas de cambio en el colectivo docente.

En su trabajo sobre las reformas educativas de los Estados Unidos de América, Tyack y Cuban (2001), han puesto en evidencia que a pesar de las reformas hay ciertos aspectos de la organización escolar que permanecen sin cambio. Tyack y Cuban (2001), entienden la gramática escolar como “el marco organizativo que determina cómo los maestros realizan su trabajo” (p. 169) o más precisamente como aquellos aspectos básicos de la escolaridad que se han mantenido estables al paso de las décadas: “las formas de las aulas” (...) la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan en diversas aulas, dividen el conocimiento por ‘materias’ y dan calificaciones y ‘créditos’ como prueba de que aprendieron” (p.167). Ante la pregunta sobre el surgimiento de la gramática escolar y su resistencia al cambio, señalan que

fue un producto de la historia, “de los esfuerzos de grupos que se movilaron para obtener apoyo a sus definiciones de los problemas y a sus soluciones propuestas” (p. 169). Y su resistencia al cambio se debió a que hizo predecible lo que ocurría en la escuela y en las aulas con los/as docentes y con los/as estudiantes. La gramática escolar define los rasgos necesarios de una escuela auténtica: “Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas” (p. 170). Ella ha demostrado ser notablemente duradera ante las propuestas de reformas y en ello han colaborado la costumbre institucional y las creencias culturales acerca de los rasgos necesarios que constituyen una verdadera escuela.

Si el concepto de gramática escolar permite aprehender lo estable de las instituciones educativas y dar cuenta de por qué su reticencia al cambio o la hibridización de lo nuevo a lo antiguo, el concepto de cultura escolar, en tanto, permite mostrar los cambios que han experimentado las escuelas a lo largo del tiempo y las razones que los originaron. Viñao (1997) ofrece evidencias para nada despreciables que atestiguan el carácter socio-histórico de la institución escolar y su condición de construcción social. Así, a modo de ejemplo, enumera una serie de cambios que han experimentado las instituciones educativas y a los que se podrían agregar otros: la presencia femenina y masculina casi en igualdad de proporción en todos los niveles del sistema educativo, la presencia de mujeres en la enseñanza, el temprano comienzo de la escolaridad de niños y niñas y su permanencia por largo tiempo hasta la incorporación al mundo del trabajo en muchos casos, el predominio de lo escrito por sobre lo oral en la enseñanza y exámenes, la utilización de las lenguas vernáculas y no del latín, la influencia estatal y no eclesiástica en las escuelas, nuevos modos de introducir orden y disciplina, nuevos modos de distribución y uso del espacio y del tiempo, y que la enseñanza haya dejado de ser un espacio restringido a una elite eclesiástica o laica de varones. En efecto, las instituciones cambian. Las instituciones educativas son —entre otras muchas posibles— una combinación de tradición y cambio (Viñao, 1997). Ellas son

“consecuencias de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y un conjunto de prácticas sedimentadas en el tiempo que suelen agruparse bajo la denominación de cultura escolar. Este término, de significado ambiguo y polisémico, comprende creencias y valores, criterios y normas, hábitos y prácticas. Modos de pensar y hacer compartidos que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar —profesores, padres, alumnos— y que proporcionan estrategias para integrarse en la misma, interactuar y llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o conllevan” (Viñao, 1997, p. 19).

La cultura escolar estaría formada por teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo y no puestas en entredicho y compartidas por los sujetos, al interior de las instituciones educativas (Viñao, 2006). La cultura escolar refiere a los modos de hacer y de pensar que son compartidos, aprendidos a través de la experiencia, y sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo. Por ello, Viñao (2006) señala que la cultura escolar es “algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituyen un sedimento formado a lo largo del tiempo” (p. 74). No obstante el sentido de construcción o sentido único al que el concepto de cultura escolar como el de gramática escolar remite, Viñao (1997; 2006) entiende que es más preciso hablar de culturas escolares porque las instituciones educativas presentan rasgos que las diferencian unas de otras. Más precisamente, a pesar de que es posible que exista una cultura escolar única que remita a las instituciones educativas de un determinado tiempo y lugar es preferible hablar en plural porque cada escuela<sup>7</sup> tiene su propia cultura específica, sus características peculiares que las diferencian de las demás. Al poder reconocerse en las instituciones rasgos culturales específicos; mentalidades

---

<sup>7</sup> En términos de Foucault (1984), si concibiéramos a cada institución educativa como un texto, ella debe leerse como una unidad de sentido en sí mismo. En otra línea, Rockwell (2009) señala que, pese a la aparente homogeneidad que muestran la documentación burocrática y los reglamentos normativos, la cultura escolar es diversa y cambiante.

y formas de hacer lleva a plantear que no hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales.

Sin embargo, sin desdeñar la importancia de los conceptos de gramática escolar y cultura escolar, es lícito señalar que ambos no están exentos de límites y peligros (Viñao, 2006). Si el concepto de gramática escolar nos permite captar aquello perdurable sobre lo que se asientan las reformas y el concepto de cultura escolar el desconocido agujero del cotidiano escolar (Escolano, 2000a) —el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los modos de actuar y pensar—, entonces hay algo que no están pudiendo explicar: los cambios y la dinámica de los cambios. Viñao (2006), recuperando las críticas sobre la obra de Tyack y Cuban (2001), advierte que los estudios que centran la mirada en la gramática y cultura escolar bien podrían perder de vista los cambios que acontecen y a qué obedecen éstos:

“fijarse sólo, o de un modo exclusivo, en las continuidades y persistencias puede hacer que dejemos de lado los cambios. Incluso los cambios originados por las reformas educativas en la cultura escolar o la interacción y componendas que siempre se produce entre ambas” (p. 79).

A ello remite la sugerencia de hablar de culturas o gramáticas de las escuelas. Cada escuela tiene su propia dinámica y su forma de procesar las reformas como así también una manera particular de concebir sus funciones y las maneras de conseguirlos. Además, las posiciones de los/as docentes no son del todo homogéneas por lo que las distintas posiciones al interior de las instituciones podrían estar actuando como tamiz de las propuestas de cambio. Por otro lado, si los cambios son posibles y ellos suceden habría que considerar qué los producen como así también otros aspectos que propician su fracaso. También, considerar la influencia de las reformas en la cultura escolar y ésta en las reformas y los cambios que evidencia la cultura escolar (Viñao, 2006).

Los aportes de Ball (1994) resultan de interés para dar cuenta de uno de los aspectos que podrían condicionar el éxito o fracaso de las reformas: los

conflictos al interior de las escuelas. Pese a que su trabajo es anterior a aquéllos que versan sobre la gramática y la cultura escolar, los conflictos resultan esclarecedores para comprender la dinámica interna de las escuelas y lo que ellos generan. Su trabajo, que se inscribe en el campo de la sociología de las organizaciones, plantea que “la comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo, debe tomar en cuenta procesos intraorganizativos” (p. 21). La atención de Ball está puesta en la micropolítica de la escuela. Define a ésta como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (p. 35). El uso que hace de la micropolítica refiere a tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: los intereses de los sujetos, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos alrededor de la política.

La escuela, como toda organización, —entendida ésta como “las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan” (Barr-Greenfield, 1975, citado en Ball, 1984, p. 21)— no está exenta de conflictos y de posibilidades de cambio. Los cambios o su posibilidad, por un lado, hacen visibles los conflictos y diferencias que se encuentran ocultos en la cotidianeidad escolar y, por otro lado, su aparición es el resultado de la consecuencia de los conflictos y diferencias que se suscitan. En otros términos, los conflictos bien pueden producir cambios como también los cambios pueden desembocar en conflictos. En las escuelas, en tanto campos de luchas, los conflictos entre los/as docentes, la mayor de las veces, no terminan en disputas. Más bien quedan como potenciales conflictos entre los miembros y resultan pobremente coordinadas e ideológicamente diversas (Ball, 1984). Pese a su carácter de potencial, la comprensión de la naturaleza de la escuela conlleva necesariamente a una mejor comprensión de los conflictos. Pero ¿qué pueden originar los conflictos entre los/as docentes? Las posiciones ideológicas de los/as docentes sobre aspectos particulares de las prácticas. Ball (1994) plantea que es posible hallar enormes diferencias

entre profesores/as de departamentos diferentes o al interior de un mismo departamento que estriban a menudo en lo ideológico. Los puntos discrepantes sobre la práctica pueden revelar profundas divisiones en lo que entiende como ideología de la enseñanza: la imagen de la enseñanza que los/as docentes se formaron en su tiempo de escolarización, las orientaciones cognitivas y las adhesiones que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron y el conjunto de experiencias que tuvieron cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor. También por las concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación deriva de las experiencias de socialización sufridas por cada individuo. Pese a que la ideología suele estar oculta o sumergida en el curso normal de los hechos de la escuela, cobra presencia en tiempos de crisis o cambio, o en momentos de reflexión.

Los conceptos de gramática escolar y culturas escolares, en efecto, aportan elementos para la comprensión de la relación entre escuela media y los/as negativamente privilegiados/as. No obstante, resultan aún insuficientes para dar cuenta la inscripción de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos y las consecuencias de dicha inscripción en un nivel del sistema educativo caracterizado por la perdurabilidad de sus marcos organizativos, la estabilidad de su dinámica interna y la reticencia para producir cambios y responder a las exigencias que se imponen desde el exterior (mercado de trabajo y estructura social) y desde el interior de las instituciones escolares (los conflictos y las ideologías).

La consideración de las instituciones educativas como estables y reticentes al cambio pareciera pasar por alto que las instituciones educativas han sufrido cambios con el correr de los tiempos, tal como plantea Viñao (1997). No obstante, el mismo Viñao (1997; 2006) pareciera haber quedado preso de sus propias críticas. Su concepto de culturas escolares es plausible también de las críticas realizadas a la gramática escolar. Ciertamente, cada escuela es un caso y ninguna es igual a otra como tampoco lo son los/as docentes, los/as estudiantes, los padres y madres, el personal administrativo y de servicios por lo que es lícito hablar de *la cultura de*. Sin embargo, la

visión de Viñao sobre las culturas escolares se acerca más a la diapositiva que a toda la película. Esto es, si tomara por caso las diferencias habidas entre escuelas primarias y secundarias, ¿en qué radican las diferencias culturales entre una y otra?, ¿cómo se fueron constituyendo y consolidando hasta lo que es posible captar en un momento determinado?, ¿cuáles son los cambios que fueron evidenciando a lo largo de los años?, ¿qué propiciaron que algunos rasgos persistieran y otros dejaran de estar y se instalaran otros? Con los conceptos de gramática escolar y culturas escolares es posible, por tanto, obtener una foto y dar cuenta de lo que ella contiene, pero con ello se hace difícil captar un antes y prever un después. Es otros términos, ellas no terminan de aportar elementos suficientes para comprender por qué se producen los cambios ni estimar la direccionalidad que pudieran tener, ni considerar los efectos que pudieran ocasionar.

Los aportes referidos al conflicto y a la ideología fueron, a modo de ejemplo, tan sólo dos aspectos que podrían estar condicionando el éxito o fracaso de las reformas. Por otro lado, la consideración de la escuela como campo de lucha (Ball, 1994) podría resultar positivo en términos productivos para abordar el estudio de la relación entre escuela media y los/as negativamente privilegiados/as desde la aplicación de la norma, y lo que permitiría dar cuenta, entre otros, lo que está en juego en dicha relación, quiénes son partes de las contiendas y cuáles las armas que se esgrimen.

## **Conclusiones**

Lo desarrollado en el capítulo tuvo como propósito configurar un marco teórico que me permitiera analizar el material obtenido en el trabajo de campo y explicar así la relación entre escuela media y los/as negativamente privilegiados/as en el actual contexto de extensión de la obligatoriedad de la educación. En razón de ello estructuré el capítulo en tres apartados. En relación con las normas, en el primer apartado planteé tres cuestiones. Como primera cuestión señalé que las normas comprenden prescripciones escritas sobre diversos aspectos de la institución y los sujetos y creencias y prácticas recurrentes, hábitos, costumbres, modos de proceder que permiten un

entorno estable y controlado y proporcionan patrones de conductas que tienden a cristalizarse. Como segunda cuestión me explayé sobre la comprensión que se tienen de las normas y las reglas en las ciencias sociales. Al tiempo que Durkheim y Parsons conciben las normas como elementos consustanciales a la existencia de cualquier grupo humano, Merton, Coser y Giddens entienden que las normas van más allá de la integración y la cognición poniendo énfasis en las normas como elementos de renovación, conflicto y cambio social y su relación con la conducta desviada, el delito y la estratificación social. Por último, advertí que la diferencia entre norma y regla estriba en el carácter interiorizado de la norma, frente al carácter exterior de la regla. En el segundo apartado, luego de desarrollar cómo conciben la exclusión las perspectivas durkhemiana, (neo)marxista, simmeliana e interaccionismo simbólico me explayé sobre la perspectiva (neo)weberiana: exclusión como cierre social. Planteé que el proceso de cierre social refiere a la eliminación del acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos por parte de otros/as competidores/as y ello en razón de atributos de grupo: etnia, lengua, origen social, religión, sexo. El cierre social comprendería tres tipos de procesos y aspectos conforme los contextos espacio-temporal, las estrategias y el posicionamiento de cada individuo o grupo ante los/as demás: el de exclusión social, el de usurpación y el de cierre dual. En el tercer apartado discurrí sobre los conceptos gramática escolar y culturas escolares y los límites y problemas con que se enfrentan ambos conceptos para explicar las persistencias y los cambios en las escuelas medias. Mientras que el concepto de gramática escolar permite aprehender lo estable de las instituciones educativas y explicar por qué de su reticencia al cambio o la hibridización de lo nuevo a lo antiguo, el concepto de culturas escolares permite mostrar los cambios que han experimentado las escuelas a lo largo del tiempo y las razones que los originaron. No obstante, como ambos conceptos encuentran límites para explicar y comprender las razones de los cambios, estimar la direccionalidad y considerar los efectos planteé que habría que prestar atención al papel que desempeñan el conflicto y la ideología en las reformas educativas.

## **Capítulo 3**

### **Dinámica de la matrícula y normas de procedimientos**

En el siguiente capítulo me propongo describir y analizar, por un lado, la dinámica que ha adquirido la matrícula en los últimos tiempos en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires con particular atención a las instituciones donde llevé a cabo la investigación y, por otro lado, las normas legales que regulan la inscripción, ingreso y asistencia de estudiantes. Ellos a los fines de demostrar dos cuestiones: 1) que pese que a nivel ciudad se viene observando en los últimos tiempos una disminución de la matrícula, las escuelas que conforman el universo de mi investigación no presentan problemas de matrícula y 2) que pese a que las normas estipulan procedimientos a seguir para la inscripción de estudiantes, al interior de las escuelas profesores/as y autoridades escolares hacen un uso arbitrario de las normas. En razón de ello, estructuré el capítulo en tres apartados. En el primero expongo la dinámica de la matrícula de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 1998 a 2010. En el segundo presento la dinámica de la matrícula y la cantidad de estudiantes extranjeros/as de las escuelas de zona sur, centro y norte en los años 2000, 2004, 2005 y 2009. Por último, expongo y analizo los artículos del Reglamento Escolar y las Disposiciones de la Dirección de Formación Docente en relación con la inscripción, ingreso y asistencia de estudiantes en las escuelas.

#### **Dinámica de la matrícula en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

La Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Coler y otras, 2011) señala que pese a que la tasa de escolarización en el nivel secundario aumentó en nuestro país, entre los años 1998 y 2010 la matrícula total del nivel medio común de la Ciudad de Buenos Aires disminuyó un 8%. Mientras que en

1998 el total general de estudiantes matriculados/as era de 203.742, en 2010 había disminuido a 187.851. La misma tendencia se observa para las escuelas dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: de una matrícula de 197.066 en 1998 se pasa a una matrícula de 181.828 en 2010. Si se acota el universo de análisis a las escuelas dependientes del Ministerio de Educación, puede apreciarse que la pérdida de matrícula es mayor en el sector privado: disminuye un 9% mientras que el sector estatal baja un 6%. Según la Dirección de Investigación y Estadística la situación debe ser leída considerando varias cuestiones:

1) Parte de los/as estudiantes de la modalidad común se estaría trasladando a la educación de adultos (modalidades que incluyen planes de estudio de tres a cuatro años de duración —ex CENS, Comerciales Nocturnos y Escuelas de reingreso— de carácter presencial y otras ofertas de carácter semipresencial —por ejemplo, Adultos 2000—). No obstante, comparando los años 1998 y 1999 con los años 2009 y 2010 se verifica una disminución de estudiantes en la educación de adultos:

Nivel Medio. Adultos. Evolución de la matrícula. Años 1998/2010

<b>Año</b>	<b>Matrícula de la educación de adultos</b>
2010	27.635
2009	27.511
2008	24.669
2007	25.394
2006	23.797
2005	23.705
2004	23.923
2003	24.052
2002	24.396
2001	26.768
2000	28.078
1999	31.078
1998	31.065

Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

A esto se suma la baja retención del nivel. Si se comparan los ciclos lectivos 2001 y 2009 podrá observarse que en el ciclo lectivo 2001 dejaron de asistir alrededor de 9.000 estudiantes entre abril y diciembre mientras que en el ciclo lectivo 2009 alrededor de 7.000 no llegan a finalizar el año. La menor

retención se registró en el primer año de estudio y luego fue incrementando paulatinamente. “El porcentaje de salidos sin pase es similar en el ciclo lectivo 2001 y en el 2009, y también se produce una disminución a medida que se incrementa el año de estudio. Es también similar el porcentaje de los promovidos entre 2002 y 2009. En ambos ciclos lectivos el porcentaje se incrementa con el año de estudio entre 1° y 4° año, disminuyendo levemente en el último año de estudio” (Coler y otras, 2011, p. 24):

Nivel Medio Común. Sector Estatal. Información sobre trayectoria según año de estudio.

Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009.

Año de estudio	Ciclo lectivo 2001						Ciclo lectivo 2009					
	Alumnos total	Matrícula final total	% Promovidos	% de scp	% ssp	% de Retención	Alumnos total	Matrícula final total	% Promovidos	% de scp	% ssp	% de Retención
Total	100.783	91.875	72,3	2,9	8,2	91,2	92.659	85.500	73,4	2,1	7,2	92,3
1	25.406	22.041	70,2	3,4	11,9	86,8	25.283	22.448	68,7	2,8	10,4	88,8
2	21.930	19.875	68,3	3,6	8,2	90,6	20.379	18.766	71,7	2,5	7,2	92,1
3	18.987	17.370	72,0	3,3	8,07	91,5	16.970	15.667	75,3	2,3	7,1	92,3
4	16.706	15.248	78,2	2,6	7,2	91,3	14.524	13.516	80,9	1,8	6,5	93,1
5	14.115	13.781	75,0	1,1	4,2	97,6	12.118	11.793	74,2	0,7	2,9	97,3
6	3.639	3.560	72,4	0,9	2,4	97,8	3.385	3.310	71,7	0,4	2,2	97,8

2) La participación de estudiantes provenientes del conurbano bonaerense que asisten al nivel medio en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires no descendió sino que en los últimos años se incrementó (entre los años 1999 y 2008 hay 4.011 estudiantes más en esta situación). No obstante, esta proporción puede disminuir a partir de las modificaciones en la estructura del nivel primario y medio<sup>8</sup> lo que podría llevar a las familias a optar — salvo los que ya estén cursando en primarias de la ciudad— entre inscribir a sus hijos/as en 1° año de secundario de Provincia de Buenos Aires o en 7° grado de la CABA y continuar así sus estudios en la misma jurisdicción.

Nivel Medio Común. Sector Estatal. Evolución de la matrícula con domicilio en el GBA. Años 1999/2008

Año	Matrícula de la educación media con domicilio en el GBA
2008	18.732
2007	19.976
2006	19.214
2005	18.298
2004	17.572
2003	17.055
2002	16.896
2001	15.762

<sup>8</sup> La Provincia de Buenos Aires dejó de lado los tres ciclos de la EGB y adoptó 6 años de primaria y 6 de secundaria.

2000	15.922
1999	14.221

Fuente: Relevamientos Anuales 1998 a 2010

3) La estructura demográfica presenta un descenso de la población de 13 a 17 años: de 188.645 estudiantes de 13 a 17 años que había en 2001 se pasa a 182.538 en 2010 (6.107 estudiantes menos) y de una población de 192.472 jóvenes de 13 a 17 años en 2001 se pasa a 175.643 (16.829 jóvenes menos):

Alumnos de 13 a 17 años por tipo y nivel de educación a la que concurren y población de 13 a 17 años. Ciudad de Buenos Aires. Años 2001/2010

Años	Total alumnos 13 a 17	Alumnos 13 a 17 NMC común	Alumnos 13 a 17 NMA adultos	Alumnos 13 a 17 con sobriedad en Prim. Común	Alumnos 13 a 17 en Primaria Adultos	Alumnos 13 a 17 en SNU	Alumnos 13 a 17 en Educ. Esp.	Población 13 17
2001	188.645	174.756	2.407	7.289	2.464	363	1.366	192.472
2002	188.284	175.278	2.045	6.998	2.159	502	1.302	189.196
2003	187.858	174.512	2.409	7.160	2.001	420	1.356	186.342
2004	189.978	175.742	2.953	7.408	1.906	620	1.349	183.658
2005	188.856	173.849	3.481	7.398	1.958	850	1.320	180.911
2006	188.966	173.210	3.915	7.634	2.010	772	1.425	178.229
2007	187.255	171.448	4.652	6.961	2.144	693	1.357	176.115
2008	182.973	167.626	4.018	7.279	2.047	692	1.311	174.952
2009	181.685	166.319	4.838	7.934	1.814	645	135	174.767
2010	182.538	166.888	4.699	7.208	1.883	500	1.360	175.643

Fuente: Relevamientos anuales 2001 a 2010 para información de matrícula, y proyección de población de elaboración siguiendo el método Sprague.

Las escuelas normales, al igual que los establecimientos dependientes de educación artística y los institutos superiores, presentan menor proporción de salidos, mayores porcentajes de retención y de promovidos que el resto de los establecimientos. La Dirección de Investigación y Estadística estima que dichos indicadores son más favorables que los otros establecimientos debido a que tienen algún tipo de selección para el ingreso. Señala como mecanismos de selección los exámenes de ingreso, las pruebas de nivel de idioma y la asistencia a cursos introductorios. Estima que dichos mecanismos estarían operando como un primer filtro que puede dejar afuera a sectores socioeconómicos desfavorables. Más allá de los mecanismos de selección previos al ingreso, podrían estar operando también otras cuestiones que hacen que los indicadores de trayectorias sean significativamente mejores que el resto de los establecimientos. Una de éstas es la puesta en marcha de diversos proyectos a fin de favorecer mejores niveles de retención y de promovidos. Desde la Dirección de

Formación Docente se asignan anualmente horas instituciones a las escuelas normales para la implementación de proyectos diversos y ellos pueden variar de una institución a otra en función de los problemas que se evidencian y las soluciones propuestas (tutores/as para tercero, cuarto y quinto año, producción de cuadernillos didácticos para los/as alumnos, asignación horaria a materias no contempladas en la currícula) y especialistas que monitorean las necesidades de las escuelas y la puesta en marcha y los resultados de los proyectos en marcha. A los recursos humanos y presupuestarios se podrían agregar los materiales: sala de informática, laboratorios para idioma y biología, sala de usos múltiples y sala de video. Por último, otro dato no menor es que en las escuelas normales —pese a que las normas de procedimiento indican lo contrario— no se garantizan la vacante a los/as estudiantes que deban recurrir el año, cuestión que será abordaré en el apartado *Normas de procedimientos para inscripción, ingreso y asistencia* de este capítulo.

Nivel Medio Común. Sector estatal. Información sobre trayectoria según año de estudio. Ciudad de Buenos Aires. Ciclos lectivos 2001 y 2009

Tipo de Establecimiento	Ciclo lectivo 2001							Ciclo lectivo 2009						
	Matrícula abril	Matrícula final	Salidos sin pase	% promovidos	% de sal con pase	% de sal sin pase	% de retención	Matrícula abril	Matrícula final	Salidos sin pase	% promovidos	% de sal con pase	% de sal sin pase	% de retención
Total MEGC	100.795	91.875	8.237	72,3	2,9	8,2	91,2	92.659	85.500	6.684	73,4	2,1	7,2	92,3
Liceos	7.342	6.687	682	69,9	2,0	9,3	91,1	6.411	5.879	515	74,1	2,3	8,0	91,7
Colegios	15.543	13.597	1.783	68,2	3,0	11,5	87,5	13.144	11.429	1.603	69,6	3,4	12,2	87,0
Esc de Comercio	23.023	21.129	1.816	69,4	3,4	7,9	91,8	19.469	17.857	1.642	69,9	2,1	8,4	91,7
Esc de Educación Media Históricas	6.438	5.920	583	73,6	3,1	9,1	92,0	8.899	8.278	635	74,8	2,9	7,1	93
Esc Técnicas	36.008	32.438	2.989	72,6	2,8	8,3	90,1	33.045	30.689	2.082	73,9	1,7	6,3	92,9
Esc Normales Sup	9.444	9316	296	81,2	2,2	3,1	98,6	8.264	8.121	106	78,8	1,1	1,3	98,3
Otros Inst Sup	8.49	803	1	90,4	5,2	0,1	94,6	781	770	5	81,2	0,8	0,6	98,6
Esc de Danzas	680	603	17	85,6	2,5	2,5	88,7	882	841	11	87,9	3,4	1,2	95,4
Esc de Cerámica	395	368	23	70,9	1,3	5,8	93,2	543	512	23	71,5	1,5	4,2	94,3
Esc de Bellas Artes	875	830	40	80,1	1,7	4,6	94,9	942	863	46	81,9	3,5	4,9	91,6
Esc de Música - Art-	198	184	7	78,3	2,0	3,5	92,9	279	261	16	83,5	0,7	5,7	93,5

Fuente: DIyE sobre la base de RA 2001/02 y 2009/2010

En síntesis, entre los años 1998 y 2010 la matrícula total del nivel medio común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires manifestó una disminución del 8%. Dicha situación debe ser leída teniendo en consideración tres cuestiones: 1) la estructura demográfica de la población de 13 a 17 años presenta un descenso que opera de manera estructural en la demanda, 2) el pasaje de estudiantes de modalidad común a la modalidad adulto y la persistencia del abandono de los/as jóvenes de la escuela secundaria, 3) las modificaciones en la estructura del nivel primario y medio que vuelve particular la relación de la Ciudad de Buenos Aires con el conurbano bonaerense.

### **Dinámica de la matrícula y estudiantes extranjeros/as de las escuelas de zona sur, centro y norte**

Tres son las cuestiones que consideraré con relación a las escuelas que conforman el universo de mi investigación: la matrícula final por establecimiento, la cantidad de egresados/as y la cantidad de estudiantes extranjeros/as y por país de origen. Por falta de relevamiento no es posible determinar la cantidad de estudiantes por lugar de residencia. Consideraré los años 2000, 2004 y 2009 con el propósito de dar cuenta la dinámica de la matrícula y la composición social de las escuelas por cohorte. La consideración del año 2005 es a los fines de mostrar diferencias que pudieran observarse con respecto al año 2004.

#### ***Matrícula final por establecimiento y por año de estudio***

La dinámica de la matrícula resulta semejante en las tres escuelas. El análisis de los datos permite afirmar que las tres escuelas no presentan problemas de matrícula, pero sí de retención.

Pese a que pueden observarse variaciones en la cantidad de ingresantes a primer año, las variaciones no resultan significativas salvo en la escuela de zona centro. La escuela de zona centro presenta como particularidad que en los años 2004 y 2005 aumentó la cantidad de ingresantes en comparación con el año 2000, pero disminuyó en el año 2009 arrojando una diferencia de 22 ingresantes menos.

Matrícula final por establecimiento. Años del Relevamiento y nivel según año de estudio

Año de estudio	Año del Relevamiento											
	2000			2004			2005			2009		
	Escuela			Escuela			Escuela			Escuela		
	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur
1	191	210	172	190	225	171	200	232	169	191	188	174
2	147	175	128	143	195	125	142	204	122	198	168	129
3	125	189	110	124	205	115	123	185	105	114	162	100
4	120	190	108	113	202	104	109	175	92	102	172	84
5	74	173	86	103	155	84	98	169	93	84	141	84
Total	657	937	604	673	982	599	672	965	581	689	831	571

Fuente: Relevamientos Matrícula final 2000, 2004, 2005 y 2009. Relevamiento Anual 2010, DGECE. Ministerio de Educación BCBA.

En relación con la retención, entre los/as matriculados/as en primer año y los/as matriculados/as en quinto año las diferencias son notables. La situación crítica se da en el pasaje de primero a segundo año y se mantiene casi constante en los años siguientes para luego evidenciarse una marcada diferencia entre los/as estudiantes matriculados/as en primer año y los/as matriculados/as en quinto año; en las escuelas de zona sur y norte las diferencias llegan a superar el 50%.

Si comparamos los/as matriculados/as en primer año en el año 2004 con los/as estudiantes matriculados/as en segundo año en 2005, la escuela de zona norte presenta un 25,26% menos de estudiantes, la escuela de zona centro un 9,33% menos y la escuela de zona sur un 28,66% menos de estudiantes. Como puede observarse, la escuela de zona sur es la que presenta los niveles más bajos de retención de primero a segundo año.

### ***Cantidad de egresados/as por escuela y por año***

Los bajos niveles retención de las escuelas resultan aún más evidentes cuando se analizan los/as egresados/as por establecimiento y por cohorte. Así, comparando el cuadro siguiente con el anterior se pone de relieve que la relación ingresantes-egresados/as de una cohorte a otra no se mantiene constante, sino que la diferencia resulta notoria: del total de ingresantes a las tres escuelas en el año 2000 (573 estudiantes) sólo egresan 213 estudiantes, lo que representa el 37,17%; y del total de ingresantes en el año 2004 (586 estudiantes) sólo egresan 248 estudiantes, lo que representa el 42,32%. De

las tres escuelas la que menos egresados/as presenta en relación con la cantidad de ingresantes en las dos cohortes analizadas es la escuela de zona sur. La escuela de zona centro, en tanto, presenta el mayor porcentaje de egresados/as, pero no llega a superar el 44% de egresados/as que arroja el período 2004/2009.

Egresados/as según establecimiento. Años del relevamiento.

Escuelas	Año del relevamiento			
	2000	2004	2005	2009
Zona Norte	68	69	66	83
Zona Centro	104	84	103	99
Zona Sur	57	60	64	66
Total	229	213	233	248

Fuente: Relevamientos Matrícula final 2000, 2004, 2005 y 2009. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE.

Por último, los datos que arrojan los números podrían estar poniendo en evidencia un problema que atraviesa a todas las escuelas de la ciudad: la capacidad de retención de los/as estudiantes. Y con ello, cómo mejorar los desempeños y promover a los/as estudiantes al ciclo superior.

#### ***Cantidad de extranjeros/as por año, por escuela y por país de origen***

En el año 2005, en las escuelas de nivel medio de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires del total de estudiantes matriculados/as el 8,5% era de origen extranjero. Según informa Nobile (2006), las instituciones educativas de nivel medio pertenecientes al sector estatal de la Ciudad de Buenos Aires venían mostrando una disminución de la población de origen europeo, brasilero, chileno y uruguayo y un aumento de la población estudiantil de origen boliviano, peruano y paraguayo. En el año 2005 del total de estudiantes extranjeros/as 41,2% eran bolivianos/as, 24,2% eran peruanos/as y 21,4% eran paraguayos/as. Sumados los/as estudiantes bolivianos/as, peruanos/as y paraguayos/as representan el 86,8% de estudiantes extranjeros/as matriculados/as en las escuelas de gestión estatal. Entre el 13,2% restante se reparten los/as estudiantes provenientes de otros países y continentes.

La misma tendencia que pone de manifiesto Nobile (2006) se observa en las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad. No obstante, la

representación de estudiantes extranjeros/as en todas las escuelas y todos los años no es la misma. Las tres escuelas presentan estudiantes provenientes de Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay durante los años analizados. En tanto, los/as estudiantes provenientes de Brasil, Chile, resto de América, Europa y Asia no se encuentran representados en todas las escuelas y en los años analizados.

Estudiantes extranjeros/as por país de origen según establecimiento. Años del Relevamiento y país de origen.

País de Origen	Año del Relevamiento											
	2000			2004			2005			2009		
	Escuela			Escuela			Escuela			Escuela		
	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sur
Bolivia	15	16	6	9	27	22	12	30	24	31	37	47
Brasil				1	2	1	1	2			2	
Chile	1	3	1	1	4			1		1	1	
Paraguay	6	3	1	16	13	10	15	7	14	22	14	15
Perú	21	1	7	27	7	10	30	7	9	13	15	10
Uruguay	4	4	2	3	1	1	1	1	3	1	5	4
Resto de América				4	1		2				2	2
Europa				6	5	1	4	3			1	
Asia				8			3			4	1	
Otros	11	6	2							1		
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>33</b>	<b>19</b>	<b>75</b>	<b>60</b>	<b>45</b>	<b>119</b>	<b>101</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>78</b>	<b>78</b>

Fuente: Relevamientos Matrícula final 2000, 2004, 2005 y 2009. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE.

La cantidad de extranjeros/as presentes en las tres escuelas representa el 5% de la matrícula en el año 2000, el 7,98% en el año 2004 y el 10,95% en el año 2009. El desglose de los datos permite advertir que los/as estudiantes provenientes de Bolivia, Perú y Paraguay son los/as que mayor representación tienen en las escuelas. En los años 2000, 2004 y 2009 la escuela de zona centro cuenta con la mayor cantidad de estudiantes procedentes de Bolivia (80 estudiantes), Perú (37 estudiantes) y Paraguay (30 estudiantes). Le sigue la escuela de zona norte con 55 estudiantes procedentes de Bolivia, 44 de Perú y 44 de Paraguay. En tercer lugar está la escuela de zona sur quien contabiliza un total de 75 estudiantes bolivianos, 27 peruanos y 26 paraguayos.

Según estima Nobile (2006), la opción de los/as extranjeros/as por escuelas de gestión estatal o pública estaría dada por la nacionalidad, el barrio en el

que habitan y la situación socioeconómica por la que atraviesan. La escasa presencia en las escuelas de inmigración de origen oriental, europea y de algunos países de América podría estar respondiendo a la condición socio-económica de sus familias (Nobile, 2006) quienes estarían en condiciones de afrontar los gastos de la gestión privada. En tanto, la inmigración de origen boliviana, peruana y paraguaya, al ocupar las posiciones más baja de la estructura socio-económica, optarían por las escuelas estatales que son gratuitas. Pero para muchos/as de éstos/as últimos/as no todas las escuela estatales gratuitas son atractivas de igual modo. Tal como expondré en el capítulo siguiente, a la hora de elegir escuela las familias de origen boliviana, peruana y paraguaya, como así también las que viven en casas tomadas, en villas de emergencia, en el Gran Buenos Aires o provienen del interior de nuestro país, tendrán en cuenta ciertos criterios que terminaran definiendo la elección: el prestigio de la escuela, la apreciación sobre la enseñanza, la consideración sobre el ambiente para el aprendizaje y la seguridad que brinda para los/as estudiantes

En resumen, cuatro son las cuestiones a destacar sobre las escuelas de zona sur, centro y norte: 1) las escuelas no evidencian problemas de matrícula, 2) al igual que a nivel ciudad las tres escuelas presentan bajos niveles de retención, 3) pese a que la presencia de extranjeros/as ha ido aumentando con los años no resulta significativa en relación con la matrícula total y 4) los/as estudiantes de Bolivia, Perú y Paraguay son los/as de mayor representación en las tres escuelas. Ahora resta por ver las normas de procedimientos para la inscripción de estudiantes en las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Normas de procedimientos para inscripción, ingreso y asistencia**

Las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires se rigen por el Reglamento Escolar, el instrumento normativo de organización y funcionamiento de las escuelas públicas de la Ciudad. En el Art. 3°, el Reglamento Escolar estipula como ámbito de aplicación todos los

establecimientos educativos de gestión pública de todas las áreas y niveles dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y en el Art. 4° especifica qué entiende por establecimiento educativo:

“Se entiende por establecimiento educativo de gestión pública al conjunto de recursos humanos, materiales e inmateriales que sirven de soporte para la ejecución de los planes de estudios de todas las áreas y niveles, aprobados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

El Reglamento Escolar norma sobre aspectos de la cotidianeidad de los establecimientos educativos que podrían considerarse menores. Por ejemplo, sobre el tratamiento y uso de la bandera nacional en el Art. 64°, inc. 5.1 se estipula: “Formados los/las alumnos/alumnas del establecimiento y con la presencia de todo el personal, se recibirá a la Bandera de Ceremonia de pie y con aplausos; llegará acompañada por dos escoltas”. También sobre aspectos que podrían entenderse como sustantivos. Con relación a los conceptos, principios y fines de la educación general en el Art. 2° el Reglamento Escolar se expide sobre el carácter de la educación en la Ciudad:

“De acuerdo con lo establecido por Ley N° 898, la educación es gratuita y obligatoria desde los cinco (5) años de edad hasta completar trece (13) años de escolaridad”.

Los fines que persigue el Reglamento Escolar son la de permitir un entorno estable y controlado y que se hagan predecibles las actividades que se lleven a cabo y las acciones del personal docente, administrativo y de servicios generales. También determina derechos y obligaciones de los/as estudiantes y sus familiares. Con relación a la inscripción, el ingreso y la asistencia de los/as estudiantes a los establecimientos educativo el Reglamento Escolar estipula la forma en que se debe proceder en las escuelas, y al hacerlo determina deberes y obligaciones del personal docente y administrativo y derechos y obligaciones de los/as estudiantes y sus responsables legales.

La documentación para la inscripción se reduce a la solicitud de inscripción, el certificado oficial de estudios, el documento de identidad y la Libreta Oficial de Salud Escolar y en el Art. 30 inc. 5 se da un plazo no mayor de noventa (90) días para la presentación de toda la documentación requerida. La inscripción de aspirantes para ingresar a primer año en cada ciclo lectivo se efectúa en las fechas determinadas por Agenda Educativa<sup>9</sup> y la inscripción se lleva a cabo en la escuela respectiva. A quienes tengan hermanos/as en el establecimiento o sea hijo/a de algún miembro del personal de la escuela se le garantiza el ingreso directo, y quienes no estén comprendidos/as en dichos causales se podrán inscribir en las fechas y horarios estipulados en la Agenda Educativa. Si el número de aspirante supera las vacantes disponibles se procederá a un sorteo público. Aquellos/as aspirantes que no obtuvieran vacante en el establecimiento elegido serán reubicados/as en otro considerando la proximidad domiciliaria y la modalidad elegida.

Con respecto a los/as estudiantes repitentes, el Art. 32 inc. 1 del Reglamento Escolar sostiene que el /a estudiante tiene derecho de conservar la vacante en el establecimiento para continuar sus estudios.

Sobre la asistencia a los establecimientos educativos el Reglamento Escolar determina normas de procedimientos sobre asistencia y puntualidad, ausentismo, deserción y reincorporación. En función de la asistencia, de la inasistencia, de la cantidad de inasistencia, la justificación de las inasistencias y los pedidos de reincorporación, los/as estudiantes adquieren la condición de: alumno/a regular, alumno/a desertor/a, alumno/a “libre por inasistencia” y alumno/a libre. La pérdida de condición de alumno/a regular y “libre por inasistencia” se dará cuando el/a alumno/a haya superado el máximo de inasistencia permitido que son treinta (30). A la condición de alumno/a “libre por inasistencia” el/a estudiante arriba cuando haya incurrido en el máximo de inasistencias permitidas y no sea reincorporado/a a las veinticinco inasistencias. La reincorporación debe ser solicitada por el/a responsable legal por nota dirigida a la Autoridad escolar. Es potestad

---

<sup>9</sup> El Artículo 11° del Reglamento Escolar define a la Agenda Educativo como el “instrumento pedagógico elaborado anualmente por el Ministerio de Educación, que contiene el cronograma indispensable para el funcionamiento del sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”.

de la Autoridad escolar resolver las excepciones al régimen vigente de reincorporaciones de alumno/a “libre por inasistencia”, con el objeto de posibilitar la permanencia del/a estudiante dentro del sistema escolar. Si la reincorporación fuera denegada, los/as responsables del/a estudiante podrán recurrir la medida ante la respectiva Supervisión Escolar, la que resolverá en definitiva.

El Reglamento Escolar también abarca a los/as extranjeros/as<sup>10</sup> por lo que gozan de los mismos derechos y las misma obligaciones que los/as estudiantes argentinos/as. Según el Art. 30 inc. 4.3.c si no contaran con documentación nacional, deberán acreditar su identidad con documentación de su país de origen: pasaporte, cédula de identidad, partida de nacimiento, libreta de casamiento de los/as padres/madres y/u otros.

Más allá de que el Reglamento Escolar rija por igual para todos los establecimientos educativos de gestión pública, las Direcciones de Área (Inicial, Primaria, Media y Técnica, Especial, Artística, del Adulto y del Adolescente y Formación Docente) producen adecuaciones del reglamento por medio de disposiciones que llegan a las escuelas. Algunas de las disposiciones se ajustan a lo estipulado por el Reglamento Escolar al tiempo que otras no. Ello permite que muchas de las autoridades de los establecimientos tomen medidas en función de sus intereses y necesidades por sobre los derechos los/as estudiantes contemplados en el Reglamento Escolar. Por caso, la disposición de la Dirección de Formación Docente estipulaba para el año 2011 lo siguiente para el ingreso directo de estudiantes en primer año del nivel medio:

Artículo 1º.- Autorízase el ingreso directo a 1er. Año en las Escuelas Normales e Institutos de Enseñanza Superior sin intensificación en lenguas extranjeras —ciclo lectivo 2011—, de los aspirantes que se encuentren comprendidos en algunas de las siguientes situaciones: **a) ser alumno del nivel primario del establecimiento** b) tener hermanos

---

<sup>10</sup> Sobre las normas legales que amparan a los/as extranjeros/as en su condición de habitantes y estudiantes como así también un análisis de las prácticas y los discursos que circulan al interior de las escuelas sobre los/as extranjeros/as y las relaciones que éstos/as entablan con sus pares y sus docentes ver Nobile (2006).

en el establecimiento y c) ser hijo de algún miembro del personal de la escuela. (El resaltado me pertenece).

Como demostraré en el capítulo siguiente, la escuela de zona sur, al contar con una sección de séptimo grado y cinco de primer año en el nivel medio, actuará en el margen de acción que le otorga el punto “a” para garantizar la vacante a los/as alumnos/as de escuelas de promoción y excluir a aquellos/as adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia no responden a lo esperado.

Otro tanto sucede con los requisitos administrativos. Las disposición de la Directora de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre las “Normas de aplicación para el ingreso a 1er. Año – Ciclo Lectivo 2011 en las escuelas sin intensificación en lenguas extranjeras” dispone:

**Inscripción:** Todos los alumnos podrán inscribirse hasta en 5 (cinco) instituciones según su interés, estableciendo un orden de prioridad que facilitará la asignación de las vacantes. La misma se realizará utilizando el formulario de práctica correspondiente y el instructivo Preinscripción 2011. **Constancia:** En el momento de la inscripción, la escuela entregará una constancia con un número único que le permitirá al alumno efectuar el seguimiento del trámite en el establecimiento educativo en el que se inscribió. **Otorgamiento de vacantes:** En aquellos establecimientos en los que la demanda de vacantes supera las disponibilidades, éstas se asignarán conforme al sorteo realizado mediante el proceso informático preestablecido, respetando también el orden de prioridad manifestado por el aspirante en el momento de la inscripción. En forma independiente cada establecimiento asignará mediante sorteo, turno y/o idioma en los casos que sean necesarios. **Información de vacantes disponibles:** Los establecimientos educativos deberán informar las vacantes disponibles antes del 10/11/2010, en la planilla que oportunamente se hará llegar a los establecimientos a través de las Supervisiones Escolares. **Centro de Asignación de vacantes:** Desde el 15/11/2010 al 26/11/2010 funcionará un Centro de Asignación de Vacantes, para ubicar a todos aquellos alumnos que a la fecha no tuvieran asignada una vacante. **Alumnos repitentes:** La inscripción de los alumnos

repetentes del establecimiento se efectuará al finalizar el período de evaluación del turno del mes de marzo de 2011.

La disposición se expide sobre las “Normas de aplicación y el cronograma de actividades”, pero no sobre los requisitos administrativos para la inscripción por lo que deja un vacío, como expondré en el siguiente capítulo, en donde la escuela de zona centro actúa.

Menos sutil resulta el uso arbitrario de la norma para la asignación de vacantes para estudiantes repitentes. La disposición de la Dirección de Formación Docente vulnera el derecho del/a estudiante repitente de continuar sus estudios en el mismo establecimiento tal como garantiza el Reglamento Escolar. En la disposición de la Dirección de Formación Docente se lee en el Art. 4°:

“Determinase que las Rectorías/Direcciones Escolares reservarán como mínimo hasta el 15% de las vacantes para los alumnos repitentes del establecimiento, a los efectos de dar cumplimiento a lo dispuesto en el Art. 24 de la Resolución N° 94-MCyE-92 – Régimen de Evaluación.”

Si uno/a se remite a la Resolución N° 94 del Ministerio de Cultura y Educación sancionada el 29 de enero de 1992 encontrará que el Art. 24 no dispone lo que sostiene la Dirección de Formación Docente:

“Todo alumno que no resultara promovido al curso inmediato siguiente tendrá derecho a obtener vacante en la misma unidad educativa. Si no se le otorgara, la institución deberá fundamentarlo.”

Queda claro que pese a la vigencia de un Reglamento Escolar que determina cómo se deben proceder en las escuelas y establece deberes y obligaciones del personal es posible hallar prácticas más o menos visibles fundadas en normas complementarias en intersticios que ellas dejan que vulneran los derechos de los/as estudiantes y sus familias. Ahora bien, uno/a podría preguntarse dónde radica el poder de profesores/as y autoridades escolares. Esbozo a manera de hipótesis que más que en el uso que pueden hacer de las

normas en el desconocimiento que tienen los/as estudiantes y las familias de las normas que regulan las escuelas.

## **Conclusiones**

Dos fueron los propósitos que orientaron el desarrollo del capítulo; el primero refiere a la dinámica de la matrícula en las escuelas de nivel medio y el segundo a las normas legales que regulan la inscripción, ingreso y asistencia de estudiantes. En razón de ellos estructuré la exposición en tres apartados. En el primero expuse la dinámica de la matrícula en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010; concluí que se viene observando una disminución de la matrícula y que la lectura que se haga del porqué de la misma debe considerar tres cuestiones: 1) la población de 13 a 17 años presenta un descenso que opera de manera estructural en la demanda de la educación media, 2) el pasaje de estudiantes de modalidad común a la modalidad adulto y la persistencia del abandono de los/as jóvenes de la escuela secundaria y 3) la relación particular que entabla la Ciudad de Buenos Aires con el conurbano bonaerense en razón de las modificaciones en la estructura del nivel primario y medio. En el segundo apartado presenté la dinámica de la matrícula y la cantidad de estudiantes extranjeros/as de las escuelas de zona sur, centro y norte en los años 2000, 2004, 2005 y 2009. El análisis de los datos cuantitativos me permitió concluir que las escuelas no presentan problemas de matrícula, que al igual que a nivel ciudad las tres escuelas presentan bajos niveles de retención (no todos/as los/as que ingresan a primer año pasan a segundo año y del total que ingresa a primer año más del cincuenta por ciento no llega a egresar), que pese a que la presencia de extranjeros/as ha ido aumentando con los años no resulta significativa en relación con la matrícula total y que los/as estudiantes de origen boliviano, peruano y paraguayo son quienes mayor representación tienen en las tres escuelas. En el último apartado mostré lo que estipula el Reglamento Escolar con relación a la inscripción, ingreso y asistencia de estudiantes en los establecimientos educativos y demostré cómo ciertas disposiciones complementarias pueden estar

vulnerando el derecho de los/as estudiantes y sus representantes legales o bien dejarle un rango de acción a las autoridades escolares para la concreción de sus fines propuestos en detrimento del derecho de los/as destinatarios/as educativos/as.

## **Capítulo 4**

### **Se reserva el derecho de admisión**

#### **El relato**

Contar historias es una acción propia del hombre y la mujer, y muchos/as hacen de ello un oficio. La acción exige, además de un poder imaginativo, contar, entre otros, de buena memoria para las conexiones establecidas entre un personaje y otro y los lugares y los tiempos en que suceden los hechos. Por cierto, una historia que contar. En todo relato se construyen personajes, se describen lugares, se precisan tiempos y se plantean situaciones que entrelazan a los personajes en lugares y tiempos. En un relato un hecho puede desencadenar otro u otros hechos con final predecible o incierto, y ello es así porque a los personajes les acontecen situaciones y toman decisiones que pueden suscitar otras situaciones y, por tanto, tomar otras decisiones. Los personajes de los relatos pueden ser conscientes o no de sus acciones, y las determinaciones que toman pueden tener impacto o no en otros personajes. Claro está que en ellos también impactan las situaciones y decisiones asumidas por aquellos otros. Ciertamente que para quien relata, la construcción de una historia no es una tarea sencilla. Pero la tarea resulta mucha más ardua aún si lo que se quiere es contar o reconstruir una historia con rigor científico que está lejos de ser pura ficción. A diferencia de quien escribe o relata historias de ficción, en las ciencias sociales se describen y explican situaciones de la realidad; situaciones en las que uno/a pudo haber participado en carácter de observador/a —no omnisciente, como en la ficción— por lo que no queda más que presuponer ciertos hechos y los motivos que los desencadenaron, como así también las razones que llevaron a que los sujetos asumieran determinada actitud, o tomaran tal o cual decisión o se dieran tal o cual hecho. Ello exige del/a observador/a —como condición necesaria— agudizar el intelecto y ser precavido/a en el uso de los datos y las interpretaciones a las que pudiera arribar. Al decir de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975):

“la necesidad, por ejemplo, de no descuidar ninguno de los instrumentos conceptuales o técnicos que dan todo el rigor y la fuerza a la verificación experimental” (p. 12).

Se podría argumentar que de común entre el/a relator/a de ficción y el/a cientista social es que ambos/as cuentan una historia. Las diferencias entre ambos/as, no obstante, estriban, entre otras, en cómo se concibe y se construye la historia y a qué público se somete la obra y en qué se fundamenta el juicio que se emite sobre la misma. Para el/a primero/a, las historias producidas, la mayor de las veces, son frutos de su imaginación o, en ocasiones, encuentran inspiración en situaciones reales. Sobre ellas pesan el juicio del común de la gente y la aceptación o el rechazo se fundamentan en el gusto. Para el caso del/a segundo/a, en cambio, la historia a contar está *ahí*, es una situación que se impone, que en su estado embrionario se presenta a manera de problema y que se termina de definir con precisión y minuciosidad conceptual. En tanto el/a cientista social brinda elementos para saber más sobre un objeto en cuestión, para incrementar la percepción y profundizar el entendimiento, es epistémico. A su vez, en tanto hace tambalear el edificio constituido con el propósito de construir nuevos saberes y producir nuevas comprensiones es iniciático y productivo. El relato en las ciencias sociales describe y valora y al hacerlo aporta elementos para la reflexión y la comprensión, y legitima y posiciona una determinada perspectiva. En la medida en que ponga en cuestión supuestos dados por hecho; aporte elementos para la delimitación, descripción y análisis de los problemas y configure nuevas problemáticas a ser abordadas y estudiadas genera conflicto. Así, el componente utópico emerge en el relato con el propósito de dar direccionalidad a los actos y a los discursos; como fuerza que permita impulsar y sostener los principios desde los cuales se parte y como energía que permita sostener las embestidas y permanecer en la contienda. Entendida así, el relato en las ciencias sociales encuentra razón en el progreso científico y en los hombres y mujeres de ciencia que comulgan o no con él, y en este sentido no está exenta de los compromisos asumidos, pese a que en muchas producciones parecieran pasarse por alto dichas cuestiones. Al respecto, Blanco Trejo (2002) señala:

“la ciencia no es sólo una actividad, es, además, una ideología, o un sistema de validación de programas ideológicos, que atraviesa a cualquier actividad social sometida a la dinámica del progreso” (p. 29).

Los relatos hallaron aplicación práctica en dos áreas del campo educativo, ambas vinculadas con la acción de contarle a alguien que ha sucedido algo (Gudmundsdottier, 1998). La primera área es la enseñanza de los contenidos. En ésta el relato parece ser una elección obvia como estructura organizativa para captar la atención de los/as estudiantes o como medio para estructurar el curriculum. Los relatos no sólo están presentes en materias como historia y literatura. También predominan en otras áreas del curriculum. Aunque el material que se enseña no sea en sí mismo un relato, la lección suele incluir una serie de segmentos narrativos. Estos toman la forma de bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos, etc. Y es difícil imaginar una lección totalmente desprovista de narrativa en una y otra forma.

La segunda área donde ha encontrado aplicación útil es la investigación educativa. Elbaz (1990) refiere a tres tipos de relatos: la narrativa en el curriculum, la narrativa en la vida de los/as docentes y la narrativa de los/as investigadores/as acerca de las otras dos. Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del/a investigador/a, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos, como en el estudio de casos y la etnografía:

“Al parecer existe una notable diferencia entre la investigación positivista y la no positivista, en sus respectivos estilos de redacción de informes. Los no positivistas suelen elegir el informe de caso en vez de decidirse por el artículo científico dividido en cuatro partes, aprobado por el APA (...) Stake indica que para los estudios de caso es más apropiado un ‘estilo de redacción informal, quizá narrativo y posiblemente con citas textuales, ilustraciones y hasta alusiones y metáforas’ que un estilo de informe técnico.” (Zeller, 1998, p. 296).

Clandinin y Connelly (1990), en la misma línea de Elbaz (1998) y Zeller (1998), llaman a su trabajo y a otras investigaciones afines, relatos de

experiencia y de indagación narrativa, es decir, cuentan historias de docentes y dirigen indagaciones narrativas. Para Clandinin y Connelly (1990) la narrativa significa tanto el fenómeno como el método.

Los relatos sobre la escuela secundaria son múltiples y variados, y no obstante, todos, de una forma y otra, en un punto u otro, evidencian como denominador común que la matriz tradicional de la escuela media no ha sufrido grandes modificaciones y que la brecha existente entre el crecimiento de la matrícula y el número de egresados/as aún no se ha zanjado. La universalización de la escuela media y con ella el ingreso de sectores sociales que por tiempo estuvieron excluidos es un indicador de la democratización del nivel. Pero el hecho de que no todos/as los/as adolescentes y jóvenes en edad escolar están dentro del sistema, que no todos/as los/as que ingresaron a primer año llegan a culminar sus estudios en los tiempos estimados y que hay un gran porcentaje de estudiantes que abandona la escuela mucho antes de lo esperado es su contratara. A éstos se suman, que no todos/as los/as adolescentes son bienvenidos/as en muchas de las escuelas donde eligen cursar sus estudios secundarios. Para Baquero y otros (2009), la escuela secundaria sigue manteniendo intacto su carácter expulsivo, al tiempo que para Dubbet y Martuccelli (1998), a la lógica de la selección social para el ingreso ahora se imponen procedimientos de selección escolar. Nunca más oportuno, entonces, para preguntarse si la democratización de la escuela secundaria se define por la letra de la ley o más bien la democratización se define por los discursos y las prácticas que al interior de las escuelas son posibles de reconocer. En otros términos, las decisiones políticas que en los últimos tiempos se han tomado ayudaron a zanzar la distancia que media entre el crecimiento de la matrícula y el número de egresados/as, pero si se entiende y se reduce la democratización del nivel medio sólo a la extensión de su obligatoriedad se corre el riesgo de perder de vista, entre otros, los discursos y las prácticas que al interior de las escuelas debieran definir su democratización.

Mi relato, pese a tener los visos de la ficción, no es más que la descripción y análisis de decisiones tomadas en el marco de la ley por agentes y

destinatarios/as escolares y las situaciones que ellas desencadenan en el cotidiano escolar y en los sujetos. Y como todo relato tiene un principio, el mío es éste, una idea que Tyack y Cuban (2001) han sabido retratar: las escuelas presentan ciertas características y formalidades por todos/as conocidas. Pero para ser justo con los hechos, tan cierto es también que ninguna escuela es igual a otra. Ellas son diversas y cambiantes o, más precisamente, cada escuela es un mundo (Viñao, 2006), por lo que sobre cada una en particular es posible construir un relato. La aparente homogeneidad que muestran encuentra razón en la documentación burocrática y en los reglamentos normativos que las rigen (Rockwell, 2009). También en los resultados de las investigaciones que en los últimos años han tomado relevancia y que se han considerado como referencias para pensar y perfilar a las escuelas. No obstante, a pesar de que sobre cada escuela, como así también sobre cada docente y cada estudiante y su grupo familiar es posible construir un relato, podemos encontrar cuestiones que son comunes y que los/as atraviesan.

Dos son los propósitos que persigo en lo que resta del capítulo. Por un lado, describir y analizar el perfil de los/as nuevos/as ingresantes y las cuestiones que se ponen en juego a la hora de seleccionar escuela. Por otro lado, dar cuenta los mecanismos de selección y regulación de la matrícula que se implementan en las escuelas y las razones en que hallan fundamento. Ellos a los fines de plantear, por un lado, que la búsqueda de una escuela y la inscripción de los/as adolescentes en ella no siempre es un hecho fortuito, sino más bien el resultado de una decisión pensada, en la que se consideran costos y beneficios y se informan por familiares o referentes qué escuela es mejor que otra. Por otro lado, que en las escuelas es posible reconocer estrategias de selección y regulación de la matrícula que resultan de la aplicación arbitraria de normas de procedimientos y de los acuerdos tácitos entre algunos/as docentes para limitar el ingreso y la permanencia de adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia no responden al esperado. En razón de ello, organicé el capítulo en cuatro

apartados. En el primero hago una presentación de cada de las escuelas que conforman el universo de mi investigación. En el segundo me explayo sobre los/as adolescentes, sus padres/madres, las estrategias de las que se valen para seleccionar escuela y los costos y beneficios que deben considerar. En el tercer apartado desarrollo las estrategias que se implementan en las escuelas para limitar el ingreso y la permanencia de los sectores sociales vulnerables y las razones que se esgrimen para ello. En el último apartado desarrollo en qué se fundan la debilidad de los/as destinatarios/as escolares y la fortaleza de los agentes educativos para seleccionar y regular la matrícula.

### **El escenario: *las escuelas***

Las tres escuelas donde llevé a cabo la investigación son escuelas normales dependientes de la Dirección de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ellas funcionan cuatro niveles del sistema educativo: inicial, primario, medio y formación docente. Las escuelas se encuentran ubicadas en puntos distantes y distintos de la ciudad: una en la zona sur, otra en la zona centro y otra en la zona norte de la ciudad. De ahora en más me remitiré a cada una haciendo referencia a su ubicación geográfica: escuela de zona sur, escuela de zona centro y escuela de zona norte.

Las escuelas de zona centro y zona norte de la ciudad son instituciones centenarias. En tanto, la escuela de zona sur ha celebrado recientemente sus cincuenta años de creación. Sobre ellas obran la consideración —según el relato de sus docentes, de los/as vecinos/as del barrio y de quienes tuvieron y tienen alguna relación con ellas— de haber sido instituciones de gran prestigio por el nivel académico y porque su alumnado pertenecía a los sectores sociales acomodados. La eliminación del examen de ingreso y las leyes que extendieron la obligatoriedad del nivel medio llevaron a que muy lentamente la proporción de estudiantes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencias, del conurbano bonaerense y de migrantes internos y

externos —que eligen las escuelas por considerarlas instituciones prestigiosas— sea superior a la proporción de estudiantes vecinos/as a la escuela por lo que cada vez más las familias vecinas a la escuela optan por enviar a sus hijos/as a las escuelas privadas cercanas o a otras escuelas secundarias públicas cuyo prestigio se sostiene, además del nivel académico, por el grupo social al que pertenece su alumnado.

### ***La escuela de zona sur***

La escuela de zona sur fue creada como Escuela Nacional Normal de la Capital el 30 de mayo de 1961 por Decreto Presidencial N° 4322 firmado por el entonces Presidente de la República Dr. Arturo Frondizi. Previa a su creación la escuela llevaba el nombre de Liceo Nacional de Señorita N° (X) y Anexo Curso de Magisterio. Según consta en el decreto mencionado, la transformación del liceo en escuela normal obedeció a que “el alumnado ha demostrado mayor interés por seguir los cursos del magisterio anexo a ese establecimiento, que los del Bachillerato, preferencia que se ha acentuado año tras año”. En el primer libro de acta de la institución se puede constatar que el Liceo Nacional de Señorita N° (X) y Anexo Curso de Magisterio fue creado el 28 de marzo de 1955 y durante largo tiempo funcionó en otro establecimiento de nivel primario hasta que el crecimiento de la matrícula obligó a que se mudará al lugar donde actualmente se encuentra emplazado.

La escuela se encuentra próxima a una de las villas de emergencia más importantes de la ciudad y a los accesos que comunica la capital con los municipios del sur del Gran Buenos Aires. Pese a circular una línea de colectivo frente a la escuela y otras por sus alrededores, no resulta fácil llegar a ella desde otros puntos de la ciudad.

La fachada exterior —una gran puerta de hierro enmarcada por dos pares de capiteles jónicos coronadas por volutas sobre las que se apoya un arquitrabe decorado por frisos circulares— aún guarda el esplendor de un pasado reciente, pero ella no connota con el abandono de su interior, situación que motivó la toma del establecimiento por varios días durante el segundo

semestre del año 2010<sup>11</sup> —como sucedió con las escuelas de zona centro y norte y otras escuelas secundarias de la ciudad— por parte de los/as estudiantes en reclamo, entre otros, de mejoras edilicias y condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje. Los recursos propios que recauda la Asociación Cooperadora resultan insuficientes para hacer frente a los gastos que conlleva el mantenimiento de un edificio que por mucho tiempo pareció recibir poca atención de las autoridades del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los montos asignados por subsidios parecen no considerar el estado de deterioro en que está sumido. Un dato significativo es que los miembros que conforman la Asociación Cooperadora son estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial y Primario; son ellas —con la asesoría del Regente del nivel terciario— quienes llevan las cuentas de la Cooperadora y, como tienen las firmas registradas en el banco, tienen a su cargo la extensión de los cheques para retirar dinero y hacer frente a los gastos.

Pese a su fachada exterior, a cualquier transeúnte o automovilista desprevenido/a no le sería fácil dar crédito que allí funciona una escuela. La escuela se encuentra, como custodiada, entre dos casas bajas y, a simple vista, pareciera ser una casa más como las otras de la cuadra. Una vez que uno traspasa la puerta de entrada comprueba que esa fachada no condice con su interior: todo él pareciera estar abandonado a su suerte. El edificio se extiende al interior de la manzana a modo de laberintos: pasillos, patios descubiertos y cubierto, baños, un primer piso y luego otra planta y otra planta más pequeña y aulas y aulas de todos los tamaños. Parece difícil pensar, una vez dentro, que ése sea un establecimiento educativo, pero lo es, y a pesar de las condiciones edilicias, de una forma u otra —como pude comprobar durante el tiempo que llevó mi trabajo de campo— los/as

---

<sup>11</sup> Durante el año en que realicé el trabajo de campo las escuelas de nivel medio de la Ciudad fueron tomadas por los/as estudiantes por reclamos de mejoras en el estado edilicio de los establecimientos educativos. Pronto al reclamo primigenio se fueron sumando otros: salarios dignos para los/as docentes, becas para los/as estudiantes y financiamiento integral para todos los bachilleratos. Junto con las tomas se dieron otras formas de ocupación del espacio público: manifestaciones, cortes de calle y pintadas. La afectividad de los reclamos pudo medirse por la atención lograda por los medios de comunicación y por las reuniones mantenidas con las autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad.

profesores/as enseñan y se manifiestan preocupados/as porque los/as estudiantes aprendan.

En horas de clase resulta difícil encontrar un/a estudiante por los pasillos, pero una vez el timbre anuncia el inicio del recreo, éstos/as colman los pasillos y patios y es cuando los espacios parecieran cobrar vida: se llenan de bullicios, de colores y de música; los/as estudiantes corren, caminan, juegan al fútbol, hablan por celular, escuchan música, coquetean —los varones arrimados a las paredes de los pasillos y las chicas en medio, van y vienen de una punta a otra del pasillo—, y todo ante la mirada atenta de los/as preceptores/as. Una vez que el timbre indica que el recreo ha terminado, los pasillos y patios se vacían y su desnudez obliga a pensar una vez más en el estado de abandono del edificio y en cómo habrá sido en otros tiempos, aquéllos que guardan en la memoria muchos/as profesores/as que antes de ser docentes de la escuela fueron estudiantes en ella. Un dato no menor: cuando llueve, el techo de poliuretano del pasillo que comunica la Rectoría, la sala de Profesores y la Biblioteca y que es usado por falta de espacio como otro salón para atención de pequeños y diversos grupos de estudiantes, suele gotear con la misma intensidad con que llovía fuera por lo que —a falta de arreglo—colocan baldes para evitar que el pasillo se inunde y también lo hagan la Rectoría, la sala de Profesores y la Biblioteca.

La escuela de zona sur, en comparación con las escuelas de zona centro y norte, es mucha más pequeña, pero en ella —como será expuesto en el Capítulo 6— la maximización de los espacios para un mejor aprovechamiento será un rasgo distintivo, y el cuidado por la armonía institucional por los problemas que pudiera acarrear la falta de espacio una preocupación constante de las autoridades.

La población estudiantil asciende a unos mil cien estudiantes y de éstos unos quinientos ochenta cursan la secundaria. El nivel medio funciona de mañana y tarde y en total tiene veintidós divisiones. Durante la mañana funcionan cinco divisiones de primero, cuatro divisiones de segundo y cuatro divisiones de tercero hacen uso de todas las aulas de planta baja y primer piso. Pero por la tarde, el nivel medio comparte las instalaciones con

la escuela primaria: en la planta baja una sección de cada grado de la primaria y en la planta alta cuatro divisiones de cuarto año y cinco divisiones de quinto año, y a pesar de todo pronóstico, la convivencia entre primaria y secundaria es armoniosa: cada nivel tiene su turno de recreo, cada nivel reconoce su timbre y ni uno ni otro traspasa más allá de los límites temporales y espaciales permitidos. El nivel inicial funciona en el turno mañana y tarde y en el mismo establecimiento pero en aulas separadas del resto. En tanto, el nivel terciario lo hace en el turno vespertino y hace uso de las mismas aulas que hacen uso el nivel medio y primario respectivamente en su turno.

### ***La escuela de zona centro***

La escuela de zona centro no es una institución que pase fácilmente desapercibida, y ello por su ubicación geográfica, por lo destacado de su edificio y por su historia y su fuerte presencia en el barrio. Ella se encuentra en el centro geográfico de la ciudad y a sus alrededores podemos hallar paseos de compra, locales comerciales de importantes marcas, cines y bancos, entre otros. Los principales medios de transporte que cruzan la ciudad y que los conectan con el oeste y sur del Gran Buenos Aires circulan por sus inmediaciones. A éstos se suma una estación de subterráneo de la que la escuela está a tan sólo unos treinta metros. A un costado de la escuela hay un gran parque, muy concurrido por la comodidad de sus instalaciones y por el paseo de compras de libros, discos y revistas que hay a un costado de él; además, el parque es lugar de encuentro y de esparcimiento de los/as habitantes de los cientos de edificios de departamentos que lo circundan.

La escuela de zona centro ocupa un predio que triplica en dimensiones a la escuela de zona sur. Su entrada principal da a una de las avenidas más importantes y que divide a la ciudad en dos; la parte de atrás del edificio comunica a otra de las calles importantes por donde circulan gran cantidad de líneas de colectivos.

La escuela de zona centro funciona en un edificio señorial de estilo ecléctico de principios del 1900 que se impone a los transeúntes y automovilistas. Se

hace difícil pasar delante de ella y no darse cuenta que está ahí. Adorna su frente árboles y arbustos de todo tipo que acrecienta su aire señorial. La fachada no tiene friso, pero sí arquitrabe escalonada y pronunciada y volutas sobre capiteles de forma rectangular que son meras pronunciaciones de la fachada, y una entrada compuesta por un arco de medio punto característico de la arquitectura romana. La escuela parece elevarse del suelo, lo que obliga a levantar la vista para admirar su fachada. Para ingresar a ella se hace necesario subir, primero, siete escalones hasta llegar a una explanada y luego caminar unos cinco pasos para volver a subir otros veinte escalones. Una vez en el hall de distribución, encontramos a un costado la Rectoría — un amplio salón en nada comparable con los estimados dieciséis metros cuadrados del despacho conjunto de la Rectora y Vicerrectora de la escuela de zona sur, con dos sofás de tres cuerpos y sillones de un cuerpo tapizados en cuero, dos grandes escritorios y sillas; paredes con anaqueles con libros y algunos cuadros y una gran chimenea que está en desuso— y a otro costado las dependencias destinadas a la Secretaría. Enfrentada a la puerta principal una puerta cancel, y a ambos costados, una vez que la atravesamos, un pasillo a cada lado que dan —respectivamente— a las escaleras que llevan a las plantas superiores y al subsuelo y al largo pasillo que comunica con las aulas de plana baja del nivel medio, el patio y el nivel primario. Enfrentada a la puerta cancel, la antesala al inmenso salón de acto; ella oficia las veces de sala de reunión de personal del nivel medio y —como allí también tiene lugar el expendio de bebidas y comidas para docentes<sup>12</sup>— de comedor y de lugar de encuentro de los/as docentes de todos los niveles. En el subsuelo hallamos las dependencias destinadas al nivel inicial y terciario y algunas aulas de la primaria, la oficina de la Asociación Cooperadora y la biblioteca. En el primer piso hay más aulas destinadas para el nivel medio. En tanto en el segundo piso —de reciente construcción— las aulas están destinadas para el nivel terciario.

La creación de la escuela data del año 1908 y, al igual que la escuela de zona sur, en un primer momento funcionaba en otro edificio. Pero en 1912,

---

<sup>12</sup> La escuela cuenta con otro lugar de venta de comida y bebidas destinado a estudiantes de los niveles primario, medio y superior que se encuentra en el patio descubierto donde se lleva a cabo el recreo de primaria y media.

debido al crecimiento que había experimentado la matrícula, se mudó a su actual emplazamiento. Desde el año 1926 comparte el edificio con el Liceo N° (X). En sus inicios contó entre su plantel docente con destacadas personalidades de la época, entre las que sobresalen: Juan B. Ambrosetti, Ricardo Levene y Pablo Pizzurno. Desde el año 1913 la escuela cuenta con una Asociación Cooperadora y desde el año 1926 con la Asociación de Ex alumnas, ambas con significativa presencia y trabajo en la institución

El movimiento en la escuela es incesante. Un hormigueo permanente de profesores/as, estudiantes, padres y madres y visitantes ocasionales que van y vienen de acá para allá colma los espacios de circulación y suele lentificar el andar por los pasillos y escaleras, ni qué decir durante los recreos. No obstante, todo se realiza en perfecto orden.

La escuela cuenta con más de ochocientos estudiantes en el nivel medio y la matrícula total supera los tres mil estudiantes. El nivel medio funciona sólo en el turno de la mañana, en tanto los otros niveles lo hacen en el turno mañana y tarde. Las aulas destinadas al nivel medio, durante el turno de la tarde, son ocupadas por el Liceo<sup>13</sup>. El nivel medio tiene un total de treinta y siete divisiones distribuidas de la siguiente manera: siete divisiones para primero, siete para segundo y para tercer año y ocho divisiones para cuarto y quinto año respectivamente.

La escuela de zona centro cuenta con recursos y espacios suficientes y propios, en nada comparables con los de las escuelas de zona sur y norte. Posee, entre otros, un inmenso patio descubierta y otro cubierto de reciente construcción para actividades físicas; salas de videos y de laboratorio de física con bancos ubicados en gradas para una mejor visualización; laboratorio de química con el equipamiento requerido para la experimentación; un inmenso salón de acto en el que bien podrían caber sentados/as casi las tres cuartas partes de los/as más de ochocientos

---

<sup>13</sup> Según pude constatar, la convivencia entre la escuela normal y el liceo no es del todo armónica. Los/as estudiantes del normal suelen referirse a los/as estudiantes del liceo como “los negritos” y a la hora de determinar responsabilidades sobre el estado del mobiliario y las paredes de las aulas los/as docentes y estudiantes suelen culpabilizar a los/as estudiantes del liceo. No obstante, sobre la problemática planteada entre con el Liceo me extenderé en el Capítulo 8.

estudiantes; y una biblioteca<sup>14</sup> con recursos informáticos, incontable cantidad de libros, mobiliarios propicios para la lectura individual y el trabajo de grupo y cuatro bibliotecarias para la atención de estudiantes y profesores/as. No obstante los recursos y los espacios con que cuenta, la escuela también afronta problemas edilicios que llevaron a los/as estudiantes a la toma del establecimiento como forma de hacer oír sus reclamos.

### *La escuela de zona norte*

A ninguna persona que pase por primera vez frente a ella puede resultarle indiferente. Toda ella invita a la contemplación. Su fachada exterior bien merece una foto a modo de postal. Es un edificio magnífico, con galerías y capiteles que se distribuyen a lo largo de las dos plantas del frente, y que ocupa un tercio de la cuadra. Al alzar la vista, uno/a encuentra sobre la segunda planta, como coronando la entrada principal y ambos costados del edificio, magníficas ornamentaciones que se yerguen ajenas al tráfico que resulta incesante a toda hora sobre otra de las arterias importantes de la ciudad. En la página web de la institución se lee lo siguiente:

“el arquitecto italiano Carlos Morra (1854-1926) proyectó el monumental edificio que se inauguró el 3 de octubre de 1886 como escuela primaria, a la que en cinco años ya asistían más de mil alumnos.

El arquitecto Carlos Morra, quien tenía el título de Marqués de Monterocchetta, usó en todas sus construcciones los modelos estilísticos del neorrenacimiento italiano. Entre sus obras, se encuentra la antigua Biblioteca Nacional, el Tiro Federal y la Escuela Presidente Argentino Roca.”

Luego de traspasar el inmenso hall, uno/a se topa —como dando la bienvenida— con el busto de Domingo Faustino Sarmiento y con dos escaleras que serpentean y se abren ante los ojos del/a visitante y lo/a conducen hacia la planta superior, y más capiteles que sin esfuerzo alguno, parecieran sostener todo el edificio. La magnificencia de los restos visibles contrasta con el olvido al que fue sumido por años. La escuela está emplazada en una manzana de forma triangular, con nada de espacio para su ampliación por lo que el crecimiento de la matrícula y las necesidades de los

---

<sup>14</sup> Por falta de espacio algunas comisiones de prácticas y residencias del profesorado suelen ocupar distintos recovecos de la biblioteca para el dictado de las clases lo que hace que sea un lugar bullicioso.

nuevos tiempos —aulas de informática, por ejemplo— llevaron a maximizar el uso de los espacios internos, pero a diferencia de la escuela de zona sur, en ésta se operó sobre el edificio sin compasión alguna: se redujeron al máximo los patios con que contaba y se construyeron nuevas aulas y baños de todas las dimensiones, de materiales variados y en lugares impensados.

Los tiempos, por cierto, fueron cambiando y surgieron nuevas necesidades. En un edificio que fue pensado para escuela primaria, ahora funcionan cuatro niveles del sistema educativo y desde 1949 el Liceo Nacional de Señoritas N° (X), que en la actualidad funciona en el turno vespertino.

A diferencia de las escuelas de zona sur y centro, la escuela de zona norte no cuenta con una Asociación Cooperadora, por lo que —según me informó la Rectora— desde el año dos mil siete no cuentan con subsidios para hacer frente a los gastos que acarrea el mantenimiento del edificio.

La escuela de zona norte cuenta con una población que supera los mil doscientos estudiantes. El nivel medio, al igual que el nivel inicial y primario, funciona en el turno mañana y tarde. En tanto, el nivel terciario lo hace tan sólo en el turno tarde. La población de la escuela secundaria se estima en seiscientos estudiantes distribuidos en veintisiete divisiones. En el turno mañana funcionan tres divisiones de primero, tres divisiones de segundo, tres divisiones de tercero, cuatro divisiones de cuarto y cinco divisiones de quinto año. En el turno tarde, en tanto, funcionan tres divisiones de primero, tres divisiones de segundo, dos divisiones de tercero, una división de cuarto y una división de quinto año.

### ***Los denominadores comunes: el sentido de pertenencia y la amenaza de la grandeza acuñada***

Las tres escuelas presentan diferencias en cuanto a la ubicación geográfica y al estado edilicio como así también a la cantidad de estudiantes y a la presencia y trabajo de la Asociación Cooperadora, entre otras. No obstante, como rasgos comunes señalo un sentimiento que se percibe y que se impone a quien atraviese sus puertas: *el sentimiento de orgullo por lo que fueron, orgullo por lo que significó el esplendor de un pasado reciente*. Los/as

profesores/as manifiestan un alto sentido de pertenencia a cada una de las escuelas. Suelen hablar de ellas con orgullo, y a la hora de especificar en dónde trabajan en primer término nombran a estas escuelas y luego a las otras, como marcando diferencias. Muchos/as de ellos/as cursaron sus estudios en la escuela, desde el nivel inicial hasta el profesorado, y ahora dictan alguna materia u ocupan algún cargo de conducción. Los/as nuevos/as profesores/as son anoticiados/as por los/as de mayor antigüedad de *las mieles de la época de oro*, como definió con ironía a la escuela normal una profesora de la escuela de zona centro. Tampoco faltan las comparaciones entre una escuela y otra:

Sí, es buen colegio [la escuela de zona centro]. Hay... por ejemplo, la profesora (...) [Vicedirectora] trabajó ahí. Tenía un curso sólo, y hay otra profesora que también tiene, poquitas horas. Es un colegio muy grande. En una época era muy bueno, estaba el Normal (X), estaba [la escuela de zona centro]. Si vas al Normal (X), ahí los que manejan la escuela son los padres y los chicos.

(Profesora de Formación Cívica de escuela de zona sur)

Pero también señalo como denominador común, según sostienen profesores/as y vecinos/as y quienes aún guardan relación con la institución, que el ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de sectores sociales desfavorecidos y migrantes internos y externos ha devaluado el prestigio de las escuelas:

Mire, desde que comenzaron a entrar los bolivianos y peruanos esta escuela se vino abajo. Por eso la gente del barrio comenzó a sacar a sus hijos de acá y los comenzó a mandar a otra escuela. Esta era una excelente escuela; mire lo que es ahora. Durante más de quince años trabajé en la fotocopidora de la escuela; si no habré visto cómo fue cambiando la escuela.

(Carlos, encargado del kiosco y la fotocopidora que queda frente a la escuela de zona sur)

Según los dichos de muchos/as docentes de las escuelas y vecinos/as del barrio los/as recién llegados/as han llevado a la migración de aquéllos/as que en un tiempo fueron sus destinatarios/as históricos/as a escuelas privadas de la zona o a otras escuelas secundarias públicas cuyo prestigio aún se sostiene. Los/as recién llegados/as amenazan la grandeza acuñada. Para las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad la presencia de los/as nuevos/as ingresantes ha socavado el prestigio construido, por lo que,

en términos de Elias (1998, p.129), sus docentes “parecen vivir, sin saberlo, en un estado de duelo por [la] grandeza perdida”.

Desde la eliminación del examen de ingreso y la paulatina extensión de la obligatoriedad del nivel medio, el ingreso y la permanencia en las escuelas de adolescentes y jóvenes procedentes de villas de emergencias, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos han ido en aumento por lo que las instituciones ya no son las mismas: para los/as profesores/as y autoridades el prestigio que por años supieron acuñar está devaluada. En una conversación informal que mantuve con la Rectora de la escuela de zona norte ella se manifestó desconcertada: “*Sabés, hay chicos que vienen del Bajo Flores y eligen esta escuela porque para ellos mantiene cierto estatus de prestigio*”. En efecto, lo que para unos/as está devaluado, para los/as recién llegados/as no. Tal como he señalado, sobre las escuelas obra en el imaginario de muchos/as docentes la consideración *de haber sido*, al tiempo que en el imaginario de los/as recién llegados/as que la eligen obra la consideración *de ser*, y dar cuenta de lo que ello implicó para unos/as y otros/as será objeto de lo que resta del presente capítulo. Al tiempo que unos/as pujan por entrar y habitar el territorio, otros/as construyen barreras para protegerse de la invasión:

Casi no tenemos chicos de la zona, y eso es lo que estamos tratando y queremos lograr, de recuperar la imagen de la excelencia del Normal (X), la excelencia del Liceo (X), pero la excelencia en cuanto a contenidos, que los hay, porque los profesores son..., no digo que son los mismos, pero están preparados. El tema es que... a mí me parece que lo que falla son las escuelas primarias de donde vienen estos chicos...

(Profesora de Geografía – Escuela de zona centro).

Entre ese/a estudiante esperado/a y quien efectivamente ingresa los/as profesores/as hacen mediar discursos y prácticas de carácter normativo que legitiman a unos/as y excluyen a otros/as.

## Como peregrinos a La Meca

La búsqueda de una escuela y la inscripción de los/as adolescentes a primer año en ella no siempre es un hecho fortuito. La mayor de las veces es el resultado de una decisión pensada, en la que se sopesan costos y beneficios y se informan por familiares o referentes sobre qué escuela es mejor que otra. Por un lado, tiempo, esfuerzo e inversión económica y, por otro lado, una escuela de prestigio en la que se brinde buena educación. Y la mayor de las veces, en función de los datos recabados, las familias optan por afrontar los costos que acarrearán el ingreso y la permanencia de sus hijos/as en una escuela que consideran de prestigio. Habiendo escuelas secundarias cerca del lugar donde viven, que no implicarían un gasto de tiempo y esfuerzo para los/as adolescentes y una erogación importante de dinero para la economía familiar, deciden hacer frente y sobrellevar los sacrificios que pudieran acarrear una buena educación en una institución de prestigio que queda lejos del lugar donde viven. En referencia al perfil de los/as nuevos/as ingresantes a primer año y a las razones de la elección de la escuela, la Profesora Música de escuela de zona norte dijo que cambió el perfil del estudiantado y que la elección que hacen las familias por la escuela no es casual, sino una decisión fundada en dar una mejor calidad educativa a sus hijos/as:

Entrevistador: ¿Y cuál es el perfil real del alumno que ingresa a primer año?

Profesora: Bueno... muchos repitentes, que tenemos muchos; que me parece que está bien si hacemos cosas para ayudarlos y no tener más repitentes el año que viene. Chicos que están viniendo de barrios más lejanos, que por un lado... siempre me pregunto cómo queda la imagen de la escuela del centro, la imagen que alguna abuela o tía fue y que aunque venga de Soldati llega ahí para darle una calidad educativa mejor. Muchos chicos que han estado en provincia y vienen a capital —eso en los últimos seis o siete años— que eligen, pese a la distancia, que implica venir, que implica dos horas, tres horas más de viaje y tres horas menos de estudio, tres horas menos de... Chicos de villas que no hemos tenido antes, o de hoteles de acá de Barracas o Congreso con una realidad diferente... Sí, cambiamos, cambiamos.

(Profesora de Música — Escuela de zona norte)

Los relatos de Florencia y Mariano encuentran un punto en común. Los dos, al igual que otros/as compañeros/as de curso, no viven cerca de la escuela

en donde cursan por lo que recorren un largo trayecto hasta llegar a ella, cuestión que les insumen tiempo, esfuerzo y recursos económicos:

Entrevistador: ¿Dónde vivís, Florencia?

Estudiante: En Ciudad Evita.

Entrevistador: Ciudad Evita.

Estudiante: Provincia.

(Estudiante de escuela de zona centro)

Entrevistador: Mariano, ¿dónde vivís?

Estudiante: Vivo en Villa Zabaleta.

Entrevistador: ¿Villa Sabaleta es la que queda detrás de la cancha de Huracán (...)?

M: Eh, creo que sí.

(Estudiante de escuela de zona norte)

La distancia que media entre sus casas y las escuelas, el tiempo que invierten en el viaje y el/los medio/s de transporte que utilizan hasta llegar a la escuela difieren, pero no lo que —estimo— implican distancia, tiempo y medio/s de transporte para los dos y su grupo familiar. Quizás para Florencia y su familia resulten aún mayores los costos y esfuerzos que para Mariano y su grupo familiar. Florencia vive en Ciudad Evita (localidad del Gran Buenos Aires) y cursa en el turno de la mañana en la escuela de zona centro de la ciudad. Entiendo que el viaje de por sí —si las condiciones son las normales en una ciudad acostumbrada a los cortes de calles y paros de transportes— le insume mucho tiempo y un gasto diario que sumado a lo largo del año resulta importante. Mariano, en tanto, vive en capital, en una villa de emergencia catalogada como una de las más peligrosas de la ciudad y cursa en el turno tarde en la escuela de zona norte de la ciudad.

La situación de Carla resulta más clara aún. Como puede leerse, vive en Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires:

Entrevistador: ¿Dónde vivís, Carla?

Estudiante: En... Lomas [Provincia de Buenos Aires].

Entrevistador: En Lomas.

Entrevistador: ¿Tenías alguna escuela cerca de tu casa?

Estudiante: Eh... sí.

(...)

Entrevistador: ¿Te dijo [tu mamá] que tenías que levantarte a las 5 y media de la mañana?

Estudiante: Si.

Entrevistador: ¿Si? ¿Igual aceptaste?

Estudiante: Si, porque acá viene mi hermana.

(Estudiante de escuela de zona sur)

Carla se levanta a las cinco y media de la mañana para llegar a la escuela a las siete cuarenta, que es el horario de entrada. Cabe aclarar que el año que duró el trabajo de campo en su curso, no registra una llegada tarde en el libro de asistencia diaria.

Estudiar en una escuela pública de prestigio que queda en la Ciudad de Buenos Aires tiene sus costos. Implicará levantarse temprano —para el caso de quienes cursan en las escuelas de zona sur y zona centro de la ciudad que dictan sus clases en el turno de la mañana—, recorrer largos trayectos haciendo uso, en el peor de los casos, de diversos medios de transportes —de la casa en colectivo hasta tomar el tren y luego el subte y/o el colectivo hasta llegar a la escuela y así para el trayecto de regreso—, o en su defecto, si tuvieran suerte, uno solo. A los anteriores se suman el tiempo que pudiera insumir el viaje que va a depender de la distancia que media entre la casa y la escuela; de las condiciones de los medios de transporte y de los problemas que acarrearán los paros de colectivo y tren, de cortes de vías y de calles y/o accesos a la ciudad; amén de contar a diario con los recursos económicos para afrontar el costo del boleto y los gastos para hacer frente a los pedidos institucionales, los requerimientos de los/as profesores/as para el trabajo en clase y los gastos de refrigerio y/o almuerzo<sup>15</sup>.

Se suele pensar, sobre todo desde los sectores docentes del sistema escolar, que las familias de las clases populares manifiestan poco interés por la educación de sus hijos e hijas. Es más, se suele argumentar que los/as envían a las escuelas públicas porque en éstas comen y, en los últimos tiempos, para cobrar la Asignación Universal por Hijos o algún otro beneficio fuera de lo estrictamente pedagógico que otorga el Estado o la propia escuela. Contrariamente a estas opiniones y a lo señalado por Gallart (2006), quien sostiene que la búsqueda de calidad en la enseñanza-

---

<sup>15</sup> En las tres escuelas secundarias, como en otras, el dictado de la asignatura Educación Física se realiza en contra turno lo que implica que los/as estudiantes deban permanecer fuera del turno de cursada en la escuela o en sus alrededores hasta el inicio de la clase.

aprendizaje y la tradicional socialización en valores no siempre predominan en los criterios de elección de la escuela de los sectores empobrecidos, sino más bien la contención y los servicios complementarios que brinda la escuela, pude comprobar —al igual que Aguerrondo (1993)— que las familias manifiestan conductas que indicarían su interés por la educación de sus hijos/as. Aguerrondo menciona como indicadores el ingreso masivo a los seis años en todos los sectores sociales, la frecuente conducta de inscribir a los hijos e hijas en el preescolar, y su segura permanencia hasta los 12/13 años en la educación primaria. En mi caso, según pude constatar, el interés de las familias porque sus hijos e hijas cursen la escuela secundaria no sólo estaría dado por el crecimiento de la matrícula en este nivel, sino por el tipo de escuela que eligen y por los costos —en términos de tiempo y esfuerzo— que deben hacer frente al enviarlos/as a una escuela que consideran de prestigio y que se encuentra alejada del lugar donde viven. Además, cabe señalar lo que implica para las familias, en términos económicos (Aguerrondo, 1993), un año escolar de un/a estudiante secundario. Si se repara en ello y se estima la cantidad de estudiantes que repiten y vuelven a cursar primer año —en muchos casos en la misma escuela— se podría apreciar el interés y la preocupación que manifiestan los padres y madres por la educación de sus hijos e hijas.

En cuanto a las razones sobre la elección de la escuela y lo que ella implica, una madre de la escuela de zona centro decía: *“por el nivel académico”*. El prestigio de la escuela fundada, en primera instancia, en el nivel académico es una de las primeras razones que determina la elección, y se anotan de ello por el relato de experiencias de algún integrante de la familia —ya sea porque cursó o cursa actualmente sus estudios secundarios en la escuela— y en la recomendación de algún referente. En las entrevistas que realicé a las madres y padres durante el período de inscripción tomaron relevancia ambas cuestiones. Como podrá verse, María fundamentaba la elección en la recomendación de algún/a conocido/a o referente. Más precisamente, en la maestra que tuvo su hija en la escuela primaria:

Entrevistador: María, ¿por qué eligió esta escuela y no otra?

Madre: Dicen que es bueno el colegio, por eso...

Entrevistador: ¿Es bueno el colegio?  
Madre: Si.  
Entrevistador: ¿Quién le contó que es bueno el colegio?  
Madre: La profesora de mi hija.  
Entrevistador: ¿De qué escuela? ¿Primaria?  
Madre: Si, de primaria.

(Madre de una ingresante nueva a escuela de zona centro)

Fernanda, en tanto, fundamentaba la elección en su propia experiencia como estudiante de la escuela y lo validaba con lo que refería una amiga sobre la situación actual de la institución. Así, en lo que dice Fernanda adquieren relevancias las huellas que deja inscripta en la memoria la experiencia escolar (Alliaud, 2009), y éstas se constatan en la actualidad en lo que informa una amiga:

Entrevistador: Fernanda, me decía que es ex alumna de la escuela  
Madre: Soy ex alumna de la escuela, si.  
Entrevistador: Y ¿por qué eligió esta escuela ahora para su hijo?  
Madre: Bueno, porque yo estudié acá, me gustaba, me parecía que el nivel académico era muy bueno. Aparte sé de su compromiso social; tengo una amiga que manda a su hijo acá a la escuela primaria y me cuenta cómo está funcionando actualmente.

(Madre de un/a ingresante nuevo/a a escuela de zona centro)

*“Los profesores son muy buenos profesores y aparte mi sobrina estudia acá, también”*, afirmaba Nuri, una madre que busca una vacante en la escuela de zona centro de la ciudad. En la justificación de su elección confluían las referencias y experiencias de una conocida y un familiar; puntualmente en lo que informaban una amiga, cuya hija era egresada de la escuela, y en la experiencia de su propia sobrina:

Entrevistador: Nuri, ¿por qué eligió esta escuela?  
Nuri: Ah, uno porque tengo buenas referencias de la escuela, que es muy buena escuela, los profesores son muy buenos profesores y aparte mi sobrina estudia acá, también.  
Entrevistador: ¿Quién le dio esas referencias?  
Nuri: Una amiga que tiene ya la nena egresada de acá.

(Madre de un/a ingresante nuevo/a a escuela de zona centro)

Pero la elección de la escuela no halla sólo fundamento en las apreciaciones sobre el nivel académico. Además, la escuela debe proveer un buen

ambiente para estudiar y quienes asisten a ella lo hagan conscientes de que van para estudiar:

Padre: Tenemos referencias de alumnos que están viniendo que... el Normal es de buen nivel, y que... también ellos están, les gusta y que tiene un buen ambiente como para estudiar.

Entrevistador: Bien y ¿qué quiere decir con eso que es un buen ambiente para estudiar?

Padre: O sea que vienen a estudiar y no como estamos viendo ahora que no dejan estudiar.

(Padre de un/a ingresante nuevo/a a escuela de zona centro)

En lo que informaban los/as estudiantes, en cambio, tomaba primacía el hecho de que un familiar esté estudiando en la escuela. La presencia de un familiar y/o amigo/a en la escuela no era un dato menor a la hora de elegir la escuela. Carla, de quien ya sabemos que afrontaba los esfuerzo que conllevaba ir a una escuela que queda en la Capital, aceptaba de buen agrado la escuela porque su hermana estaba cursando en ella.

Soledad, en la misma línea que Carla, porque sus primos asistían en la escuela:

Entrevistador: Soledad, ¿dónde vivís?

Estudiante: En Pompeya.

Entrevistador: En Pompeya... ¿Tenías alguna escuela más cerca de tu casa?

Estudiante: Si

Entrevistador: ¿Y por qué elegiste ésta?

Estudiante: Porque mis primos vienen a esta escuela.

(Estudiante de escuela de zona sur)

Volvamos nuevamente a Florencia, de quien sabemos que vive en Ciudad Evita, Gran Buenos Aires. Ella repitió dos veces primer año. Florencia era una adolescente corpulenta, de tez blanca, de una estatura estimada en metro sesenta, estaba teñida de rubio y el negro original se asomaba por las raíces de su cabellera. El guardapolvo que vestía le quedaba justo, como si fuese el delantal del año anterior. A simple vista, daba la impresión de que su cuerpo hacía fuerza por librarse de la presión que ejercía el delantal. Se la solía ver con un chupetín en la boca, y el tiempo que duró la entrevista tuvo uno. Durante la entrevista se mostró muy locuaz y se manifestó muy crítica de la escuela y los/as profesores/as. No obstante, a pesar de haber repetido dos

veces primer año persistía en sus estudios y seguía teniendo una valoración positiva sobre la escuela en términos de los contenidos y el tipo de enseñanza que brindaba. Según sus expresiones, el hecho de que haya repetido dos veces primer año era porque no supo valorar lo que la escuela había brindado:

Entrevistador: ¿Repetiste algún grado, algún año?

Estudiante: Dos veces, primero.

Entrevistador: Si un amigo te pide que le aconsejes si inscribirse o no en esta escuela, ¿qué consejos le darías y por qué?

Estudiante: Que sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Estudiante: Es buena la escuela, bueno el contenido que tiene, yo no lo supe valorar, eso...

(Estudiante de escuela de zona centro)

En *La discriminación educativa en la Argentina* —trabajo que entiendo marcó el rumbo de muchas de las investigaciones en nuestro país y, me arriesgo a plantear, ciertos aspectos de las políticas educativas de los últimos años—, Cecilia Braslavsky (1989) planteó:

“podría demostrarse que no existe una correspondencia unívoca entre el nivel de ingresos familiares y orientación de las familias argentinas hacia uno u otro sector [sector público o privado] del sistema de educación formal. Por eso es posible sostener que, al igual que otras aspiraciones, la de enviar a los hijos a escuelas y colegios de uno u otro sector responde no sólo a las posibilidades económicas de cada familia, sino también a la percepción que tienen acerca de cómo es la educación que se brinda en los establecimientos de cada sector y sus orientaciones ideológicas” (p. 87).

Más arriba decía que la elección de una escuela y la inscripción de un/a adolescente en ella no es un hecho fortuito, sino más bien el resultado de una decisión pensada. Para estas familias de sectores desfavorecidos el criterio de cercanía (Braslavsky, 1989) dejará de ser determinante. El prestigio que obra sobre la escuela orientará la decisión. La calidad de la educación que brinda cada escuela dependerá de las características de cada institución (Braslavsky, 1989) y de ello se informan por familiares, por amigos/as o por alguna persona cuya opinión sobre cuestiones educativas

sea significativa. Una buena escuela será aquella —sea cual fuere el lugar donde esté ubicada— que conjugue buena enseñanza con un ambiente propicio para el aprendizaje y seguridad para los/as estudiantes:

Entrevistador: ¿Los maestros qué decían?

Madre: Que no había problemas con los chicos en la zona y les gustaba la enseñanza.

Entrevistador: ¿Problemas de qué tipo?

Madre: Más que nada porque a veces en otros lugares es como que se arman peleas entre los chicos y todo eso, y acá no ocurrían esas cosas.

(Madre de un/a ingresante nuevo/a a escuela de zona centro)

Dar con una escuela que cumpla con los requisitos de buen nivel académico, buenos/as profesores/as, buena enseñanza, un ambiente propicio para el aprendizaje y seguridad no es cuestión de suerte, sino el resultado de un trabajo minucioso de investigación en donde se pregunta y se escuchan opiniones y sugerencias para luego tomar una decisión. Para el/la estudiante y su grupo familiar los esfuerzos son enormes. Las experiencias son disímiles y los esfuerzos que cada uno/a debe afrontar también lo son. La búsqueda de vacante y la respectiva inscripción de por sí es un trabajo que plantea sus dificultades. Pese a existir una normativa que estipula fechas y procedimientos a seguir con el propósito de establecer criterios y normas de aplicación general para la inscripción de los/as aspirantes a primer año las instituciones tienen sus tiempos y sus requisitos para la inscripción que se deben respetar, y el cumplimiento de éstos, ciertamente, no garantiza que el/la adolescente cuente con la vacante. Al igual que peregrinos, los padres y las madres afrontan el desafío que implica llegar a la escuela que eligen para sus hijos e hijas y cumplir con los requisitos —algunos coincidentes para las tres escuelas— administrativos: cronograma de inscripción según la primera letra del apellido; horario restringido de atención de la secretaría; ir muñado de la documentación correspondiente en original y fotocopia; llenar un formulario de inscripción lo que puede implicar que el familiar deba ir acompañado si no sabe leer y escribir, de lo contrario deberá volver al día siguiente; contar con otras dos escuelas como opción para asentar en la planilla de inscripción por si la vacante no fuera otorgada; tener dinero suficiente para hacer frente los gastos del pago del pasaje del/los medio/s de transporte que utilice, del formulario de inscripción y de los juegos de

fotocopias que deberán comprar en la fotocopidora (para el caso de la escuela de zona centro consta de sesenta folios). En efecto, transitar por la experiencia de hacerse con una vacante en una escuela pública sobre la que obra la consideración de ser prestigiosa puede insumir tiempo y esfuerzo<sup>16</sup>. No obstante, con gran resignación, al igual que un peregrino, se suele hacer frente a ello con tal de lograr el cometido.

Para los peregrinos pedagógicos los costos de cursar en una escuela que queda lejos del lugar donde viven pueden resultar enormes. Pero todo ello pasa a un segundo plano si lo que se obtiene a cambio es una buena educación en una escuela pública que consideran de prestigio. No obstante, nada garantiza que obtengan la vacante en estas escuelas, y si así lo hicieran, que la escuela los/as esperen con los brazos abiertos y los/as acojan a todos/as por igual en sus aulas. Ciertamente que no, y ello porque el/a nuevo/a ingresante dista en demasía de aquél/la esperado/a. Así, como he señalado más arriba, a la lógica de la selección social para el ingreso, una vez que los peregrinos llegan a La Meca, las escuelas impondrán procedimientos de selección y regulación escolar de la matrícula, como si ellas, pese a lo que la ley impone, se reservaran para sí el derecho de admisión.

En resumen, la búsqueda de una escuela y la inscripción en ella no siempre es un hecho accidental. Ellas son el resultado de una decisión pensada, en la que se evalúan costos y beneficios. Por un lado, tiempo, esfuerzo e inversión económica y, por otro lado, una escuela que tenga un buen nivel académico,

---

<sup>16</sup> Por distintos medios de comunicación se informan que en épocas de inscripción muchas familias llegan al extremo de pasar un fin de semana entero acampando en la puerta de una escuela sobre quien obra la consideración de ser una escuela de prestigio con tal de conseguir una vacante para sus hijos/as. Para la inscripción del año 2014 —cuatro años después de mi trabajo de campo en las escuelas de zona sur, centro y norte—, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lanzó el proyecto “Inscribite en la escuela pública” lo que llevó a cambiar la modalidad de inscripción para la asignación de vacante. La inscripción se realizó vía web y telefónica y el/a interesado/as debía optar hasta por ocho escuelas. Un fragmento del mensaje utilizado para la propaganda fue el siguiente: “Acordate: las escuelas públicas de la Ciudad te esperan con las puertas abiertas para que las conozcas y decidas en cuál querés inscribirte. Más simple y más transparente significa que todos tengamos las mismas oportunidades”. La asignación de vacante trajo aparejada inconvenientes tales como: muchos/as quedaron sin escuelas y otros/as no fueron asignados/as en la escuela elegida pese a que cumplían con los requisitos para el Ingreso Directo según estipulaba el Reglamento Escolar. A ello se sumó que hubo mucha resistencia desde los gremios docentes, de docentes y de grupos de padres/madres .

buenos/as profesores/as, buena enseñanza, un ambiente propicio para el aprendizaje y seguridad de los/as estudiantes. Para dar con una escuela que cumpla con las expectativas, los/as estudiantes y su responsables legales se informan por familiares o referentes sobre qué escuela es mejor que otra.

### **El derecho de admisión**

Para las escuelas, la matrícula no sólo es un dato que refiere a la cantidad de inscriptos/as, sino una cuestión que resulta crucial y un punto de tensión en la vida institucional porque remite a la estabilidad laboral de los/as docentes; a la existencia de la escuela en tanto turno, modalidad y a su existencia misma como institución educativa<sup>17</sup>; y a los recursos económicos que recibe. Noel (2009) ha llegado a constatar que la pérdida potencial de matrícula es percibida como amenaza, y ella ejerce efectos sobre la escuela y sus agentes:

La amenaza percibida en la potencial pérdida de matrícula y sus consecuencias ejerce efectos adicionales sobre la escuela y sus agentes. Así, numerosos docentes y algunos directivos señalan que se ven obligados a “*agarrar lo que viene*” y a renunciar a los mecanismos formales e informales de selección del alumnado —expulsiones, sugerencias de pase, oposición a la existencia de comedor o gabinete psicopedagógico— lo cual habitualmente se traduce en “*un deterioro del ambiente*” que suele precipitar la fuga adicional de matrícula (p. 111. Las bastardillas le pertenecen).

Muchas escuelas suelen hacer frente al problema de la reducción de la matrícula por medio de dos prácticas: la promoción y la utilización de “*alumnos de palo*” (Birgin, 1999). La primera consiste, como la palabra lo indica, en dar a conocer a la comunidad los proyectos que ofrece y los recursos con que cuenta la escuela. Los medios de los cuales se vale, bien podrían ser folletos informativos y/o visitas a escuelas primarias de la zona

---

<sup>17</sup> Esta última se observa con más claridad en el ámbito de la gestión privada. Aquellas escuelas que no han podido mantener la matrícula se vieron obligadas a cerrar lo que ha dejado a muchos/as docentes sin trabajo y a aquellos/as alumnos/as que siguieron cursando en ella hasta el último día buscar nueva escuela.

para brindar charlas informativas sobre la institución. La utilización de alumnos/as de palo, en tanto, es una práctica de la que hacen uso comúnmente las escuelas primarias amenazadas por la reducción de su matrícula. Pero también se la puede encontrar en escuelas de nivel medio. Así, para sortear el peligro de la inestabilidad laboral como aplicación de la normativa<sup>18</sup> las escuelas hacen figurar alumnos/as ficticios en el registro del curso. Es decir, se hacen constar como inscriptos/as a estudiantes inexistentes para superar el mínimo requerido para mantener la continuidad del grado o curso. Una vez iniciado el ciclo lectivo, a los/as alumno/as de palo se les van dando salida haciendo constar un motivo creíble para el egreso: se mudó a otra provincia o se fue del país, por ejemplo.

He podido constatar que en las escuelas de zona sur y zona centro de la ciudad la promoción como práctica de captación de estudiantes toma cuerpo. Pero en una con más fuerza que en otra. En la escuela de zona centro de la ciudad, en reunión de personal, la Rectora hizo mención de la promoción como cuestión que está siendo pensada pero no se extendió más en ello. Más luego, en un recorrido por el establecimiento, he comprobado que la escuela ha elaborado un folleto en forma de tríptico con apartados que contienen los datos de la escuela como nombre, dirección y teléfono; los niveles que funcionan; los distintos proyectos con que cuenta la escuela; los espacios y los beneficios que ofrece y los recursos físicos y didácticos de que dispone. A los folletos se los puede hallar sobre una mesa, ni bien se traspasa la puerta de entrada principal de la escuela. La promoción en la escuela de zona sur, a diferencia de la escuela de zona centro, toma cuerpo con visitas a las escuelas primarias del barrio antes de que dé inicio el período oficial de inscripción. Según información brindada por el Coordinador del proyecto, en las promociones se presenta a la escuela como es, *“la realidad, cómo funciona la escuela, cuál es el perfil, para qué los formamos [a los/as estudiantes]”*.

---

<sup>18</sup> El Decreto N° 1990 del 30 de diciembre de 1997 de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estipula para el Nivel Medio de las Escuelas Normales Superiores las siguientes cantidades como matrícula mínima y máxima para crear, continuar y funcionar un curso: el mínimo para crear un curso será de 25 alumnos/as, el mínimo para que un curso pueda continuar funcionando será de 18 alumnos/as y el máximo para que un curso pueda funcionar será de 40 alumnos/as.

Los datos estadísticos referidos a los/as ingresantes a primer año de los últimos cinco años me han permitido comprobar que la cantidad de ingresantes para el caso de la escuela de zona centro ha fluctuado, mientras que para la escuela de zona sur se ha mantenido en ascenso:

Escuela	Cantidad de inscriptos/as a primer año en el último quinquenio					
	Año					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
De zona sur	151	165	176	175	180	168
De zona centro	237	217	205	203	207	241

De la escuela de zona norte, en tanto, no obtuve datos estadísticos sobre la cantidad de ingresantes a primer año porque, encontrándose el edificio en refacciones, todo lo referido a legajos y registros de estudiantes del año 2009 para atrás fueron embalados y enviados a otra institución para su resguardo. Pero, según me informó la Vicerrectora de la escuela, el nivel medio no presenta problemas de matrícula, más bien la matrícula ha ido en franco crecimiento en los últimos años.

Ahora bien, si la promoción es una práctica común de muchas escuelas que se enfrentan con el problema de reducción de matrícula, llama la atención que la escuela de zona sur —puntualmente— lo haga ante un problema que los datos de los últimos cinco años muestran que no existe. Ello hizo que me preguntara sobre el verdadero problema y fue entonces que empecé a seguir las pistas que me brindaron los/as informantes clave y que me llevaron al Profesor de Lengua y Coordinador de las Promociones y a la Profesora de Matemática y Prosecretaria, ambos de la escuela de zona sur. A los

requisitos administrativos para la inscripción en la escuela de zona centro y al régimen de asistencia de la escuela de zona norte, en tanto, llegué por intuición. Esto es, si en la escuela de zona centro la promoción fue nombrada en reunión de personal y no había tomado cuerpo como en la escuela de zona sur, entonces, otras serían las prácticas que despliegan las autoridades y profesores/as de la escuela. Como en la escuela de zona norte nadie había hecho mención de la promoción, me pregunté: ¿o ésta no se lleva a cabo, o su naturalización en la vida institucional es tal que ni siquiera hay necesidad de hablar de ella, o más bien otras son las prácticas institucionales de selección de su alumnado?

***Los mecanismos de selección y regulación de la matrícula: las promociones, los requisitos administrativos para la inscripción y el régimen de asistencia***

La selección y la regulación constituyen acciones más o menos visibles que tienen como fin operar sobre la composición social del estudiantado de la escuela. Más concretamente, acciones que se dirigen a limitar el ingreso y la permanencia en la escuela de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos.

La selección remite a las acciones que autoridades y profesores/as llevan adelante durante el período de inscripción para captar alumnos/as que entienden son los/as destinatarios/as históricos/as de las escuelas y restringir el ingreso de aquéllos/as que no lo son. Constituyen dichas acciones las promociones y los requisitos administrativos, y ambos adquieren rasgos particulares según las escuelas.

Con regulación me referiré a las operaciones sobre la organización institucional y curricular que son posibles reconocer al interior de las escuelas y cuyo fin no será otro que limitar la permanencia en la institución de aquellos/as que lograron ingresar y que autoridades, profesores/as y estudiantes entienden no son los/as destinatarios/as legítimos/as de la escuela. Las dimensiones de análisis son el Régimen de asistencia, el

Sistema Escolar de Convivencia, la enseñanza, la clase, el acto inaugural del ciclo lectivo, las horas de tutorías y la reunión de padres/madres.

Pese a que ambas operaciones parecieran entrañar lo mismo es posible establecer diferencias entre una y otra. Con la selección se pretende operar sobre el/a alumno/a y su familia para orientar y definir la elección. Con la regulación, en cambio, se opera sobre la organización institucional y curricular de la escuela y se lleva a cabo una vez el/a estudiante en la institución.

Vistas en forma aislada, ambas operaciones parecieran no decir nada. Pero si se las piensa en un contexto de universalización del ingreso y de asignación de nuevos derechos y obligaciones, la situación cambia. Es el alumno quien debiera elegir a qué escuela asistir y cursar, y ello por diversos motivos —cercanía territorial, modalidad, turno, etc.— y no la escuela.

### ***Las promociones***

Llegué a anoticiarme de las promociones en la escuela de zona sur durante las conversaciones ocasionales que mantuve con algunas profesoras. Cuanto más promediaba el período de inscripción, luego del receso escolar de invierno, las alusiones a las promociones comenzaban a hacerse más intensas. Pese a que las profesoras daban como respuesta que el objetivo de las promociones era brindar información a los/as alumnos/as de séptimo grado sobre la escuela y sus proyectos, intuía que, pese a ello, los propósitos eran otros.

Al Coordinador de las Promociones llegué gracias a la Profesora de Historia a quien acompañé en una de sus visitas de promoción a una escuela primaria. Durante aquella experiencia aprecié que, en efecto, la promoción era tal cual se lo entiende en el ámbito comercial: la profesora mostraba la escuela, dando cuenta de sus objetivos, de sus instalaciones, de cómo eran sus docentes, de las ventajas de estar en un mismo curso con el compañero de séptimo grado y de que se les garantizaba la vacante por ser escuela de

promoción. Fue ella quien me dijo que la persona que podría brindarme información sobre el proyecto era el Profesor de Lengua.

El Profesor de Lengua y Coordinador de las Promociones era un hombre joven, de una edad promedia de cuarenta años. Lo conocía de vista; me había cruzado con él en diversas ocasiones. Como no era profesor del curso del primer año al que me habían asignado para las observaciones nunca antes habíamos entablado conversación alguna. Sí lo había visto, en más de una oportunidad, ir y venir de aquí para allá, y según había podido constatar en esas ocasiones era una persona jovial y de buen trato. En reiteradas oportunidades lo había visto conversar en forma animada con docentes y estudiantes de los años superiores. También solía encontrarlo fumando junto a la Asesora Pedagógica y a otras docentes en la vereda de la escuela. En más de una oportunidad, estando yo presente en la Rectoría, entraba sin golpear —actitud que no había observado en otros/as profesores/as— lo que me hizo suponer de su allegada con las autoridades.

Pautar con él una entrevista para que me informara sobre las promociones no había sido un problema. Se manifestó presto a brindarme información. La entrevista se había llevado a cabo la misma mañana en que conversamos por primera vez. Se realizó durante el recreo y el tiempo que había insumido fue mucho menos del que había durado el recreo. Ciertamente que mi presencia tampoco había pasado desapercibida para él ya que estaba al tanto del trabajo que estaba realizando. “*¿Seguís observando en primer año?*”, me había preguntado ya finalizada la entrevista.

Cuando le pregunté sobre el objetivo de las promociones, sin eufemismo, planteó que desde hacía tiempo se venía realizando en la escuela y que era para poder tener un mejor control de los/as alumnos/as que venían para primer año:

[El objetivo de las promociones] Tener un contacto, un acercamiento con los maestros... maestros y profesores, donde cotejamos programas, objetivos, y visitar las escuelas cercanas a esta escuela. Bueno... para poder tener un mejor control de los alumnos que nos vienen para primer año. Les damos las vacantes seguras a las escuelas que visitamos, y los alumnos están juntos en el mismo primero. Eso no

favorece la disciplina, pero favorece la rápida adaptación del alumno del primario al secundario, o sea, que básicamente es eso.

En su respuesta estaba la línea argumental de lo que debía seguir y demostrar: contrariamente al mandato de que todos/as los/as jóvenes y adolescentes deban estar en la escuela sea cual sea su condición social y de la posibilidad de elegir la escuela donde cursar, las escuelas hacían un uso arbitrario de las normas para seguir seleccionando y determinando quién ingresa y quién no. Pese a que el Coordinador de las Promociones era un profesor relativamente joven, tenía en claro el problema que la escuela enfrentaba y al que debía dar solución. Si la escuela no enfrentaba el problema de reducción de la matrícula y el objetivo de las promociones era “*tener un mejor control*” de quienes ingresaban a primer año, entonces, la respuesta a la pregunta que me había formulado al principio sobre el problema real, la debía buscar en la segunda implicancia de la universalización de la escuela secundaria: el ingreso de sectores sociales que un tiempo atrás resultaba impensado.

La Profesora de Educación Cívica de la escuela de zona sur, en plena clase y sin reparo en que los/as estudiantes pudieran estar escuchando, había aportado lo suyo. Ella daba cuenta del lugar de procedencia de los/as nuevos/as ingresantes y que distaba del esperado:

Entrevistador: ¿Vos viste que cambió el perfil de la escuela de un momento a otro?

Profesora: ¡Sí! Si, hemos tenido que adaptarnos a las circunstancias. Antes venía un... 80% de chicos de la zona.

Entrevistador: Si...

Profesora: Esos son los que... ahí vamos, esos si tienen, a lo mejor, tenían antes más expectativas de crecimiento intelectual, y venían algunos de provincia de Buenos Aires, ahora se...

Entrevistador: ¿De...?

Profesora: De provincia de Buenos Aires.

Entrevistador: Si.

Profesora: Ahora vienen en un 50 y un 50 más o menos.

Entrevistador: Si, si...

Profesora: Del Gran Buenos Aires, que son aquellos padres que no les gustan las escuelas de allá.

Entrevistador: Si.

Profesora: Entonces, los mandan a Buenos Aires. En general, pagan un solo boleto, y ésta les queda a mano.

Entrevistador: Para esos padres, ¿esta escuela es una escuela importante?

Profesora: Si, si.

(Profesora de Educación Cívica de escuela de zona sur)

El problema para la escuela de zona sur, al igual que las escuelas de zona centro y norte de la ciudad, por tanto, radicaba en lo que significaba e implicaba el ingreso y la permanencia en la escuela de sectores sociales que un tiempo atrás resultaba impensado. Es por ello que planteo que el ingreso y la permanencia en las escuelas de adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos atentan contra el prestigio que las escuelas supieron acuñar por lo que, para restringir sus ingresos y permanencias, los/as docentes intensifican los aspectos referidos a la norma para desplegar mecanismos de selección y regulación de la matrícula. Si la norma impone un marco para la acción, los/as docentes harán uso arbitrario de ella de forma tal que no la contradigan y les permitan seguir determinando quién ingresa y permanece quién no.

Si el Coordinador de las Promociones daba cuenta del objetivo del proyecto que tenía curso en la escuela, la Profesora de Matemática y Prosecretaria del nivel medio que tenía a su cargo la inscripción de estudiantes, terminará de definir el problema que enfrentaban y se expedirá sobre las promociones como estrategia para poner coto al ingreso de los peregrinos pedagógicos. Pero, ¿por qué la necesidad de restringir el ingreso de los/as adolescentes que dista del esperado? Según la evidencia empírica, por lo que representaban los peregrinos pedagógicos para el prestigio de las escuelas y para los/as profesores/as y sus destinatarios/as históricos/as.

Los peregrinos cargan consigo los signos de su empresa y éstos son visible, audibles y olfateables (Sabido Ramos, 2007). En los peregrinos pedagógicos —adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y de migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro país y de Bolivia y de Perú— también los signos presentan las mismas características. Las primeras apariencias de un extraño —nos dice Goffman (2010)— permiten prever en qué categoría se halla, y cuáles son sus atributos, es decir, su identidad social:

Sobre todo, bolivianos, que les cuesta por el tipo de educación que han tenido originalmente, es decir, es otro tipo de exigencia, o sea, no digo que sea mejor ni peor, pero es distinta, entonces les cuesta adaptarse a la velocidad de acá.

(Profesora Educación Cívica de escuela de zona sur)

Los signos de los peregrinos pedagógicos son visibles, audibles y olfateables; fáciles de reconocer. Ellos/as son argentinos/as, peruanos/as, bolivianos/as, paraguayos/as, villeros/as... Son adolescentes de tez blanca y oscura; con sobreedad —alumnos/as que repitieron más de una vez en la escuela primaria y en primer año de la escuela secundaria— y con la edad teórica para estar cursando en primer año de la escuela secundaria; argentinos/as nacidos/as en la Ciudad de Buenos Aires o en otras provincias y extranjeros/as provenientes de países limítrofes, entre otros; con direcciones que indican que viven en villas de emergencia, en casas tomadas, en el Gran Buenos Aires o en barrios aledaños al lugar donde está emplazada la escuela, además de los/as que son del barrio. Los signos que muestran los peregrinos pedagógicos se transforman en expectativas normativas para los/as docentes (Goffman, 2010): “(...) hoy en día las villas se han conformado en centro de violencia, de la cultura fácil”, afirmaba la Profesora de Educación Cívica de escuela de zona sur.

Mientras el extraño se halla entre nosotros/as puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás y que lo convierte en alguien menos apetecible (Goffman, 2010). En referencia al extraño, Goffman (2010) plantea:

De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja (Goffman, 2010, p. 14).

Los peregrinos pedagógicos son extraños para los profesores y profesoras. Extrañeza que se manifiesta en lo visible:

(...) tienen que tener una vestimenta apropiada a la institución, no pueden entrar a la escuela si no vienen con la vestimenta

correspondiente, que no es nada especial, así como estamos yo no estoy viendo nada del otro mundo... este... ni uniformes ni nada así y están perfectos, nada de polleras cortas, calzas, todo eso que les gusta usar o cuando hace calor venirse.

(Discurso inaugural del ciclo lectivo de la Rectora de escuela de zona sur)

Extrañeza que se intuye y se deberá visibilizar:

(...) aquello que al profesor Tutor le huele raro, ya sea por el tipo de letra, ya sea porque le preguntaron, suponete, el chico corrió desde la pared y se escondió en cuatro patas, no.

(Asesora Pedagógica de escuela de zona sur)

Extrañeza que se deberá encauzar, homogeneizar:

No hay respeto por nada, si yo estoy hablando y dando clases, y alguien está hablando con el compañero, ahí está demostrando que hay una falta de respeto, bueno así, y hasta a veces como te responden... a veces te pueden llegar a tratar como un igual. En realidad le tenés que estar poniendo límites todo el tiempo, ¿entendés? Ellos son hijos del rigor. Así de simple, cuanto peor les retás, mejor te va, al menos es el método que usa la Tutora, yo hablé varias veces con ella. Ella, para que ellos se callen, cuando empieza la hora, les toma oral, todos los días les toma oral y así funciona, y si les preguntás a ellos qué piensan de la Tutora, no sé si te dicen que le tienen miedo, pero sí que no la quieren, por eso, porque no los deja ni respirar. Vos estuviste cuando ella estuvo, entrás a la clase de ella y no hay ningún ruido, nada, y por ahí te pasa que con otros profesores si, por eso...

(Profesora de Geografía de escuela de zona centro)

El desconocimiento de quiénes son estos/as adolescentes conlleva el miedo a que los límites del marco de referencia de la escuela sean cuestionados. Es decir, el acceso y la presencia en la institución de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias (Dussel, 2005) acarrea el miedo potencial de que se pongan en jaque los límites instaurados por la norma.

*“Porque éstos, para nosotros son todos NN por el momento”*, afirmaba la Asesora Pedagógica sin reparar en el peso que tiene por nuestra historia reciente la forma de plantear el desconocimiento que entraña quiénes son los/as nuevos/as ingresantes a primer año:

Entonces cada tutor hace toda una primera leída, de todo. La consigna es: aquello que al profesor Tutor le huele raro, ya sea por el tipo de

letra, ya sea porque le preguntaron, suponete, el chico corrió desde la pared y se escondió en cuatro patas, no. Aquellos “raritos”, como les digo yo, los separan [se refiere a las actividades diagnósticas realizadas durante las primeras semanas de clase] y los otros, los que son potables se los guardan entre su material de tutoría. Los separan, y estos ahora que ya están separados, les va dar una mirada la Psicopedagoga. Para ver si esto que realmente huele a raro lo es y para ir agarrando las dificultades de entrada, más en un primer año que no tenés muy bien idea de los pibes. Distintos son los segundos, los terceros, los cuartos... que ya... porque éstos, para nosotros son todos NN por el momento. Entonces, esto es para nosotros una primera aproximación... como para empezar a trabajar.

(Asesora Pedagógica de escuela de zona sur)

Por cierto, los/as nuevos/as ingresantes a primer año son adolescentes de quienes se guardan registro de nombre y apellido, edad, número de documento, dirección, teléfono, nombre y apellido del/a padre/madre/tutor/tutora, escuela donde cursó los estudios primarios, tal como lo estipula el Reglamento Escolar. Ellos/as tienen entidad. Tienen existencia, con todo lo que significa e implica la existencia de un sujeto. Son sujetos de derechos y con derechos. Los/as nuevos/as ingresantes a primer año son más bien peregrinos pedagógicos, nunca NN. Extraños y extrañas, en fin, en un tiempo y en un espacio que por derecho les corresponden.

Al igual que sobre el peregrino, sobre el extraño se cierne la duda, la desconfianza, la extrañeza, y por qué no, entonces, *“tener un mejor control”* de quienes ingresan y quienes no, como si la escuela y sus habitantes estuvieran amenazados/as por su sola presencia. *“Después empezó, empezaron en un momento a entrar estos chicos con estas características y creo que algunos docentes se asustaron mucho, mucho”* (Profesora de Biología de escuela de zona centro). Como plantea Hall (1999), el hombre es territorial y ha inventado modos de defender lo que considera su tierra, su campo, su espacio. Si en el estudio de Elias (1998) sobre los establecidos y marginados, entre quienes no había diferencias de nacionalidad o procedencia étnica, ni de color o de raza, *“la exclusión y la estigmatización de los marginados resultaron ser armas poderosas que eran empleadas por los establecidos para conservar su identidad, para reafirmar su superioridad, para mantener a los otros firmemente en su sitio”* (p. 86), en las escuelas de zona sur, centro y norte con más razón lo serán por diferencias fundadas en

el lugar de procedencia, el país de origen y el nivel social de pertenencia entre los/as establecidos/as del nivel medio y los/as recién llegados/a.

Según el diccionario, peregrino es aquél que anda por tierras extrañas. También lo define como extraño, raro, especial, pocas veces visto. De ahí el uso de ambos términos para referirme a un mismo sujeto: los/as adolescentes de villas de emergencia, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos que no son los/as destinatarios/as históricos/as de la escuela secundaria. Simmel (1977) sostiene que la posición del extranjero dentro de un determinado círculo espacial o de un círculo cuya delimitación es análoga a la espacial es la no pertenencia. Al no pertenecer el extranjero al círculo espacial desde siempre, trae a él cualidades que no proceden ni pueden proceder del círculo. La unión entre la proximidad y el alejamiento, que se encuentra presente en las relaciones humanas, conlleva a que el próximo está lejano, pero el ser extranjero significa en esta relación que el lejano está próximo. En otros términos, siendo el extranjero un elemento del grupo mismo y, por un lado, siendo inmanente y teniendo una posición de miembro, por otro, está como fuera y enfrente, tal es el caso de los pobres y las diversas clases de enemigos interiores. El extranjero no es propietario territorial, entendiendo el territorio no sólo en el sentido físico, sino también en el sentido ideal:

“En las relaciones más íntimas de persona a persona, el extranjero puede desplegar todo género de atractivos y excelencias; pero mientras se le tenga por extranjero, no despertará nunca en el otro la sensación de ‘propietario’ (...) Con el extranjero sólo se tiene de común ciertas cualidades de orden general, al paso que la relación entre los ligados orgánicamente se construye sobre las diferencias específicas comunes frente a lo puramente general” (Simmel, 1977, pp. 718-719).

La proximidad y la lejanía estarían determinadas por el sentimiento de igualdad. En cuanto al primero, por igualdades sociales, profesionales o simplemente humanas. La lejanía estaría dada porque las igualdades están por encima de ambos, y sólo liga porque ligan asimismo a otros muchos. Así —sostiene Simmel—, fácilmente se desliza un matiz de extrañeza, hasta en las relaciones que resultan más íntimas. La extrañeza surgiría de sentir

que aunque existe entre dos personas igualdad, armonía, proximidad éstas no son patrimonio exclusivo de tal relación, sino más bien algo que podría darse entre nosotros e incontables personas, mas sin que corresponda con necesidad interior y exclusiva a aquella relación. El extranjero, como miembro de un grupo, está al mismo tiempo próximo y lejano y ello es así porque la relación se basa en la igualdad general humana. Entre el grupo y el extranjero al no haber más de común que lo general hace que se acentúe especialmente lo no común. Lo que se ve, por caso, en los extranjeros por nacionalidad, ciudad o raza, no es lo individual, sino la procedencia extranjera, que es o podría ser común a muchos extranjeros. Así, la lejanía toma relevancia por sobre la proximidad porque a los extranjeros no se los siente propiamente como individuos, sino como extranjeros de un tipo determinado.

Para los/as docentes de las escuelas la posición social de los peregrinos pedagógicos no dependía de su situación particular, sino de su carácter de extraños/as. Que los peregrinos pedagógicos profesen la fe no será garantía suficiente para obtener la vacante porque ante los ojos de los/as profesores/as seguirán siendo extraños/as. Los peregrinos pedagógicos llevaban a cuesta las marcas de su origen, y éstas eran visibles, audibles y olfateables. Denunciaban su extrañeza su olor; su vestimenta; su color de piel; su forma particular de hablar y sus formas de hacer y pensar. En ellos/as todo era denuncia, y potenciaba la lejanía que despertaba y acentuaba en los/as otros/as. Entre ellos/as y los/as docentes mediaba una distancia que la ley no ha podido zanjar. En las escuelas, los peregrinos pedagógicos no sólo eran vistos como extraños/as, sino sentidos como tales. Los/as extraños/as pujaban por fijarse dentro de un determinado círculo espacial, pero, como no pertenecían a él desde siempre, su posición no estaba asegurado (Simmel, 1977). Pese a presentar una igualdad general, la que marca la ley, su desigualdad de origen acentuaba la no pertenencia. Los/as extraños/as eran mirados/as con recelos, sentidos/as como lejanos/as. Los/as profesores/as los/as miraban, los/as estudiaban, los/as elegían. Sobre los/as extraños/as se cernía una mirada que escudriñaba, que ponía distancia, que separaba, que tendía un manto de sospecha. Al no ser los/as

destinatarios/as históricos/as y, por tanto, no tener legitimidad de origen, sus presencias tensaban las relaciones, amenazaban, obligaban a ponerse a la defensiva, obligaban a la retirada:

Te voy a decir algo que no es grato, pero te lo voy a decir. Te digo: mi nuera es maestra y, desgraciadamente... digo no es por tratar de decir... cómo decirte... Por ejemplo: la cantidad de extranjeros que nosotros recibimos: peruanos, bolivianos... Y entonces —te hablo de primaria, qué fue lo que hicimos nosotros— por supuesto que toda persona tiene derecho a estudiar si está viviendo acá. Pero se ha transformado... Antes a la escuela del Estado iban —como cuando yo fui— los hijos del portero y los hijos del profesional. Ahora son contadas las escuelas. Ahora —hablando de primaria— vos mandás a tu nene y tenés un grupo social con unos problemas graves de educación, de pelea, de vocablo... Entonces, ¿qué hace el papá? Se lo lleva, y entonces cuando llega a primer año ya no nos llega a nosotros. Aunque sea a una escuela parroquial dentro de sus posibilidades, pero se lo lleva porque realmente —ojo, yo tengo chicos bolivianos excelentes— hay algunos de colegios donde hay muchas casas tomadas que tienen unos hábitos bastantes particulares...

(Profesora de Matemática de escuela de zona sur)

Amenazados/as por los/as extraños/as, los/as destinatarios/as históricos/as y las familias del barrio, optaban por la retirada:

Profesora: Pero han dejado de venir chicos de la zona.

Entrevistador: Y esos chicos de la zona, ¿adónde van entonces?

Profesora: Y... o van al Normal (...), o se van más al centro, es como que... al venir tantos chicos del Gran Buenos Aires... también vienen acá muchos chicos de villas de acá de la zona, entonces es como que, muchas familias del barrio que saben eso, terminan sacándolos, o no los ponen directamente acá.

(Profesora de Educación Cívica de escuela de zona sur)

La estrategia de evitación (Neufeld y Thiested, 2007) que ponían en práctica los/as destinatarios/as históricos/as y las familias del barrio hallaba razón en el carácter de indeseables que obraba sobre las escuelas. La presencia de estudiantes provenientes de villas, de casas tomadas, del conurbano bonaerense o migrantes internos o externos y las condiciones edilicias contribuyen a estigmatizar a las escuelas:

Si, para mí porque los padres que pueden pagar los mandan a un privado, no importa que el privado sea malo (...) Pero los mandan al privado, porque (...) trabajan muy bien en esta escuela, en el nivel medio que es lo que yo conozco, ¿no? Pero bueno, desde el tema edilicio que no ayuda, todo lo que hace a la infraestructura, paros, etc., el padre que puede pagar una educación privada, se lleva a su hijo a

otro lado. Y, por ahí esa diversidad que hay acá en las aulas, a muchos les molesta, entonces por eso también quieren para sus hijos otra cosa.

(Profesor de Educación Cívica de escuela de zona centro)

Tal como vengo exponiendo, la estrategia de evitación no sólo es una práctica de las familias de sectores acomodados. Las familias de sectores populares también ponderan las eventuales consecuencias que podrían tener mandar a sus hijos/as a las escuelas más desacreditadas. Las escuelas, ya sean públicas o privadas, por tanto, se definirán por su mayor o menor cercanía a escuelas para villeros. Estas escuelas, como destacan Neufeld y Thiested (2007), funcionan como un verdadero polo de estigma. Por ello, muchas familias de sectores populares optan por aquellas escuelas que aun siendo estatales logran asumir características atribuibles a la oferta privada.

El imperativo de que todos/as los/as adolescentes deben estar en la escuela, sea cual fuera su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento y su conducta, ha puesto en jaque el control que las escuelas ejercían sobre el ingreso. Pero, como era de esperar, las escuelas no tardaron en reaccionar ante ello por medio de diversas estrategias de gestión del alumnado (Noel, 2009), es decir, la puesta en marcha de prácticas dentro del marco de la norma que les sigan permitiendo determinar quién ingresa y quién permanece en la institución. Las estrategias de selección y regulación de la matrícula podrían tomar formas visibles, como expulsiones o sugerencias de pases cuya legalidad para las escuelas son fáciles de fundamentar. También podrían tomar formas menos visibles, como las promociones en el caso de la escuela de la zona sur o los requisitos administrativos y el régimen de asistencia para las escuelas de zona centro y norte respectivamente.

La escuela de zona sur, como si de una cruzada se tratara, daba batalla. Ella no cedía fácilmente algo que por derecho de origen consideraba que era de su potestad: el control de quiénes ingresan y quiénes no, y de ahí las promociones como mecanismo solapado de selección del alumnado:

Entrevistador: ¿Cuándo notaste vos que los padres empezaron a sacar a sus hijos?, ¿guarda esto alguna relación con la incorporación a la institución de nuevos sectores de la población?

Profesora: Y más o menos quince años atrás. Quince años atrás nosotros empezábamos a ver y a hacer promoción por eso.

(Profesora de Matemática de escuela de zona sur)

Entre la Profesora de Matemática y yo, un escritorio amplio y sobre éste el grabador. Detrás un armario de metal con las dos puertas abiertas de par en par; adentro, libros y libros de actas, uno al lado de otro, como si oficiaran de testigo de la entrevista. Al costado derecho, cajones de metal con legajos de alumnos/as y de docentes y sobre éstos pilas y pilas de papeles y ficheros desperdigados. Al costado izquierdo, un ventanal que da a un pequeño patio cerrado. Al frente del escritorio y detrás de mí una puerta de dos hojas, con vidrios que permiten divisar quién entra y quién sale, y al lado, casi disimulada, otra puerta que comunica con otro despacho. De fuera llegan, casi apagados, el bullicio del recreo y el timbre del teléfono del despacho lindero. Ella no sólo es Profesora de Matemática de la escuela y de los primeros años. También tiene a su cargo la Prosecretaría de la institución y, por lo tanto, tiene a su cargo la inscripción de los/as estudiantes. Acusa treinta y seis años de antigüedad como docente de los cuales treinta y cuatro años lleva trabajando en la escuela de zona sur. Según dice, está pronto a jubilarse. Es bajita y, pese a tener las curvas bien pronunciadas, sus piernas, brazos y demás extremidades son voluminosos. Es de usar unos jeans azules y ajustados y una blusa liviana. Usa unos anteojos de marco negro que de tanto en tanto se los saca para refregarse los ojos. Suele cargar consigo un bolso negro de donde extrae en clase un cuaderno en espiral con las anotaciones para la tarea del día, las hojas con las producciones de los/as chicos/as y la cartuchera. Tiene el pelo lacio, largo hasta los hombros y con una raya al medio. La alergia que la acompaña en forma constante la obliga a hacer uso de un pañuelo para secarse los lagrimales y sonarse la nariz; y en clase no deja pasar la oportunidad para hacerle saber a los/as alumnos/as las molestias que ello le causa. Con recato suele sacar y guardar el pañuelo bajo el puño de la manga derecha o del bolsillo del pantalón una vez que se seca los lagrimales o se suena la nariz. Pese a que ella no lo sabe —aunque tal vez lo intuya— no está entre las profesoras predilectas de los/as alumnos/as. Muy pocas veces suele llamarlos/as por su nombre; prefiere el “*m’hijito*”, y los/as estudiantes, sin que ella lo sepa, hacen cientos de bromas al respecto. En clase no para un segundo: va de un banco a otro,

explica, revisa las tareas, corrige las producciones, manifestaciones propias de una docente que le gusta lo que hace y que se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes. Durante la entrevista la noté preocupada, inquieta, y no por lo que se le pudiera preguntar y que las respuestas quedaran registradas en un grabador, sino porque del otro lado de la puerta la aguardaba un montón de papeles a los que debía dar despacho, según me dijo cuando le comenté el tiempo promedio de la entrevista. La respuesta que dio a la pregunta de la razón de las promociones puso en evidencia una serie de cuestiones que se suman a las ya dadas por el Profesor que tiene a su cargo la Coordinación de las Promociones y por la Profesora de Educación Cívica, y que dan cuenta del verdadero problema que afronta la escuela y a las que debe dar solución: la composición social de los/as nuevo/as ingresantes a primer año y volver a recuperar a los/as verdaderos/as destinatarios/as de la escuela —los/as hijos/as del portero y del profesional, es decir, los/as destinatarios/as históricos/as de la escuela secundaria— y, con ello, el prestigio que la escuela supo acuñar. Tres cuestiones no menores para la escuela y que letra de la ley puso en cuestión. La escuela se siente obligada a volver a tomar el control, y cualquier estrategia de gestión del alumnado que caiga dentro del marco de la ley será válida. Así, sin rodeos, la Profesora de Matemática dijo: “(...) *no, no se le puede prohibir la posibilidad de estudiar* [a los peregrinos pedagógicos, a los/as extraños/as, a los/as extranjeros/as], *pero sí tratar de que el elemento de la escuela mejore*”. Allá “*NN*”. Acá, “*elemento*”. Allá la ley. Acá la nuestra: “*no es que estamos haciendo algo ilegal*”, sale a la defensiva como previendo que pudiera decir algo. Nada más lejos que dejar hablar y escuchar:

Entrevistador: ¿La promoción por qué es?

Profesora: ¿Para qué es? Nosotros queremos que venga acá mucha gente del barrio. No es que uno quiera decir “bueno, no, que no venga un chico de una villa”; no, no se le puede prohibir la posibilidad de estudiar, pero sí tratar de que el elemento de la escuela mejore. Entonces vos decís: “vamos a elegir las escuelas primarias donde vamos”. Si vos elegís una escuela primaria que más o menos tiene un grupo o un perfil de alumno, entonces vas, le contás cómo se trabaja en la escuela, que somos proyecto 13, que hay clase de apoyo, que si ellos vienen a anotarse en una fecha especial se les reserva la vacante... Para ir levantando el nivel, para eso hacemos las promociones. Articulamos con elegir ciertas escuelas. De todos modos acá se viene —como corresponde— a anotar todo el mundo; lo que pasa es que se

anota por internet. Entonces, si vos le das la vacante asegurada a los que son de promoción esos chicos ingresan al sistema educativo pero tal vez no ingresen acá, van a otra escuela que tiene menos vacantes. Por ejemplo, nosotros nos pasamos un montón, la inscripción es superior a la matrícula que tenemos; y ayer vino una profesora y me dice “nos falta llenar treinta alumnos”, quiere decir que sirve eso como trabajo. La madre dice “por ahí no le sale la escuela o le toca lejos, bueno mejor lo mando acá”, por eso le tenés que dar algo, le estás asegurando la vacante. Que lo podés hacer legalmente, porque hay un proyecto que tiene la escuela de articulación con la escuela primaria — no es que estamos haciendo algo ilegal—... y el problema es que —a mí no me pasa tanto— si es de villa o es extranjero. Si es de villa o es extranjero, pero tiene un papá atrás que se ocupa de la fecha en que tiene que venir a anotar, que se ocupa de darle importancia a la educación, todo chico funciona. El problema es que ahora se ven mamás muy jóvenes, que “el chico pobrecito está a la deriva”, y se está dando en estos grupos sociales porque... no se por qué.

(Profesora de Matemática de escuela de zona sur)

### ***Los requisitos administrativos para la inscripción***

En la investigación llevada adelante por Noel (2009) sobre tres escuelas primarias, muchos directivos argumentaron que las escuelas públicas prestigiosas —las escuelas *para ricos* o las escuelas *del centro*— mantienen su prestigio mediante estrategias de gestión del alumnado que consisten en la expulsión de alumnos/as indeseables a escuelas menos prestigiosas. Ello les permitiría mantener un buen nivel tanto académico como así también comportamental del alumnado. Lo mismo vale para la escuela de zona centro. La evidencia empírica muestra que las exigencias que impone la escuela de zona centro podrían resultar de por sí suficientes para desalentar a los familiares de los peregrinos pedagógicos de inscribir a sus hijos/as en ella<sup>19</sup>; no hay más que pasar por la experiencia para apreciar los esfuerzos que afrontan con tal de obtener la vacante, y a ella me sometí. El primer escollo con que me encontré fue la falta de información previa sobre el día que me correspondía por la letra de mi apellido y la documentación necesaria para la inscripción por lo que debía volver otro día. A esto se sumaba el horario de atención de la Secretaría: de 9 a 11 hs. Como trabajaba me encontraba con el inconveniente de pedir y obtener el permiso por segunda vez para realizar el trámite. Claro, cabía la posibilidad de que algún

---

<sup>19</sup> “Mackenzie señala que los artesanos norteamericanos emplearon diversidad de procedimientos para restringir el acceso a su actividad, por ejemplo, exámenes complejos, exigencias de ciudadanía y cuotas de entrada prohibitivas” (Parkin, 1984, p. 132).

conocido/a o mi propio hijo hubieran llevado a cabo la logística previa sobre la documentación necesaria y la fecha que me correspondía o fueran quienes procedieran a realizar la inscripción en las fechas complementarias. Claro que como adulto responsable me sentiría mucho más tranquilo si realizaba personalmente el trámite correspondiente. Además de cumplimentar con los requerimientos señalados debía contar con el dinero suficiente para comprar los sesenta folios de fotocopias que contiene, entre otros, las planillas de inscripción, el Reglamento de Convivencia de la escuela y propuestas de actividades de las cuatro áreas para que mi hijo ejercite durante el verano. A ellos debería sumar las fotocopias de los documentos correspondientes y la fotocopia de la constancia de alumno regular de séptimo grado. En la planilla de inscripción debía hacer constar dos escuelas como opciones por si no obtuviera la vacante en la escuela de zona centro y para ello tenía desplegada sobre un pizarrón un afiche producido por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con los nombres y direcciones de todas las escuelas secundarias públicas de la ciudad. Pero la información que me brindaba el afiche me planteaba ciertas dificultades; además de ser poco legible, desconocía las direcciones de las escuelas, las modalidades que brindaban, como así también carecía de información sobre el nivel y la disciplina que había en ellas. Por suerte, entre algunos de los/as padres/madres nos dimos una ayuda ya que el personal administrativo de la escuela —el día que hice el trámite era uno sólo— estaba abocado a la inscripción por lo que no estaba dispuesto a dispensar ayuda. Una vez finalizado el trámite de inscripción, como mi hijo no cumplía con los requisitos para el “Ingreso Directo”, debía esperar la fecha prevista para el “Sorteo de Vacante” y si no tuviera asignado una vacante debía dirigirme al “Centro de Asignación de Vacantes”, que por cierto no era lo que esperaba... Como experimenté en carne propia, transitar por la experiencia de hacerse con una vacante en la escuela de zona centro resultó por demás desalentador. Terminé exhausto y sumamente fastidiado.

A los requisitos administrativos para la inscripción de la escuela de zona centro se le debe sumar la intención de llevar a cabo las promociones<sup>20</sup> que en la escuela de zona sur se halla institucionalizada. Pese a que es una práctica que hace años que no se realiza en la institución, según me informó la Profesora de Educación Cívica, la idea está presente entre profesores/as de la escuela —“*Eso queremos hacer [refiriéndose a las promociones]... No, el año pasado no se hizo, hace años que no se hace, pero con otra profesora preparamos unos folletos para llevarlos a primarias de la zona*”— y fue anunciada por la Rectora en reunión de personal.

La promoción y los requisitos administrativos para la inscripción encuentran razón en la amenaza que conlleva el ingreso de adolescentes bolivianos/as y peruanos/as y adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas y de la provincia de Buenos Aries y del interior del país. La presencia de estos/as adolescentes no sólo pone en jaque el prestigio de la escuela, sino que presenta un peligro latente para los/as vecinos/as del barrio que se sienten amenazados/as por lo que han optado por sacar a sus hijos/as de la escuela y enviarlos/as a otra institución. También algunos/as docentes. El peligro que entraña la presencia de los/as extranjeros/as no es potestad sólo del nivel medio de la escuela de zona centro. También afecta a la escuela primaria de dicha institución por lo que algunos/as docentes de la secundaria optaron por sacar a sus hijos/as y enviarlos/as a la escuela primaria que queda en frente. A ello refiere de la siguiente forma la Profesora de Educación Cívica de la escuela de zona centro:

Bueno, pero por ejemplo acá, los de primaria, los de acá en frente, la escuela Primera Junta, absorbieron a mucho del alumnado que venía acá... Absorbieron todo el alumnado de acá, son hijos de profesionales. Compañeras mías de acá tienen a sus hijos allá, pudiendo tenerlos acá. No sé si hay diferencia en cuanto a qué enseñan allá y qué enseñan acá, por ahí es lo mismo, pero bueno, es como que determinado sector social está allá.

Mientras que los requisitos administrativos funcionan como estrategia para desalentar la inscripción de los peregrinos pedagógicos, la promoción

---

<sup>20</sup> Durante el año 2012 comprobé que las promociones tomaron cuerpo en la escuela de zona centro. De las visitas a las escuelas participaron entre otros/as, autoridades de la escuela.

funciona como una estrategia para orientar la elección de los/as alumnos/as de séptimo grado y sus familiar y atraer nuevamente a aquéllos y aquéllas que emprendieron la retirada hacia territorios más propicios para su condición y su clase. Si los/as extraños/as pujaron obligando a los/as destinatarios/as históricos/as a abandonar un territorio que por derecho de origen les pertenecía, con la promoción lo que se pretende es surgir el mismo efecto: que aquéllos/as que se fueron vuelvan y obliguen así, colmando el espacio, a desalojar a los/as extraños/as. Nunca más cierto la ley de la física que sostiene que dos objetos no pueden ocupar el mismo espacio.

### ***El régimen de asistencia***

La escuela de zona norte, por su parte, no realizaba promociones y, más allá del horario reducido de atención al público de la Secretaría —turno mañana de 9 a 11 y turno tarde de 14 a 16 hs—, los requisitos administrativos para la inscripción no guardaban relación con las exigencias que imponía la escuela de zona centro. La inscripción se realizaba en los tiempos fijados por Agenda Educativa, pero no se estipulaban días en función de la primera letra del apellido. La documentación requerida se reducía a una carpeta de tres solapas, fotocopia del documento del/a aspirante a ingresar a primer año y de sus responsables legales, fotocopia de la partida de nacimiento del/a adolescente, constancia de alumno/a regular de séptimo grado y fotocopia del certificado de vacuna. Es así que los datos recabados, a diferencia de las otras dos escuelas, no me permitían afirmar que la escuela de zona norte contara con prácticas de selección previo al ingreso que sean reconocibles y aislables para su análisis. Más bien pareciera haber un acuerdo tácito de que se garantizaba el ingreso a todos/as los/as aspirantes a primer año, pero no así la permanencia. La operación sobre la composición social del alumnado debía buscarla en aspectos menos visibles de la institución. Fue así que di con el régimen de asistencia que operaba como mecanismo de regulación de la matrícula.

Para la escuela de zona norte la pérdida de la condición de “Alumno Regular” era una de los mecanismos que se inscriben en la práctica de

intensificación de la norma: todos/as los/as adolescentes que solicitaban una vacante ingresaban, pero no todos/as permanecían, y ello para los/as estudiantes estaba claro:

[En relación con las diferencias entre primaria y secundaria] No sé... las inasistencias. En la primaria no te tomaban las inasistencias y podías llegar a la hora que querías y podías faltar. Acá no podés tener quince faltas, y si llegás a veinticinco te quedas libre.

(Daiana — Estudiante de escuela de zona norte)

Porque no podés faltar. Digamos que hubo un tiempo que... el año pasado faltaba siempre un pibito, una semana venía, una semana no, y las faltas llegamos a... En realidad las verdaderas son 15, después te dan... es 15, y ahí con eso te van exigiendo más de que no podés faltar y tenés que levantarte aunque sea día de lluvia y eso... Y también te toman las faltas de gimnasia, que también es un bajón.

(Antonella — Estudiante de escuela de zona norte)

Al año siguiente de mi trabajo de campo, cuando regresé sobre las entrevistas y mis registros, me percaté de algo que había pasado por alto. Ante la pregunta de lo que se permitía y no se debía permitir en la escuela, la Profesora de Lengua había dado cuenta del problema de la inasistencia:

Entrevistador: Vuelvo sobre esto de la inasistencia, lo cual no terminé de comprender; sobre lo que no se debería permitir y se permite.

Profesora: (...) No pueden faltar cincuenta y cinco días, por más justificado que esté porque no les da el tiempo después para tener el contenido. Los chicos llegan tarde, van sumando faltas, no van a Educación Física; y se los vuelve a reincorporar. Se los volvía, ahora estos últimos meses se creó un Consejo Consultivo en el cual todos expusimos nuestra opinión y se modificó. Inclusive a partir de ahí quedaron libres muchos alumnos, lo cual me parece bien.

Entrevistado: ¿Y qué se hace con estos chicos que quedan libres?, ¿Hay algún proyecto extra?

Profesora: No, no. Todavía no. Hay si clases de apoyo como para que vengan a rendir las materias libres, pero no hay un seguimiento para ver si este chico que quedó libre va a seguir conectado. A veces es tan pobre el lazo, tan débil que se corta.

Luego volví sobre el “Registro de alumnos” del curso al que había sido asignado y fue recién entonces que presté atención que del total de cuarenta y un inscriptos, de los catorce estudiantes que no terminaron el ciclo lectivo, ocho lo hicieron porque quedaron libres, “*libres de toda libertad*”, según los dichos de la Vicerrectora. Con la idea de que el uso del régimen de asistencia como práctica escolar de exclusión es mucho más común de lo

esperado, máxime si *“la realidad es que a los pibes no les importa”*, concerté una entrevista con la Vicerrectora para aclarar mis dudas.

La entrevista la pauté en forma telefónica, y la Vicerrectora se mostró presta a seguir colaborando conmigo como lo hizo el año anterior. Nos encontramos en un bar cercano a la escuela. Como era de mañana, temprano, el lugar aún se hallaba semivacío por lo que pudimos conversar tranquilos y con un volumen de voz acorde a las circunstancias. Se mostró locuaz y ansiosa de saber sobre mi investigación. Me preguntó sobre el estado de la misma a lo que respondí que me hallaba en proceso de análisis de los datos recabados. Por largo rato y café de por medio hablamos de lo que a los fines de mi investigación resultaban cuestiones menores. Cuando creí conveniente pregunté sobre el “Régimen de asistencia”, y como si de una letanía se tratará pasó a recitarme lo que el “Reglamento Escolar” disponía sobre el respecto y las adecuaciones que la escuela había llevado a cabo:

Los chicos tienen hasta quince faltas que pueden tener, y cuando tienen quince faltas quedan automáticamente libres por primera vez y pueden pedir la reincorporación que se les da automáticamente. Ello está en el Reglamento Escolar. Desde las quince hasta las veinticinco es lo que se le da por segunda vez, y tienen que firmar un pedido. Para reincorporarse por segunda vez, el padre tiene que llenar otro pedido y tiene que presentar diecisiete constancias médicas. Hasta las quince no se le pide nada, pero si tiene veinticinco tiene que presentar desde la una [inasistencia] hasta las veinticinco, diecisiete constancias médicas para que se le dé la segunda reincorporación. La segunda reincorporación es hasta cinco faltas más y de ahí no puede tener más. Pero es la Rectora la que decide si le da una, si le da dos, si le da tres o si le da las cinco. La mayoría de las veces no tienen las diecisiete constancias médicas, la verdad es ésa (...) Justamente estuvimos trabajando sobre eso y ante cada situación se va a analizar porque no es lo mismo aquél que quedó libre con excelentes notas y que quedó libre por llegadas tardes o ausencia con presencia (...) No es lo mismo la persona que quedó libre pero que en la clase estuvo presente que el que quedó libre porque estuvo ausente. Por eso ante cada reincorporación después de las veinticinco vamos a analizarla cualitativamente, caso por caso... Así es como hay chicos que cuando llegan a las veinticinco no le dimos por mala conducta (...) El chico libre por inasistencia sigue viniendo y a fin de año tiene que rendir todas las materias pero con su profesor; eso es libre por inasistencia... Pasó esas veinticinco y pasó esas cinco, no puede seguir viniendo a la escuela, queda libre de toda libertad, como yo digo [sonríe]. No puede venir al colegio y tiene que rendir toda la materia frente al tribunal... no puede venir ni como oyente (...) ¿Por qué no puede?, porque no le cubre el seguro... pierde

la condición de alumno regular. Es el Rector el que decide la reincorporación... Lo que hicimos ahora es un análisis cualitativo del alumno y se le pregunta a cada profesor...

Entrevistador: De los chicos que generalmente quedan libres después de las veinticinco inasistencias, cuántos son los que dejan de venir.

Vicerrectora: Te lo digo: noventa y nueve coma nueve por ciento (...)

La realidad es que a los pibes no les importa.

El procedimiento dispuesto por el “Reglamento Escolar” y el uso y las adecuaciones que hacían de él las autoridades y profesores/as de la escuela de zona norte a los fines de los intereses y necesidades de la institución, en efecto, resultaban claros. Pero un dato no menor que pasó por alto la Vicerrectora era lo que disponía el “Reglamento Escolar” en el Art. 42, inc. 2.2.d): “La autoridad escolar debe agotar todas las instancias posibles para retener a los alumnos dentro del sistema escolar (...)”. Ante mi pregunta si había acciones concretas que tendieran a retener al/a alumno/a, la Vicerrectora había respondido que no.

En resumen, las estrategias de selección y regulación de la matrícula que se implementan en las escuelas son las promociones, los requisitos administrativos para la inscripción y el régimen de asistencia, y ellas resultan de la aplicación arbitraria de normas de procedimientos y de los acuerdos tácitos entre autoridades y profesores/as que se asumen como normas. Dichas estrategias tienen como propósito limitar el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes que dista del esperado con el fin de recuperar el prestigio de la escuela y a aquellos/as estudiantes que migraron a otras escuelas más propicias a su condición. Las estrategias de selección y regulación de la matrícula hallan razón en el desprestigio que acompañan a los/as nuevos/as ingresantes, en el peligro que ponen el orden constituido y en la amenaza que representa y en el miedo que genera a docentes y vecinos/as del barrio.

### **Derechos contrapuestos**

Hasta acá señalé que la universalización de la escuela secundaria implica, en términos objetivos, dos operaciones: por un lado, el aumento sustancial de la

matrícula y, por otro lado, la incorporación de sectores sociales que un tiempo atrás resultaban impensados, y esto último no es un dato menor para instituciones que estuvieron acostumbradas a trabajar por años con un grupo social definido y selecto. El ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencias, del conurbano bonaerense y migrantes internos y externos que desde hace tiempo vienen experimentando las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad no son un dato que las autoridades escolares y profesores/as pasan por alto fácilmente. Los/as nuevos/as ingresantes que pujan por ingresar y que así lo hacen ponen en cuestión no sólo el trabajo diario que se realiza en las escuelas sino que socava el cimiento sobre el que se apoyan: *su prestigio*. Las escuelas, como si necesitaran ponerse en salvaguarda, invierten tiempo y esfuerzo para ponerles coto.

Tal como he señalado, los mecanismos de selección y regulación de la matrícula hallan resguardo en la norma. A simple vista, lo que autoridades escolares y profesores/as hacen no contradice en nada lo que imponen las normas. Ellos/as inscriben sus prácticas en el margen de acción que deja la normativa vigente o más bien, en el uso arbitrario que hacen de las normas de procedimiento. Al igual que paraguas protectoras, se resguardan en las normas e intensifican su uso para determinar el ingreso y la permanencia de sectores sociales que dista del esperado. Tal como lo entiende la Profesora de Matemática de la escuela de zona sur, ellos/as actúan en el marco de la ley.

La promoción para la escuela de zona sur no es ilegal. La acción de promocionar estaría fundada en un proyecto cuya validez y necesidad tiene respaldo ministerial y consenso en el ámbito educativo: la *articulación* entre escuela primaria y escuela secundaria. Así, la escuela de zona sur hace uso de un artilugio para sortear la ilegalidad y fundar la legalidad de la promoción como mecanismo para poder *controlar* quién entra y quién no y mejorar así el *elemento* de la escuela. Como los peregrinos pedagógicos pujan por obtener una vacante en la escuela y al no responder al perfil del/a estudiante esperado/a, la escuela de zona sur va con la promoción a las

escuelas primarias de la zona cuyos/as alumnos/as cumplimentan con el perfil esperado y les garantiza el “Ingreso Directo” tal como dispone el procedimiento a aplicar con alumnos/as del nivel primario del establecimiento, con alumnos/as que tienen hermanos/as en el establecimiento o con hijos/as de algún miembro del personal de la escuela.

Otro tanto sucede con los requisitos administrativos para la inscripción en la escuela de zona centro. Resulta impensado inscribir a un sujeto en una escuela sin contar con información mínima sobre datos personales y académicos del adolescente, sus representantes legales y su domicilio. Pero cabe preguntar si no resulta un exceso exigir para la inscripción sesenta folios fotocopiados si es que la vacante no se garantiza, máxime considerando lo que podría representar el gasto para los peregrinos pedagógicos. Además, el solo hecho de pasar por la exigencia que imponen los requisitos administrativos de por sí desalienta: “si sólo para la inscripción es tal la exigencia, lo que aguarda una vez dentro de la escuela”, podría pensar un padre y desistir de la inscripción.

La disposición de la Directora de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se expide sobre las “Normas de aplicación y el cronograma de actividades” pero no sobre los requisitos administrativos para la inscripción por lo que deja un vacío en donde la escuela de zona centro actúa.

En la escuela de zona norte, en tanto, se da una situación particular: todos/as ingresan, pero no todos/as permanecen. Las decisiones que las autoridades y profesores/as toman hallan razón en lo que la norma estipula y en el análisis cualitativo que sobre cada caso particular hacen. Ciertamente, hecha la ley hecha la trampa.

Tras los acontecimientos que he documentado, a mi modo de ver se esconde una cuestión no menor: por un lado, el derecho que se arrogan profesores/as y autoridades educativos de seguir eligiendo a su alumnado y, por otro, el derecho de los/as adolescentes procedentes de sectores sociales desfavorecidos de cursar sus estudios secundarios y hacerlo en la escuela

que ellos/as elijan. El imperativo de que todos/as los/as adolescentes deban estar en la escuela sea cual sea su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento y su conducta asigna nuevos derechos y determina nuevas obligaciones. Si por mandato de origen la escuela secundaria tenía la potestad de seleccionar a su población, en la actualidad dicha atribución queda sin efecto. Todos/as los/as adolescentes no sólo están obligados/as a cursar los estudios secundarios sino que son sujetos de derechos. Es decir, los/as adolescentes no sólo están obligados/as a ir a la escuela secundaria sino que tienen el derecho de ir, y en ello la ley los/as ampara. Pero a los ojos de los agentes educativos, lo que la ley no puede terminar de resolver es la legitimidad del ingreso de adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia no responden a lo esperado. En otros términos, para las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad el problema no radica en que los/as adolescentes procedentes de sectores sociales desfavorecidos y migrantes internos y externos estén obligados por ley y tengan derecho de cursar la escuela secundaria, sino que la norma los/as habilite a hacerlo en sus aulas.

La universalización del nivel medio, por tanto, no sólo obliga a los/as adolescentes a cursar la escuela secundaria sino que les permite hacerlo en la escuela que ellos/as elijan en tanto cumplan con los requerimientos normativos. Por extensión, la misma norma impone a las escuelas la obligación de aceptar por igual a todos/as los/as aspirantes a primer año, y ello, como he señalado, no es un dato menor para las instituciones ni para sus destinatarios/as históricos/as. Por un lado, los/as vecinos/as del barrio, fueron migrando lentamente a otras escuelas más propicias para su condición y, por otro, las escuelas que no se resignan a perderlos/as y a aceptar a los/as nuevos/as ingresantes contraponen su derecho de origen al derecho que ampara a los peregrinos pedagógicos, y en ello pareciera que para las escuelas no hay nada que discutir.

El “Reglamento Escolar” que rige a todas las escuelas dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires determina que los/as egresado/as de séptimo grado pueden elegir la escuela dónde cursar sus estudios secundarios:

Los aspirantes que no obtuvieron vacante en el **establecimiento elegido**<sup>21</sup> serán reubicados en otra considerando la proximidad domiciliaria y la modalidad elegida.

(Reglamento Escolar – Art. 31, inc. 11. El resaltado me pertenece)

No obstante, sin importar que los procedimientos de selección y regulación implementados en las escuelas estén vulnerando lo que estipula la norma, las autoridades y profesores/as se reservan un derecho que un tiempo atrás fue su potestad: el derecho de admisión.

Los procedimientos de selección y regulación de la matrícula que se implementan en las escuelas de zona sur, centro y norte bien podrían ser considerados, en términos de Heller (1994), injustos puesto que los mismos no son aplicados en forma consistente y continuado a todos/as y cada uno/a de los miembros del grupo social al que se aplican las normas y reglas, independientemente de las diferencias personales que presentan los/as aspirantes a ingresar a primer año. No obstante, caben dos preguntas: 1) ¿Es posible que los/as extranjeros/as se expidan sobre la justeza o injusticia de las prácticas escolares?, 2) ¿Es posible que a las autoridades y profesores/as se les planteé un conflicto moral ante la aplicación de procedimientos que difieren de lo que disponen las normativas vigentes? Tal como he señalado, los/as extranjeros/as no tienen conocimientos de lo que estipulan las normas de inscripción de aspirantes a primer año de todas las escuelas secundarias de la ciudad y desconocen que las escuelas implementan mecanismos de selección y regulación de la matrícula que vulneran su derecho de elegir y permanecer en la escuela que eligieron. Es por ello que resulta impensado que se expidan sobre la justeza o no de las prácticas escolares y que

---

<sup>21</sup> Sobre la elección, Coler y otras (2011) señalan que aquellas escuelas con más prestigio o con modalidades más requeridas no pueden incorporar a todos/as por imposibilidades físicas propias. Las opciones que le quedan a las familias, por tanto, son un conjunto de opciones limitadas que el propio sistema no ha resuelto de manera adecuada: escuelas no deseadas, orientaciones poco atractivas. A ello es necesario sumar que el procedimiento implementado para la asignación de vacantes tampoco cuenta con una planificación muy instalada entre las escuelas.

accionen sobre las escuelas por las acciones que implementan. La información con que cuentan no va más allá de la aportada por las instituciones. Una forma habitual de informarse los/as padres/madres e informar de las escuelas es por medio de carteles que se pegan, ya sea en la cartelera o en paredes y puertas que ofician de cartelera. Más allá de alguna información que la institución desea dar a conocer, los carteles referidos a la inscripción no dicen mucho sobre los procedimientos a seguir según la normativa, sino la que ellas determinan. La información sobre fechas de inscripción y documentación necesaria son aportadas por el personal designado por la Secretaría de la escuela, y los modos y tiempos dedicados a cada sujeto se ajustan al humor del personal de turno y no a los intereses y necesidades de los/as interesados/as.

El planteo de un conflicto moral ante la aplicación de procedimientos de selección y regulación que difieren de lo que disponen las normas vigentes resulta impensado para los/as docentes porque la relación que entablan con los/as extranjeros/as es en términos de desigualdad. Entiendo que al mediar una distancia entre el/la estudiante esperado/a y el/a que efectivamente ingresa, los/as docentes conciben a los/as nuevos/as ingresantes como sujetos desiguales y la distancia que media entre ellos/as y los/as extranjeros/as la ley no ha podido zanjar. Pese a que la extensión de la obligatoriedad de la escuela media produjo la igualación de todos/as los/as adolescentes sea cual sea su condición social, los/as docentes no la entienden así porque conciben que la diferencia es de origen. Es decir, no son todos/as los/as adolescentes iguales: por un lado están los/as destinatarios/as legítimos/as de la escuela secundaria y por otro lado los/as recién llegados/as. Pese a lo que las normas disponen, las escuelas se hallan más próximas a sus destinatarios/as históricos/as que a los peregrinos pedagógicos que ingresan y permanecen y ello es así porque conciben que la agrupación precede a la norma y no como lo entiende Heller, que la aplicación de las mismas normas a un grupo de personas es lo que constituye la agrupación.

Contrario a lo que podría pensarse, el poder de los agentes educativos no radica en la posibilidad de seguir determinando quién ingresa y permanece y quién no por medio de las promociones, los requisitos administrativos para la inscripción y el régimen de asistencia, sino en el conocimiento que tienen de las normas lo que les permite un uso arbitrario de ellas para operar sobre la composición social del alumnado. Es así que las autoridades y profesores/as cuentan a su favor que los/as extranjeros/as desconocen las normas que regulan el procedimiento para el ingreso y la permanencia y, por tanto, el uso antojadizo que hacen los/as docentes de ellas a su favor. Las autoridades y profesores/as no sólo hacen uso de las normas y de los intersticios que ella deja para desplegar prácticas de selección y regulación de la matrícula, sino del desconocimiento que tienen los/as extranjeros/s de sus propios derechos.

No obstante, pese a que los discursos y las prácticas de exclusión y estigmatización que obran sobre los peregrinos pedagógicos, las posiciones que he evidenciado al interior de las escuelas no son homogéneas. Ante el ingreso y la permanencia de sectores sociales que dista del esperado los/as docentes toman posición. Así, el ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del gran Buenos Aires y migrantes internos y externos no serán sólo un dato para las autoridades y los/as profesores/as, sino un hecho sobre el cual operar, y las operaciones remitirán a la inclusión o la exclusión. La inclusión y la exclusión serán los extremos que tensarán el medio de un hilo, y dar cuenta de ello será objeto del siguiente capítulo.

## **Conclusiones**

Dos habían sido los propósitos que me había propuesto en el capítulo. Por un lado, referirme al perfil de los/as nuevos/as ingresantes y las cuestiones que se ponían en juego a la hora de seleccionar escuela. Por otro lado, dar cuenta los mecanismos de selección y regulación de la matrícula que se implementan en las escuelas y las razones en que hallan fundamento. Los

hallazgos remitieron a cinco cuestiones. La primera cuestión trató sobre las escuelas. Describí brevemente cada una de ellas y señalé diferencias y puntos de encuentros. La segunda cuestión refirió a los/as estudiantes y sus familias. Por un lado utilicé el concepto de peregrinos pedagógicos para referirme al lugar de donde proceden, el país y provincia de donde son originarios/as y el nivel social al que pertenecen. Por otro lado, señalé que la búsqueda de una escuela y la inscripción en ella es el resultado de una decisión pensada, en la que se sopesan costos y beneficios y se informan por familiares o referentes sobre qué escuela es mejor que otra. La tercera cuestión trató de la percepción y la apreciación que tienen los/as docentes sobre los/as nuevos/as ingresantes y cómo los/as ha afectado a ellos/as y a los/as vecinos/as del barrio el ingreso y la permanencia de los peregrinos pedagógicos en la escuela. Los/as docentes entienden que los/as adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes del noroeste de nuestro país y de Bolivia y de Perú generan miedo, atentan contra el prestigio de las escuelas por lo que los/as destinatarios/as legítimos/as migraron a otras escuelas y muchos/as docentes optaron por anotar a sus hijos/as en otras escuelas más propicias para su condición. La cuarta cuestión remitió a los mecanismos de selección y regulación de la matrícula. Dichos mecanismos son las promociones, los requisitos administrativos para la inscripción y el régimen de asistencia y ellos resultan del uso arbitrario de las normas a los fines de limitar el ingreso y la permanencia en la escuela de aquéllos/as que habían sido excluidos/as históricamente. Por último, planteé cuál es la fuente de poder de profesores/as y autoridades escolares que les permite operar sobre la composición social del alumnado haciendo un uso arbitrario de las normas. Señalé que el poder de los agentes educativos se fundaría en el desconocimiento que tienen los peregrinos pedagógicos de las normas y del derecho que ellas les confieren.

## Capítulo 5

### Las posiciones en pugna

En este capítulo me propongo responder tres preguntas: qué posturas asumen los/as profesores/as, cómo los/as aquejan y cómo sobrellevan la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as el ingreso y la permanencia en primer año de los peregrinos pedagógicos. Ellos a los fines de demostrar que pese a que los discursos y las prácticas de exclusión y estigmatización que obran sobre los peregrinos pedagógicos, las posiciones y los comportamientos de los/as docentes no son homogéneas. En virtud de ello, dividí el capítulo en cinco apartados. En el primero expongo qué sustentan los discursos y las prácticas de los/as docentes y las razones de la prudencia ante un ajeno a la vida institucional a la hora de hacerlos explícitos. En el segundo presento el análisis de las posiciones que asumen los/as profesores/as ante el ingreso y la permanencia en la escuela de sectores sociales que dista del esperado. En el tercero doy cuenta el contenido de las disputas que se da entre los/as docentes: la exclusión o la inclusión de la escuela de los/as nuevos/as ingresantes. En el cuarto me explico sobre las estrategias de las que se valen los/as docentes para sobrellevar la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela. Por último, en el quinto apartado explico que detrás de las disputas se esconde el núcleo duro de la escuela media, que algunas docentes, tímidamente, comienzan a poner en cuestión.

#### **Docencia, discurso y práctica: *las razones de la prudencia***

Los discursos y las prácticas de los/as docentes como colectivo no son homogéneos. Tampoco lo son como individualidades. No todos/as los/as docentes piensan, opinan y actúan de la misma forma. Un/a mismo/a docente puede pensar, opinar y actuar de una forma en un momento dado y

ante una circunstancia determinada y cambiar de posición y comportamiento en otro momento ante circunstancias similares.

Ante un hecho es posible hallar en una escuela diversos y disímiles posiciones y comportamientos que obedecen a razones diferentes. La heterogeneidad observable en las prácticas y en los discursos sobre los sujetos, los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos hallan fundamento en cuestiones ideológicas, políticas, teóricas y en concepciones de hombre y de mujer. Viñao (2006), al referirse a la cultura de los/as profesores/as, plantea que las diferencias habidas entre ellos/as están dadas por los distintos niveles educativos en donde trabajan, por su categoría académica y por su especialización y materia. Por su parte, Ball (1994) introduce la ideología, o más precisamente, la diversidad ideológica dada por la ideología de la enseñanza —la imagen de la enseñanza que los/as profesores/as se formaron en su tiempo de escolarización, las orientaciones cognitivas y las adhesiones que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron y el conjunto de experiencias que tuvieron cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor— y por las concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación deriva de las experiencias de socialización sufridas por cada individuo. Pese a que la ideología suele estar oculta o sumergida en el curso normal de los hechos de la escuela, cobra presencia en tiempos de crisis o cambio, o en momentos de reflexión.

Que los/as profesores/as expresaran lo que pensaban y sentían ante el ingreso y la permanencia de los peregrinos pedagógicos en la escuela, ciertamente, no resultó sencillo. Además de ganarme la confianza de ellos/as, en muchos casos, la tarea exigió desentrañar y dar significado a los silencios durante las entrevistas o conversaciones ocasionales, sopesar los suspiros, leer entre líneas y significar los gestos porque algunos/as parecían decir mucho menos de lo que pensaban, y razones parecían sobrarles. En otros casos, la tarea exigió estar atento y agudizar el oído para escuchar lo que conversaban en la Sala de Profesores o en la puerta del aula, amén de volverme casi invisible para no alterar la cotidianidad de la Sala de

Profesores y el salón de clase con mi presencia, y creo que con el tiempo lo logré porque en más de una ocasión comprobé que muchos/as docentes se desenvolvían como si no se percataran de mi presencia, o como si fuera un par más en la Sala de Profesores u otro estudiante más en el aula.

Ahora bien, ¿qué razones movían al/a docente a guardar cautela en sus dichos y en sus actos ante mí? Entiendo que la prudencia manifiesta hallaba razón en tres cuestiones: en el valor de la palabra, en el uso de sus dichos y para evitar conflictos.

La primera cuestión remite al valor que adquiere la palabra. El valor de la palabra en las escuelas no sólo adquiere relevancia para la transmisión de los contenidos académicos y para las apreciaciones sobre los aprendizajes y el desempeño de un/a estudiante y de un/a colega. La palabra, entre otros, connota posiciones sobre los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos. También posiciones ideológicas sobre los rasgos sociales, culturales y morales de un sujeto, sea éste un/a estudiante o un/a colega. Así, ante la presencia de un ajeno al devenir institucional y ante los propios peregrinos pedagógicos algunos/as profesores/as suelen ser cuidadosos/as de decir o hacer algo que contradiga lo aceptado por la norma y, por tanto, ser plausibles de una denuncia por discriminación.

En la escuela la discriminación es una cuestión muy sensible y ella no sólo desde el sentido legal, sino también como contenido a ser enseñado, como categoría para describir los términos de las relaciones y las experiencias que conllevan sufrimientos; como herramienta para descalificar las acciones, para significar y resignificar las relaciones y como defensa ante situaciones de injusticias.

La discriminación como *contenido a ser enseñado* cobra relevancia en la clase y ello obedece no sólo a intereses personales de los/as docentes, sino a una preocupación social y a cuestiones legales (Nobile, 2006). En razón de ello su presencia en los lineamientos curriculares y, por tanto, en la clase como contenido a ser enseñado:

Profesora: ¿Cuándo discriminan en los boliches?

Estudiante: Cuando... hay unos boliches que no podés ir de zapatillas, tenés que ir de zapatos.

Profesora: Bueno.

Estudiante: Yo ni en pedo voy en zapatos.

Estudiante: En Palermo casi todos.

Estudiante: O en algunos no te dejan entrar con bermudas.

Estudiante: Con viseras.

Estudiante: Con camisetas de fútbol.

Estudiante: Si, con la de Argentina, sí.

Profesora: Bien, seguí [leyendo el texto] Axel por favor.

Estudiante: En ocasiones la discriminación no consiste en ninguna exclusión, sino en la consciente permisibilidad con relación a las reglas o normas, una misma conducta...

Profesora: Inapropiada.

Estudiante: Inapropiada (...) nocturnos, peleas, destrozos urbanos etc., es recibido diferente según si ha sido realizada por un grupo de jóvenes de aquí o procedentes de la (...) ¿Por qué razón no somos capaces de valorar a las personas por lo que hacen y no por aquello que suponemos que son? ¿Sigo, profe?

Profesora: Si.

Estudiante: Muchos grupos han sido o son discriminados por ser considerados una amenaza, de hecho, parece ser que el afán que todos tenemos por proteger lo que consideramos nuestro, nos conduce a no querer poner las cosas más fáciles a cualquiera que podamos percibir como una amenaza (...) que históricamente son víctimas de (...) que se trata de pequeñas minorías (...) pues no, de hecho, el grupo más afectado por los fenómenos de la discriminación representa más de la mitad de la población (...) las mujeres.

(Clase de Educación Cívica de escuela de zona centro)

En virtud de los discursos y las prácticas de discriminación de los que son objeto estudiantes extranjeros/as en escuelas secundarias de la ciudad (Nobile, 2006), una cuestión a señalar en la clase observada y en otras es que la discriminación es abordada como problemática ajena a la cotidianeidad escolar. Esto es, ni la escuela, ni los/as docentes, ni los/as estudiantes son interpelados/as como sujetos que discriminan y que son sujetos de discriminación.

La discriminación como *categoría que permite describir y analizar los términos de las relaciones* al interior de la escuela y en relación con la comunidad y como experiencia cotidiana que conlleva sufrimiento (Neufeld y Thisted, 2007) a docentes, a estudiantes y a las familias de estos últimos.

En las escuelas la discriminación adquiere distintos sentidos y, por tanto, sus usos bien pueden ser diversos. Ella puede ser usada *como herramienta para descalificar las acciones* de otros/as:

Si, y siento que ésta es una forma de discriminar [refiriéndose a los/as colegas], de apartar; y que es una forma también de marginar porque lo estoy “sacando de”.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de la escuela de zona sur)

*Como herramienta para significar y resignificar los términos de las relaciones* en la escuela y en el aula:

Están discriminando, porque todos tenemos oportunidades, y porque uno sepa más que el otro no significa que tenés que dejar de enseñarle, dejar de prestarle atención, porque así nos va mal.

(Estudiante de escuela de zona sur)

Y en los últimos tiempos, *como defensa* que esgrimen los familiares de los/as estudiantes y los/as estudiantes mismos ante una situación que consideran de injusticia:

Claro, como somos bolivianos no nos tratan bien. Le voy a denunciar por discriminación... ¡Quién se cree que es!

(Madre de un/a estudiante que se encontraba en una fila formada en la vereda de la escuela de zona centro para hacer los trámites de pedido de beca)

Una segunda razón por la que los/as profesores/as suelen ser cautelosos/as en lo que dicen y hacen ante el investigador estriba en el uso que se hará de sus dichos y de quién/quienes podrían tener acceso a los registros. En la escuela, en tanto escenario en donde los/as actores/actrices se encuentran y maniobran en función de sus posiciones y disposiciones (Noel, 2009), se juegan y se negocian carreras, posiciones, recursos e influencias sobre la toma de decisiones (Ball, 1994). Por ello muchos/as docentes suelen estar pendientes de las estimaciones que de su desempeño tienen, en especial, las autoridades de la institución porque ello les permitirá la obtención de ciertos favores que de otro modo se haría más difícil. Así, asumen como posición estratégica decir y hacer lo que es políticamente correcto en tanto ello les garantice poder acumular horas cátedra en la escuela, la modificación de su horario para poder tomar más horas en otra escuela, la justificación de alguna inasistencia o lograr algún permiso.

Una tercera razón por la que los/as docentes suelen ser cautelosos/as en lo que dicen y hacen, entiendo, podría hallarse en lo que en el trabajo de Ball

(1994, p. 38) se ha dado en llamar “la ignorancia para evitar conflictos”. Las relaciones interpersonales están cargadas de rivalidades latentes y otras que se desencadenan en conflictos por lo que muchos/as profesores/as, como forma de protección contra la saturación política de su vida privada, optan por mantenerse ajenos/as o ignorantes de las rivalidades y las cuestiones en pugna.

Pero también hay profesores/as a quienes —conscientes o no de las razones señaladas— parecieran no importarles expresar lo que sienten y piensan en presencia del investigador y en presencia de los/as propios/as estudiantes:

Yo no sé por qué la volvieron inscribir si no hace nada [dirigiéndose a mí y en presencia de la alumna], y encima al ritmo que vamos, va a volver a repetir.

(Profesora de Lengua de escuela de zona sur)

En resumidas cuentas, los/as docentes tienen razones fundadas para ser cautelosos/as ante un ajeno a la vida institucional a la hora de dar cuenta de lo que dicen y hacen: 1) saben que más allá de la transmisión de los contenidos escolares, por medio del discurso se expresan cuestiones ideológica y posiciones sobre los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos; 2) lo que les lleva a preguntarse sobre el uso que se hará de sus dichos y de sus acciones y de quién o quiénes podrían tener acceso a los registros y 3) por cuestiones estratégicas de protección ante la saturación política de su vida privada.

### **La inclusión y la exclusión en disputa**

Ball (1994) señala que, pese a que las escuelas son campos de luchas divididas por conflictos manifiestos o latentes entre sus miembros —pobrementemente coordinadas e ideológicamente diversas—, se deben tomar los recaudos de no ver conflictos en todas partes:

“Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la

conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la situación (...) De este modo, los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos, y sólo hacerse manifiesto ocasionalmente” (p. 36).

Además, contrariamente a lo que suponen los teóricos de sistemas que consideran que el conflicto es destructivo, Ball (1994) advierte que el conflicto tiene aspectos positivos para la organización ya que podría estabilizar un sistema que de lo contrario se estancaría. Otra cuestión que destaca es que no todos/as los/as profesores/as son animales políticos por lo que se hace necesario extremar los recaudos en la interpretación de sucesos y acciones.

En las escuelas de zona sur, centro y norte, los conflictos en curso o los potenciales giraban en torno a tres cuestiones: la *posición*, el *contenido* y la *estrategia*. Esto es, la posición que asumen los/as docentes ante el ingreso y la permanencia en la escuela de sectores sociales que distan del esperado, la exclusión o inclusión de los/as extraños/as como contenido del conflicto y las estrategias de las que se valen para sobrellevar la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela. Estas tres cuestiones cobraron relevancia entre los/as profesores/as a la hora de estrechar filas ante la inclusión o no en la escuela de adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del gran Buenos Aires y del interior de nuestro país y de países limítrofes. Pese a que a la *posición* y al *contenido* les dedico espacios separados para el análisis, ambos, como podrá apreciarse, se encuentran interrelacionados.

### ***Las posiciones***

En relación con los agentes del sistema escolar, Noel (2009) ha reconocido dos tipos ideales que denominó *normativos* y *pragmáticos*. La diferencia entre uno y otro está dada por la preeminencia que adquiere la norma en relación con las prácticas. Mientras que para los normativos las prácticas deben sujetarse a las normas, los pragmáticos entienden que las prácticas deben estar siempre sobre las normas y allí donde se presenten conflictos

son las normas las que deben flexibilizarse a los fines de restablecer el acuerdo.

Para los agentes educativos de las escuelas de zona sur, centro y norte he podido apreciar, contrariamente a lo que señala Noel, que la norma adquiere relevancia absoluta. Más precisamente, si para los agentes educativos de Noel (2009) norma y práctica adquieren significación y un/a docente se ubicará en un grupo u otro en función de sus posicionamientos y comportamientos frente a los/as destinatarios/as del sistema escolar, en mi caso, la norma adquirirá particular importancia entre los agentes del sistema escolar a los fines de justificar prácticas de inclusión y de exclusión. Unos/as u otros/as entienden que la norma es el marco desde el cual justifican sus posicionamientos y comportamientos en relación con los/as nuevos/as ingresantes; al tiempo que unos/as, amparándose en la norma, despliegan discursos y prácticas que limitan el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia no responden a lo esperado, otros/as, también amparándose en la norma, asumen posiciones y comportamientos contrarios.

En función de la posición y el comportamiento que asumen los/as profesores/as ante el ingreso y la permanencia en la escuela de aquéllos/as que históricamente fueron excluidos/as, en las escuelas de zona sur, centro y norte reconocí dos tipos relativamente distinguibles, susceptibles de ser caracterizados: los *normativos inclusores* y los *normativos exclusores*. La caracterización de los/as profesores/as debe entenderse como tipos ideales, es decir, aproximaciones heurísticas razonablemente simplificadas. La inscripción de un/a docente en uno u otro tipo obedece más bien a cuestiones ideológicas y no tanto a la edad, a la antigüedad en la docencia y en la escuela, al género o la pertenencia a un determinado grupo social, cultural o económico. En otros términos, la ubicación de un/a docente en el grupo de los *normativos inclusores* o en el grupo de los *normativos exclusores* estará dada por cómo se posicionan<sup>22</sup> y los comportamientos que

---

<sup>22</sup> Sobre esta cuestión Ball (1994, p. 30) extracta la siguiente cita perteneciente a Bell: “Considerando, pues, que las metas de la educación son ambiguas y pueden no ocupar una posición clara en la vida de la escuela, el modo en que las escuelas tratan de alcanzar esas

manifiestan frente al ingreso y la permanencia en la escuela de los/as negativamente privilegiados/as y al uso que hacen de la norma para la inclusión o exclusión de éstos/as de la escuela.

Pese a no contar con indicadores precisos para dar cuenta cómo se conformó la ideología en los/as docentes, puedo estimar que en su conformación actuó una variedad de cuestiones: 1) *en relación con la escolarización y la formación*: la imagen de la enseñanza que se formaron en sus tiempos de escolarización, las orientaciones cognitivas y las adhesiones que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron; 2) *en relación con la inserción laboral*: el conjunto de experiencias que tuvieron cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor y las disímiles culturas institucionales en donde ejercen su labor; 3) *las experiencias de socialización sufridas*: las concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación deriva de las experiencias de socialización, el nivel social de origen y el nivel social de pertenencia, los espacios de participación política, y los bienes culturales que consume.

Los *normativos exclusores* no son permeables fácilmente a los cambios. Manifiestan cierta resistencia al ingreso y a la permanencia de los peregrinos pedagógicos a la institución. Para ellos el origen de los problemas que atraviesan las escuelas está en los/as nuevos/as ingresantes. Consideran que los/as adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos portan a la escuela los vicios propios del lugar donde viven. En término de Chaves (2005, p. 23), los peregrinos pedagógicos, como jóvenes “con un destino focalizado”, son portadores de la violencia callejera, de la ignorancia, de la vagancia.

Los normativos exclusores entienden que la determinación del origen, del lugar de procedencia y el nivel social de pertenencia pone límites a lo que la escuela puede hacer o dejar de hacer.

---

metas es igualmente oscuro. Aunque las metas sean expresadas en los términos generales, relacionados con la manera de facilitar la enseñanza, diferentes ideologías educativas y políticas pueden llevar a los profesores a abordar su tarea de diferentes modos”.

La Profesora de Educación Cívica de la escuela de zona sur, en tanto normativa excluyente, resulta clara en cuanto quiénes son los/as nuevos/as ingresantes y las cuestiones que traen consigo una vez en la escuela. Pese a que no pude concertar una entrevista formal con ella por cuestiones de horario, mantuve largas conversaciones ocasionales durante las horas de clase. Siempre se mostró interesada y dispuesta a colaborar con mi investigación brindándome algún dato que necesitaba o respondiendo a mis preguntas, y parecía no importarle que los/as estudiantes pudieran escuchar lo que decía sobre lo que ella pensaba y sentía sobre ellos/as. En la edad y en la contextura física guardaba cierto parecido con la Profesora de Matemática y Prosecretaria de la escuela, pero en su proceder en clase encontré diferencias notorias; al tiempo que la Profesora de Matemática solía ir de un banco a otro corrigiendo, explicando, pidiendo a un/a estudiante que pase al frente, dictando tareas, ella procedía como si ya nada pudiera hacerse por el aprendizaje de los/as estudiantes. Cuando hablaba daba a entender que se había construido toda una teoría sobre los peregrinos pedagógicos, sobre el origen de su destino y sobre lo que el destino les deparaba:

La vida fácil, entonces están aquéllos que es... el espíritu de trabajo y del estudio, y quieren eso para los hijos, pero la imprudencia del barrio es muy fuerte para los chicos, a veces mucho más que la decisión o la idea de los padres, entonces cuesta, esos chicos también te fracasan, si están demasiado influenciados por el barrio... Lo malo del barrio, de la villa, entonces, fracasan.

En su estudio sobre las representaciones y formaciones discursivas vigentes en Argentina sobre los/as jóvenes, Chaves (2005) reconoce una diversidad de discursos que remiten a distintos modos de representar a los/as jóvenes. Entiende que según sea la clase social será el estereotipo a fijar. Así, a la juventud de clase media y alta se le fijan discursos naturalista, psicologista y culturalista y a la juventud de clase media empobrecida y pobres discursos de patología y pánico moral. Para Chaves:

“Los discursos son producciones situadas, tanto en el tiempo como en espacio, jamás son inmutables, y responden a la negociación de todos los actores involucrados. La hegemonía de uno de los “tipos” de discurso sobre otro brinda indicios fuertes de cómo “la sociedad”

(jóvenes incluidos) está pensando, se acerca y trata a sus miembros más jóvenes.” (p. 26)

Los aportes de Chaves (2005) permite concluir que la obligatoriedad del nivel medio opera en dos sentidos. Por un lado, haciendo visible en el espacio escolar las conductas, manifestaciones y expresiones de aquéllos/as que habían quedado fuera de la escuela secundaria y que entran en conflicto con un orden establecido. Por otro lado, también haciendo visible las limitaciones de un formato que los/as incluya, que los/as comprenda, que los/as acepte y que permite a los/as docentes atribuir significaciones a las conductas, manifestaciones y expresiones de los/as jóvenes de acuerdo a los modelos jurídico y represivo.

Para los normativos exclusores, la presencia de los peregrinos pedagógicos no sólo bajó el nivel académico de la escuela y obligó a la retirada a los/as destinatarios/as históricos/as, sino que puso en jaque la seguridad que brindaba trabajar con un público selecto y definido. Ellos se mueven en el marco de lo que la norma y la normalidad estipulan y desde ahí definen el trabajo que realizan en la escuela y con los/as estudiantes, y ello lo denuncian los normativos inclusores:

Dicen que no van a dar ni a reforzar nada, porque estos chicos no lo merecen, porque no hacen nada. Todo está puesto en el chico, no en la mirada crítica de uno de decir: “¿Qué me está pasando a mí que este grupo de chicos no sale adelante?” Se los trata de pobrecitos. Escucho en Sala de Profesores: “Pobrecitos, no van a aprender nada, nunca van a aprender nada”. Entonces, no hay actitud de decir: “Bueno, tienen otro tiempo de aprendizaje, voy a ver qué hago para que estos chicos puedan aprender a pensar”.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Los normativos inclusores, pese a no definirse como actores políticos, son sujetos que manifiestan inquietudes de orden social y actúan en consecuencia, aunque muchas veces puedan parecer contradictorios en sus actos. En un estudio sobre las Escuelas de Reingreso en donde se abordan el estudio de los sentidos que adquieren el compromiso docente y el lugar de la vocación, Arroyo y Poliak (2011) identificaron un grupo de docentes —

mayoritariamente directivos— en quienes predomina el “discurso de la militancia”. En palabras de las investigadoras:

“Caracteriza esta perspectiva (...) un mirada fuertemente política de la tarea de enseñar. En general, se parte de una visión crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas (...) Este grupo de docentes en general asume una posición particular con los estudiantes, que de modo alguno son culpabilizados por el lugar social en el que se encuentran y tampoco por una trayectoria escolar signada por el ‘fracaso’, sino que se parte de un reconocimiento como sujetos de derecho. Las obligaciones parecen estar puestas en primer término en los adultos como responsables de garantizar a los jóvenes educación y tener un lugar en la sociedad y recién allí se les exige el cumplimiento de sus obligaciones. El compromiso es al mismo tiempo social y personal, y asume un papel trascendente al situar a los docentes ante una misión heroica de reparación social. Desde este punto de vista, la tarea de enseñanza es ante todo una cuestión política.” (pp. 116-117)

En los normativos inclusores también están presentes preocupaciones y comportamientos similares a los/as docentes de las Escuelas de Reingreso a quienes caracteriza el “discurso de la militancia” según el estudio de Arroyo y Poliak (2011). En los normativos inclusores están la preocupación por garantizar el mandato de la universalización sin distinción, por intervenir sobre el proceso de cierre social que opera dentro de la escuela como reflejo de lo que ocurre a nivel social y de potenciar el entendimiento que los/as estudiantes tienen sobre sus derechos en tanto sujetos individuales y colectivos. Además, dar cuenta con sus acciones el entendimiento de que los/as nuevos/as ingresantes son sujetos particulares y con necesidades e intereses que también los son y en relación con el lugar de donde proceden, del país o región de donde son originarios, del medio social al que pertenecen y de los problemas que los/as aquejan en la escuela y en la sociedad por la procedencia y el origen.

Los normativos inclusores no sólo denuncian la inacción de los normativos exclusores que encuentran razón para ello en la pertenencia social de los peregrinos pedagógicos. También denuncian que lo que ocurre a nivel social se refleja en la escuela. Esto es, la tendencia de usar los atributos de grupo —raza, lengua, origen social, la religión— para limitar el acceso a ciertos bienes sociales a un número reducido de personas (Parkin, 1984; Tiramonti, 2008), y ello está presente en la denuncia de los normativos inclusores:

Porque creo que se repite un poco acá en la escuela lo que uno escucha afuera cuando la gente te dice: “Resulta que voy al hospital y tengo veinte peruanos o veinte bolivianos, porque no van a curarse a su país”, o lo que sea. Entonces me parece que acá pasa un poco lo mismo. Quizá en el hospital no tengan opción de elegir dónde van por la especialidad o por la calidad del profesional; pero en la escuela quizás puedan elegir, y entonces lo hacen.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Pero el revés de ello es cómo se posicionan y los comportamientos que manifiestan los peregrinos pedagógicos en la dinámica escolar. Para los normativos inclusores el ingreso y la permanencia de los peregrinos pedagógicos en la escuela no está en discusión, más bien es la potencialidad de los nuevos tiempos. En tanto la educación es un derecho y los/as nuevos/as ingresantes son conscientes de ello, ya no piden, sino que exigen: *“Es decir [el/la estudiante] pedía, pero no exigía. Ahora exige, ‘me tenés que explicar’.* Y sí, creo que la exigencia del alumno es como debe ser —sentenció la Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur—, *y la exigencia molesta, incomoda”.*

Consecuente con su lectura de los nuevos tiempos y su posición ante los/as extraños/as, en las clases de la Profesora de Biología y Vicerrectora cobraba centralidad el interés y la necesidad de los/as estudiantes, y sus derechos a aprender. En más de una ocasión dejé de lado mi rol de observador y me sumergí en sus clases como un estudiante más. Ello me permitió comprender por qué estaba entre las profesoras preferidas de los/as estudiantes<sup>23</sup>. Parecía tener en claro que ningún estudiante era igual a otro,

---

<sup>23</sup> Ante la pregunta de elegir un/a profesor/a porque les gusta, los/as estudiantes no dudaron en nombrarla junta con otra profesora: *“A la de Biología y a la de Historia. Y porque te explican, te explican bien y si vos no entendés te vuelven a explicar, te dan oportunidades,*

por lo que a cada cual le dedicaba el tiempo necesario, y para cada cual tenía la palabra justa que le ayudara a comprender aquello que no había quedado claro. Se movía por el aula con sigilo, como si temiera arremeter contra el clima que se produce cuando un grupo de estudiantes trabaja en algo que le gusta, y no obstante, su presencia en la clase no pasaba desapercibida. Estaba allí, atenta a todo. Cuando un/a alumno/a levantaba la mano o sobresalía de entre el bullicio o el silencio la palabra “Profe”, allí estaba ella para aclarar una consigna o explicar un concepto que se presentaba difícil en el texto... Más allá de los saludos al inicio y final de la clase no entablé con ella igual trato como sí lo hice con otros/as docentes. No obstante, cuando le propuse la entrevista se manifestó solícita a colaborar conmigo. Durante la entrevista habló en forma pausada, como si meditara ante cada pregunta, como si se sintiera obligada a tomarse un tiempo y mirar el tiempo recorrido. Recién al año siguiente de mi trabajo de campo cuando alguien me informó que se había jubilado, creí comprender el porqué de su actitud durante la entrevista: aún quedaba mucho por hacer.

Para los normativos inclusores la universalización no sólo se debe declarar sino garantizar. Ellos abogan por nuevas relaciones en las escuelas y al interior de las aulas, relaciones que conlleven no sólo la comprensión de los nuevos sujetos sino la implicancia con sus procesos de aprendizaje y los problemas que deben afrontar (Arroyo y Poliak, 2011) y modificaciones en la organización curricular y propuestas pedagógicas de la escuela.

Los normativos inclusores no sólo son críticos ante la forma de actuar y de pensar de los normativos exclusores —“*Ya el docente va con desconfianza en el otro, descalificándolo*” (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)—, sino que les duele lo que ven y viven a diario con lo que sucede con los peregrinos pedagógicos:

---

*por ejemplo. Yo a las dos profesoras que tengo este año las tuve el año pasado. Historia ya me la había llevado a diciembre y no la podía aprobar, no la podía; me ayudó, me ayudó a aprobar, me dio los temas, todo para que la apruebe... porque Historia es redifícil aprobar en marzo. Biología también; te dan oportunidades, te dan todo, por ejemplo esas dos profesoras”* (Estudiante que recursa primer año por primera vez).

Otra que tengo, que a mí me duele mucho que la tengan, que depende de donde vos vengas, o sea, de qué puerta salís es lo que el otro va a esperar y eso das.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Pero no se quedan de brazos cruzados. Los normativos inclusores hacen de la denuncia un arma:

Algunos docentes los discriminan, no directamente. Pero sí yo escucho en Sala de Profesores que hay quienes se dirigen hacia algunos alumnos diciendo: “Ahí están los del altiplano”.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Y de la práctica un acto de liberación:

Yo he tenido una alumna hace cuatro o cinco años que cuando me sentaba al lado de ella para explicarle un poco más, para darle una atención más personalizada tenía un olor desagradable. Algunos la tachaban que era sucia. La alumna cartoneaba, era cartonera con su padrastro. Y en estos momentos me la encontré hace poco por la calle y me entero que está estudiando, ya terminando la tecnicatura en acción social. Es decir que se puede... Yo apunto a eso. Ojala que todos lo puedan hacer.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

En conclusión, para los *normativos inclusores* y los *normativos exclusores* la norma adquiere preeminencia en relación con los/as adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos que ingresan y permanecen en la escuela. Los posicionamientos y los comportamientos de unos y de otros son distintos. Para los normativos exclusores, los nuevos tiempos —los de la eliminación del examen de ingreso y la universalización de la escuela secundaria— están en discusión. Los normativos inclusores, en cambio, entienden que lo que está en discusión no es el ingreso y la permanencia de aquéllos/as que históricamente habían sido excluidos/as del nivel medio, sino cómo garantizar el mandato de que todos/as los/as adolescentes deban estar en la escuela y aprender sin importar su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento y su conducta.

### ***El contenido***

El contenido refiere a lo que está en disputa: la inclusión o exclusión de la escuela de aquéllos y aquéllas que no fueron los/as destinatarios/as históricos/as de la escuela secundaria. Los términos *inclusión* y *exclusión* guardan relación con los procesos de escolarización. La inclusión refiere al índice de acceso y utilización global de una población de un nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza. La exclusión, en tanto, daría cuenta del no acceso de dicha población (Viñao, 2006). Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, el país contabiliza una población total de 4.215.957 de 12 a 17 años y de éstos, 3.752.912 asisten a un establecimiento educativo, lo que en valores porcentuales representa 89,02%. Ahora bien, si el análisis es por grupos de edades la diferencia es significativa. El grupo de edad que va de 12 a 14 años contabiliza una población total de 2.104.527 y de éstos 2.030.988 asiste a un establecimiento educativo lo que representa el 96,5%. En tanto, el grupo de edad que va de 15 a 17 años contabiliza un total de 2.111.430 y de éstos 1.721.924 asisten a un establecimiento educativo lo que representa el 81,6%. Los datos permiten concluir que no todos/as los/as adolescentes en edad escolar están dentro del sistema, no todos/as los/as que ingresaron a primer año llegan a culminar sus estudios en los tiempos estimados y que hay un amplio porcentaje de estudiantes que abandona la escuela mucho antes de lo esperado (Dussel, 2008; Baquero y otras, 2009; Tenti Fanfani, 2003). Para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 informa que el porcentaje de asistencia escolar para el grupo de edad que va de 12 a 14 años era de 97,8% y para el grupo que va de 15 a 17 años era de 90,5% lo que estaría indicando que la Ciudad de Buenos Aires afronta las mismas problemáticas que se observa a nivel país. Pero la exclusión no es un problema que sólo afecta al sistema educativo argentino. A pesar de la tendencia creciente a la universalización de la escuela secundaria en casi todos los países de alto y mediano desarrollo, se está lejos aún de cumplir con este factor democratizador en la sociedad (Tedesco y López, 2004).

El conflicto planteado entre los/as docentes de las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad gira en torno a la inclusión o la exclusión de adolescentes cuyo lugar de procedencia, origen y nivel social es distinto al destinatario histórico del nivel medio. En el capítulo anterior daba cuenta de las prácticas que despliegan los/as profesores/as para seguir determinando quién ingresa y quién no y las razones que esgrimen para fundamentar la decisión que toman. Pero en el apartado anterior planteaba que no era posible hallar en ninguna de las tres escuelas una posición homogénea con respecto al ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de sectores desfavorecidos, sino más bien dos posiciones y comportamientos claramente diferenciados entre los/as profesores/as.

El ingreso y la permanencia a la escuela secundaria de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos no sólo produce malestar en unos/as y en otros/as. También es posible encontrar docentes que miran con buenos ojos que quienes estuvieron excluidos/as por largo tiempo del nivel medio ahora accedan a él, y lo hagan en masa. Pero no son ingenuos, saben que la inclusión no es gratuita; saben que el proceso no está libre de escollos.

La inclusión no sólo genera conflictos entre los/as docentes, sino en el/la docente mismo/a. Veamos el caso de la Profesora de Educación Cívica de la escuela de zona centro. Ante la consideración de que la universalización del nivel medio permite una composición social del alumnado diferente a la que permitió el examen de ingreso, su respuesta manifiesta cierta turbación interna por los desafíos que implica trabajar con sujetos diversos:

Entran todos, lo cual, por un lado está bien que entren todos, y por el otro lado, es como limitar un poco, porque hay chicos que pueden dar mucho más y vos te dedicás siempre al que joroba y al que más le cuesta, etcétera... y como que dejás de lado a ese chico, ¿no?

Ahora bien, ¿cuáles son las problemáticas que vienen de la mano de la inclusión y las que ella genera entre los/as docentes y en el/a propio/a docente una vez los/as extraños/as en la escuela?

La *inclusión* o la *exclusión* de los peregrinos pedagógicos en la escuela son los contenidos alrededor de los cuales giran las disputas entre los normativos inclusores y los normativos exclusores. Al no pertenecer el/la extranjero/a al círculo espacial de la escuela desde siempre, tal como lo plantea Simmel (1977), trae a ella cualidades que no proceden ni pueden proceder del círculo lo que pone en peligro el orden constituido y genera miedo en los/as destinatarios/as históricos/as y susto en muchos/as docentes:

Después empezó, empezaron en un momento a entrar estos chicos con estas características y creo que algunos docentes se asustaron mucho, mucho (...) Creo que muchos docentes se asustaron mucho de eso. Pensando en “que me van a pegar, me van a lastimar...”. O de repente de no aceptar que el alumno te cuestione, que te diga: “Mirá, yo de esto no entiendo, me tenés que explicar”.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

A ello responden la intensificación de las promociones, el régimen de asistencia y los requisitos administrativos para la inscripción entre los normativos exclusores, y sumado a éstos, el acento en el examen de ingreso. Para los normativos exclusores el imperativo de una escuela secundaria para todos/as se contrapone con discursos y prácticas cimentados en años de escuela para unos/as pocos/as. *“Los profesores más grandes y que ya están con la cabeza en la jubilación no están dispuestos a cambiar su forma de trabajar”*, terminará sentenciando el Profesor de Geografía de escuela de zona sur ante la pregunta de por qué cree que muchos/as docentes piensan que el examen de ingreso resolvería muchos de los problemas que afronta hoy la escuela secundaria:

Porque los chicos cada vez vienen con más falencias de la escuela primaria. Hay chicos de primer año, no digo acá porque acá todavía no hacemos ejercicios de ese tipo... pero hay otras escuelas que están enseñando lo que estamos viendo ahora de temperatura, que si les das a restar dos números, tienen problemas: dos números son decimales, ¿eh? Si uno de esos da negativo, tienen problemas. También tienen falencias para construir oraciones, o sea, a veces cuando uno pregunta en las evaluaciones, explicar algo, ponen oraciones unimembres. No, no, pareciera que no conocen, obviamente, no conocen aún muchas palabras; vienen con un vocabulario muy estrecho... Bueno hay un montón de falencias que vienen de la escuela primaria, y muchos profesores de la escuela secundaria no están dispuestos a trabajar sobre esos puntos... a mí también (...) Me parece que no todos los profesores están dispuestos a eso, más los profesores grandes, me parece que no están acostumbrados, primero a este tipo de alumnos, que para mí

todavía va a reducir más el nivel de acá a cinco años, por el tema de que recién dentro de cinco años van a llegar los chicos que sufrieron la desnutrición del 2001, 2002... Entonces los profesores más grandes y que ya están con la cabeza en la jubilación no están dispuestos a cambiar su forma de trabajar.

A la hora de apreciar los tiempos actuales la memoria adquiere significación tanto para los normativos inclusores como para los normativos exclusores. Ella, o más precisamente su contenido, es el punto de anclaje desde el cual evaluar los cambios que se evidencian como consecuencia de la universalización del ingreso a la escuela secundaria. Las escuelas son instituciones con memoria (Gallart, 2006), y el uso que hacen de ella los/as docentes es productivo en términos de movilidad e inmovilidad. Lo que la memoria ofrece bien podría ser un modelo a seguir y desde el cual considerar lo que sucede hoy en las escuelas o bien un punto de anclaje para comprender dónde estamos, cómo llegamos y proyectar hacia dónde queremos ir. Centrar la atención en lo que recuerdan los/as docentes permite dar cuenta de las formulaciones iniciales que se ponen en movimiento en la actualidad, ya sea como recuerdo, repetición, refutación u olvido<sup>24</sup>.

Para los/as docentes hubo un tiempo en que las escuelas secundarias gozaban de un gran esplendor. Aquel era el tiempo en que las escuelas seleccionaban el alumnado a quien debía atender, un alumnado selecto y definido. De aquel tiempo, las escuelas guardan memoria con recelos. Memoria inscrita en el discurso y que se reedita en lo que se dice y se hace en la escuela. Memoria a la que se recurre para añorar o, como lo hace la Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro, para denostar:

Mi hipótesis, sabés qué es... en realidad yo creo que todavía el profesor que salió del profesorado reclama internamente un espacio perdido... Muchas veces seguramente habrás escuchado la época de oro de la escuela normal, y a mí se me paran los pelos de la nuca. La época de oro, la época de oro era la época de un elitismo y de una sangría feroz... Sangría, con respecto a que el que no califica se va... eh... o sea, esa misma gente que paladea todavía las mieles de aquel, las doradas épocas de los normales, donde todo era impecable y todo estaba en su lugar... eh... supongo se debe haber sentido muy bien porque en el proceso [refiere al último gobierno militar] todo estaba en su lugar y estaba todo muy bien...

---

<sup>24</sup> Sobre memoria discursiva ver Courtine (1981; 1994) y Vitale (2007; 2009). No obstante, sobre esta cuestión volveré en el Capítulo 7.

Esplendor a expensas de aquéllos/as que no pudieron saborear *las mieles de la época de oro* de la escuela normal. Esplendor devenido en ocaso por el ingreso y la permanencia en las escuelas de aquéllos/as que por largo tiempo habían sido excluidos/as. Esplendor devenido en ocaso porque las escuelas no supieron operar modificaciones en su organización curricular y propuestas pedagógicas para atender a un público diverso en edad, en color de piel, en país de nacimiento, en lugar de procedencia, en pertenencia social, y que en la actualidad ingresa a las escuelas secundarias y puebla sus aulas. Según expresa la Profesora de Música de la escuela de zona norte todo el mundo tiene que tener acceso a la educación y el examen de ingreso es un condicionante del mandato, pese a que existen y deban existir opciones como los colegios Nacional Buenos Aires y Carlos Pellegrini:

Pienso que todo el mundo tiene que tener acceso a la educación, no puede ser condicionante un examen de ingreso para estudiar o no. Digamos, no obstante, que hay escuelas que mantienen ese perfil [refiere a los colegios Nacional Buenos Aires y Carlos Pellegrini]. Es decir, pienso que tienen que estar las opciones para que todo el mundo pueda estar en una escuela y que las escuelas sean cada vez lugares más gratos, más verdaderos para vivir. Todo el movimiento que hay de chicos, pienso que tiene que ver con esto, con que... bueno, que sea lo que tiene que ser.

Para los normativos exclusores el examen de ingreso no sólo es garantía de selección que determina quién ingresa y quién no, sino también es garantía de que quienes ingresen a la escuela sepan, y ello puntualiza la Profesora de Lengua de la escuela de zona centro:

Que fue en el Normal de San Justo, no este Normal, tuve que dar un examen de ingreso, de seis horas, dividido en dos días. Yo entré porque tenía 39,50 de promedio, entraban hasta los que tenían 35 puntos. Con 39,50 entré y pude elegir idiomas, los otros tenían que irse a otra escuela, no podían quedarse en esa... La eximición era con 7 y teníamos una sola previa, y cuando llegábamos a tercer año teníamos que tener el promedio de los tres años, 7, si no teníamos promedio 7 y teníamos alguna previa, nos teníamos que ir a otra escuela, no podíamos quedarnos en el Normal. El Normal era la excelencia (...) El famoso examen de ingreso era muy bueno, para mí era muy bueno, porque yo estuve un año preparándome para el examen de ingreso, y repasé Lengua, y repasé Matemática, cosas que yo, viste... no las sabía, o las sabía así no más. Yo ahora sé cosas que les están enseñando a los chicos del tercer año de secundario de Matemática, te aviso que yo soy profesora de Lengua y de idiomas (...) un desastre, bueno ahora estoy hecha una genia, porque sé... regla de 3.

“(…) yo estuve un año preparándome para el examen de ingreso, y repasé Lengua, y repasé Matemática”, sostiene la Profesora de Lengua, dando cuenta así de los circuitos paralelos que se conformaban a la par de la escuela primaria pública y pasando por alto que el examen de ingreso no igualaba por capacidades intelectuales y actitudes hacia el estudio, sino más bien por situación socio-económica<sup>25</sup> (Braslavsky, 1989). La escuela secundaria que recuerdan y añoran los normativos exclusores tenía la potestad de seleccionar a su alumnado. El examen de ingreso era el instrumento oficial y visible de selección social que legitimaba el efecto de nacimiento de los/as estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998). Pero la escuela que celebran los normativos inclusores es la escuela de los nuevos tiempos: la escuela de la universalización del ingreso, con todo lo que ello implique:

Adhiero a la integración, adhiero a la diversidad, adhiero a todos estos valores, pero creo que el docente también está solo ante toda esa complejidad de temáticas que ahí está: el sistema tiene un discurso, pero en la práctica lo llevamos a cabo nosotros (...) Yo creo que —si en términos de clase nos sirve para orientarnos— hay una mezcla de gente de lo que somos, como nuestra sociedad, más representada en todos los estratos; ya sean sociales o económicos en la escuela pública. De todos modos esta escuela, por ejemplo, ha sufrido tantos cambios en los últimos diez años —yo estoy desde el 97’ trabajando acá—; y hemos pasado —que me maravilla y no sé si es un valor que todos compartimos— de recibir a los rusos que vinieron para acá, la comunidad coreana que ha sido integrada y superándose constantemente, chicos internados que venían acá, chicos que a raíz de distintos convenios que se han hecho y que nos han ido modificando a mi entender para bien.

(Profesora de Música de escuela de zona norte)

---

<sup>25</sup> En el Anexo de *La discriminación Educativa en Argentina*, Cecilia Braslavsky (1989) extracta un documento cuyo título es: “Documento de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Ingreso en Primer Año de Enseñanza Media”, y a él pertenece el siguiente fragmento:

“La selectividad que imponía el examen de ingreso, *avalada por ‘una mejor preparación’ de aquellos que por razones económicas pudieron prepararse individualmente con profesores especiales, jugaba en desmedro de alumnos, igualmente capaces que los anteriores pero cuyas familias tienen bajos ingresos.*

En resumen, la prueba de ingreso no igualaba por capacidades intelectuales y actitudes hacia el estudio, sino por situación socio-económica de los aspirantes. La prueba de ingreso fue, en definitiva, un mecanismo formal más de exclusión y de selección elitista y un exponente de la ideología autoritaria que caracterizó al sistema educativo limitando la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas a amplios sectores de la población.” (p. 155. Las bastardillas me pertenecen).

Lo que está en disputa entre los normativos excluyentes y los normativos incluyentes es, por tanto, la inclusión o exclusión de la escuela de adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos. Los normativos excluyentes entienden que tienen que poner límite al ingreso y la permanencia en la escuela de los/as extraños/as y ello debido al malestar que les produce porque la presencia de éstos/as ponen en cuestión el orden constituido, porque obligan a repensar la enseñanza, porque ingresan sin conocimientos suficientes y porque entienden que son el origen de los conflictos. Los normativos incluyentes, en cambio, además de celebrar la universalización del ingreso, consideran que los tiempos actuales otorgan nuevos derechos y nuevas obligaciones por lo que las escuelas debieran operar sobre la organización curricular y propuesta pedagógica antes que sobre los/as nuevos/as ingresantes.

### *Las estrategias*

Ninguna interacción humana está libre de controversias y disputas, y en la escuela ello resulta aún más evidente porque, como he expresado, no sólo se ponen en juego cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje, sino también cuestiones políticas e ideológicas. La gradación de las disputas entre los/as profesores/as puede ir de serios enfrentamientos hasta la inexistencia de las mismas. No obstante, el transcurrir diario de la vida institucional entre los/as profesores/as no se caracteriza por la disputa constante. Las interacciones cotidianas entre los/as profesores/as se caracterizan —en unos/as más que en otros/as— más bien por la camaradería; por las conversaciones amenas en Sala de Profesores, en los pasillos que comunican a las aulas y ante la puerta de un salón de clase; por los intercambios sobre el aprendizaje y los cambios evidenciados en algún/a estudiante o grupo de estudiantes en particular; por la puesta en marcha, ajuste o evaluación de algún proyecto; o por los intercambios para dar respuesta a algún pedido de los/as coordinadores/as o de la Rectora. También las salidas fuera del horario de clases para la celebración de algún

acontecimiento especial conlleva a que los/as docentes interactúen uno/a con otro/a.

Las disputas que pudieran suscitarse caen más en el ámbito de lo personal y lo laboral —otorgamiento de horas cátedra, justificación de inasistencia y/u otorgamiento o negación de permiso, cambio de hora, el concurso de una coordinación, entre otros— que en el ámbito de las cuestiones que refieren a posicionamientos políticos e ideológicos. Los conflictos que pudieran suscitarse por el ingreso y la permanencia de aquéllos/as que históricamente habían sido excluidos/as del nivel medio y sobre los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos quedan en un segundo plano salvo que alguna situación lleve a que el/la docente exprese su posición. Tal como he señalado más arriba, los/as profesores/as suelen manifestar cierta cautela, o no, en lo que dicen y hacen. Saben que la expresión de su posición sobre alguna cuestión en particular que contradiga el orden imperante en la institución puede jugar en su contra, como también puede no llegar a importarles las consecuencias de sus dichos y hechos por lo que no guardan reparos en expresar lo que sienten y piensan. Así, algunos/as proceden como si nada o se mantienen el margen, al tiempo que otros/as enfrentan o bien tejen alianzas aguardando el mejor momento. En efecto, la posición de los/as profesores/as sobre la necesidad de clarificar los puntos de vistas sobre ciertas cuestiones que refieren a la escuela varían.

En la escuela, como institución del orden destinada a generar una comprensión compartida (Tiramonti, 2004), pareciera haber un acuerdo tácito de no poner en discusión algunas cuestiones que resultan necesarias para potenciar los esfuerzos y direccionar las acciones. Estas cuestiones, que podrían entenderse de orden social (Arroyo, 2010) —qué se concibe por educación, cuáles son y debieran ser los fines y funciones que la escuela debe asumir y/o perseguir en los tiempos actuales, que concepción de enseñanza y aprendizaje tiene o debiera asumir la escuela, entre otros—, en muchas instituciones suelen quedar fuera de discusión. He observado en las tres escuelas que la preocupación diaria de muchos/as de los/as docentes gira más en torno a sus intereses materiales y su ventaja personal que sobre

cuestiones educativas generales y sobre cuestiones valorativas que afectan la cotidianeidad escolar y que tienen a los/as estudiantes como principales destinatarios/as. Pero también, aunque en menor medida, he observado que hay docentes cuyos posicionamientos y comportamientos dan cuenta lo contrario, es decir, que también centran su atención en cuestiones de orden social como es el caso de la universalización de la escuela secundaria y con ello la inclusión de aquéllos/as que habían sido excluidos/as de la escuela media en razón de su país de nacimiento, de lugar de procedencia y su nivel social de pertenencia.

He dado muestras en el apartado en el que presenté a los normativos inclusores y a los normativos exclusores que, de un modo u otro, el ingreso y la permanencia de los/as adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial de Bolivia y Perú, y lo que ello implica para la cotidianeidad de la institución afecta a los/as profesores/as, pero la fuerza y el modo varía de uno/a a otro/a. Los/as profesores/as no son inmunes a la presencia de los/as extraños/as en la escuela y son conscientes de cuánto ha cambiado la institución como consecuencia de ello. Pero, ¿cómo sobrellevan la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela?

Los/as profesores/as hacen de la *confrontación* y de la *retirada* sus medios de descarga, y ellas en virtud del poder que les confiere el rol que desempeñan en el escenario escolar. La confrontación y la retirada, en tanto acciones estratégicas, están organizadas por el principio de lugar de poder:

“La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad* de metas o de amenazas” (De Certeau, 2007, p. 42. Las bastardillas le pertenecen).

Hay docentes que, en un momento u otro, confrontan o se mantienen al margen de las cuestiones en disputa. Los normativos exclusores confrontan con los peregrinos pedagógicos y el espacio de disputa suele circunscribirse al salón de clase:

Y porque uno no le puede dedicar el tiempo necesario a cada uno, el chico es cada vez más demandante, demandante en el sentido de que tiene cada vez más problemáticas a nivel social, a nivel cultural, a nivel económico, entonces tanta masificación, uno pierde la posibilidad de brindárselos, entonces como que se produce un desborde, y yo creo que el docente se siente desbordado.

(Profesora de Biología de escuela de zona centro)

Y hacen de la queja un medio de descarga:

(...) y que el docente tiene un gran drama tenemos todos, vive quejándose, es un llanto continuo, viste, es una... vos entrás a la Sala de Profesores y es todo el tiempo protestar, yo no digo que yo no proteste, yo también protesto y a veces me sumo a la protesta, pero a veces trato de tomarme la reflexión, de decir: “bueno, no seas tan negativa, porque...”

(Profesora de Biología de escuela de zona centro)

Y cuando el desborde ya es incontenible y la queja ya no basta como medio de descarga de la tensión, entonces emprenden la retirada. La retirada asume en los normativos exclusores tres formas concretas: el abandono del curso, el abandono de la enseñanza y el abandono del/a estudiante.

*1.- El abandono del curso.* Esto es, cuando el/a profesor/a se siente desbordado/a ante una situación de índole disciplinar acaecida con los/as estudiantes durante el desarrollo de una clase y la única estrategia que encuentra a mano para sobrellevar la situación es abandonar la clase y dejar al grupo de estudiantes abandonado a su suerte, en el peor de los casos, o bajo el cargo del/a preceptor/a:

Ya no doy más con este curso. Es imposible trabajar con ellos... No, yo no puedo más. Ahí están, que se haga cargo otro...

(Dice la Profesora de Historia de escuela de zona centro ingresando ofuscada a mitad de hora a la Sala de Profesores).

La imposibilidad de trabajo encuentra fundamento en cuestiones de orden social. Esto es, el país de nacimiento, el lugar de procedencia y el nivel social de pertenencia de los/as nuevos/as ingresantes ponen límites a la acción pedagógica. Ya nada pareciera ser posible por las condiciones materiales y subjetivas que acompañan a los/as adolescentes a la escuela. La individuación del sujeto adquiere significación pero no como punto de partida para la acción, sino como punto de llegada para justificar la

inacción. Por tanto, la posición y el comportamiento docente hallarían razón en la idea de que la fuente de la indisciplina es externa a la escuela:

“Ésta se produce porque los alumnos traen a la escuela actitudes y comportamientos malsanos, mal formados y, quizá, incluso irracionales. La fuente de la mala conducta se sitúa totalmente fuera de la escuela, y los educadores deben desarrollar maneras de gestionar, reorientar o remediar los comportamientos que se originan en una fuente que escapa a su control. Esta idea se manifiesta en las diversas explicaciones que los educadores suelen dar de la mala conducta de los alumnos” (Levinson, 1998, p. 663).

Los/as normativos exclusores suelen tener opinión sobre un grupo o un/a estudiante y los catalogan en función de la fama por su comportamiento y por las disposiciones para el estudio, la participación y el trabajo (Prieto García, 2005). Como prima la opinión sobre el/a estudiante como ser desinteresado y/o sin deseo, el rechazo, la indiferencia o el boicot hacia lo brindado serán leídos como falta de interés absoluto antes que como falta de interés sobre lo ofrecido (Chaves, 2005), y obturará la búsqueda de otras explicaciones e intervenciones.

La Sala de Profesores suele ser uno de los espacios de encuentro en donde las opiniones sobre el/a estudiante o un curso se socializan y la fama se alimenta. Así, habrá estudiante/s o curso/s mejores que otros, con quienes el desafío en cuando a la disciplina resulta menor o peor o con quienes los resultados del trabajo saltan a la vista rápidamente. También el lugar en donde se socializan acciones de intervención posibles y en donde se intercambian las producciones de los/as estudiantes.

2.- *El abandono de la enseñanza.* Esto es, cuando prima en el/a profesor/a la determinación de reducir los esfuerzos por sobre la maximización de las acciones que conllevan la enseñanza para propiciar, facilitar y/o favorecer el aprendizaje del/a estudiante. Por otro lado, cuando también prima la determinación de cumplir con el programa por sobre su adecuación en función de las particularidades propias del grupo de aprendizaje y/o de un/a estudiante en particular. Dichas razones hallan fundamento en la

consideración que el/a profesor/a tenga del grupo y/o del/a estudiante y en sus propios intereses y/o necesidades que están por sobre los de los/as estudiantes:

Entrevistador: En el caso de los docentes que conciben a los alumnos con cierta discriminación, vos como autoridad, ¿cuáles cuestiones ves que refuerzan de su trabajo cotidiano? Si el alumno le pide “explicame más, enseñame más”, ¿qué es lo que dan ellos?

Profesora: Algunos, no muchos, dicen que no van a dar ni a reforzar nada, porque estos chicos no lo merecen, porque no hacen nada. Todo está puesto en el chico, no en la mirada crítica de uno de decir: “¿Qué me está pasando a mí que este grupo de chicos no sale adelante?” Se los trata de pobrecitos. Escucho en Sala de Profesores: “Pobrecitos, no van a aprender nada, nunca van a aprender nada”. Entonces, no hay actitud de decir: “Bueno, tienen otro tiempo de aprendizaje, voy a ver qué hago para que estos chicos puedan aprender a pensar”. A pensar incluyendo no solo el pensamiento de armar una frase, una oración sino también un cálculo matemático... Ya el docente va con desconfianza en el otro, descalificándolo; y si vos no tenés confianza en el otro que va a lograrlo no se logra. Otra cuestión que surge es: “Yo voy a dar este programa cueste lo que cueste, me siga quien me siga”. Y, me parece que en ese punto nos estamos equivocando, porque no es así.

(Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Un nuevo elemento se agrega a la individuación del sujeto: el desmerecimiento. La educación, en términos generales, y la enseñanza, en términos particulares, parecieran no ser entendidas como derechos de los/as adolescentes y obligaciones de las instituciones educativas y de los/as docentes, sino un “bien” cuyo “dispense” se arrojan los normativos exclusores a quienes den muestras del merecimiento. Bien podría entenderse, como consecuencia, que los peregrinos pedagógicos debieran hacer “méritos” a los fines de merecer algo que por derecho les corresponden, pero la ecuación no es tan simple. Tal como he planteado en el Capítulo 2, pese a que en la actualidad se aprecie que la situación de desventaja que acaecía sobre los peregrinos pedagógicos en el terreno legal y político ha desaparecido formalmente, parecerían seguir gozando de un bajo nivel de estatus (Becker, 2009) y las desventajas heredadas (Parkin, 1984) continúan acompañándolos por lo que por más mérito que hagan seguirán siendo considerados no merecedores.

3.- *El abandono del/la estudiante.* Esto es, cuando el/a profesor/a le resta tiempo y esfuerzo o no le dedica más tiempo y esfuerzo a la enseñanza de un grupo de estudiantes o estudiante en particular sea porque considera que ya nada puede hacer porque a su criterio el sujeto posee limitaciones para el aprendizaje, porque ya no hay forma de que el/a estudiante remonte las notas bajas y debe rendir la materia en instancias de evaluación final o por razones fundadas en la disciplina que manifiesta en clase el/a alumno/a:

Los de este lado [señalando a los/as repetidores/as] son los excluidos... a esta altura del año no sé para qué siguen viniendo. En cualquier momento esto es Corea del Norte y Corea del Sur: ¡Boon!

(Profesora de Matemática de escuela de zona norte)

La imposibilidad y el desmerecimiento fundados en cuestiones de orden social se extienden sobre lo pedagógico. Una vez más la individuación del sujeto para justificar la inacción. El porqué de la inacción se explica en términos de patología: a las limitaciones que presentan los sujetos para el aprendizaje, adicionan el “modelo de patología externa” (Levinson, 1998, p. 663) para explicar el porqué de la indisciplina en la clase.

Hasta acá he planteado que los normativos exclusores confrontan con los/as extraños/as y que cuando el desborde resulta insostenible emprenden la retirada: el abandono del curso, el abandono de la enseñanza y el abandono del/a estudiante. También señalé que las tres formas que adquiere la retirada hallan fundamentos en cuestiones de orden social que se extienden sobre lo pedagógico. Más precisamente, los/as extraños/as son individualizados en razón del lugar de procedencia, origen y nivel social a los fines de justificar la imposibilidad de trabajo, el desmerecimiento de la acción y la patologización de los problemas de aprendizaje y de disciplina. Ahora resta ver con quiénes confrontan los normativos inclusores, a los fines de qué y de qué espacio se retiran.

La confrontación en los normativos inclusores asume dos formas concretas: la confrontación con uno mismo y la confrontación con el/a otro/a.

A diferencia de los exclusores, los normativos inclusores confrontan consigo mismo:

O sea, si he evolucionado, he evolucionado de alguna parte, desde las rocas, desde lo más oscuro hasta lo más luminoso, entonces eso es lo que yo tengo que tener claro, y por eso te digo que mi gran enemigo está adentro, nunca afuera, afuera jamás.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Parecieran entender que la confrontación consigo mismo es condición necesaria de todo trabajo pedagógico. Si los normativos exclusores confrontan con los/as estudiantes por razones de orden social, los normativos inclusores confrontan consigo mismo por razones de orden pedagógico. En ellos la confrontación consistirá en el reconocimiento del punto de partida y la transformación para la intervención. En dicho proceso la pregunta toma relevancia:

Entrevistador: Si tuvieras que asesorar a un docente recién recibido, sobre cómo trabajar en esta escuela, ¿qué cosa le dirías?

Profesora: En realidad yo no le diría nada más que: “¿Estás seguro que es aquí? ¿Tu voz interior te dice que estás en el lugar correcto? Y cuando pasás por el dintel, ¿te das cuenta dónde estás?”. Nada más que eso, la respuesta está en él. Porque ahí está la clave, ahí el sistema desaparece.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Por medio de la pregunta asumen una actitud de escudriñamiento, una actitud analítica, una actitud de conocimiento. Son críticos de sí mismo. Pero, tal como señalé más arriba, también son críticos de los/as otros/as:

Ya los chicos traen otra configuración de comprensión de este universo, y de creación co-creativa, cosa que para nosotros es poco menos que imposible porque estamos enfrascados en nuestros frascos de mayonesa individual y privado. Entonces todo esto cuesta mucho entender, cuesta mucho entender que ellos están a los gritos hablando y están en silencio, entonces.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

A diferencia de los normativos exclusores que se centran sobre ellos mismos para emprender la retirada del curso, de la enseñanza y del estudiante, los normativos inclusores se centran sobre ellos mismos para ir al encuentro del/a estudiante:

Entrevistador: Si tuvieras que asesorar a un docente recién recibido acerca de cómo trabajar en esta escuela, ¿qué le dirías?

Profesora: Uno: aprendí a solucionártelas solas. Dos: que lo que no hay, no te frene. Tres: mirá siempre a los ojos a los chicos. Cuatro: pueden mucho más de lo que hacen y lo hacen si uno está al lado.

Entrevistador: ¿Por qué hay que mirar a los chicos a los ojos?

Profesora: Porque creo que ése es uno de los vicios de esta época, en general: mirar por arriba, rápido, sin hacer comunicación. Y creo que cuando uno mira, habla, y el chico sabe quién sos y vos sabés quién es el chico: muchísimos problemas de disciplina, de falta de compromiso... Lo que los adultos rotulamos como falta de compromiso, falta de inquietud se desvanecen con el solo hecho de mirarnos y saber que le interesás al otro y que me interesás a mí; y explicarles lo que yo quiero comentarles y escucharlos cuando ellos me hablan”.

(Profesora de Música de escuela de zona norte)

En los normativos inclusores, el encuentro es comunicación, comunión y comprensión. En el encuentro la indisciplina y la falta de compromiso se desvanecen, los gritos se transforman en silencio, la escucha se vuelve atenta, el interés es recíproco.

Pero no sólo confrontan consigo mismos. Los normativos inclusores también confrontan con los/as colegas. En ellos/as, además de tener un fin pedagógico, la confrontación adquiere un sentido de protección:

Claro, entonces a él, yo al nuevo le diría: “Fijate por dentro si realmente estás en el lugar, porque si no estás en el lugar, estorbás”. Y se lo digo, sí, yo se los digo, yo sí, porque si no estás en tu lugar, estorbás y ya tienen bastante ellos con lo que tienen como para que además tengan que cuidarte a vos, cuidarse de vos, protegerte a vos y protegerse de vos. O sea, está demasiado saturado su universo de bloqueos como para que además te des el lujo de venir a sentarte en medio de su historia.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Entienden que los términos en que los normativos exclusores instauran el vínculo pueden ser contraproducentes para el/a estudiante por lo que se les hace necesario aconsejar: no son los/as docentes quienes deben ser cuidados/as, protegidos/as, sino los/as estudiantes. Consideran que la protección del/a estudiante resulta necesaria por dos razones. La primera, por las condiciones objetivas y subjetivas en que se desarrollan sus vidas más allá de las instituciones escolares y que suelen acompañarlos/as a la escuela: *“ya tienen bastante ellos con lo que tienen”*. La segunda, en tanto sujetos en crecimiento, son los/as adolescentes quienes deben ser cuidados, protegidos y no invertirse la relación. No son los/as estudiantes quienes por la edad y por las condiciones en que se encuentran quienes deban cumplir

un rol que no les compete y les resulta ajeno: “*además tengan que cuidarte a vos (...) protegerte a vos*”.

Los normativos inclusores, por tanto, antes que confrontar con los/as estudiantes, confrontan consigo mismos y con los/as colegas. La confrontación consigo mismos es un proceso en el que están implicados el reconocimiento, la transformación y el encuentro. La confrontación con los/as colegas, además de tener un sentido pedagógico, tiene un sentido de protección del/a estudiante y adquiere la forma de consejo.

Pero cuando conciben que la confrontación pueda exceder los marcos que insta el consejo optan por emprender la retirada:

Porque son cómodos... y eso me cansa, eso sí me cansa, eso me agota.  
Vos jamás me vas a ver en Sala de Profesores, no soporto, muy pocas veces voy a sala de maestros.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

La retirada de los normativos inclusores es de los espacios donde podrían confrontar con otros/as colegas, como la Sala de Profesores, quizás obedeciendo a intereses propios de protección o a razones fundadas en tiempo y momento propicios para la confrontación.

### **Más allá de las palabras y las acciones**

Hasta aquí he planteado, además de las razones en las que estriba la prudencia de los/as docentes para expresar lo que piensan y sienten, que la *posición*, el *contenido* y la *estrategia* son tres cuestiones que cobraban relevancia a la hora de estrechar filas ante el ingreso y la permanencia de los/as extraños/as en las escuelas, y que dichas cuestiones no sólo tenían efectos en los/as docentes sino que variaban de uno/a a otro/a. Para los normativos excluyentes la pérdida de prestigio de las escuelas se debía al ingreso y la permanencia en las instituciones de sectores sociales impensados un tiempo atrás; por ello los esfuerzos denodados en la escuela de zona sur de recuperar por medio de las promociones a los/as destinatarios/as históricos/as que abandonaron la escuela y los requisitos

rigurosos para la inscripción y la decisión de muchos/as profesores/as de la escuela de zona centro de sacar a sus hijos/as de la escuela primaria y enviarlos/as a la escuela de enfrente por el miedo que infunden y la amenaza que representan los/as extraños/as. En tanto, en la escuela de zona norte la intensificación del régimen de asistencia y su adecuación a los intereses y necesidades de los/as profesores/as. Para los normativos inclusores, sin embargo, el prestigio de la escuela no estaba en cuestión. Ellos más bien cuestionaban y denunciaban los discursos y las prácticas exclusores de los/as otros/as al tiempo que celebraban el ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos.

Ahora bien, ¿desde dónde los normativos exclusores esgrimían discursos y prácticas exclusores y qué estaban cuestionando y con quién/es estaban discutiendo los normativos inclusores? En otros términos, ¿qué es lo que se puede encontrar más allá de los discursos y las prácticas de unos/as y otros/as y que se mantenía oculto tras la disputa y que oficiaba de proscenio y que parecieran pasar por alto los/as profesores/as? Entiendo que entre unos/as y otros/as había un punto que resultaba común, y del que había dado cuenta la Profesora de Música de la escuela de zona norte: *“el sistema tiene un discurso, pero en la práctica lo llevamos a cabo nosotros”*. Por su parte, la Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro aportaba lo propio. Fiel a su estilo y a diferencia de la otra, no escatimó en vocablos; muy por el contrario, como si empuñara un arma, las palabras dispararon de sus labios como una flecha que se dirige directo a un blanco. Ante el supuesto de que para algunos/as profesores/as la vuelta al examen de ingreso resolvería los males que afrontan las escuelas medias respondió, risa de por medio:

[Esos docentes siguen anclados] En la sobrevivencia de un sistema que ya no está más, pero bueno, así les sube el colesterol, se les cae la celulitis (...) [La sobrevivencia de un sistema que] ya no está más y lo están sosteniendo desde sus creencias, o sea, creen que las cosas son así, piden a los chicos que las cosas sean así y en realidad nada es así (...).

Ambas profesoras eran distintas en edad. Ambas manifestaban años diferentes de antigüedad docente; mientras que la profesora de la escuela de zona centro decía haber comenzado la docencia en el año 1979, la profesora de zona norte acusaba veinte años de antigüedad. Quizás una no conocía a la otra. Posiblemente a ambas separaba la distancia que media entre una escuela y otra. Tal vez —quién sabe— a ambas distanciaba las problemáticas que debía afrontar cada una a diario en su institución, y que resultaban una preocupación cotidiana... Uno nunca sabe. No obstante, lo cierto es que entre una y otra era posible hallar un asunto de preocupación que resultaba común: el mandato de que todos/as los/as adolescentes deban estar en la escuela se realizaba sin considerar que el formato de la escuela secundaria que durante mucho tiempo había sido propicio para un porcentaje reducido de la población aún persistía casi inalterable. Sin embargo, ambas profesoras, al igual que los normativos excluyentes, sabían que la escuela media había cambiado, y eran conscientes de dichos cambios. Desde la eliminación del examen de ingreso hasta los tiempos actuales, las escuelas habían evidenciado cambios, y muchos/as profesores/as fueron y eran testigos privilegiados/as de los mismos:

Cuando yo llegué acá eran escuelas de niñas chillonas; todas iguales, todas muy niñas de su casa y muy... En el '90 la escuela de golpe y porrazo se quedó sin alumnos, entonces hubo que aceptar los chicos que venían de las escuelas medias, o sea las... porque son munición pesada, porque los niños bonitos quedaban adentro. Munición pesada... Entonces, de repente, esas niñas que tenían que estar todas con la cola tirante porque ni un pelito teníamos de esta cosa, de repente convivían con súper heavies, muy heavies, diferentes niveles de heavies: pelo largo, muñequeras, camperas de cuero... Andá a hacerle poner un delantal, andá a hacerle poner las gomitas. Yo me acuerdo de una profesora, que ahora es profesora, en ese momento era preceptora, me dice: “Estela vos que haces esos talleres, ¿no les podés hacer poner las gomitas?”, “¿A quién?” Claro, de repente la escuela para sobrevivir, en vez de cerrar aulas empezó a absorber chicos a los cuales no estaba previsto; éste fue el primer gran imprevisto que tuvo la escuela en términos de chicos. Entonces, de repente, todo cambió.

(Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Dichos cambios, tal como había documentado, interpelaban de distintos modos a los/as profesores/as, y la lectura apresurada que se realice de las posiciones que asumen y los comportamientos que manifiestan bien puede conducir a denostar a unos/as y a ensalzar a otros/as y, por tanto, pasar por

alto que dichas posiciones y comportamientos son consecuencias de un problema aún mayor, y que ha sido señalado en demasía en distintos estudios: las dificultades con que se han enfrentado sistemáticamente los cambios en el nivel medio. Así, es lícito señalar que al universalizar el nivel medio, también se universaliza un formato que fue pensado y delineado para un grupo definido y selecto de la sociedad, y en virtud de ello los inconvenientes para dar cabida a sectores sociales que dista de aquél en función del cual fue creado, delineado y madurado la escuela secundaria.

Terigi (2008) plantea que transformar la escuela media no resulta fácil. A su entender las propuestas de reformas se han encontrado sistemáticamente con tres rasgos que hacen a la organización de la escuela secundaria: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los/as profesores/as por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedras. No obstante, considera que cambiar el formato de la escuela resulta posible si se presta atención a dichos rasgos. En relación con la escuela media y la inclusión de un nuevo público, Terigi (2008) sostiene:

“Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su curriculum se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era ‘para todos’ (...) En este contexto, los cambios que se requieren en las escuelas secundarias deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las jóvenes” (p. 65. Los resaltados le pertenecen).

La soledad que experimentan los/as docentes ante las reformas y los problemas que vienen de la mano de la inclusión y las que ella genera en las escuelas es un denominador común entre los normativos excluyentes y los normativos inclusivos, aunque la forma en que reaccionan ante ellos son distintas. La *posición*, el *contenido* y la *estrategia* son tres modos reconocibles en las escuelas que conformaron el universo de mi estudio y ellos podrían entenderse como respuestas a la soledad que experimentan

los/as profesores/as ante los nuevos tiempos. En virtud de esto me arriesgo a plantear que es el propio formato de la escuela media quien abonó y continúa abonando el discurso y la práctica de los normativos excluyentes y de los normativos incluyentes. Que los primeros aboguen por seguir sosteniendo una escuela con los rasgos que lo vienen acompañando desde sus momentos fundantes y que los otros denuncien los discursos y las prácticas de aquellos/as es porque —estimo— no están pudiendo ver que lo que debe ser puesto en cuestión son los núcleos duros de la escuela media. Visto de este modo, cabe preguntar quién conspira contra los peregrinos pedagógicos y conspira también contra los/as propios/as profesores/as. Entiendo que es el propio formato de la escuela media —históricamente consolidado— quien conspiró, conspira y seguirá haciéndolo en tanto no se pongan en discusión aquellas cuestiones imperceptibles y que sirven como marco y sostén de lo que se dice y se hace en las escuelas. Por lo tanto, cabe señalar que si el ingreso de los peregrinos pedagógicos en un tiempo y en un espacio que los/as desconocen no resulta fácil, menos todavía resultará la permanencia. En otros términos, si muchos de los normativos excluyentes se sienten impulsados a la retirada de la enseñanza y muchos de los normativos incluyentes de los espacios de confrontación, entonces ¿quién acompaña y acompañará a los/as estudiantes en su pretensión de una escuela donde se enseñe y se enseñe y se aprenda en un clima relacional de respeto, de afecto y diálogo, y en condiciones edilicias dignas como fue el reclamo durante la toma de escuelas que coincidió con mi trabajo de campo en las instituciones?

No obstante, los conflictos en curso o los potenciales entre los/as docentes y en el/a docente mismo/a entorno a los/as nuevos/as ingresantes, a los problemas que arriban junto con ellos y los que se suceden una vez en la escuela, bien pueden habilitar para la permanencia del formato establecido o el cambio del mismo. En otros términos, los discursos y las prácticas de los/as profesores/as pueden propiciar que los cambios se den en una dirección u otra o reforzar la permanencia de los rasgos que históricamente han definido a la escuela secundaria. Pero, pese a que las disputas se dirimen en el marco instaurado por dichos rasgos, se hace necesario, por un

lado, prestar atención y reforzar el supuesto que en el propio conflicto podamos hallar la posibilidad o el germen del cambio. Es decir, no perder de vista el carácter operativo y productivo del conflicto para instaurar el contexto que le dé sentido a la inclusión de aquellos/as que históricamente estuvieron excluidos. Por otro lado, que los/as profesores/a se manifiesten de un modo u otro ante los/as recién llegados/as y que ello genere disputas o las disputas estén latentes entre los/as docentes y en el/a docente mismo/a son señales de cambio. Se suele puntualizar en el patrón pedagógico tradicional de la escuela media y su organización institucional como las dificultades con que se han enfrentado las reformas y al hacerlo pareciera que se pasa por alto otro aspecto de gran significación: lo que piensan y sienten los/as docentes sobre el nuevo público y los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos. Dicho de otro modo, se suelen señalar como núcleo duro de alterar aquellos aspectos básicos de la escuela media que se han mantenido estables al paso del tiempo y que remiten a los aspectos organizativos y curriculares de la escuela secundaria —la gradación de los cursos, la separación de los/as estudiantes por edades, la organización del curriculum por disciplinas, entre otros— y se suele pasar por alto al docente como colectivo y como individualidad.

## **Conclusiones**

En este capítulo me había propuesto exponer sobre las posturas que asumen los/as profesores/as y cómo los/as afectan y sobrellevan la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as el ingreso y la permanencia en primer año de los peregrinos pedagógicos, y ello con el propósito de demostrar que las posiciones y los comportamientos de los/as docentes no son homogéneos. En primer término, comencé planteando las razones de la prudencia de los/as docentes para expresar lo que piensan y sienten; señalé que ellas estriban en el conocimiento que tienen que por medio del discurso se expresan cuestiones ideológicas y posiciones sobre los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos, en la pregunta sobre el uso de sus dichos y sus acciones y de quién o quiénes podrían tener acceso a

los registros y en la necesidad de evitar conflictos. En segundo término señalé que la *posición*, el *contenido* y la *estrategia* cobraron relevancia entre los/as profesores/as a la hora de estrechar filas ante la inclusión o no en la escuela de los/as extraños/as. Con relación a la *posición* planteé que reconocí dos tipos de profesores/as para quienes la norma adquiere relevancia a los fines de desplegar discursos y prácticas inclusores y exclusores: los *normativos exclusores* y los *normativos inclusores*. Con relación al *contenido* expuse que lo que está en disputa es la inclusión o exclusión de la escuela de los/as extranjeros/as. Los normativos exclusores fundan sus razones en el malestar que les produce la presencia de los/as extraños/as porque entienden que ellos/as ponen en cuestión el orden constituido, obligan a repensar la enseñanza, ingresan sin conocimientos suficientes y porque son el origen de los conflictos. Los normativos inclusores fundan sus razones en el derecho que les otorga la ley a los peregrinos pedagógicos y en la obligación de autoridades y profesores/as de operar sobre la organización curricular y propuesta pedagógica antes que sobre los/as extranjeros/as. Con relación a la *estrategia* manifesté que los/as profesores/as sobrellevan la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela por medio de la *confrontación* y la *retirada*. Planteé que los normativos exclusores confrontan con los/as extraños/as y que cuando el desborde resulta insostenible emprenden la retirada del curso, de la enseñanza y del/a estudiante, y ello por razones fundadas en cuestiones de orden social que se extienden sobre lo pedagógico: los/as extranjeros/as son individualizados/as por su lugar de procedencia, origen y nivel social a los fines de justificar la imposibilidad de trabajo, el desmerecimiento de la acción y la patologización de los problemas de aprendizaje y de disciplina. Los normativos inclusores confrontan consigo mismos y con los/as colegas; en la confrontación consigo mismos están implicados procesos de reconocimiento, transformación y encuentro mientras que en la confrontación con los/as colegas, además de que la confrontación asume un sentido pedagógico, se busca la protección del/a estudiante y ello mediante el consejo al/a colega. La retirada es de los lugares en donde podrían confrontar con los demás profesores/as y ello debido a protección o a

razones fundadas en tiempo y momento mejores para la confrontación. En último término, advertí que la lectura apresurada que se haga de las posiciones y los comportamientos de los/as profesores/es puede llevar a denostar a unos/as y ensalzar a otros/as y perder de vista que ellos son consecuencias de un problema aún mayor: el formato del nivel medio. Expresé que la *posición*, el *contenido* y la *estrategia* podrían entenderse como respuestas a la consideración que junto al mandato de la universalización del nivel medio se universaliza un formato que fue pensado y delineado para un grupo definido y selecto lo que hace problemático el ingreso y la permanencia de aquéllos/as que habían sido excluidos/as y el trabajo de los/as docentes con estos sujetos. También manifesté que antes que denostar a unos y ensalzar a otros resulta necesario problematizar los términos de la universalización lo que permitiría comprender las razones de las posiciones y los comportamientos de los/as profesores/as ante los/as colegas y los/as estudiantes. Manifesté, por último, la necesidad de prestar atención a los conflictos en cursos y los potenciales entre los/as profesores/as y en el/a profesor/a mismo/a porque ellos son señales de cambio.

## **Capítulo 6**

### **La profesión de la fe**

A los fines de advertir que la norma no se agota en la letra de la ley y que todo momento y espacio serán propicios para su difusión en este capítulo me planteo tres propósitos: 1) desarrollar las relaciones entre norma y escuela, 2) describir y analizar los medios y espacios de difusión de la norma y 3) describir y analizar las formas que adquiere la norma y a quiénes alcanza. Para ello divido el capítulo en dos grandes apartados. En el primero doy cuenta cuáles son y en qué consisten las normas y a qué intereses y fines responden. Además, hago distinción entre escuela y salón de clase a los fines de señalar que la norma permea ambos espacios aunque de un modo diferente. En el segundo apartado describo y analizo tres cuestiones referidas a las normas: los medios y espacios de difusión, las formas y movilidad y a quiénes alcanzan.

#### **Norma, escuela y salón de clase**

Tal como señalé en el Capítulo 2, las normas pueden considerarse en su relación con los valores o con aspectos procedimentales, entre cuyas consecuencias se encuentran facilitar la vida cotidiana. Las normas son condición para la existencia social ya que la vida colectiva necesita de elementos que la regulen y prescriban lo que debe y no hacerse en cada circunstancia, cuáles las conductas aprobadas y cuáles y cómo las que deben ser castigadas. Dichas prescripciones —explícita o implícitamente aceptadas— hacen posible la vida en grupo. Durkheim entiende a las instituciones como el conjunto de normas que regula las relaciones entre los miembros y grupos de una sociedad en áreas o dominios específicos, tales como las familias o la escuela. Las normas presentan un carácter coactivo exterior como interior. Mientras que el carácter coactivo exterior remite a que muchas normas existen con anterioridad a un sujeto particular y le son impuestas en el curso de la socialización, el interno, que también es

producida en el proceso de interiorización, remite al sentimiento de obligación interno que lleva a respetar el marco normativo vigente en una sociedad o grupo en un determinado momento.

Concebir a las instituciones educativas como organizaciones sociales (Ball, 1984) en donde las normas tienen una fuerte presencia y adquieren relevancias obliga a especificar, por un lado, cuáles son y en qué consisten las normas y, por otro lado, a qué intereses y fines responden. Las normas en las instituciones educativas guardan relación con los valores y los aspectos procedimentales. Algunas son dictadas por cierta entidad reconocida como autoridad normativa. Otras, en cambio, no están escritas ni emanan de ninguna autoridad normativa; están ahí, son formas de proceder aceptadas y validadas por la práctica. Ellas podrían ser entendidas como reglas de sentido común, y sobre cuyas transgresiones pesan sanciones.

La existencia de un orden normativo en las instituciones educativas es a los fines de garantizar un mínimo de estabilidad y acuerdo para la convivencia. Es así que es posible reconocer normas comunes para todas las escuelas que conforman un sistema, un nivel del sistema o grupos de escuelas que responden a una misma dirección o supervisión. No obstante, en cada escuela es posible hallar normas que le son propias, por lo que es posible afirmar que cada escuela se rige por sus propias normas, lo que hace de cada institución una particularidad. Es por ello que todo sujeto que ingresa por primera vez a una determinada institución educativa, pese a haber estado en otras y cargar consigo normas que podrían entenderse como ajenas a ésta, ingresa a un microcosmos con particularidades específicas que se le impone y que debe reconocer, decodificar y aprender. Además, se espera que ajuste sus acciones a las normas institucionales, normas que lo preexisten:

“Presumiblemente, hay que buscar casi siempre una ‘definición de la situación’, pero por lo general aquellos que intervienen en esa situación no *crean* la definición, aun cuando a menudo se pueda decir que sus sociedades sí lo hacen; normalmente, todo lo que hacen es establecer correctamente lo que debería ser la situación para ellos y actuar después en consecuencia. Es cierto que nosotros negociamos

personalmente aspectos de todos los órdenes en los que vivimos, pero una vez que se han negociado, a menudo continuamos mecánicamente como si la cuestión estuviera resuelta desde siempre” (Goffman, 2006, p. 1).

La escuela es “una forma de organización social que está condicionada e, incluso, determinada, por fuerzas externas, como por ejemplo, la autoridad local, determinados estamentos sociales, el Estado, etc.” (Lacasa, 1994, p. 295). La escuela y lo que en ella acontece, por tanto, no están desprovistas de significaciones que explican y trascienden sus muros. Como espacio público, las escuelas están sometidas a normas que regulan y condicionan lo que se puede decir y hacer en ellas. Tal como he señalado anteriormente, las normas escolares comprenden creencias, prácticas recurrentes, hábitos, costumbres, modos de proceder, formulaciones que permiten un entorno estable y controlado y proporcionan patrones de conductas que tienden a cristalizarse, lo que en términos de Durkheim sería la parte no contractual de los contratos; aquello que no está escrito, aquello de lo que no se habla pero todos/as conocen y que hace inteligible para los miembros las conductas recíprocas. También comprenden prescripciones escritas sobre determinadas cuestiones, más precisamente: normas de procedimientos sobre diversos aspectos de la institución y los sujetos.

La norma puede estar contenida en la letra de la ley o en los acuerdos tácitos, en lo que se dice y se hace, en cómo se dice y en cómo se hace sin necesariamente estar en la letra escrita. La función de la norma, entre otras, es la de favorecer que la vida en la escuela y en las aulas se asiente sobre ciertas seguridades y certezas. No obstante, pese al papel integrativo de las normas, en algunas circunstancias puede generar la exclusión de determinados sectores o grupos. Tal como he señalado con anterioridad, la exclusión es una constante de la escuela media desde su fundación hasta la actualidad. Si en un principio ella era posible por ausencia de normas legales que hicieran posible la universalización del nivel medio, entre otros, en la consideración que obraba sobre los/as que habían quedado fuera, en la actualidad la no concreción de lo que las normas legales imponen pareciera hallar fundamento en el bajo nivel de estatus y las desventajas heredadas de

los sectores desfavorecidos. La escuela secundaria ha sido el destino obligado de un sector de la sociedad: el privilegiado. Por años a ella sólo accedían aquéllos/as que podían sortear los costos que acarrea preparar y rendir el examen de ingreso. Pensar en su universalización sólo era posible en términos potenciales. A aquel ingente grupo social que había quedado fuera de ella ni siquiera le cabía la posibilidad de pensar correr la misma suerte de aquéllos/as que sí la tuvieron. No obstante, ahora que su realización es cierta, las estadísticas muestran que aún queda mucho por hacer.

Las normas imprimen ciertas regularidades que infunden confianza y seguridad a docentes, estudiantes, padres y autoridades institucionales y gubernamentales. Cerda y Assaél (1998) demostraron en un estudio llevado a cabo en un liceo de Chile, un tanto anómico, con proyecto institucional poco claro, con normas escritas que dejan de tener sentido para un número importante de profesores/as y con estudiantes que aprenden estrategias para sobrevivir (aprenden distintas formas de relacionarse con el poder y la autoridad, construyen variadas estrategias para burlar la ley y poder mantenerse de la mejor manera posible dentro del sistema), que la convivencia social y la normatividad escolar pierden relevancia.

Muchas de las normas son preexistentes a los sujetos: están escritas y se las pueden hallar en el Reglamento Escolar; en las disposiciones que emanan del Ministerio de Educación y en las disposiciones que elabora cada institución y que constan en los proyectos institucionales, en los libros de actas y en las circulares internas; en las normativas de convivencia que elaboran; y en los programas de los/as docentes. Otras son el resultado del impacto que genera alguna disposición externa o el resultado de acuerdos como consecuencia de algún acontecimiento que sucede en la institución y que afecta o puede afectar la cotidianeidad escolar, como ser el régimen de asistencia que traté en Capítulo 4. También están las normas que se dan en la interacción cotidiana entre escuela-comunidad, entre docente-estudiantes y entre estudiante-estudiante. Es por ello que, pese a la aparente homogeneidad que muestran las documentaciones burocráticas y los

reglamentos normativos, las escuelas son diversas y cambiantes, y ello cobra relevancia cuando de lo que se trata es de configurar la cultura de tres escuelas que pertenecen a un mismo universo: las escuelas normales.

Así como la suerte de las escuelas y lo que acontece en ellas no está librado al azar, tampoco la vida en los salones de clase. Cazden (1991) y Jackson (1994) señalan que el aula es el lugar de la escuela donde transcurre la mayor parte de la vida de los/as estudiantes y, por tanto, el lugar donde comienzan a reflexionar sobre su lugar en el mundo. Para Falconi (2004, p. 9) el aula debe “permitir un trabajo reflexivo acerca de las experiencias reales y las prácticas juveniles que son fundantes de sus identidades individuales y colectivas”.

Las investigaciones que toman al aula como objeto de estudio son cuantiosas y provienen del campo de la didáctica, la sociología, la sociolingüística, el psicoanálisis, la psicología cognitiva, entre otros. Las aulas, como contexto social y material (Lacasa, 1994; Dussel y Caruso, 1999), son complejas. En ellas están presentes y se juegan relaciones de poder, aspectos cognoscitivos y libidinales (Castorina, Fernández y Lenzi, 1994), cuestiones didácticas, emocionales y afectivas, entre otros. El atractivo que presenta para los programas de investigación radica en el hecho de que el salón de clase es el lugar donde transcurre la mayor parte de la vida de los/as estudiantes, al carácter público de lo que en ella acontece, de la importancia del grupo de pares y del/a docente, de las interacciones, del currículo, del conocimiento y del valor que adquieren la comunicación y el lenguaje para internalizar los conceptos de la cultura y dar a conocer los pensamientos el/a uno/a al/a otro/a. Shulman (1989) reconoce dos grandes líneas en las investigaciones sobre el aula: las investigaciones del proceso-producto y las de tendencia interpretativa. Las primeras conciben a las aulas como algo reductible a hechos y comportamientos que pueden observarse, cuantificarse y generalizarse y ponen énfasis en el papel fundamental del rendimiento, en la relativa descontextualización de los análisis y en la objetivación de los datos en la búsqueda de leyes positivas. En cambio, las

de tendencia interpretativa ven a las aulas como medios sociales y culturalmente organizados:

“Los participantes individuales en esos medios contribuyen a la organización y a la definición de significados. Están activamente comprometidos en el intento de dar sentido al medio y de explicarlo. Es decir que, por un lado, descifran los significados que los otros actores pretenden transmitir; y, por el otro, se dedican a la renovada y permanente invención y reformulación de nuevos significados” (Shulman, 1989, p. 51).

Las investigaciones que se ubican en estas últimas significan al aula como nicho ecológico, son metodológicamente más cualitativas que cuantitativas y sus disciplinas de base son la antropología, la sociología y la lingüística. Los estudios examinados van desde el microanálisis de las interacciones tanto verbales como no verbales dentro de una clase hasta el macroanálisis de toda una escuela con datos recogidos durante dos semanas o todo un año. Con respecto a los programas de investigación analizados, Shulman concluye:

“se ponen en evidencia ciertos presupuestos comunes, pese a los contrastes señalados. El profesor ha sido en gran medida el centro de la vida del aula, la fuente o el punto de partida de la enseñanza. Ya sea que el comportamiento verbal o físico del enseñante haya sido considerado como la causa inmediata del aprendizaje, como ocurre en la línea de investigación del proceso-producto; o como el agente cuyos mensajes resultan mediatizados como en los programas de TAA o el medicinal centrado en el estudiante, el hecho de que él constituya el punto de partida para el análisis no ha sido motivo de controversia. No obstante, en los programas de investigación que definen colectivamente el estudio de la ecología del aula, esta cuestión de la dirección causal es problemática” (p. 48).

Hamilton, por su parte, sostiene que hay cuatro criterios para la investigación ecológica:

“a) atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes; b) considerar la enseñanza y el

aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como ‘causa’ y ‘efecto’; c) considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos —la escuela, la comunidad, la familia, la cultura—, todos los cuales incluyen sobre lo que se puede observar en el aula; d) considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes” (citado en Shulman, 1989, pp 48-49).

En efecto, tal como plantea Shulman, las investigaciones sobre el salón de clase son numerosas e incluyen a etnógrafos, sociólogos, psicólogos, sociolingüistas, especialistas en enseñanza y currículum.

Si los/as niños/as y jóvenes, tal como dio cuenta Jackson (1994)<sup>26</sup>, pasan la mayor parte de sus vidas en un aula y además de estar hacinados/as logran trabajar e interactuar, la importancia de las aulas y de lo que allí sucede con los sujetos adquieren significación para los programas de investigación. Los/as estudiantes pasan muchas horas de sus vidas en un aula y las aulas son lugares públicos; lo que se dice y se hace en ella son presenciados y conocidos por profesores/as y otros/as estudiantes, y por los demás miembros de la comunidad. Y ello le imprime ciertas particularidades a lo que sucede en un aula.

Mucho tiempo después de que Jackson (1994) publicara *La vida en las aulas*, Becker Soares (1983) de la Universidad Federal de Minas Gerais propone como objeto de estudio de la Didáctica no el proceso de enseñanza-aprendizaje porque resulta muy amplio y restricto, sino la clase, tal como realmente ocurre:

“una descripción que identifique cómo realmente se da la interacción simbólica profesor-alumnos en el aula; que revele la influencia, sobre esa interacción, de la opción educacional de la escuela en que ella se

---

<sup>26</sup> Jackson (1994), contradiciendo los modos aceptados de hacer investigación propios hasta la década del '60 del siglo pasado, inauguró una manera diferente de investigar en educación. Con el propósito de dar cuenta lo que le ocurre a diario a los sujetos que conviven en las aulas, captar las particularidades del salón de clase y describir y analizar los hechos que acontecen en ella, debió comportarse al igual que un antropólogo y concebir las aulas “como si *fuesen* lejanas culturas, repletas de criaturas exóticas” (Jackson, 1994, 30). Valiéndose de una metodología cualitativa, Jackson logró captar el significado colectivo de las causas y explicaciones de los actos e interacciones de los sujetos en la escuela (Torres Santomé, 1994).

da, de su historia, hasta incluso de la localización y la arquitectura del salón de clase; que evidencie, en la actuación de profesores y alumnos, los conceptos y percepciones que cada uno de esos polos del proceso de interacción tienen sobre la naturaleza del poder y del saber; que identifique las formas de control que el profesor ejerce sobre el conocimiento y sobre el alumno, y revele en esas formas, la presencia concreta del control social en el salón de clase; que aprenda la construcción social que del aula hace el profesor, de un lado, y los alumnos, de otro; que capte la construcción social que el profesor hace del alumno, y que el alumno hace del profesor; que revele la presencia —en esa construcción social que los actores del proceso hacen unos del otro— de estereotipias, del efecto de halo, de las profecía que se autocumplen; que revele el uso que el profesor hace de la privacidad y autonomía de que goza en el aula, y la forma como enfrenta la urgencia de las decisiones que en ella tienen que ser tomadas aquí y ahora. Todos estos elementos ocurren en la sala de un aula al margen y a despecho de la competencia técnica tal como la hemos entendido; en tanto, son ellas quienes, en verdad, condicionan, dirigen y determinan la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos” (pp. 7 y 8).

Efectivamente, son numerosos los trabajos que toman al aula como objeto de análisis; éstos abordan el estudio de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, las prácticas, el discurso, las interacciones, entre otros. Además, como señalé en la introducción, están los estudios que abordan la norma en el aula en términos de democratización del espacio escolar, como forma de dar cuenta de la persistencia de actitudes autoritarias y dejar planteado la inconsistencia de muchas de las normas y la falta de claridad en los procesos de sanciones.

El aula, como espacio social y material, está asentada y enmarcada por normas que son preexistentes a los sujetos y regulan las aulas de todas las escuelas del sistema, por normas que son construidas en la cotidianeidad de las interacciones y por normas que son consecuencias del impacto que generan al interior del aula y de los grupos de decisiones tomadas por externos al salón de clase. Así, lo que se dice y se hace en un aula, el uso del tiempo y del espacio, las interacciones, los contenidos a ser enseñados y

aprendidos, el uso de los recursos y los recursos apropiados, entre otros, se encuentran condicionados por normas que estipulan formas de proceder. No obstante, las particularidades de cada escuela, los intereses y necesidades, los fines perseguidos, además de los emanados de la autoridad central, y los acuerdos entre los sujetos, hacen que las normas impacten de diferentes maneras en las aulas. Pese a presentar ciertas características y una formalidad que es por todos/as conocidos/as, ningún aula es igual a otra.

La vida en la escuela y en las aulas, por tanto, son muy exigentes en sentidos que tradicionalmente no se ponen de manifiesto al analizar la enseñanza y el aprendizaje (Heras, Guerrero y Martínez, 2005). En las escuelas y en las aulas, como microcosmos normados y regulados, ser docente y ser estudiante suponen determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quienes pertenecen a cada una de esas categorías. Pero, a diferencia del/a estudiante, el/a docente antes de ser profesor/a fue estudiante. A ello se suma que durante su formación abordó el estudio del sujeto en tanto escolar y social, y las formas y los medios para trabajar con él/ella, entre otros. El/a estudiante, en tanto, inserto en una categoría y en un medio creado, propuesto e impuesto por los adultos, debe aprender y responder a una identidad impuesta. Ser estudiante, entre otras cuestiones, implica la apropiación de normas que regulan lo que se puede decir y hacer, del uso adecuado del tiempo y de los espacios, de las interacciones permitidas, del uso de los recursos materiales del aula, y todo con un agregado extra: éstas pueden cambiar según las instituciones, los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos.

En síntesis, para los peregrinos pedagógicos que ingresan a primer año de la escuela secundaria no será nuevo que la vida en una escuela y en un aula esté normada, que en ellas existen normas que condicionan y regulan lo que se puede decir y hacer y cómo decir y hacer: *“Todo eso que ustedes ya saben porque ya tienen siete años de escolaridad, más uno o dos años de jardín, todo eso, se sanciona, se reúne el equipo de convivencia y hay sanciones”*, sostendrá la Tutora de primer año de la escuela de zona sur. Tampoco será nuevo que las normas pueden cambiar según la institución,

los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos, lo que conlleva un esfuerzo cognitivo extra: los/as estudiantes no sólo deben aprehender las normas escolares y ajustar sus acciones a ellas, sino también deben aprehender las propias de cada profesor/a y las de su grupo y generar y aprender estrategias para sobrevivir en tanto estudiante y adolescente en la escuela y en el aula.

Ahora bien, si la norma permea la cotidianeidad escolar cabe preguntar: ¿Cuáles son dichas las normas? ¿En qué consisten? ¿Qué formas adquieren? ¿Cuáles son los medios y espacios privilegiados para su difusión? ¿Qué papeles asumen profesores/as y estudiantes en relación con ellas? ¿A quiénes alcanzan? Por último, ¿qué fines persiguen? Entiendo que si los/as profesores/as debieron afrontar los costos del imperativo de la universalización de la escuela secundaria sin una modificación del formato del nivel medio, los peregrinos pedagógicos también deberán afrontar los costos de querer ingresar y permanecer en las escuelas, aunque para éstos habrá un costo extra. En otros términos, los peregrinos pedagógicos no sólo cargarán consigo los costos de la empresa que decidieron emprender, sino, como si de un valor agregado se tratara, cargarán también sobre sus espaldas los costos de cursar en una escuela que los desconoce en un espacio y en un tiempo que por derecho les corresponde. Para los/as docentes, que los peregrinos pedagógicos profesen la fe no bastará. Exigirán de ellos que den muestras de su conversión, y en pos de este fin la norma adquirirá significación y los/as profesores/as y autoridades movilizarán sus esfuerzos e invertirán tiempo y todos los recursos de los que dispongan.

### **La norma en la escuela: medios y espacios de difusión, formas y alcance**

Tal como di cuenta en el apartado anterior, la norma permea la cotidianeidad escolar con el propósito de no dejar nada librado al azar, y el uso que hacen de ella los agentes educativos de las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad es a los fines de determinar la inclusión o la exclusión de los/as extraños/as. La evidencia empírica me permite afirmar

que todo momento y espacio será propicio para que los/as profesores/as y autoridades dejen en claro que la escuela tiene sus normas y que se espera que los/as ingresantes a primer año y sus familiares no sólo tomen conocimiento de cuáles son, sino que ajusten su accionar a ellas (Goffman, 2006). En virtud de ello, en este apartado me propongo describir y analizar tres cuestiones referidas a las normas:

- a) *Los medios y espacios de difusión.* Los/as docentes no escatiman medios y esfuerzos para la difusión de la norma. Todo momento y espacio serán propicios para dar a conocer a los/as extraños/as y sus familiares las normas que rigen en la escuela, y los medios de los que se valen para su difusión son múltiples.
- b) *Las formas y movilidad de la norma.* La norma en las escuelas es móvil y adquiere tres formas: la norma como letra escrita, la norma como señaladores conductuales y la norma como memoria.
- c) *El alcance de la norma.* No sólo son los/as estudiantes quienes deben ajustar su accionar a lo que estipula la norma. Se espera que también sus familias sepan cuáles son las normas de la escuela y que ajusten sus acciones a lo que ellas estipulan. Pero cuando ello no sucede, entonces se procede a su escolarización.

### **Los medios y espacios de difusión**

Si entre el estudiante esperado y quien efectivamente ingresa a primer año median prácticas institucionales que refuerzan las cuestiones referidas a las normas, los/as profesores/as y autoridades escolares no escatimarán medios y esfuerzos para dar a conocer cuáles son éstas y exigir a los/as extranjeros/as la adecuación de su accionar a lo que ellas prescriben.

Las normas guardan relación con el conocimiento y con la acción, y, como tales, los espacios destinados en la escuela para su difusión son el salón de acto y el salón de clase y los medios de los que se valen son la oralidad y la escritura. Además, las normas de la escuela adquieren la forma de contenido

a ser enseñado, y si los/as extranjeros/as no quieren ser excluidos/as de la institución deben dar muestras de su aprendizaje y la adecuación de sus acciones a lo que ellas estipulan.

### *El salón de acto: el acto inaugural del ciclo lectivo*

La fecha de inicio del primer día de clases, como los demás acontecimientos y actos administrativos de las escuelas, está determinada por Agenda Educativa. Según el Artículo 11° del Reglamento Escolar se denomina Agenda Educativa al “instrumento pedagógico elaborado anualmente por el Ministerio de Educación, que contiene el cronograma indispensable para el funcionamiento del sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”.

La Agenda Educativa estipulaba para el año dos mil diez que las clases debían comenzar el 8 de marzo. Los tres primeros días sólo debían asistir los/as inscriptos/as en primer año y debían realizarse actividades de integración; el resto —segundo, tercero, cuarto y quinto año— debía presentarse a partir del cuarto día.

Mucho antes de las siete cuarenta de la mañana —hora prevista para dar inicio al acto inaugural del ciclo lectivo— el hall de entrada y la vereda de la escuela de zona sur estaban colmados por los peregrinos pedagógicos y sus familias que aguardaban ansiosos que las puertas se abrieran para ingresar. Si no fuera por el escudo de Argentina que corona la puerta de entrada y el pequeño cartel de mármol a un costado de la puerta de calle, con inscripciones que indican que el lugar es un establecimiento educativo, para cualquier desprevenido/a aquel tumulto bien podría ser la cola para pedir algo y llamar su atención al punto de detenerse y preguntar “¿a qué se debe tanta gente?” o “¿qué regalan ahí?”. Si el/la desprevenido/o no da con la vista el pequeño pedazo de mármol que asemeja a una lápida cuyo epitafio parece decir que en ese lugar yacen los restos indolentes de lo que alguna vez fue una escuela prestigiosa, su desconcierto sería comprensible ya que no hay otro objeto que denuncie que aquélla es una escuela ya que los peregrinos pedagógicos y sus familiares se confunden con facilidad por

la ausencia de guardapolvo en el vestir de los primeros. Por Reglamento de Convivencia de la escuela de zona sur como en la escuela de zona norte, los/as estudiantes no estaban obligados/as a usar guardapolvo. Por cierto, entre el montón, aunque a simple vista no se la distingue, estaba Carla que por decisión propia —como pude constatar con el correr de los días— llevaba puesto un delantal blanco.

A los peregrinos pedagógicos de la escuela de zona sur y a quienes los acompañan parecían no importarles el intenso calor de marzo ni el calor reinante en el hall de entrada de la escuela porque se encontraban, aquéllos/as que podían, atiborrados/as esperando que algún alma caritativa abriera la segunda puerta para transitar el largo pasillo hasta atravesar la tercera puerta y colmar el espacio que oficiará de salón de acto. Ese mismo salón otras veces oficiará de patio cubierto para el recreo, de salón de clase de Educación Física, de lugar de reunión del Centro de Estudiantes... Caracteriza a la escuela de zona sur, centro y norte de la ciudad —como a otras tantas escuelas que parecen estar abandonadas a su suerte sea por su ubicación geográfica, sea por la población a quien atiende, sea por la desidia de los gobiernos de turno— la maximización de sus recursos, de sus espacios y de su personal. En las tres escuelas los espacios, los recursos pedagógicos y las personas pueden servir a múltiples propósitos:

- ✓ A falta de cortina o algún otro modo de protección del sol de la mañana que ingresa a las aulas por los ventanales, en la escuela de zona sur los/as docentes optaban por colgar y desplegar del lado de afuera, entre la red metálica y los ventanales, mapas físicos, políticos y mapas pizarras de uso cotidiano para Geografía o alguna otra materia.
- ✓ En invierno, a falta de calefacción en las escuelas porque las estufas no funcionaban, en las aulas que daban el sol los/as estudiantes propensos/as a sufrir el frío, a expensa de recibir una reprimenda de la preceptora, se cambiaban de lugar en busca de los rayos de sol. En tanto, aquéllos/as próximos/as a la puerta del aula estaban atentos/as a que ésta permaneciera siempre cerrada, cuestión que, de tanto en

tanto, desencadenaba conflictos verbales porque alguno/a se olvidaba de hacerlo.

- ✓ En la escuela de zona sur las aulas de planta baja estaban destinadas durante la mañana para primer año del secundario y durante la tarde, para el primario, y ello traía aparejado dos cuestiones importantes de destacar: 1) un mismo mobiliario para alumnos/as de alturas diferentes; los pupitres y las sillas de las aulas eran acordes a la contextura física de un/a estudiante del segundo ciclo del primario y primer año del secundario y no a la de los/as alumnos/as de primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria lo que les acarrecaba una dificultad que parecía pasarse por alto: una vez sentados/as sus piernas colgaban y sus torsos se estiraban hasta dar con el pupitre; y 2) las paredes de las aulas y de las mesas y sillas estaban cubiertas de inscripciones cuya autoría —por la letra y el tipo de mensajes— cabría conferir a los/as estudiantes del secundario.
- ✓ El baño de mujeres de la escuela de zona sur, salvo uno, carecía de puertas y en tanto se aguardaba a que coloquen las puertas faltantes no les quedaba otra a las chicas que esperar el turno o no ir al baño, cuestión que se puede ver en lo que informó Aylén, quien cursaba primer año por primera vez:

Entrevistador: ¿Te gusta la escuela?

Aylén: No sé a mí... me gusta, pero no me gusta porque está como muy rota y no hay puertas en el baño. Y sinceramente yo quiero ir al baño y no puedo... está todo... no hay puertas...

Entrevistador: No hay puertas en los baños. No sabía que el baño de las chicas no tenía puerta. ¿No tiene puerta de entrada? O ¿no tiene puerta en cada...?

Aylén: No tiene puerta en los baños, hay dos puertas nada más.

Entrevistador: Dos puertas, y cada vez que van al baño se tienen que turnar.

Aylén: Si.

- ✓ Tal como he señalado en el Capítulo 4, en la escuela de zona norte se operó sobre el reducido espacio interno construyendo nuevas aulas y baños para dar respuesta a la creación de nuevos niveles. En tanto, en la escuela de zona centro la antesala del salón de acto servía tanto

de Sala de Profesores y reunión de personal como de cantina y comedor.

Pero las escuelas no sólo maximizan los espacios y los recursos con que cuentan, sino también las personas en relación con sus funciones. El personal de las escuelas de zona sur como en las otras, solían hacerse cargo de más de una función<sup>27</sup> o tenían a su cargo más de un grupo, como era el caso de los/as preceptores/as que por renunciadas o jubilaciones y a falta de nombramientos pasaban a cubrir funciones administrativas y/o se hacían cargo de más de un curso (Birgin, 1999). Podrá argumentarse que aquellos/as docentes que cumplían funciones directivas y administrativas en las escuelas y dictaban, a su vez, clases en algún curso —la Vicerrectora y la Prosecretaría de la escuela de zona sur de la ciudad, por caso, dictaban Biología y Matemática respectivamente en el primer año donde llevé a cabo el trabajo de campo— lo hacían porque la normativa lo permite. Pero suele pasarse por alto dos cuestiones no menores. La primera refiere a lo que he dado en llamar “cargos cruzados”: profesores/as que cumplen cargos de conducción y de ejecución al mismo tiempo en la escuela<sup>28</sup>. Quienes ocupan cargos de conducción en la institución —Rector/a, Vicedirector/a o Vicedirectora/a— están habilitados/as por la normativa para dictar una determinada cantidad de horas cátedra en la materia de su especialidad, por lo que resulta muy común que muchos/as docentes al tiempo que están frente de la conducción de la escuela dictan a su vez una materia en uno o más cursos. Así, además de ser jefes/as de ellos/as mismos/as, están también bajo las órdenes de quien tiene a su cargo la dirección del nivel medio y bajo la coordinación de los/as respectivos/as Coordinadores/as de Áreas, lo

---

<sup>27</sup> Birgin (1999) entiende por trabajo intensificado aquel en el que el empleador obtiene de los/as trabajadores/as rendimiento adicional, reduciendo así los costos e incrementando la productividad.

<sup>28</sup> Es muy común que un/a docente trabaje en más de una institución ya sea como profesor/a y/o cumpliendo funciones directivas, por lo que no resultan raras las comparaciones entre una escuela y otra. De quienes cumplen funciones directivas en una institución y tienen a su cargo el dictado de una materia en otra se suelen escuchar comentarios del tipo: “si esto se diera en mi escuela lo resolvería así”, “esto en mi escuela no pasa”, “viendo lo que ocurre acá, la verdad que me siento tranquilo/a con lo que se hace en mi escuela”. Por otro lado, también es posible observar conflictos por cuestiones no resueltas en la institución correspondiente a raíz de los cargos cruzados. Más precisamente, conflictos suscitados entre un directivo y un/a profesor/a en una escuela se trasladan bajo otras formas a otra escuela en donde el segundo ocupa un cargo directivo y el primero pasa a ser un/a profesor/a que está bajo su cargo.

que puede hacer difícil las relaciones si los límites de acción y las funciones y responsabilidades no están claras. La segunda cuestión es consecuencia de la primera. Así, quienes cumplen cargos directivos y son profesores/as de un curso en la misma escuela se ven obligados/as, de tanto en tanto, a llegar tarde a clase o abandonar el curso antes de tiempo para responder una llamada, mantener una entrevista, solucionar un problema o dar despacho a un expediente.

Hecha la digresión anterior, que en mayor o menor medida afecta a las tres escuelas, vuelvo nuevamente sobre el núcleo de mi cuestión: *el acto inaugural del ciclo lectivo como espacio de difusión de la norma*. La puerta de entrada se abría a las siete cuarenta en punto y en cuestión de segundos el patio cubierto de usos múltiples se llenaba de adolescentes y adultos. Los familiares que acompañaban a los peregrinos pedagógicos se ubicaban donde podían: algunos/as en las gradas que se encontraban arrimadas a las paredes y otros/as frente a los ventanales de vidrio que separaban el pequeño patio descubierta del que ahora oficiaba de salón de acto. Los/as nuevos/as ingresantes a primer año habían quedado, como aprisionados/as, en medio de todo el gentío: familiares, docentes y personal auxiliar formaban una herradura perfecta que contenía en su centro a los/as estudiantes de primer año. Los flashes de las fotos denunciaban lo trascendente del acto para los familiares de los peregrinos pedagógicos. El tiempo, el esfuerzo y el sacrificio invertidos en la búsqueda de una escuela que consideran de prestigio y su inscripción en ella ahora se coronaban con aquel acto. Se los/as veían felices; por fin estaban en La Meca.

A los/as profesores/as y preceptores/as no les fue necesario dar indicaciones sobre cómo formarse. La pronta ubicación de los peregrinos pedagógicos, uno/a al lado del otro/a, en perfecta hilera, hombro con hombro y con la vista en dirección a donde se hallaban el micrófono y el equipo de música hacían prever que las normas referidas a la formación estaban incorporadas y otras tantas normas requeridas por la escuela que serían puestas de manifiesto por la Rectora en su discurso de inauguración del nuevo ciclo lectivo.

El acto siguió rigurosamente lo indicado por el Art. 65 del Reglamento Escolar que estipula que el “Acto de iniciación de clases” se clasifica como “Actos Especiales” y adquiere la Forma I y II:

“3. El Acto de iniciación de clases se realizará en la primera hora de cada turno, con la asistencia del personal, padres y alumnos de la escuela. Luego de entonarse el Himno Nacional Argentino, el/la Rector/a; Director/a explicará mediante una exposición breve, adecuada a las circunstancias el plan de actividades elaborado para el período escolar y formulará las observaciones y comentarios que considere pertinente. Las informaciones e instrucciones de mayor interés, serán reproducidas y entregadas a los responsables de los alumnos.”

Una vez que se dio cumplimiento a todos los pasos estipulados por el Reglamento Escolar para los actos de Forma I y II —Presentación de la Bandera de Ceremonia, Izamiento del Pabellón en el mástil, Himno Nacional Argentino, Himno a Sarmiento—, la Asesora Pedagógica, quien tuvo a su cargo la conducción de la ceremonia, luego de las palabras de bienvenida a los familiares de los peregrinos pedagógicos, cedió la palabra a la Rectora, quien subió dos escalones de la grada que esta vez oficiaba de escenario. Una vez ubicada, dedicó una mirada a los/as presentes tras lo cual se hizo silencio y recién entonces dio inicio al discurso inaugural del ciclo lectivo:

Muy buenos días (...) Soy profesora de la institución, soy la Rectora de toda la institución, a la vez fui alumna, así que estuve como ustedes acá, con ese temor, ¿no es cierto?, que veo en algunas caras. Les deseo lo mejor, y les doy la bienvenida. No hay que tener miedo. Todo lo nuevo trae un temor, ¿no es cierto? Pero no hay que tener temor porque uno al enfrentarse a lo nuevo en la vida, dice: ¿lo podré hacer? Algo nuevo... y siempre hay cosas nuevas y después se adaptan. Acá tenemos un excelente plantel de profesores que ahora no están porque están tomando exámenes —justamente coincidieron las fechas—, que los van a ayudar, y Dirección también. Todo el personal docente está para ustedes, así que no hay que tener miedo, hay que decir: “puedo hacerlo” y cuando menos lo piensen, ya vamos a estar hablando y viéndonos en quinto año, porque pasa muy pronto todo. Lo único que tienen que hacer ustedes es estudiar día a día y hacer caso a todo lo que los profesores les manden, pero día a día, no dejarse acumular todo para dar la evaluación a último momento, ése es el secreto. Si tienen alguna dificultad van a haber clases de apoyo que son en contra turno,

o sea que se pueden quedar y hay clases que son como maestras particulares, profesores particulares, que son gratuitos, así que aprovéchenlo. A la menor este... al menor problema que tengan entonces ya acuden a las clases y una vez que ya se establezcan, pero no se dejen estar. Lo único que la institución..., acá somos muy simpáticos, muy agradables, pero lo único que la institución no permite y es implacable en eso, es la indisciplina. No sé, ustedes vienen de distintas escuelas con distintas modalidades... acá la disciplina es muy estricta, no dejamos pasar nada. Lo mismo que la vestimenta. Hay un reglamento de convivencia, que ustedes..., ya se los van a hacer conocer y tienen que tener en cuenta que, no tienen delantal blanco, pero tienen que tener una vestimenta apropiada a la institución, no pueden entrar a la escuela si no vienen con la vestimenta correspondiente, que no es nada especial, así como estamos yo no estoy viendo nada del otro mundo... Este... ni uniformes ni nada, así y están perfectos... Nada de polleras cortas, calzas, todo eso que les gusta usar o cuando hace calor venirse... muy desabrigados, todo eso se va a tener en cuenta y si todo eso se cumple, van a tener un exitoso año lectivo, un ciclo lectivo muy bueno.

Todo aquél/la que haya pasado por la escuela en carácter de estudiante sabe que todo nuevo ciclo lectivo se inicia con un acto y que la autoridad de la escuela es quien tiene a su cargo dar la bienvenida a todos/as y en especial a los/as nuevos/as ingresantes. Los puntos sobre los que versa el discurso de la autoridad, pese a estar normado por el Reglamento Escolar, podría decirse que varían de una institución a otra. En la escuela de zona sur, las palabras de la Rectora giraron, como puede leerse, entre otras cuestiones, en torno a las normas de la escuela y al pedido de adecuación, por parte de los/as extraños/as, a las mismas. Por los dichos de la Rectora, las normas en una escuela deben ser explicitadas y los nuevos miembros deben tomar conocimientos de ellas para que ajusten sus acciones a lo que éstas estipulan. En términos de Goffman, lo que la Rectora define es un marco para la acción:

“las definiciones de una situación se elaboran de acuerdo con los principios de organización que gobiernan los acontecimientos —al menos los sociales— y nuestra participación subjetiva en ellos; *marco* es la palabra que uso para referirme a esos elementos básicos que soy capaz de identificar” (2006, p. 11).

Los marcos no sólo organizan los significados, sino que organizan también la participación. Los marcos tienen que ver con el conocimiento y con la acción. En relación con el discurso de la Rectora el conocimiento es de dos

tipos: de los aspectos internos de los sujetos —“*así que estuve como ustedes acá, con ese temor, ¿no es cierto?, que veo en algunas caras*”— y de los aspectos externo de los sujetos —“*Nada de polleras cortas, calzas, todo eso que les gusta usar o cuando hace calor venirse*”—. Y es el resultado de dos marcos: el propio, es decir aquel conocimiento que se posee fruto de la experiencia y/o de la formación —“*estuve como ustedes acá, con ese temor*”— y el de la institución, también fruto de la experiencia y de la formación como así también los que portan las normas —“*Hay un reglamento de convivencia, que ustedes..., ya se los van a hacer conocer*”—

Si el conocimiento es sobre los aspectos internos y externos del sujeto, la acción individual y la de la institución operarán sobre ambos aspectos:

“Lo único que tienen que hacer ustedes es estudiar día a día y hacer caso a todo lo que los profesores les manden, pero día a día, no dejarse acumular todo para dar la evaluación a último momento, ése es el secreto.”

“Nada de polleras cortas, calzas, todo eso que les gusta usar o cuando hace calor venirse...”

(Rectora de escuela de zona sur)

Pero la operación no reduce sólo a los aspectos internos y externos de los sujetos. También se extiende sobre los espacios y los tiempos individuales e institucionales (Escolano, 2000b; Foucault, 2001):

“Si tienen alguna dificultad van a haber clases de apoyo que son en contra turno, o sea que se pueden quedar y hay clases que son como maestras particulares, profesores particulares, que son gratuitos, así que aprovéchenlo.”

“si todo eso se cumple, van a tener un exitoso año lectivo, un ciclo lectivo muy bueno”.

“Lo único que tienen que hacer ustedes es estudiar día a día y hacer caso a todo lo que los profesores les manden, pero día a día, no dejarse acumular todo para dar la evaluación a último momento, ése es el secreto.”

(Rectora de escuela de zona sur)

En suma, en las escuelas los/as profesores/as y las autoridades presumen tener conocimientos sobre los aspectos internos y externos de los sujetos y se arrojan la potestad de operar sobre los sujetos, los espacios y los tiempos

individuales y los de la institución. Regular estas cuestiones será a los fines de los sujetos y los propósitos que siguen profesores/as y autoridades.

El marco que se pone a conocimiento de los peregrinos pedagógicos y sus familias y al que se deben ajustar tiene por objeto imprimir ciertas regularidades a lo que sucede a diario en la escuela e infundir confianza y seguridad a docentes, estudiantes, padres/madres y autoridades institucionales y ministeriales. Un primer acercamiento a lo que sucede en el escenario escolar permite afirmar que el desconocimiento de quiénes son los/as extranjeros/as conlleva el miedo a que los límites del marco de referencia de la escuela sean cuestionados:

“La rectitud o la virtud de los límites existentes pueden suscitar profundos sentimientos de apoyo y, no obstante, al año siguiente, dichos límites pueden traspasarse con toda tranquilidad y al siguiente ratificarse esa violación” (Goffman, 2006, p. 78).

Las condiciones de vida y cultural de los/as extraños/as y la cultura propia de las instituciones entran en tensión y como respuesta las escuelas intensifican las normas. En referencia al contacto cultural de Alba (1995) sostiene que éste puede llegar a entenderse a partir de sus tres rasgos constitutivos: desigualdad, conflictividad y productividad:

“El contacto cultural es desigual, en la medida en que cuando dos o más culturas entran en contacto, históricamente se ha observado que existe una intencionalidad de dominación de unas sobre las otras (...), *es conflictivo* en la medida en que se desarrolla en una relación de desigualdad (...) En este conflicto, las distintas partes que están en contacto se resisten y luchan de diversas maneras e intentan dominar al otro, o bien, si perciben que han sido dominados, intentan desarrollar mecanismos (generalmente: ideológicos, religiosos, costumbristas), que les permiten *mantener*, pese al dominio, su *identidad cultural* (...) *Es productivo* [porque] la *producción* de nuevos significados y niveles de significación es algo inherente al propio devenir cultural” (pp. 159-162. Las bastardillas le pertenecen).

La norma en la escuela instauro un marco para el entendimiento y la acción, un marco al que los/as extraños/as deben ajustar sus acciones. Ello es debido a que los peregrinos pedagógicos adquieren la figura del/a extranjero/a quienes, sin ser del todo extraño/a, participarán de la vida institucional durante un tiempo bajo la forma de la exterioridad. En tanto extranjeros/as son una figura ambigua y móvil y en la cual convergen la vinculación y la no vinculación al espacio institucional. No obstante, para los peregrinos pedagógicos no es nuevo que la vida en una escuela y en un aula se rige por normas, que en ellas existen normas que condicionan y regulan lo que se puede decir y hacer. Tampoco es nuevo que las normas pueden cambiar según la institución, los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos. Además, a pesar de estar la mayor parte del tiempo en el aula, de la importancia del grupo de pares y de profesores/as, saben que no todo se define dentro de las cuatro paredes del salón de clase y que tampoco todo queda bajo la jurisdicción de sus profesores/as, tutor/a y preceptor/a. Con años de escolaridad primaria a cuesta tienen conocimiento que hay normas que los/as preexisten y que se juegan más allá del salón de clase. En virtud de ello, es posible que la extrañeza que obra sobre los/as extranjeros/as no radica en su carácter de ajenos/as a las normas que operan en toda institución educativa, sino en la condición de extranjero/a en la escuela y, por tanto, extraños/as a las normas de dicha escuela. En consecuencia, la importancia de las normas de la escuela y la socialización de los/as extraños/as en ellas será tal que tendrá presencia e impregnará el desarrollo de las clases.

### ***El salón de clase: las horas de tutorías***

Pero no todo comenzará ni terminará en el acto inaugural del ciclo lectivo. Si la mayor parte de la vida de un/a estudiante transcurre en los márgenes que imponen las paredes de un aula, es ahí entonces donde la norma deberá tener presencia constante y adquirir —dependiendo de la situación, del estilo del/a docente y de los fines institucionales que estén en juego— mayor o menor fuerza. En el aula, por lo tanto, todo momento será propicio y necesario para recordar a los/as extraños/as que su permanencia en la

escuela dependerá de la adecuación y la adaptación de sus acciones a las normas institucionales. En la franja que transcribo a continuación, acontecida el segundo día de clases, ilustra lo planteado. Se disculpará lo extenso de la misma, pero la significación que adquiere a los fines de demostrar lo señalado me lleva a no producir ningún recorte en la transcripción. Quien habla es la Vicedirectora de la escuela de zona sur y su presencia en el aula es a los fines de hacer entrega de una copia del instructivo para solicitar la beca y para recordar la necesidad de cuidado de la escuela. Como podrá apreciarse, los intereses y las necesidades de las autoridades y profesores/as están por sobre los de los/as estudiantes:

Bueno chicos, dos cosas. Primero traje unos formularios que son para la inscripción para aquellos que necesiten becas estudiantiles, aquí está toda la información. Se hace por Internet y ya está abierta la inscripción, es hasta el 22 de marzo, entonces ustedes consulten con sus familias, a ver si entienden cuáles son las bases, qué es lo que se pide y traen el detalle. Si no pueden ingresar o tienen algún problema, le comunican a la preceptora, que nosotros vamos a tener en breve, si es posible, un referente de (...) una persona que los va a orientar y va a tratar de solucionar estos inconvenientes que tengan. Es importante que ustedes que son de primer año lo hagan rápido y bien para que no se (...) luego el (...). Así que no pierdan este material muy importante, enseguida comuníqueno en casa, lean los puntos con la familia y cualquier duda le preguntan a la preceptora, así que no lo pierdan, van a llevar la notita. Van a llevar el formulario (...) creo que alcanza, si no pedimos un poquito más. Bueno... copian y llevan el formulario para la inscripción a las becas, lo guardan bien. Y algo más que quiero empezar a recalcar desde el primer día, que es el cuidado de la escuela. Hoy ustedes hicieron una recorrida, vieron que en general los espacios... bueno, necesitarían de una mejora, ¿cierto? Pintura, revoque, etc., etc. Hay una serie de actividades que ya se fueron haciendo pero que no se ven. Por ejemplo, el alero de las membranas de los techos, porque si no se filtra el agua cuando llueve demasiado, algunos cableados y cuestiones referidas a la luz, a la electricidad, que ustedes no se dan cuenta de eso, pero bueno, hay mucho dinero que se ha puesto en ese tipo de obras. Hay otras que estamos esperando, pero, la idea es que, lo poco que se..., los baños que están siendo arreglados, lo poco que se puede hacer, lo cuidemos. ¿Sí? Ustedes pasan muchas horas dentro de la escuela, si el lugar está descuidado, desprolijo y sucio, no es agradable realmente estar en él. Si rompemos las estufas, en invierno tenemos frío, si le tiramos tizas al ventilador y se frena o se rompe en verano nos morimos de calor. Entonces, no es para la dirección y para el preceptor que tienen que cuidar el espacio, es para ustedes, es el aula de ustedes, la escuela de ustedes. En primera instancia, lo que les voy a pedir es que los pizarrones que están escritos con tiza y no con corrector como las paredes, lo mantengamos de esa manera... parece una pavada pero es muy importante. Si queda alguna escritura con corrector y el profesor o el preceptor escribe encima y no se lee bien, ustedes van a copiar mal, si en una evaluación copiaron en

lugar de un 5 un 8, bueno, está mal el resultado. Cuesta mucho trabajo sacar el corrector. ¿Sí? Porque no se borra fácil como en la mesa. Lo mismo en los pizarrones blancos, están hechos para escribir con un marcador especial, y si ustedes escriben con una fibra indeleble que no se borra o con un corrector, también da mucho trabajo recuperarlo. Así que les pido que tomen conciencia de todo esto, que nos ayudemos entre todos, por más que los pizarrones estén (...) acá el trabajo es de todos, si cada uno ve a un compañero que se entusiasma y está escribiendo, le llame la atención y le diga: “no, acordate que no se puede escribir”. Lo mismo los armarios, los materiales, todo ese material, es de primaria. Las maestras con mucha dedicación estuvieron todos estos días trabajando para dar la bienvenida a sus alumnos, no tenemos derecho a hacer inscripciones en ese tipo de recursos. Entonces, creo que es para pensarlo, para tomar conciencia, pero así como está la reflexión está también la sanción. Aquel que no entienda que esto es comunitario, que es de todos, y lo tengo que cuidar, no porque es mío sino porque es de todos, y bueno, va a tener la sanción correspondiente. De alguna manera tenemos que aprender a respetar y a cuidar este espacio. ¿Sí? Así que les pido que tomen mucha conciencia de esto, lo mismo con los recursos, con las tizas, es todo lo que cuesta. No podemos despilfarrar las cosas, así que desde el primer día de clases vamos a empezar con este cuidado. Lo mismo con los materiales que ustedes traen, no puede ser que tiren las hojas, que cambien los marcadores. Todo es sacrificio, de las familias, de la escuela y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, así que entre todos tenemos que apuntar para este cuidado y esta responsabilidad que tenemos entre todos. ¿Está? Bueno. Lo mismo los espacios de educación física cuando ustedes tengan que desarrollar esa actividad. Bueno, entonces no se olviden de este material de las becas, guárdenlo porque es importante para muchos de ustedes, y el que no lo utiliza, bueno, ayuden también a dar esta información, porque los alumnos de segundo, de tercero, si tienen hermanos, a lo mejor también puede, o primos, puede necesitar esta información ¿Está? Bueno.

Como puede estimarse, la cuestión del cuidado de los bienes de la institución y la amenaza de sanción para quien atente contra ellos quedan como a resguardo entre lo referido a las becas. Si se presta atención a la estructura del discurso se podrá advertir que la Vicedirectora comienza con las becas, continúa con el cuidado de los bienes de la escuela y la amenaza de sanción y termina con las becas. Por otro lado, se puede observar que el tono del discurso va en aumento hasta encontrar un punto cúlmine que es la sanción para luego volver a bajar. A ello se suma la extensión del discurso y, por tanto, el tiempo dedicado a cada uno de los puntos que se propuso tratar. El tiempo dedicado a lo normativo, que es una preocupación de la institución, supera con creces la cuestión de las becas, que es de interés y necesidad de los peregrinos pedagógicos. Lo señalado es un elemento más que configura el ejercicio del poder institucional y las características que

asume. En el discurso de la Vicedirectora se hace evidente el encauzamiento de acciones convenientes a los intereses de las autoridades escolares. Pese a que la Vicedirectora apela al “nosotros”, la convivencia entre autoridades, profesores y estudiantes no se produce en planos de igualdad (Núñez y Baez, 2013), sino, más bien, a través de las prevalencias desequilibradas de poder: un poder intenso, puntilloso y vigilante hacia los/as estudiantes y protector hacia autoridades y profesores/as. La preeminencia focal no está en los/as adolescentes como personas, sino en la acción que deben desempeñar. Hacerlos/as responsables de los desperfectos puede ser al mismo tiempo una maniobra que permite a las autoridades y profesores/as deslindarse de responsabilidad. El discurso no manifiesta responsabilidades compartidas. A la sentencia de orden general, le sigue la amenaza: *“Aquel que no entienda que esto es comunitario, que es de todos, y lo tengo que cuidar, no porque es mío sino porque es de todos, y bueno, va a tener la sanción correspondiente”*. La Vicedirectora adjudica un grado de responsabilidad muy alta a los/as estudiantes y muy baja a los/as docentes y al mismo tiempo preserva derechos de poder a las autoridades escolares<sup>29</sup>. Lo importante no es hacer visibles a los/as estudiantes con sus necesidades e intereses, sino a sus responsabilidades institucionales por lo que es posible afirmar que los intereses y las necesidades de la institución se imponen a los intereses y las necesidades de los/as estudiantes.

Acontecimientos como el registrado y que tiene como protagonista a la Vicedirectora es una de las tantas muestras de la importancia que adquiere la norma para la socialización de los/as estudiantes. En los salones de clase el uso que se hace de la norma por parte de los/as profesores/as no sólo es a los fines de señalar y poner en evidencia a los sujetos y a las acciones que están fuera del marco. Además, la norma adquiere la forma de contenido que debe ser enseñado y aprendido.

---

<sup>29</sup> Con relación a la democratización de la cotidianeidad escolar, Núñez y Baez (2013) ponen de manifiesto que al regular las nuevas normativas sólo a los/as estudiantes hace difícil pensar en las posibilidades de construir un marco común de justicia. Estudiantes y docentes son regulados por normativas diferentes; los primeros por lo que estipulan los Sistemas Escolares de Convivencia y los segundos, entre otros, por el Estatuto del Docente. No obstante, los/as estudiantes desconocen lo que norma el Estatuto del Docente por lo que el diferencial de poder tenderá a inclinarse a favor de los/as docentes.

### ***1.- La norma como contenido a ser enseñado***

La norma como contenido a ser enseñado remite al modo, tiempo y espacios dedicados por la institución para su trato. En la escuela de zona sur el desarrollo del Sistema Escolar de Convivencia como contenido se realizó en las horas destinadas a Tutoría, y ello aconteció desde el primer día de clase. La siguiente transcripción ocurrió luego del acto inaugural. Por lo que expone la Tutora del curso, quiénes conforman el equipo de convivencia y cuáles son sus propósitos son contenidos que deben ser aprendidos:

Yo voy a conversar un ratito con ustedes, así más o menos se van enterando de cómo funciona la escuela... Esta institución es diferente a otras y funciona de una determinada manera (...) Bueno, primero que nada les doy la bienvenida, y les deseo que tengan un buen año, y... vamos a hablar un poquito de cómo funciona la escuela. Además de la Tutoría, esta escuela tiene un equipo que se llama ECO. Esto es una tutoría, aparte está el ECO. El ECO es el equipo de convivencia. ¿Qué quiere decir que tengamos un equipo de convivencia? Que hay un grupo de alumnos de la escuela, padres, profesores, gente de la cooperadora, autoridades, que le van a regular y le van a sancionar y van a mediar, cuando hay conflictos, cuando alguien no se comporta debidamente, cuando surge algún problema entre esta escuela y la escuela vecina. Bien, para eso está el ECO, que es el equipo de convivencia.

(Tutora de primer año — Escuela de zona sur).

Son cuarenta minutos semanales el tiempo destinado a Tutoría; cuarenta minutos en el que el grupo de estudiantes parecerá ser otro, cuarenta minutos en el que el grupo se permitirá decir y hacer cosas que en otra hora y en otras circunstancias no se lo permitiría ni se los/as permitirían. Cuarenta minutos en el que la postura corporal y el espacio áulico serán otros: acomodarán los bancos en círculo, algunos/as se sentarán sobre el pupitre al tiempo que otros/as apoyarán las piernas sobre la mesa, algunos/as hablarán al tiempo que otros/as gritarán, algunos/as harán dibujos en las hojas de sus carpetas al tiempo que otros/as los harán en las tapas, algunos/as harán chistes, otros/as se pasearán por el aula, se molestarán entre ellos/as, se reirán, se divertirán... Cuarenta minutos en el que operarán y se les permitirá operar sobre el cuerpo, las acciones y el mobiliario, como si comprendieran e hicieran suyo los dichos de la Tutora:

Toda esa hora, de 40 minutos, es para que ustedes charlen conmigo, es nuestra hora, ustedes y yo. Cualquier cosa que vaya surgiendo, tenemos ese horario para nosotros.

(Primer día de clases, luego del acto inaugural).

Pero todo parece formar parte de una ficción, una escena montada a los fines de los intereses y necesidades de la institución. Lo que en un principio era “nuestra hora”, mucho antes de lo esperado pasaba a ser la hora de la institución. La hora en que los/as docentes exigirán e impondrán sus propias normas, la hora en que se pedirá a los/as extranjeros/as que sean ellos/as quienes hagan un esfuerzo y respondan a las exigencias de la institución:

Durante la escuela primaria ustedes tenían varios profesores, perdón, tenían una o dos maestras. Acá no, acá tienen un profesor por materia y tienen aproximadamente una... aproximadamente diez materias anuales. Eso les va a provocar un poco de ansiedad al principio porque ustedes tienen que conocer a cada profesor, ¿sí? Voy a ponerme en el lugar de ustedes, hay que conocer a cada profesor, ver la forma en que cada profesor trabaja, cuáles son las exigencias e ir acomodándose a cada uno. Somos personas como ustedes, pero bueno... ustedes tienen que pensar lo siguiente: nosotros tenemos a cargo entre 35 y 40 alumnos, por lo tanto a veces no recordamos con rapidez el nombre de cada uno.

(Tutora de primer año — Escuela de zona sur. Primer día de clase).

La norma en la institución instaura un marco para la participación y como tal se presenta como un conocimiento (Goffman, 2006) a ser enseñado y aprendido. Durante el primer mes de clase la Tutora del curso dedicó las horas de tutoría para enseñar cada uno de los artículos que conforman el Sistema Escolar de Convivencia:

#### Día 8 de marzo

Tutora: Como les dije nosotros tenemos un... las normas, las normas de convivencia, que están en el cuaderno de comunicaciones y vamos a trabajar sobre las normas durante gran parte del año. Vamos a ir leyéndolas, una por una. En este cuadernito de comunicaciones están las sanciones; si ustedes interrumpen las clases, si llegan tarde a una clase, si se quedaron en el buffet, si se quedaron en el baño, si contestan mal a un profesor, si entran con bebidas alcohólicas, si entran al baño de mujeres los hombres (...) Cuando la situación es grave, directamente sanciona la directora, las autoridades. ¿Cómo pueden ser estas sanciones? Bueno, acá las solucionamos de la siguiente manera, presten atención. Por ejemplo, yo escribo “estúpido” en la mesa, lo escribo yo, me pescan, ¿qué pasa? Yo tengo que venir en el turno de la tarde, a limpiar la mesa, se llaman tareas reparadoras, yo tengo la posibilidad de reparar el daño que hice y así hacerme cargo e ir creciendo como persona, ¿entienden?

#### Día 6 de abril

Tutora: No. Voy a empezar a leerles. Esto se llama Código de Convivencia, no sólo lo tienen que memorizar, de a poco, sino también una de las tareas que tienen que hacer es leerlos a sus padres; su mamá y su papá tienen que estar al tanto de cuál es el Código de Convivencia de esta escuela. Así que cuando tengan el cuadernito, se lo van a ir leyendo; mientras mamá hace la comida ustedes se lo leen en la cocina ¿sí?

#### Día 13 de abril

Tutora: A veces ha pasado que van primero a la policía, pero después vienen acá a explicar lo que pasó, o sea, no crean que estas cosas quedan en el (...) siempre llegan a la escuela estas cosas, eso es lo que les quiero decir. Es verdad, la responsabilidad civil tal vez termine, pero nos enteramos igual, porque los padres traen a sus hijos acá ¿eh? Eso tienen que saber. Bueno, vamos a seguir con el punto 2 que es “Destrucción de elementos”, pero no lo voy a leer yo... (...) Punto 2 lo va a leer ella. Vamos, punto 2. Todos en silencio, si no, no entendemos nada (...) Mina, lo más fuerte posible el punto 2.

(...)

Mina: Destrucción de elementos, reparación del daño (...) Sanción a la (...) del Consejo de Convivencia. Primera instancia, diálogo si no se hace cargo el responsable del hecho y no habiendo responsable eventual, la reparación será colectiva. La acción se considerará (...) en que se desarrollan las actividades escolares, dando (...) Siempre será reparado por el responsable quien se hará cargo (...)

(Horas de tutoría de primer año — Escuela de zona sur).

Tal como puso en conocimiento de los/as estudiantes la Tutora de la escuela de zona sur, el Sistema Escolar de Convivencia<sup>30</sup> también figuraba en el cuaderno de comunicaciones el cual fue entregado mucho tiempo después del inicio de las clases, una vez que todos/as los/as estudiantes terminaron de aportar el dinero para su impresión.

En la escuela de zona centro, en tanto, el modo, el tiempo y el espacio para el trato del Sistema Escolar de Convivencia presentaban un agregado extra en comparación con la escuela de zona sur. Además de las horas de Tutoría, en la escuela de zona centro el modo, el tiempo y el espacio destinados para su trato se dieron mucho antes del inicio del ciclo lectivo. Como he señalado, dentro de los sesenta folios de fotocopias que los familiares de los/as extranjeros/as debieron comprar el día de la inscripción constaba el Reglamento de Convivencia. En el Capítulo 4 había señalado que los sesenta folios estaban conformados, entre otros, por el Sistema Escolar de

---

<sup>30</sup> Lo referido al Sistema Escolar de Convivencia será desarrollado en el apartado “La norma como letra escrita”.

Convivencia de la escuela y por actividades de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para que los peregrinos pedagógicos ejercitaran durante el verano y que serían desarrollados durante el curso de nivelación de febrero. Pese a que no cuento con evidencias empíricas para afirmar que se le dedicó un tiempo y un espacio al desarrollo del Sistema Escolar de Convivencia en el curso de nivelación, sí que fue tratado en las horas de Tutoría y que al estar junto con las propuestas de actividades que deberían ejercitarse durante el verano el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela adquiere la forma de contenido y que como tal, al llegar a las casas antes del inicio del ciclo lectivo, su alcance no se limita sólo a los/as futuros/as ingresantes a primer año, sino también a sus familias, al igual que lo expuesto por la Tutora de la escuela de zona sur en la franja correspondiente al 6 de abril: *“una de las tareas que tienen que hacer es leerse los a sus padres; su mamá y su papá tienen que estar al tanto de cuál es el Código de Convivencia de esta escuela”*.

## ***2.- La norma como contenido a ser aprendido***

Los/as profesores/as y autoridades institucionales movilizan sus esfuerzos e invierten tiempo y recursos para la enseñanza de la norma de la institución y los/as estudiantes deben dar muestras de que el tiempo, los esfuerzos y los recursos invertidos no son en vano. La reproducción oral de lo que dice el Sistema Escolar de Convivencia y la adecuación de su acción a ella exigirán los/as profesores/as a los/as extranjeros/as. El aprendizaje de la norma, por lo tanto, se evidenciará en la reproducción oral que hagan los/as estudiantes de lo que estipula el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela:

Pero, eh, vos el año pasado leíste la Norma de Convivencia. ¿Qué dice de la agresión física? ¿Vos podés devolverle al compañero la agresión? ¿O tenés que ir corriendo al profesor y...?”, “Les hacen hacer una reflexión sobre lo que pasó y a veces cuando son muchos días también tenés que hacer tareas. Nicolás nos vas a explicar ahora lo que dijimos”

(Tutora de primer año — Escuela de zona sur).

Eh... las suspensiones, la suspensión... (...) la expulsión (...) y después, después está la actividad... que arregla eso”

(Nicolás, peregrino pedagógico de escuela de zona sur)

Y en la adecuación de sus acciones a ella:

[Como] cuando van de visita a un museo, o cuando van de visita a una muestra de arte o a una sala de exposiciones... Es como si estuvieran en la escuela, no pueden romper, no pueden destruir. Si ustedes destruyen algo, ya saben lo que pasa, lo acaba de leer Mina, el que lo hace se tiene que hacer responsable, si no lo hace, si no se hace cargo, todo el grupo tiene que hacerse responsable.

(Tutora de primer año — Escuela de zona sur).

Quién no dé muestras de su aprendizaje y de la adecuación de su acción a lo que la norma estipula la sanción remite a tres tipos de exclusión:

- 1) La exclusión de la clase: *“Entonces viene y me dice ‘tengo un día de suspensión, no sé qué hice’”* (Profesora de Matemática — Escuela de zona sur)
- 2) La exclusión de su grupo de pares: *“También está entre las sanciones, el cambio de curso, que es bastante dolorosa...”* (Tutora de primer año — Escuela de zona sur)
- 3) La exclusión de la escuela en función de la gravedad de la falta que cometa: *“Porque ustedes saben que la sanción, eh, más grave que hay es la expulsión, tienen que irse a otra escuela, pero antes de eso hay otras más livianas como la suspensión, por ejemplo. Lo suspenden por tres días; esos tres días tiene que estar en casa haciendo tarea de la escuela”* (Tutora de primer año — Escuela de zona sur).

Es así que Matías, quien cursaba primer año por segunda vez, además de discernir sobre las diferencias en las formas de proceder de los/as docentes de la escuela primaria y los/as docentes de la escuela secundaria, daba cuenta del aprendizaje de las consecuencias que acarrearía la no adecuación de su acción a lo que la norma de la escuela media prescribía:

En primaria solamente te mandaban a dirección y los profesores, los directores te decían: “no, portate bien y volvé al aula”. Y volvías al aula y hacías quilombo de vuelta y a los cinco minutos estás, y te decían algo solamente y te mandaban de vuelta y los profesores a veces se cansaban y te ponían una nota y nada más, no tenías un castigo o algo. Y en cambio acá, hacés algo y te mandan a tarea reparadora, te suspenden días, o el traslado de curso o de escuela.

Los tres tipos de exclusión dejan al descubierto la fuerza coercitiva que opera al interior de las escuelas sobre los/as estudiantes y sus familias. El

aprendizaje, que en efecto se busca, es el encauzamiento de conductas convenientes a los intereses de los agentes educativos. La fuerza coercitiva de las autoridades escolares y profesores/as se refuerza además, entre otras razones, debido al hecho de que el Sistema Escolar de Convivencia forma parte de una serie continua de acuerdos aceptados por la comunidad escolar. Precisamente uno de ellos pasa por la aceptación tácita de las disposiciones estipuladas en el reglamento. El fin, como ya he señalado, es que prevalezca un cierto orden buscado y diseñado por los agentes educativos.

Claro está, los Sistemas escolares de Convivencia se presentan como uno más de los múltiples mecanismos de vigilancia y de contención que operan al interior de las escuelas. Es más, ni siquiera es posible afirmar que sea el más importante o el de mayor injerencia entre los procedimientos coercitivos de las escuelas. Entre otros podría señalar: los exámenes, las tareas, las lecciones, los castigos y la organización y distribución de los espacios físicos dentro de la escuela, incluido el uso y la asignación de mobiliario.

No obstante, la enseñanza y el aprendizaje de las normas no están libres de tensiones: no sólo es la institución quien impone el contenido. Aquellos/as identificados/as en la escuela como “repetidores” ejercían presión para imponer en la clase como material de enseñanza y aprendizaje los límites de la propia norma y poner en cuestión así los límites de acción de los/as docentes y, por tanto, de la escuela:

Tutora: (...) El objetivo de la educación es promover actitudes y habilidades que permitan una constructiva convivencia, en la cual la norma reguladora es protectora y flexible. Eh, en esta escuela entonces, lo más importante es la convivencia, es el eje, lo que tenemos que tratar de hacer nosotros es convivir con nuestro grupo de 1° 2° y convivir con todos los otros grupos de la escuela, dentro y fuera, en los recreos y en la calle, ¿sí?

Matías: ¿Por qué en la calle sigue?

Tutora: Ahora lo vamos a ir leyendo... Porque seguís siendo un alumno [de la escuela de zona sur].

A: ¿Y si nos peleamos a cuatro cuadras?

Tutora: ¿Y si a mí viene el chico que se peleó con la madre?

Matías: Pero se peleó (...)

Tutora: A tres cuadras de acá y me dice “un alumno de esta escuela golpeó a mi hijo” es lo mismo, seguís siendo el alumno de la [escuela de zona sur] (...) Es lo que pasa.

Matías: Profe, una consulta (...) de las puertas del colegio para adentro  
sos alumno del colegio, de la puerta para afuera ya no se hacen más  
cargo.

Otra estudiante: Es verdad.

Tutora: No es hacerse cargo, vos no dejás de ser alumna de la [escuela  
de zona sur] porque estés peleando afuera del colegio.

Matías: Es verdad, la sanción queda acá adentro, no afuera.

Tutora: No chicos, no es así. Si, vos no podés golpear a alguien ni  
afuera ni adentro. Si nosotros no nos enteramos, bueno ya está, ya lo  
hiciste afuera, pero si vienen los padres del alumno que golpeaste (...)

(Hora de Tutoría — Escuela de zona sur)

Más allá de lo expuesto sobre la presión que ejercen los/as estudiantes para imponer temas de su interés, los “repetidores” cumplen una función importante en la difusión de la norma en términos de memoria, cuestión que analizaré en profundidad en el capítulo siguiente.

### **Las formas y movilidad de la norma**

La evidencia empírica me permite afirmar que la norma en la institución adquiere distintas formas y es móvil. En virtud de ello, dos son los propósitos que persigo en este apartado. Como primer propósito me propongo describir y analizar las formas que adquiere la norma en la escuela, y éstas son tres: la norma como *letra escrita*, la norma como *señaladores conductuales* y la norma como *memoria*. La norma como *letra escrita* es la que se encuentra en el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela y es divulgada por diversos medios y en distintos espacios y adquiere la forma de contenido a ser enseñado y aprendido. La norma como *señaladores conductuales* es la que despliegan profesores y profesoras durante el desarrollo de la clase. La norma como *memoria* da cuenta de ciertos discursos y ciertas formas de proceder que remiten a otros discursos que desempeñan el papel de materia prima y con los cuales establecen una relación de alianza, de antagonismo, de respuesta directa o indirecta. No obstante, debido a la importancia que adquiere la *memoria* por su presencia en la clase y en la escuela, por la función que cumple para la socialización de los/as nuevos/as ingresantes y por el uso que hacen de ella los/as profesores/as dedicaré para su desarrollo todo el capítulo siguiente.

El segundo propósito refiere a los sujetos a quienes alcanzan la norma. El hecho de que los/as estudiantes y sus familias sepan mucho antes de ingresar a la escuela que ésta tiene sus normas y tengan una idea de cuáles son da cuenta de la movilidad de la norma.

### ***La norma como letra escrita***

La norma como letra escrita es la que se encuentra en el Sistema Escolar de Convivencia y a la que las escuelas dedican tiempo y esfuerzo para su difusión. Las horas de Tutoría, como he evidenciado, estuvieron destinadas a trabajar con los/as estudiantes el contenido del Sistema Escolar de Convivencia. Tal como he señalado, en el caso de la escuela ubicada en la zona centro de la ciudad, además, como requisito institucional para quienes inscriben a sus hijos/as es hacerse en la fotocopidora, entre otros, del Código de Convivencia.

El Sistema Escolar de Convivencia es el documento que confiere legalidad a las prácticas de vigilancia, control y sanción en las escuelas. Permite que dichas prácticas se lleven a cabo de manera pretendidamente legítima. En términos de Foucault (2001), el éxito del poder disciplinario en las escuelas obedece en buena medida al uso de instrumentos simples y legalizados, es decir, expuestos a la luz del escrutinio público:

“Se trata de colocar en un espacio exterior todo aquello que en principio podría haber permanecido confinado al interior de la discrecionalidad aunque, por supuesto, la aprobación y publicación de un reglamento escolar no elimina de facto la posibilidad de que al interior de una escuela se incurra en abusos y prácticas discrecionales de poder” (Gutiérrez Cham, 2009, p. 1082).

El Sistema Escolar de Convivencia genera y precisa —en el doble sentido de los términos: necesitan y delimitan— un contexto de visibilidad y previsibilidad. A ellos responden que los agentes educativos movilicen sus esfuerzos e inviertan tiempo y recursos para la divulgación de la norma y para su enseñanza y aprendizaje, y el no cumplimiento de lo que ella

dispone podría acarrear la exclusión de los/as estudiantes de la clase, de su grupo de pares o de la escuela.

Como contexto de visibilidad, las normas ponen en evidencia las acciones que no se ajustan a lo esperado por los/as docentes y lo normado en la escuela.

Nosotras siempre en las tutorías... se trabaja esto los primeros días, las primeras clases, ¿no? Establecer las normas de convivencia — independientemente de las que tiene la escuela— la norma de convivencia en el aula. Particularmente cuando ejercía esa función, las escribía en una hoja. En algunas divisiones las Tutoras les han hecho hacer afiches y ante algún problema: “eso lo escribieron ustedes, eso salió de lo que dijeron ustedes: escucharse, no gritar, respetarse, no insultarse, no sustraer útiles de otros, mantener el aula limpia”.

(Profesora de Geografía — Escuela de zona centro)

Como contexto de previsibilidad, se espera que los/as estudiantes se comporten de una manera y no de otra:

Me parece por esto que dije antes de que es necesario un cierto orden, y una cierta escolarización, o se note la escolarización en el sentido de que no se paren, no griten, que se pueda dar clases, que no haya un poquito de tensión en primer año, porque si no partimos de esa base, después el trabajo el resto de los años va a ser más caótico todavía. Si bien hay un avance en la capacidad de aprendizaje a lo largo de cinco años, también hay una laxitud de ellos mismos en el nivel de comportamiento, en la disciplina, a lo largo de los cinco años. Entonces si no empezamos bien con eso, va a ser más difícil llegar a un quinto año que te preste atención.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

La visibilidad y la previsibilidad remiten a los caracteres que son propios de los Sistemas Escolares de Convivencia: epistémico y transformador. Lo epistémico refiere a los conocimientos que portan sobre la institución, los sujetos, las acciones y las sanciones. Los Sistemas Escolares de Convivencia, en tanto síntesis del conocimiento construido y legitimado y que responde a un tiempo y a un contexto determinado, reflejan cómo se entienden y se conciben en la escuela a los fines y funciones de la institución y a los/as adolescente en tanto sujetos individuales y colectivos. Al determinar acciones posibles de sanción y pautar las sanciones, informan sobre la concepción de indisciplina, sobre quiénes los originan, sobre el

origen, sobre las formas posibles de solución de los conflictos y sobre qué aspectos del sujeto trabajar. Además de que los Sistemas Escolares de Convivencia instauran un campo conocimiento que hacen visibles a la institución y a los/as adolescentes, también instauro todo un espectro de lo previsible. Es decir, aquello que entienden que los/as adolescentes son capaces de realizar en razón de ser adolescentes, en razón del momento histórico y social en que viven y en razón de su lugar y el nivel social de procedencia<sup>31</sup>. La transformación daría cuenta del logro de los objetivos propios de la institución en relación con la adecuación y la adaptación de los/as adolescentes a las pautas institucionales. El fin que persigue la institución es que los/as adolescentes den muestras por medio de las acciones que manifiestan la aceptación y la adecuación a las pautas institucionales.

Más allá de que los Sistemas Escolares de Convivencia definen un contexto de visibilidad y previsibilidad el/a estudiante y sus acciones, tal como señalé en el Capítulo 5, no siempre son definidos por lo que ellos estipulan, más bien están expuestos al arbitrio de los/as docentes. Esto es, en muchas situaciones el contexto de visibilidad y previsibilidad estaría dado por las normas que tienen incorporadas los/as docentes antes que por lo estipulado por las normas de convivencia de la escuela. La legalidad y legitimidad que podría obrar sobre los Sistemas Escolares de Convivencia y la protección que, por tanto, podrían conferir al/a estudiante quedarían sin efectos, por un lado, por el desconocimiento —parcial o total— que el/a docente posee del Sistema Escolar de Convivencia de la escuela y, por otro lado, al entrar en conflicto las normas de la escuela con aquellas normas que el/a docente tiene incorporadas hace prevalecer las suyas por sobre las de la escuela.

El Sistema Escolar de Convivencia de las escuelas de nivel secundario estatales y privadas, en todas sus modalidades, dependientes o supervisadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se enmarca en la Ley 223 sancionada el 05 de agosto de 1999 por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha ley fue

---

<sup>31</sup> Sobre las representaciones y formaciones discursivas vigentes en Argentina sobre los jóvenes, ver Chaves (2005).

reglamentada por el Decreto N° 1.400/001 del 19 de septiembre de 2001 y, posteriormente, dicha reglamentación fue sustituida por el Decreto N° 998/008 del 08 de agosto de 2008. La Ley 223 y el Decreto N° 998/08 definen al Sistema Escolar de Convivencia como “el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales democráticas, tendientes a regular las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y posibilitar el cumplimiento de los fines educativos específicos en las Instituciones Educativas”.

En correspondencia con los principios, normas y criterios establecidos por Ley 223 y su reglamentación, cada escuela debe organizar su Sistema Escolar de Convivencia de acuerdo a sus características institucionales y con la participación de la comunidad educativa. El documento en que se plasma puede adquirir la forma de Reglamentos, Actas o Código. A ello responde que en la escuela de zona sur se tenga “Normas de Convivencia”, en la escuela de zona centro “Código de Convivencia” y en la escuela de zona norte “Sistema Escolar de Convivencia”. Además, que el contenido y la organización de los Sistemas Escolares de Convivencia varíen de una escuela a otra<sup>32</sup>. Dichas variaciones acarrearán, entre otros, un esfuerzo cognitivo a docentes y estudiantes. En el caso de aquellos/as docentes que trabajan en más de una institución deben aprender los Sistemas Escolares de Convivencia de cada una de las escuelas. Lo mismo vale para el/a estudiante que por decisión propia o porque ha sido sancionado/a con la separación definitiva de la institución y reubicado/a en otra.

El Decreto N° 998/008 señala en el Art. 6° las conductas pasibles de sanción:

“Resultan especialmente contrarias al Sistema Escolar de Convivencia y al espíritu democrático, e inadmisibles en la educación pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, por ende, pasibles de sanción, sin perjuicio de las que a otras faltas que pudieran cometerse, las siguientes conductas: agresión física o verbal; ofensa a los símbolos

---

<sup>32</sup> Núñez y Baez (2013), recuperando los planteos que Lucía Litichever desarrolla en su tesis de maestría, señalan la relación existente entre el sector social que la escuela atiende y los estilos de los reglamentos. Ello permitiría dar cuenta del porqué de las variaciones de los reglamentos de una escuela a otra.

patrios y/o religiosos; ofensas motivadas en cuestiones étnicas, de género, nacionalidad u orientación sexual; daños al patrimonio escolar; permanecer en el establecimiento escolar fuera del horario de clase o retirarse de él, en ambos casos, sin la autorización correspondiente”.

También en el Art. 9° se especifican otras conductas pasibles de sanción y las que pueden acarrear la “separación permanente o definitiva [del/a estudiante] del establecimiento”:

“Son causales de aplicación de la sanción de ‘separación permanente o definitiva del establecimiento’: a) existencia cierta o inminente de un daño grave a la integridad física, psíquica o moral de los integrantes de la comunidad educativa, o la propiedad o bienes de la institución o sus integrantes; b) conducta grave o reiterada, fehacientemente registrada, que no puede solucionarse por los mecanismos de contención, reflexión o reparación. (...)”.

Lo que estipulan los Sistemas Escolares de Convivencia de las escuelas no distan mucho de lo que estudios recientes sobre los reglamentos de convivencia de las escuelas de nivel medio (Dussel, 2005; Litichever, 2008, 2009a y 2009b; Litichever y otros, 2008; Núñez, 2011; Núñez, 2013; Núñez y Baez, 2013) han puesto de manifiesto. Dichos estudios han señalado que los Sistemas Escolares de Convivencia siguen presentando cuestiones que fueron reguladas a principios del siglo pasado: la apariencia de los/as estudiantes y el cumplimiento de los horarios. También han encontrado que dichos reglamentos consignan en su letra nuevas transgresiones factibles de ser cometidas: faltas relacionadas con la delincuencia, la drogadicción, la agresión física, la corrupción, la falsificación de la identidad, entre otras. Sobre los modos de construcción y a quiénes alcanzan, los reglamentos dan cuenta de la posibilidad o no de discusión sobre lo permitido y lo no permitido en la escuela y que los mismos alcanzan sólo a los/as estudiantes y dejan de lado a los adultos.

Pese a que los Sistemas Escolares de Convivencia de las escuelas de zona sur, centro y norte presentan puntos coincidentes por fundarse en los principios, normas y criterios establecidos en la Ley 223 y su respectiva

reglamentación, exhiben diferencias en cuanto a la denominación y a la organización interna, a los sujetos comprendidos, a las conductas pasibles de sanción y a las sanciones respectivas.

**a) Denominación y organización interna:**

SISTEMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA		
ORGANIZACIÓN INTERNA		
Escuela de zona sur “Normas de convivencia”	Escuela de zona centro “Código de convivencia”	Escuela de zona norte “Sistema escolar de convivencia”
<p>Introducción.</p> <p>Conductas pasibles de sanción y las sanciones que le corresponden.</p> <p>Sanciones vigentes.</p> <p>Reglamento de vestimenta.</p> <p>Régimen de evaluaciones.</p> <p>Régimen de reincorporación de alumnos.</p> <p>Régimen de Educación Física.</p> <p>Reglamento de Biblioteca.</p> <p>Régimen de asistencia.</p> <p>Retiros de alumnos.</p> <p>Equipo de mediación.</p>	<p>Introducción.</p> <p>Objetivos del régimen de convivencia.</p> <p>Integrantes del Consejo de convivencia.</p> <p>Funciones del Consejo de convivencia.</p> <p>De las normas de la convivencia escolar, criterios de aplicación.</p> <p>De las sanciones.</p> <p>Reuniones para analizar las situaciones conflictivas.</p> <p>Profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Derechos de los profesores</li> <li>✓ Obligaciones</li> </ul> <p>Preceptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Derechos</li> <li>✓ Obligaciones</li> </ul> <p>Alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Derechos</li> <li>✓ Obligaciones</li> </ul> <p>Centro de Estudiantes</p> <p>Directivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Obligaciones</li> <li>✓ Derechos</li> </ul> <p>Personal Administrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Obligaciones</li> </ul>	<p>Introducción.</p> <p>Derechos, deberes y responsabilidades comunes de los integrantes de la comunidad educativa.</p> <p>Derechos específicos de los estudiantes.</p> <p>Responsabilidades de los estudiantes</p> <p>Responsabilidades de los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Función de los profesores</li> <li>✓ Función de los preceptores</li> </ul> <p>Responsabilidades de los padres o tutores legales</p> <p>Reglamento del Consejo de Convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Funciones del Consejo de Convivencia</li> <li>✓ Conformación del Consejo de Convivencia</li> <li>✓ Miembros del Consejo de Convivencia</li> <li>✓ Mecanismos de Elección: Docentes, Centro de Estudiantes, Estudiantes, Padres</li> <li>✓ Requisitos para ser</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Derechos</li> </ul> Asociación Cooperadora: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Obligaciones</li> <li>✓ Derechos</li> </ul> Personal de Maestranza: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Obligaciones</li> <li>✓ Derechos</li> </ul> Padres: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Obligaciones</li> <li>✓ Derechos</li> </ul>	elegidos Representantes: Docentes, Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Excusiones y Reemplazos</li> <li>✓ Funcionamiento del Consejo de Convivencia</li> <li>✓ Conformación del Consejo de Aula, Funciones</li> </ul> Evaluación de las transgresiones.
--	---	---

La denominación y la organización interna de los Sistemas Escolares de Convivencia permiten advertir los principios que rigen los reglamentos y que parecieran imperar en la institución. Es así que es posible señalar tres cuestiones: 1) las responsabilidades compartidas en el origen de la disciplina/indisciplina, 2) los/as estudiantes como punto de partida y de llegada de los Sistemas Escolares de Convivencia y 3) los/as estudiantes como sujetos con derechos, de derechos y con deberes y obligaciones/responsabilidades.

Al determinarse en las escuelas de zona centro y norte, a diferencia de la escuela de zona sur, derechos, deberes y obligaciones/responsabilidades de cada uno/a de los/as integrantes de la comunidad educativa el origen de la disciplina/indisciplina pareciera ser la resultante de las acciones de cada una de las partes y no sólo la de los/as estudiantes.

La segunda cuestión resulta de la anterior. Al considerarse la perspectiva del/la estudiante y el papel de los demás miembros de la comunidad educativa en la generación de ciertas formas de conducta, en las escuelas de zona centro y norte los/as estudiantes dejan de ser el punto de partida y de llegada de los Sistemas Escolares de Convivencia. En ambas pareciera primar la idea de que la convivencia es una responsabilidad compartida y no sólo de los/as estudiantes como deja entender las “Normas de Convivencia” de la escuela de zona sur. En esta última, las “Normas de Convivencia” parecieran interpelar de distintos modos a docentes y estudiantes: al tiempo que los/as primeros/as son quienes piensan, definen e imparten las normas,

los/as segundos/as son sobre quienes recaen las sanciones (Narodowski, 1993; Falconi, 2004; Núñez y Baez, 2013). Al ser el/a estudiante objeto de sanción, colocados/as en una situación de minoridad (Narodowski, 1993), es probable que la interpretación que impere sobre ellos/as sea la de “un mero objeto de castigo con incapacidad jurídica de hacerse cargo de su propio comportamiento” (Falconi, 2004, p. 6)

El punto tres refiere a cómo se conciben a los/as estudiantes en las escuelas. Mientras que en las escuelas de zona centro y norte se los/as conciben como sujetos con derechos, deberes y obligaciones/responsabilidades, en la escuela de zona sur pareciera caberles sólo deberes y obligaciones/responsabilidades. También, al determinarse en las escuelas de zona centro y norte deberes y obligaciones/responsabilidades de los demás miembros de la comunidad educativa también pareciera concebirse a los/as estudiantes como sujetos de derechos. El Sistema Escolar de Convivencia de las escuelas no sólo amparan a los/as estudiantes, sino que ante el incumplimiento de lo que en él se estipula o su aplicación arbitraria los/as adolescentes estarían en condiciones de exigir el cumplimiento de las normas haciendo valer sus derechos. En la escuela de zona sur, en cambio, pareciera darse lo contrario. Al no especificarse los derechos de los/as estudiantes y los deberes y obligaciones/responsabilidades de los/as docentes, se podría inferir que no hay reciprocidad en las relaciones: son sólo los/as estudiantes quienes tienen deberes y obligaciones/responsabilidades para con los demás miembros de la comunidad educativa.

Pese a lo expuesto, los principios que rigen e imperan en cada escuela se podrán inferir de las acciones que a diario se llevan a cabo más que de lo que informan la denominación y la organización interna del Sistema Escolar de Convivencia.

#### **b) Los sujetos comprendidos:**

El Sistema Escolar de Convivencia de las escuelas de zona centro y norte, al tiempo que determina quiénes integran la comunidad educativa, precisa a

quiénes comprenden las normas y sanciones y establece derechos, deberes/obligaciones y responsabilidades de cada uno de los miembros de acuerdo a la función que desempeña o se espera desempeñe. El Sistema Escolar de Convivencia de la escuela de zona sur, sin embargo, no define qué concibe por comunidad educativa y pese a no especificarlo queda claro que comprende sólo a los/as estudiantes.

En la introducción del Sistema Escolar de Convivencia de la escuela de zona centro se detalla quiénes conforman la comunidad educativa:

“Si bien podemos decir que nuestra comunidad manifiesta un importante grado de madurez para tratar los problemas que se suscitan cotidianamente entre los distintos integrantes (**padres, docentes, alumnos, personal administrativo y de maestranza**), creemos necesario, por un lado, facilitar la resolución de los conflictos generando un marco normativo que impida la improvisación o la subordinación de las decisiones normativas a la subjetividad de las partes y por otro, un espacio para la discusión que permita considerar distintos puntos de vista antes de decidir las acciones a implementar”.  
(El resaltado me pertenece).

Pero no sólo puntualiza quiénes la integran, sino que va mucho más allá al determinar derechos y obligaciones de los sujetos involucrados. No obstante, lo que refiere a docentes y personal administrativo y de maestranza, en rasgos generales, se acerca a lo que en una empresa podría entenderse como “descripción del puesto”. Esto es, una descripción detallada de las tareas que cada uno/a debe desempeñar más el compromiso de la institución en relación con la función:

“PROFESORES:

DERECHOS DE LOS PROFESORES:

- 1.- Al libre ejercicio de su función de acuerdo con las normas de convivencia y los objetivos del Proyecto Educativo Institucional.
- 2.- A la utilización de los medios instrumentales y materiales e instalaciones de la Escuela, de forma coordinada por el Departamento y responsables correspondientes, siempre que pida con anticipación el uso del material o del espacio concreto (salón de acto, vídeo, laboratorios de informática, física, química, etc.).
- 3.- A desarrollar su metodología cotidiana en la acción (incluyendo salidas didácticas, de acuerdo con las normas exigidas por el Reglamento Escolar), siempre que encuadre en la programación general, coordinando con su Departamento respectivo (...).

OBLIGACIONES:

- 1.- Asumir las directrices generales que emanen de la Rectoría y del consenso de los acuerdos originados en las Jornadas Institucionales,

reuniones del Consejo Consultivo o de Departamentos, para la planificación del trabajo pedagógico.

2.- Elaborar y presentar la programación específica de su asignatura, encuadrándola en la articulación vertical (continuidad con años previos y posteriores de las asignaturas correlativas) y horizontal (con las demás materias del mismo año).

3.- Desarrollar, a lo largo del año la totalidad de la materia con la preparación adecuada, informando, por escrito, a tiempo, a las autoridades, si algún impedimento importante dificultara el desarrollo del contrato pedagógico (...).”

En la introducción del Sistema Escolar de Convivencia de la escuela de zona norte, en tanto, se especifica que “la convivencia escolar incluye a todos los actores involucrados en el proceso educativo con sus diferentes roles y funciones”. Pero a diferencia de la escuela de zona centro, al no establecer derechos, deberes y responsabilidades del personal administrativo y de maestranza cabría inferir que ellos no estarían englobados bajo la denominación de comunidad educativa.

La Ley 223 sostiene en el Art. 2º que el Sistema Escolar de Convivencia regula las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada institución, lo que daría a entender que la aplicación de sanciones alcanza a todos/as por igual. No obstante, ello no es así. Conforme a lo estipulado en el Art. 9º de la Ley 223, las sanciones comprenden sólo a los/as estudiantes, y sobre el respecto el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela de zona centro se expide con claridad:

“Las transgresiones cometidas por el personal docente, administrativo y de maestranza serán sancionadas por el equipo de conducción según la normativa vigente”.

En efecto, los/as docentes y el personal administrativo y de maestranza se rigen por reglamentaciones distintas a las de los/as estudiantes y cuyas formulaciones y aprobaciones exceden los límites de actuación de las autoridades escolares. Las autoridades de las instituciones actúan sólo como sujetos de aplicación de lo que estipulan dichas reglamentaciones. Así, la aplicación de las sanciones que pudieran corresponder a los/as docentes recaen, según la gravedad, en la autoridad de la institución y en la “Junta de Disciplina”. En tanto, el personal administrativo y de maestranza, al no ser

considerados docentes, se rige por otras reglamentaciones y cuando son sancionados por la autoridad institucional las intervenciones de los/as delegados/as y el sindicato adquieren significación. Para el caso de los/as responsables legales de los/as estudiantes, sus acciones estarían alcanzadas por las sanciones que estipulan las leyes que rigen para todos/as los/as ciudadanos/as antes que por los Sistemas Escolares de Convivencia.

En resumidas cuentas, no solo las normas que se aplican a cada sector de la comunidad educativa son diferentes, sino la difusión que se hacen de ellas y por lo tanto el conocimiento que se tenga de cuáles son los derechos de uno/a y de otro/a y cómo proceder cuando éstos se avasallan. Los/as estudiantes, en función de lo que se les enseñan y aprenden del Sistema Escolar de Convivencia, saben lo que se espera de ellos/as y podrían estimar cómo procederán los/as profesores/as ante una acción contraria a las normas institucionales que cometan, pero desconocen las normas por las que se rigen las acciones de los/as docentes y no docentes y, por tanto, cómo deben proceder cuando dichas acciones son contrarias a lo esperado. Ante una situación que a los ojos de los/as estudiantes incumple con sus derechos o bien pueden interponer acciones que a los ojos de profesores/as resultan indisciplina o violencia irracional (Levinson, 1998) o recurrir a sus responsables legales.

### **c) Las conductas pasibles de sanción:**

La Ley 223 y el Decreto 998/08 estipulan conductas o acciones pasibles de sanción comunes a todas las escuelas de nivel medio y otorga a cada institución la potestad de elaborar sus propias normas de convivencia en el marco de los principios establecidos y de los objetivos de su Proyecto Escuela.

Las diferencias que son posibles observar en las acciones pasibles de sanción en cada institución bien podrían responder a las experiencias que cada escuela ha afrontado o le ha tocado afrontar, al lugar donde está emplazada la institución y, por lo tanto, a la cercanía o lejanía de villas de emergencias o casas tomadas, al lugar de origen y procedencia del

alumnado, al nivel social de pertenencia del alumnado, a la consideración que tengan sobre los/as nuevos/as ingresantes y sobre la consideración de los problemas a los que están y podrían estar expuestos los/as adolescentes y jóvenes (Núñez y Baez, 2013; Chaves, 2005).

SISTEMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA		
CONDUCTAS PASIBLES DE SANCIÓN		
Escuela de zona sur “Normas de convivencia”	Escuela de zona centro “Código de convivencia”	Escuela de zona norte “Sistema escolar de convivencia”
<p>Agresión física y moral.</p> <p>Dstrucción de elementos.</p> <p>Entrada tarde a clase.</p> <p>Eludir horas de clase (no entrar-retirarse).</p> <p>Eludir notificaciones.</p> <p>Falsificar documento o firma.</p> <p>Producir daños en propiedades vecinas, molestar a sus ocupantes o producir daños a personas, objetos y prendas personales.</p> <p>Alterar el orden de trabajo en forma individual o grupal.</p> <p>Incumplimiento del reglamento de vestimenta.</p> <p>Ingresar/retirar bebidas alcohólicas o sustancias tóxicas.</p> <p>Ingresar cualquier tipo de armas o elementos que puedan ser utilizados como armas.</p> <p>Falta de respecto a los símbolos patrios.</p> <p>Fumar dentro del establecimiento y todo ámbito en que se</p>	<p>Acciones de intolerancia, discriminación o segregacionismo.</p> <p>Daños a los bienes del establecimiento escolar.</p> <p>Falta de respeto.</p> <p>Evadir clases por tardanza o ausencia.</p> <p>Existencia cierta o inminente de un daño grave a la integridad física, psíquica o moral de los integrantes de la comunidad educativa.</p> <p>Inconduita grave o reiterada, fehacientemente registrada que no puede solucionarse por los mecanismos de contención, reflexión o reparación.</p> <p>El no uso del guardapolvo.</p> <p>Largo del guardapolvo no menos que 20 cm de la rodilla.</p> <p>Difundir información escolar, agraviar a cualquier integrante de la comunidad educativa en el ciberespacio.</p> <p>Sacar fotos y filmar la dinámica escolar sin autorización de los/as</p>	<p>Asistencia regular a clase y respeto del trabajo de los/as docentes y de los/as compañeros/as.</p> <p>Retirarse del aula sin autorización del/a docente durante el transcurso de la hora de clase.</p> <p>Perturbar las clases dictadas en otras aulas durante las horas libres por ausencia del profesor.</p> <p>Uso inadecuado del edificio escolar y provocar daños al patrimonio de la Institución.</p> <p>No concurrir diariamente con el cuaderno de comunicaciones.</p> <p>No cumplir con documentación requerida en tiempo y forma.</p> <p>Adulterar o falsificar firmas, boletines o cualquier otro documento escolar.</p>

desarrollen actividades escolares. Ingresar los varones en el baño propio de las mujeres o viceversa. Usar celulares dentro del aula.	docentes y/o autoridades. Difundir impresos sin autorización. Fumar en el ámbito de la institución escolar. No respetar la dignidad y función de los/as docentes y demás trabajadores/as de la escuela. Traer medicación para uso personal o expendio sin autorización de los padres e indicación médica. Traer bebidas alcohólicas; armas; estupefacientes; cadenas, anillos u objetos punzantes y utensilios (bombitas de agua). Tener el celular encendido en horas de clase.	
---	--	--

No obstante, las acciones pasibles de sanción presentadas en el cuadro y a diferencia de las escuelas de zona sur y centro, para la escuela de zona norte las acciones transgresoras deben ser contextualizadas para su análisis y evaluación:

Para la categorización de las conductas transgresoras, se tendrá en cuenta el contexto, la situación de cada uno de los actores, la intencionalidad, los prejuicios causados. Una vez consideradas todas estas variables se procederá a categorizar las conductas y evaluar la pertinencia, o no, se sugerir la aplicación de sanciones y el tipo de las mismas.

(Evaluación de las transgresiones. Sistema Escolar de Convivencia)

Con relación a las acciones pasibles de sanción se pueden observar dos cuestiones que han sido discutidas en diversos estudios (Dussel, 2005; Litichever, 2008, 2009a y 2009b; Litichever y otros, 2008; Núñez, 2011; Núñez, 2013; Núñez y Baez, 2013) y sobre las que me he referido más arriba: la persistencia de continuar operando sobre cuestiones que fueron regulados a principios del siglo pasado y la incorporación de nuevas acciones a ser sancionadas. La preocupación por la apariencia física de los/as estudiantes y el cumplimiento del horario estarían dando cuenta que

hay preocupaciones docentes que, pese al paso del tiempo y a cuestiones propias de la cultura juvenil, presentan continuidades. Se podría pensar que tras ello se oculta la preocupación por modelar a los/as adolescentes según pautas estipuladas y que tratan de imponer los/as docentes. Por otro lado, la muestra del poder docente al operar sobre el “ser” y el “deber ser” (Gutiérrez Chan, 2009) del/a adolescente; “la injerencia institucional se extiende sobre el ámbito privado de la apariencia física”, sostiene Gutiérrez Cham (2009, p.1092).

En los Sistemas Escolares de Convivencia de las tres escuelas se incorporan nuevas acciones que debieran ser sancionadas: traer bebidas alcohólicas; armas; estupefacientes; cadenas, anillos u objetos punzantes y utensilios; fumar dentro del establecimiento y todo ámbito en que se desarrollen actividades escolares; adulterar o falsificar firmas; boletines o cualquier otro documento escolar, entre otras. Litichever y otros (2008) y Núñez (2013) denominan a estas cuestiones como neo-transgresiones y ellas estarían evidenciando los miedos de profesores/as y autoridades en relación con la población a la que se atiende y una mirada específica sobre los/as adolescentes (Núñez, 2013). Pero también, ponen de manifiesto no sólo, como lo entiende Núñez (2013), la presunción de que ellos podrían ocurrir sino también que ya han ocurrido, es decir, profesores/a y autoridades no sólo actúan en función de presunciones compartidas sino también sobre la base de la experiencia.

#### **d) Las sanciones:**

Las escuelas prevén sanciones para las conductas o acciones contrarias a los principios o normas de sus Sistemas Escolares de Convivencia que guardan relación con lo estipulado por la Ley 223 y su decreto reglamentario. No obstante, por la autonomía conferida a las instituciones sobre la formulación y sanción de sus normas de convivencia, es posible advertir diferencias entre de una escuela a otra en relación con las sanciones que aplican.

De las dieciséis acciones pasibles de sanción que se enumeran en el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela de zona sur, siete remiten a la

inasistencia, y de acuerdo a la gravedad y reiteración de la conducta se impondrán: media inasistencia, una inasistencia y suspensión:

9) INCUMPLIMIENTO DEL REGLAMENTO DE VESTIMENTA.

1° vez: 1/2 inasistencia

2° vez: 1 inasistencia

3° vez: suspensión

Además, ante acciones donde no haya responsables individuales o no es posible identificar a alguien, la sanción impuesta será colectiva.

El Sistema escolar de Convivencia de la escuela de zona centro carece de apercibimiento escrito, por lo que del apercibimiento oral se pasa a la separación transitoria o temporal del/a estudiante.

La escuela de zona norte, en tanto, procura el reconocimiento y la valoración del error por parte del/a estudiante. En tal sentido, como se favorece la reflexión y se permite la reparación del daño, se aceptan los pedidos de disculpas, las reparaciones materiales de los daños causados y la participación en actividades en favor de la comunidad como resarcimiento por los perjuicios causados. Pero cuando éstos no fueran adecuados, resultarían insuficientes o se considerarían inútiles se aplican las sanciones previstas en el Sistema Escolar de Convivencia y que guardan relación con lo dispuesto por la Ley 223 y su reglamentación.

***La norma como señaladores conductuales***

Los estudios e indagaciones sobre la indisciplina en la escuela son de larga data (del Rey y Ortega, 2005). Las investigaciones van desde trabajos etnográficos hasta la administración de cuestionarios a un gran número de estudiantes y docentes. A la hora de determinar el origen de la indisciplina, en general los reportes de las investigaciones suponen que ellas son externas a la escuela. Ante estas posiciones, Levinson (1998), Turner (1998), Falconi (2004), del Rey y Ortega (2005) y Kessler (2007) se muestran críticos.

En su análisis sobre la indisciplina en la escuela media, Levinson (1998) propone una visión diferente de aquéllas que se basan en el modelo de

patología externa. Para él se debería tomar en consideración la perspectiva del/la estudiante y el papel de la escuela en la generación de ciertas formas de mala conducta. Considera que ciertas formas de indisciplina a menudo se desarrollan como respuesta a las condiciones escolares. Plantea que el comportamiento de los/as estudiantes no es un simple reflejo de lo que aprenden más allá de la escuela. Los/as estudiantes producen constantemente modos culturales de acción y comprensión en el contexto estructural de la escuela. Dicho en otros términos, respuestas creativas a las condiciones imperantes de las escuelas que “oscilan entre los estilos pedagógicos arbitrarios y autoritarios y la reificación del conocimiento, entre las clases por niveles y la discriminación racista, clasista o sexista” (p. 664). Levinson entiende que “ciertos aspectos de la práctica escolar pueden generar o provocar el incumplimiento de la norma” (p. 673). Al plantear la necesidad de incorporar en los estudios el punto de vista de los/las estudiantes, es para demostrar cómo el incumplimiento de la norma puede tener sentido en ciertas circunstancias. Así, luego de una revisión bibliográfica de estudios etnográficos de la vida de estudiantes en escuelas secundarias publicados entre 1983 y 1996 arriba a la siguiente conclusión:

“Mientras que el punto de vista dominante sitúa las causas de la ‘mala conducta’ de los alumnos fuera de la institución escolar (malas condiciones familiares, problemas psicológicos anteriores, influencia negativa de los medios de comunicación y de los compañeros, etc.), los estudios etnográficos tienden a arrojar una luz diferente sobre el tema. En estos estudios, una conducta considerada por los profesores y administradores como indisciplina y violencia ‘irracional’ puede, de hecho, ser una respuesta ‘racional’ del alumno a una diversidad de condiciones escolares: la presentación reificada del conocimiento que hacen los profesores, una jerarquía competitiva y corporativa, la estigmatización racial e individualismo, grupos de nivel, comentarios discriminatorios, distancia comunicativa y una disciplina escolar ‘violenta’.” (p. 673).

En una línea similar a Levinson (1998), Falconi (2004) plantea para el contexto argentino la existencia de una mirada reduccionista en relación con las prácticas juveniles en la escuela. Las prácticas y representaciones

culturales de los jóvenes son interpretadas más como inadecuación a las pautas y normas escolares que como expresión de un conflicto político. Señala que en vez de entender las prácticas y símbolos juveniles como expresiones asociales, resulta necesario prestar atención que en ellos hay propuestas de cambio social:

“Cuando los jóvenes (...) se oponen a ciertas prácticas de la cultura escolar es mucho más que ‘rebeldía adolescente’. Es una crítica política a formas sacralizadas que replican modos de socialización que no hacen sentido desde las representaciones juveniles” (Falconi, 2004, p. 8).

Turner (1998), en tanto, ubica el problema de la indisciplina en el marco más general de la reforma educativa instaurada desde 1988 en Inglaterra y Gales. En ausencia de una reforma curricular que fuera relevante y de interés de los/as jóvenes es posible esperar manifestaciones de oposición y como respuesta, un aumento de las medidas represivas y de control. En la misma línea, del Rey y Ortega (2005) proponen percibir los problemas más que de indisciplina como disrupción y debieran ser analizados desde la “motivación y expectativas del alumnado, más que desde el clima en sí mismo y desde la convivencia que es la que sufre los efectos de esa posible falta de motivación para el estudio y ausencia de expectativas de éxito, aspectos que probablemente estén bajo el comportamiento disruptivo” (p. 823).

En una investigación llevada a cabo entre 1999 y 2004, Kessler (2007) cuestionó dos pares de oposición que habitualmente se sostienen en la sociología del crimen: la primera es la que postula que delito y trabajo como mutuamente excluyente y la segunda es la que pensaba que escolaridad y delito como actividades contrapuestas. Considerando el segundo par, Kessler concluye que pese a que no se puede adjudicar una responsabilidad a la escuela porque es poco lo que puede hacer para contrarrestar factores sociales externos, en experiencias de baja intensidad (con ello refiere a aquellos/as estudiantes que continúan inscritos en la escuela, yendo de manera más frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las

actividades escolares: no estudian una lección ni hacen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo), hay un desdibujamiento de fronteras donde delito y escuela no son más excluyentes. Para Kessler lo que se observa es una pérdida de eficacia simbólica de la escuela en relación con la ley.

Más allá de que la indisciplina en la escuela es un hecho complejo, la convivencia social y la normatividad escolar, como señalan Cerda y Assaél (1998), pierden relevancia en instituciones un tanto anómico, con proyectos poco claro y con normas escritas que dejan de tener sentido.

Pero, claro está, la norma en las escuelas no se agota en la letra de la ley, ni en los tiempos y espacios destinados para su enseñanza y aprendizaje. En las escuelas de zona sur, centro y norte he podido observar durante el desarrollo de las clases que los normativos inclusores y los normativos exclusores le sumaban a las normas de la escuela las propias. Más precisamente, aquéllas que consideraban que no estaban contempladas en el Sistema Escolar de Convivencia y que formaban parte, entre otros, de sus propias biografías y de sus propias expectativas en relación con su campo disciplinar; con los nuevos tiempos; con sus percepciones sobre la influencia de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías; y con las concepciones que tengan sobre su labor, sobre los/as estudiantes y sobre los fines y funciones de la escuela:

Entrevistador: ¿Qué se permite, y no se debería permitir en esta escuela?

Profesor: Si vos me preguntarás a mí me parecen nefastos los celulares. A mí me parece que debería haber una caja donde se pongan a la entrada y en donde nadie los toque, y bueno en el caso de que algún alumno tenga una problemática específica de decir bueno: "Profesor tengo a mi mamá enferma, a mi abuela enferma voy a dejar el celular prendido". Al chico, ¿sabés las veces que uno le tiene que decir "guardá el celular", "guardá el celular"? A veces están con un auricular, están escuchando música, o te están escuchando a vos parcialmente porque están escuchando música acá, o el teléfono les suena, que los mensajes, que lo otro... El celular me parece nefasto. [Otra que] Me resulta bastante molesto que los chicos no traigan birome, que no traigan hojas, que pidan todo el tiempo. Yo particularmente que soy de los que prestan birome, ¿sabés la cantidad de birome que pierdo?, porque después vos te vas y a veces agarrás y te olvidás. A veces se las doy pero es muy probable que la semana siguiente te la vuelvan a pedir. O sea como que es más importante el

parecer que el ser, eso es básico. Entonces es mucho más importante que en vez de traer una birome o usar la beca para comprar libros, hojas o lo que fuere, me compro unas zapatillas de seiscientos pesos o me compro un celular de última generación de mil doscientos pesos. Pero bueno, el chico tampoco tiene una culpa absoluta. Es el padre el que tiene que decir: “Vos cobrás una beca de mil doscientos pesos en dos cuotas, bueno, vamos a organizarnos y ver qué comprar”.

(Profesor de Lengua — Escuela de zona norte)

Los/as profesores/as invertían tiempo y esfuerzo para el cuidado del orden impuesto por las normas de la institución y las propias. Por ello, en la clase todo momento era propicio y necesario para recordar a los/as estudiantes la necesidad de adecuar sus acciones al marco instaurado. Los/as estudiantes no sólo debían aprehender las normas escolares y ajustar sus acciones a ellas, sino que debían reconocer las normas propias de los/as profesores/as y decodificar las señales que desplegaban durante el desarrollo de una clase y que, aunque no diferían de los de los/as maestros/as de las escuelas primarias, adquirirían una significación diferente ya que remitían a la inclusión o la exclusión.

En las clases observadas, la forma y la fuerza de la norma variaban de un normativo incluser a un normativo excluser y de acuerdo a las circunstancias y a los/as estudiantes a quienes estaban dirigidas. No obstante, la dinámica que adquirirían muchas de las clases en lo referido a la atención de la norma pareciera obedecer a un guion establecido. Guion que bien podría haber sido producto de acuerdos institucionales o indicaciones de las autoridades de la institución, que bien podría haber sido transmitido de docente a docente, fruto de la experiencia, de la formación de los/as docentes, o bien como resultado de la confluencia de todos ellos o de uno u otro.

En una conversación ocasional que mantuve con la Coordinadora del Área de Comunicación de la escuela de zona sur, surgió lo siguiente:

Entrevistador: Y alguna indicación que haya dado la Rectora para el trabajo de este año ¿te acordás? ¿En la reunión de personal?

Profesora: No, indicación puntual no, porque eso lo vemos cuando hacemos reuniones de Consejo Consultivo que nos reunimos los coordinadores de área con la Rectora, con la Asesora Pedagógica y allí sí se nos baja todo lo que vamos a trabajar durante, por lo menos, el

primer trimestre, y nosotros después se lo bajamos a nuestros compañeros.

Lo que puso de manifiesto la Profesora es el recorrido de las directivas. Así, en las clases observadas durante la segunda semana las directivas estaban presentes en las razones que daban los/as profesores/as de las actividades diagnósticas. Los/as profesores/as coincidían en su justificación. Al igual que la Profesora de Historia de la escuela de zona sur, los/as demás profesores/as daban la misma explicación de qué se entiende por actividad diagnóstica:

Les quería avisar que la semana que viene voy a tomar una actividad diagnóstico, como ustedes saben en todos los primeros años se va a tomar una actividad diagnóstica, no es una evaluación, que quede bien claro. De ahí no voy a sacar, no voy a tomar en cuenta, no va a ir con nota, es para saber los conocimientos que traen ustedes, del año anterior, o sea de séptimo o primer año. ¿Sí, quedó claro? Así que no tienen que estudiar nada, no tienen que leer, ni asustarse ni nada. No se toma en cuenta...

No obstante, pese al discurso unificado sobre el fin de la actividad diagnóstica, se tendía a salir del guion. En la siguiente franja, por ejemplo, el Profesor de Geografía de la escuela de zona sur, al instar a los/as estudiantes a que hagan la “evaluación” lo mejor que puedan porque no va a tener nota de concepto, lo que hizo el Profesor es salirse del marco común de entendimiento de lo que es una evaluación. Es decir, siendo una actividad diagnóstica, el docente hablaba de evaluación. Lo que quedaría por ver es si los/as estudiantes podían disociar una actividad diagnóstica presentada como evaluación de la acreditación:

Chicos, esto no va tener un nota numérica que va a ir en el promedio, sí. Hagan lo mejor que puedan en la evaluación, pero esto no va tener nota de concepto, sí. El concepto se va a formar de la disposición que pusieron ustedes en el trabajo, si trajeron el mapa, por ejemplo, si... si trajeron los elementos...

A este discurso unificado del porqué de una actividad se sumaba el patrón que seguía la atención de las acciones que estaban fuera del marco. La misma se presentaba como un elemento del contenido desarrollado, como si fuese un continuo del contenido o tema que estaba tratando el/la docente.

El concepto de *clase guionada* me resultará apropiado para dar cuenta de este aspecto identificado en las clases y que se fueron dando en forma reiterada: el patrón que siguen las clases como un todo referido al justificado que dan los/as docentes a una actividad o para señalar en un/a estudiante en particular o en el grupo total una acción que al parecer del/a docente es manifestación de indisciplina o falta de adecuación a las normas institucionales.

Es así que, la atención por parte de los/as profesores/as de las acciones que estaban fuera del marco parecía obedecer a un patrón, como si la clase siguiera un guion establecido. Es decir, la atención de los actos considerados de indisciplina por parte de los/as profesores/as se presentaban como un elemento del contenido desarrollado, como si fuera parte del mismo, como si fuera un continuo del contenido o tema que estaban tratando. Contenido y señalamiento de un acto de indisciplina se presentaban como si los dos fueran uno por lo que no resultaba fácil disociarlos. Los señalamientos de una acción considerada por el/a profesor/a fuera de lo previsible se realizaban al tiempo que se exponía el contenido, como si formaran parte de la anotación que figura entre paréntesis en un guion y que indica lo que debe hacer el personaje y cómo debe hacerlo. Así, el desarrollo del contenido y la atención de la acción indisciplinada sucedían en el marco que define el guion de la clase y el guion del/a docente conformado por su biografía y por sus expectativas en relación con lo esperado de un/a estudiante y de un/a docente en la clase.

A la dificultad de disociar contenido y señalamiento por presentarse como un todo se sumaba la simultaneidad y la velocidad de las interacciones<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Heras, Guerrero y Martínez (2005) plantean la necesidad de estudiar la escuela desde la complejidad de las innumerables interacciones sobre las que, en definitiva, se construye la tarea de enseñar y aprender. Como herramienta metodológica, proponen utilizar la categoría de “zonas ambiguas” para describir un tipo de vida social y cultural que se genera específicamente en las aulas escolares y que se caracteriza por la variedad de interacciones de signos diferentes e incluso contrapuestos que se desarrollan en forma casi simultánea, o incluso superpuestas, y que no permiten una única interpretación ni por los/as participantes ni por los/as investigadores/as que observan la situación y participan de ella. Los/as investigadores/as sostienen que en las aulas se dan diálogos e intercambios paralingüísticos, basados en códigos ornamentales, proxémicos y kinésicos. La categoría de zonas ambiguas permitiría, por tanto, destacar que la participación en las clases requiere que los/as

Ello llevaba a que muchos/as estudiantes estuvieran ajenos/as a los señalamientos si es que no estaban dirigidos a ellos/as. Si los señalamientos pasaban desapercibidos con suma facilidad también su efectividad resultaba momentánea por lo que los/as estudiantes volvían a incurrir en la misma acción y, por tanto, se podía volver a señalar.

Estos señalamientos, que llamo *conductuales*, se presentaban como o adquirían la forma de una mirada, una pausa en el desarrollo del contenido, una postura corporal que se manifestaba desafiante, una forma particular de llamar a un/a estudiante, una entonación diferente al hablar, la acentuación de una pregunta. En suma, un conjunto heterogéneo de comportamientos visibles y audibles —lingüísticos y paralingüísticos— que reconocía en el/a profesor/a durante el desarrollo de la clase, que se presentaba como un elemento más del contenido que se estaba desarrollando y que tenía como propósito que el/a estudiante se volviera a ubicar en el marco que se definió. Por la simultaneidad y velocidad de las interacciones en la clase y las formas que podían adquirir los señalamientos conductuales, la identificación, comprensión y significación del comportamiento del/a profesor/a como un señalador conductual sólo eran posibles en el marco de la situación. Veamos a modo de ejemplo una franja de actividad de una clase de Matemática de la escuela de zona sur a la que le faltan sonido e imagen para una mayor significación a los fines de lo que planteo. A ello obedecen los agregados entre paréntesis de algunas anotaciones que dan cuenta de las actitudes corporales que asumió la docente:

Profesora: Miren. Muy bien señor. Después me voy a ir aprendiendo los nombres de a poquito. Vamos otra vez. Dijimos que el uso del paréntesis es muy importante, hay chiquitos que se les da un ejercicio. Hija, ¿qué pasa?

Aylén: Nada que (...)

Profesora: ¿Qué (...)? Dos cosas que ya no me gustaron. Primera cosa (se toma el dedo pulgar de la mano izquierda con el índice y el pulgar de la mano derecha), te miraste tres veces en el espejo (...) pará con el espejo (y mueve todo el extremo superior del cuerpo)

Aylén: (...)

Profesora: Bueno, no sé, hacías algo así, y ahora estás charlando (con la mirada fija en la estudiante) Bueno, entonces, tenemos que, ya

---

participantes puedan leer códigos comunicacionales variados y diversos registros en forma veloz.

dijimos que el uso del paréntesis es importante. ¿Por qué lo digo? Porque yo les doy un ejercicio, no digo todos, pero vemos con la experiencia que tenemos que al paso siguiente sacaron el paréntesis, es como se creen que es un adorno, se puede copiar o no, no, si está, me está indicando algo.

Pero cuando la indisciplina superaba los límites previsibles, entonces, el señalamiento dejaba de formar parte del continuo del contenido y se le dedicaba un tiempo y un espacio para su atención.

### ***La norma como movilidad***

La elección de una escuela y la inscripción de un peregrino pedagógico en ella, tal como planteé en el Capítulo 4, es el resultado de una decisión pensada. El prestigio que obra sobre la escuela orientará la decisión de padres y madres. Para los representantes legales de los/as estudiantes, una buena escuela será aquella que reúna buena enseñanza con seguridad y un ambiente propicio para el aprendizaje, y de ello se informarán por familiares, amigos/as y referentes cuyas opiniones resultarán significativas.

El hecho de que los responsables legales de los/as adolescentes se anoticien sobre la institución y tengan alguna idea —antes de que ingresen a la escuela— de lo que está y no está permitido y de que la norma no sólo se limita a sus hijos/as, sino también a ellas da cuenta de la movilidad de la norma. Así, mucho antes de que un/a adolescente oficialice su pertenencia a la escuela por medio de la inscripción y adquiriera así el estatus de estudiante sabe qué es lo que se espera de él/ella y a qué debe ajustar su accionar:

Entrevistador: Cuando vos te inscribiste, había cosas que seguramente ya sabías y otras cosas que no. Como por ejemplo, qué estaba permitido y qué no estaba permitido hacer en la escuela.

Florencia: El comportamiento. Que había que portarse bien. Después sabía lo del guardapolvo; no muy corto y que tenía que llegar... no sé... creo que a la rodilla. Después, lo mismo que en el colegio [refiere a la escuela primaria], había que respetar a los profesores y todo eso.

Entrevistador: ¿Y cómo lo sabías? ¿Quién te lo dijo?

Florencia: Está... Cuando yo me inscribí acá, estaba en una hoja, había varias igual, pero no me acuerdo todas [refiere a las sesenta copias que compró durante la inscripción].

(Estudiante — escuela de zona centro)

En una conversación ocasional mantenida con una estudiante de la escuela de zona sur sobre la vestimenta y la prohibición de que las niñas usen

pollera, dijo que estaba al tanto de ello mucho antes del comienzo de las clases por una vecina que cursaba en la escuela. También Axel —un estudiante de la escuela de zona centro que vive en Ciudad Evita y que cursa por segunda vez primer año— me habló sobre el conocimiento previo que tenía sobre lo permitido y no permitido en la escuela:

Entrevistador: Y vos Axel ¿qué sabías sobre lo que estaba permitido y no estaba permitido hacer en la escuela el año pasado, antes de ingresar?

Axel: Sabía que se llevaba guardapolvo

Entrevistador: Bien, ¿qué más?

Axel: Y... y después, no, no sabía nada más yo.

Entrevistador: ¿Y cómo sabías eso que se usaba guardapolvo?

Axel: Por una amiga.

Entrevistador: ¿Por una amiga?

Axel: Sí, porque ella me aconsejó el colegio para venir y yo me anoté por ella que me dijo.

Entrevistador: ¿Y qué te dijo ella del colegio?

Axel: Que... uy, si me acuerdo... que es buen colegio me dijo y que me inscriba, porque yo iba a ir a un colegio cerca de mi casa, que ese colegio... es un desastre el colegio y por eso me dijo que vaya a éste, porque si no iba a ser peor el otro colegio.

En efecto, muchos/as adolescentes y sus familias tenían informaciones de lo permitido y no permitido en la escuela desde antes del inicio de las clases. La norma de la escuela, por tanto, atraviesa sus muros y circula en estado libre<sup>34</sup> (Foucault, 2001), y actúa a su vez como fuerza que atrae a los/as extraños/as y sus familias. Su libre circulación mucho más allá de los límites previsibles de la institución refuerza la idea de que la institución tiene sus normas.

### **El alcance de la norma**

Pero no sólo se espera que los/as estudiantes adecuen su proceder al marco de la escuela. El marco definido por la Rectora de la escuela de zona sur abarcaba también a los familiares de los/as nuevos/as ingresantes. En su discurso inaugural del ciclo lectivo dejaba en claro qué es lo que esperaba de ellos/as:

---

<sup>34</sup> Foucault (2001) señala que “la escuela tiende a constituir minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular” (2001, p. 214).

En cuanto a los papás, les agradezco que estén acá porque sabemos que en estos tiempos es muy difícil el poder acudir, ¿no es cierto? Pero es muy importante, porque si es difícil para los adultos, imagínense lo difícil que será para los adolescentes. No porque hayan empezado el ciclo, ya la escuela secundaria, hay que soltarlos de la mano. Tienen que acompañarlos en todo momento. Saben que está muy complicada la sociedad y es cuando más ellos nos necesitan y nosotros solos no podemos hacer nada sin la ayuda de todos ustedes. Así que cuando se los convoque, cuando se les pida que vengan a la escuela, háganlo, por favor. De la misma manera les voy a pedir que colaboren con la cooperadora, hay una cuota anual que se puede pagar en Secretaría, o bien, si no es toda la cuota, por partes, todo lo que ustedes puedan aportar; lo necesitamos en la institución. Saben cómo están las escuelas, y la escuela esta necesita mucha... mucha ayuda en ese aspecto.

Pero el hecho de hacer mención de lo que aguardaba de ellos no era sólo a los fines de que estén informados/as, sino para que encuadren su acción al marco (Rodríguez, 2006: X) de referencia de la institución y asuman su rol de padres/madres. *“Tienen que acompañarlos en todo momento (...) Así que cuando se los convoque, cuando se les pida que vengan a la escuela, háganlo, por favor”*, enfatizaba, pero no porque percibía extrañeza y desconcierto en el rostro de los/as presentes, sino porque sabía que la experiencia no se desdeña. Bien sabía que *los papás* cargaban consigo siete años de escuela primaria por lo que estaban al tanto de que las instituciones escolares tienen sus normas y los/as docentes sus expectativas. Pero también sabía, como autoridad y docente, cuáles eran las quejas y reclamos de los/as profesores/as en relación con *los papás* y no podía hacer oído sordo a ellos:

De los padres espero que acompañen. Que acompañen y que no los depositen acá pensando que acá es un depósito de chicos nada más. Hay muy pocos padres que se comprometen y tienen un seguimiento con respecto a su hijo. Quizás piensan que seguirlo es venir cada tanto y decir: “¿Cuántas materias tiene?”. No es eso nada más. Lo tienen que acompañar desde la casa.

(Profesora de Historia — escuela de zona sur)

Las quejas y reclamos se repiten de un/a docente a otro/a y de una escuela a otra. Y como denominador común: el pedido de acompañamiento, de compromiso, de apoyo, de atención, de acercamiento, de ocupación, de momentos de encuentro en la escuela.

Pero no sólo la queja y el reclamo ocupaban el espacio escolar y teñían las relaciones con los responsables legales de los/as estudiantes. También había lugar para la comprensión:

Y es complicado el tema de los padres, porque a los padres también a veces trato de entenderlos. Porque los padres también trabajan mucho, no por una cuestión egoísta o este tema de querer tener más como la ambición, sino porque no les alcanzan.

(Profesor de Lengua — escuela de zona norte)

Entonces podía haber una razón al porqué de un/a padre/madre ausente y por ello la necesidad de que “*desde la escuela se habiliten los momentos y los espacios de encuentro*” (Profesora de Educación Estética — escuela de zona centro).

Pero si la queja y el reclamo se hacían oír con más fuerza que la comprensión, entonces las intervenciones ante el problema serían otras. ¿Cuáles? Entiendo que la respuesta se asoma en el pasaje del discurso de la Rectora. Al plantear qué es lo que esperaba de los adultos, la Rectora instauraba un nuevo elemento al marco que daba sentido a los significados y a la participación en la institución (Goffman, 2006). El elemento que introducía era la escolarización de los/as padres/madres. Dicho elemento pareciera ser la respuesta a las quejas y los reclamos ante la pérdida de poder de los adultos sobre la constitución de la subjetividad de las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2008).

El modo en que la escolarización se realiza puede tender a la confrontación o la reflexión y ello dependerá del problema que se trate y de las personas intervinientes. La franja que sigue corresponde a la primera reunión de padres/madres de dos divisiones de primer año de la escuela de zona sur e ilustra el carácter reflexivo que adquiere la escolarización. Quien habla es la Asesora Pedagógica y el auditorio a quien se dirige está conformado por veintidós madres. Como podrá verse, solo dos, en respuesta a una pregunta, interrumpen para hacer su aporte:

Asesora Pedagógica: Encima son púberes, que todavía no se recibieron de adolescentes totalmente. Es mucho lo que tienen que abordar [refiere al cambio entre la escuela primaria y la escuela secundaria], y por eso tenemos que nosotros los adultos —nosotros desde la escuela, ustedes desde casa— multiplicar las fuerzas juntos. ¿Por qué? Porque

por un lado uno de los grandes objetivos de nuestro Proyecto Escuela, nuestro proyecto educativo, es conformar jóvenes autónomos, y esto no es sencillo. ¿Por qué? Porque esto implica todo un proceso. No es que ya están en el secundario, bueno ya creció, ya ahora no es niño, que asuma responsabilidades pum, pum, pum. Si, por supuesto que eso lo tiene que hacer, pero eso lo va a recibir, lo va a ir aprendiendo. A ver, nadie aprende solo, todos nosotros hemos tenido la experiencia que, si no tenía un papá y una mamá cuando era bebé al lado, que empezaba a decir las primeras palabras, después no tendría lenguaje. Desde eso hasta lo más complejo, dentro de lo que es la enseñanza. Y no es fácil ayudarlo a construir ésta autonomía, porque fíjense, hay una cosa bastante gráfica ¿no? Donde hay un adolescente, con un cartel en la espalda que dice: “Discúlpeme, estoy sin terminar”. Estoy sin terminar... Ahora bien, tiene que construir, pero insisto: solo nadie ha podido construirse. Entonces, nosotros como adultos, ya sea desde la escuela, ya sea desde el hogar, ¿desde dónde nos posicionamos? ¿Qué hacemos? A ver, si nosotros caminamos delante de él, le tapamos la visión: no hagas, no toques, no pongas, o hacé, poné... Pero claro, él es más chiquito que yo, yo soy más alto, tengo más caja, entonces no le dejo ver el panorama y tampoco va a mirar, yo no voy a mirar. Entonces, ¿estar delante? Mmm... Entonces me pongo detrás, para que vea, para que observe, para que experimente, para que... Pero claro, como está en plena formación, el área del pozo no lo ve, pone un pie acá y bum, yo... su ruta. Entonces decimos bueno, adelante no, atrás tampoco. Entonces, ¿dónde me pongo?

Una madre: Al lado

Otra madre: Como alumno

Asesora Pedagógica: Claro, al lado me tengo que poner. ¡Genial! Ahora, al lado, pero cómo, vamos a hacer la cosa así (...). Si yo voy muy al lado, hombro con hombro, puedo caer en esto de esta dependencia, entonces lo ideal es al lado, yo estiro mi brazo [coloca ambos brazos en forma de cruz], él estira su brazo y las puntitas de los dedos se tocan y ahí caminamos juntos, a esta distancia, cosa que si no vio el pozo, él puede estirar la mano y agarrar la mía, o si yo veo que por ahí se distrajo, y veo que se va, lo agarro yo. Esto es más o menos ¿no? Es bastante gráfico esto ¿no? Entonces, ni adelante, ni atrás, ni pegado, pero sí caminando juntos con una distancia media. Así vamos a ir ayudándolo a que construya esta autonomía y acompañándolo también en este gran cambio. Porque la situación del púber hoy, mañana adolescente, no es sencilla, no es una construcción así automática, entonces necesita mucho de este apoyo y de este acompañamiento.

Según los/as docentes, dos son las razones que los/as llevan a movilizar sus fuerzas para la escolarización de los adultos. La primera refiere al planteo del/a padre/madre de no poder con su hijo/a. Esto es, no tener respuestas para los problemas que se le plantea con la escolarización y/o que sus posibilidades de intervención son débiles —si es que las tienen— ante la fuerza que adquieren los problemas que interpelan a los/as adolescentes. La segunda con el problema con que se encuentran los/as docentes de tener que

enseñar e inculcar normas que debieran haber sido inculcadas y aprendidas en la casa.

Las formas que adquiere la escolarización de los adultos y los espacios donde se llevan a cabo varían de una escuela a otra, y ello en función de la mayor o menor presencia de los/as padres/madres, de los problemas que se suscitan y de las necesidades propias de cada institución. Bien podrían adquirir la forma de pedidos y de reclamos y estos podrían darse en forma oral y/o escrito. Los espacios de los que se valen los/as profesores/as son las reuniones para la entrega de boletines, las reuniones entre un/a docente y un/a padre/madre, los talleres de reflexión y los actos escolares.

### **Conclusiones**

En este capítulo me había propuesto desarrollar las relaciones entre norma y escuela y describir y analizar los medios y espacios de difusión de la norma y las formas que adquiere y a quiénes alcanza. Ello con el objeto de sostener que la norma no se agota en la letra de la ley y que todo momento y espacio será propicio para su difusión. Dividí el capítulo en dos grandes apartados. En el primero di cuenta cuáles son y en qué consisten las normas y a qué intereses y fines responden. Señalé que las normas tienen una fuerte presencia en la escuela y en los salones de clase a los fines de garantizar un mínimo de estabilidad y acuerdo para la convivencia y la exclusión de aquellos individuos, sectores o grupos que no ajusten sus acciones a lo que ellas disponen. Además, señalé que la norma permea la escuela y aulas aunque de un modo diferente. En el segundo apartado describí y analicé los medios y espacios de difusión de la norma, las formas y movilidad y a quiénes alcanzan. Manifesté que para los/as docentes todo momento y espacio era propicio para dar a conocer las normas institucionales a los/as nuevos/as ingresantes y sus familias. Señalé que como medios y espacios de difusión la oralidad y la escritura y el salón de acto y el aula adquirieron relevancias. En el aula, las normas se enseñaban como un contenido más y sobre aquéllos/as que no daban muestras de su aprendizaje pendían la

exclusión de la clase, del grupo de pares y de la institución. Expuse que las normas escolares, además de ser móviles, adquirirían tres formas: como letra escrita, como señaladores conductuales y como memoria. La norma como letra escrita era la que se encontraba en el Sistema Escolar de Convivencia y cuya enseñanza y aprendizaje se llevaba a cabo en las horas de Tutoría. La norma como señaladores conductuales refería al conjunto heterogéneo de comportamientos visibles y audibles del/a profesor/a que se presentaba como un elemento más del contenido que desarrollaba durante la clase y que tenía como propósito que el/a estudiante adecue sus acciones al marco definido. La norma como memoria, en tanto, remitía a las normas que docentes y estudiantes importaban a la clase de otros espacios y otros tiempos. La movilidad daba cuenta la idea que tienen los/as estudiantes y sus familias de las normas escolares mucho antes de oficializar el ingreso a la institución. Por último, indiqué que las normas no sólo alcanzaban a los/as estudiantes. Ante las quejas y los reclamos de los/as docentes por la pérdida de poder de los/as padres/madres y la falta de normas que debieran haber sido inculcadas y aprendidas en la casa, se instauraba un nuevo elemento al marco que daba sentido a los significados y a la participación en la escuela: la escolarización de los adultos.

## Capítulo 7

### La norma como memoria

En este capítulo me propongo analizar los relatos de docentes, estudiantes y las actas de reunión de personal de las escuelas, resaltando su función epistémica y transformadora a los efectos de plantear que la producción discursiva en la escuela hace circular formulaciones anteriores ya dichas y enunciadas que ella repite, refuta, transforma o deniega, y sobre la base de las cuales se producen efectos de memoria específicos. Para ello divido el capítulo en cuatro apartados. En el primero, siguiendo los pasos trazados por el Profesor de Geografía de la escuela de zona sur, planteo que para muchos/as docentes, ante el desconocimiento de muchas de las normas escolares, cobran relevancias la biografía escolar y los procesos de socialización. En el segundo, con el objeto de señalar que los “repetidores” colaboran con los/as profesores/as en la socialización de los/as nuevos/as ingresantes en la norma de la escuela, centro la atención en el contenido de los relatos de los/as recursantes. En el tercero, partiendo de los planteos de la Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro, analizo las actas de reunión de personal anteriores a la eliminación del examen de ingreso para dar cuenta cómo concebían los/as docentes la enseñanza, el aprendizaje y los sujetos y cuánto de ello está presente en la actualidad y qué tipo de relación entablan los/as docentes con dichos discursos. Por último, desarrollo el concepto de memoria discursiva y su contenido argumental: la norma.

#### **El Profesor de Geografía de la escuela de zona sur: *la norma incorporada***

Vi por primera vez al Profesor de Geografía de la escuela de zona sur, al igual que los/as estudiantes, la segunda semana de clases e intuí que en aquel primer encuentro se había dado algo sobre el que debía ahondar hasta

darle forma y llenarlo de contenido. Aunque había ingresado callado al aula, su presencia no había pasado desapercibida para los/as estudiantes. Se ubicó detrás del escritorio, apoyó el maletín sobre éste y le dedicó una mirada a todos/as al tiempo que aguardaba que hicieran silencio. No hubo necesidad de agregar palabras a sus actos para que todos/as —incluso yo— se pusieran de pie. Una vez que comprobó que todos/as se habían parado, dijo: “Buenos días a todos”. Los/as estudiantes, como impulsados/as por una fuerza interior, respondieron al unísono: “Buenos días”. Acto seguido indicó que se sentaran, y así lo hicieron. Luego intercambió unas palabras con la Preceptora y a continuación procedió a completar el libro de temas. Tan pronto terminó, la Preceptora tomó el libro y se retiró, y fue cuando yo aproveché para presentarme. Me dijo que sabía de mí —al igual que las otras profesoras—, que había sido informado por la Rectora en la reunión de personal y que no tenía ningún inconveniente que observara y grabara sus clases. Terminada la presentación me volví a mi lugar y al tiempo que el Profesor se presentaba con los/as estudiantes e informaba sobre la actividad diagnóstica, me detuve a pensar en lo que había presenciado.

Comencé recreando la escena en mi mente sin perder detalles hasta lograr hacer un recorte de las cuestiones que me resultaban significativas: 1) los/as estudiantes habían hecho silencio sin que el Profesor dijera nada, 2) se habían puesto de pie sin que lo pidiera aunque sabían que estaba aguardándolo, 3) habían respondido al saludo al unísono y 4) se habían sentado recién cuando él así lo indicó. Ahora bien, ¿por qué centré mi atención en estas cuatro cuestiones?, ¿qué había en ellas para atraer mi atención? Hasta el momento había conocido a las Profesoras de Biología, de Matemática, de Historia, de Lengua y a la Profesora de Música y Tutora del curso y con ninguna de ellas se había presentado con tal intensidad dicha ceremonia, tan propia de mis épocas de estudiante y de maestro de grado y que creía haber olvidado. Y tampoco se daría con las demás profesoras ni con la Vicedirectora que en varias ocasiones visitará el aula en el transcurso del primer mes de clases. Lo acontecido, que se repetirá una y otra vez en cada clase, me llevó a reflexionar y a comprender que ciertas acciones en la clase y en la escuela son previsibles cuando la norma está incorporada y que

la memoria no sólo adquiere relevancia para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares.

El Profesor de Geografía era un hombre relativamente joven. Estimo que tendría, más o menos, unos cuarenta años. Su estatura no superaba el metro setenta y su contextura física no era propia de aquellos hombres asiduos a los gimnasios. Manifestaba formalidad en su vestir. Solía usar pantalones de algodón y poliéster, camisa de hilo de manga larga o corta en las que se podía divisar con claridad las rayas prolijas del planchado, zapatos de cuero negro y cinto que terminaba aprisionando la camisa bajo el tiro del pantalón. Pese a tener el pelo corto, estaba siempre peinado con los pelos esparcidos de la coronilla para adelante terminando en un tímido jopo sobre la frente. La formalidad en su forma de vestir guardaba consonancia con la formalidad en su forma de proceder en la clase; era medido, y quizás ello respondía a su biografía escolar:

En la época que fui yo a la escuela... empecé el secundario en el 84. Recién había terminado la dictadura, y encima fui a un instituto militar, el Dámaso Centeno que queda en Primera Junta.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

La biografía escolar presenta una influencia de alto impacto formativo en el desempeño profesional de quienes vuelven a la escuela para enseñar. Los estudios sobre la biografía escolar sostienen que la vida escolar constituye una importante fuente de experiencia personal para el/a docente (Lortie, 1975; Alliaud, 2009). La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los/as docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y en situación: es lo vivido o lo aprendido —al decir de Larrosa (2000)— en tanto nos pasa, por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y, en tanto tal, cobra significación (Huberman, 2000). Pero no todo se reduce a la biografía escolar. Martínez Bonafé (1999) entiende que algunos comportamientos son propios de la institución escolar; es decir, nacen y se

recrean en ella, o desde un plano más amplio, son inherentes al funcionamiento burocrático. Otros son externos a la institución y refieren al modo en que los/as docentes y la comunidad educativa interpretan la función social de la escuela. Finalmente, reconoce comportamientos que responden a la propia biografía personal y profesional y se desarrollan en interacción constante con esas culturas escolares y contextuales específicas. En este sentido, los/as docentes se constituyen en aprendices sociales a través de su propia experiencia laboral.

En sus clases, como en lo que manifestaba cuando intercambiábamos palabras, el Profesor de Geografía de la escuela de zona sur demostraba preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los/as estudiantes. No era un Profesor que dejaba pasar el tiempo gratuitamente. Pese a la escasa carga horaria que tenía asignada la materia y que se dividía en dos días a la semana, explicaba, dictaba, corregía la tarea, tomaba lección. Según me dijo cuando lo entrevisté, sus clases seguían una lógica y cuando le pregunté en qué consistía me respondió lo siguiente:

Y en general unos pequeños minutos al principio revisando lo anterior, como para meternos nuevamente en tema. Y después avanzar con el programa con una lectura que eso por ahí me parece muy importante. La lectura del libro... Se está utilizando acá el libro de texto que me parece muy interesante porque hay chicos que capaz que antes no tuvieron texto y que hicieron el esfuerzo y juntaron los \$30 para tenerlo. Porque además, ahí ven imágenes... Podemos ver imágenes, podemos relacionar con otras cosas. Y siempre trato también de acercar eso que vemos teóricamente en el libro o en la materia con algo que tenga que ver con la realidad que ellos viven. O sea, para que haya una conexión entre la realidad y la teoría.

Con el correr de las semanas entré en confianza con él. Durante las clases, en los momentos en que los/as estudiantes realizaban alguna tarea, se acercaba y conversaba animado conmigo. En más de una ocasión me puso al tanto de algunas cuestiones sobre los/as estudiantes y la institución, que entendía podrían interesarme. Un día, faltando unas tres semanas para el receso de invierno, le propuse entrevistarle y me dijo que no tenía ningún inconveniente. El problema era que tenía que operarse y no me aseguraba que a la semana siguiente pudiera estar en la escuela. No obstante, una vez terminada su licencia podríamos concretar la entrevista. Y tal cual lo previó,

a la semana siguiente había tomado licencia. Tuve que esperar hasta fines de agosto, más precisamente, hasta el día veinticinco para poder entrevistarlo.

La entrevista la llevé a cabo en el hall de lectura de la biblioteca; un pequeño espacio donde apenas caben tres mesas con sus respectivas seis sillas y en donde el ruido de toda la escuela parecía concentrarse. La entrevista duró una hora y tres minutos y durante todo ese tiempo se mostró tranquilo y seguro de sí mismo. Lo interrogué sobre sus percepciones sobre la escuela de antes y la de ahora, sobre los desafíos que afronta, sobre los/as estudiantes, sobre los problemas de disciplina y las normas.

Comencé preguntándole sobre la antigüedad que acreditaba como docente y en qué otras escuelas trabajaba, además de la escuela de zona sur. Me dijo que prontamente cumpliría los cuatro años de antigüedad y que trabajaba en otras cinco escuelas; tres públicas y dos privadas. Me habló del Proyecto de Promoción de la escuela; de las diferencias que plantean el alumnado y la familia de la escuela pública y de los de la escuela privada; del perfil de estudiante que ingresaba y del que le gustaría que ingrese; de lo que estima esperan de él las autoridades, los/as padres/madres, los/as estudiantes y lo que él espera de ellos/as, de la masificación del nivel medio, de los exámenes de ingreso, de los desafíos de trabajar en primer año. Por último, de las normas y del Sistema Escolar de Convivencia.

De lo que me había informado sobre las normas y el Sistema Escolar de Convivencia tres cuestiones habían resultado significativas, y ellas volverían a aparecer en las entrevistas mantenidas con los/as otros/as profesores/as: el desconocimiento de las normas escolares, el rol que jugaban los/as colegas en la socialización de las normas de la escuela y la norma incorporada. Pese a su separación para el análisis, las tres guardan relación.

### ***El desconocimiento del Sistema Escolar de Convivencia***

El Profesor de Geografía de la escuela de zona sur desconocía lo que estipulaba el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela:

Entrevistador: ¿Conocés lo que estipulan las Normas de Convivencia?

Profesor: No, no. Las de esta escuela no las conozco. Conozco las de otra escuela privada, por eso estuve pensando en esa escuela. Pero me imagino que todas tendrán la misma base por lo menos.

Pero también sabía que no era el único que desconocía, y tenía una justificación del porqué de su desconocimiento y para el desconocimiento de los/as otros/as. Salvo aquellos/as profesores/as que eran Tutores/as, el resto de los/as entrevistados/as también había manifestado desconocimiento de lo que decía el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela, y en ello colaboraban las condiciones en que se desarrolla el trabajo de los/as profesores/as de nivel medio:

Entrevistador: ¿A vos te parece que todos los profesores tienen conocimiento de lo que estipulan las Normas de Convivencia?

Profesor: No creo, no creo. Y si hay diferencias... o sea... A lo sumo.... En mi caso, por ejemplo, estoy trabajando en cinco escuelas, tengo que conocer a cinco directivos, a cinco secretarios, a veinte compañeros de trabajo diferentes en cada una de las escuelas, estar atento a que las planificaciones diferentes a cada una de las escuelas, a un montón de cuestiones diferentes de cada una de las escuelas... Un montón de cuestiones, y no me puse a leer las normas de convivencia de las cinco escuelas.

Entre los estudios que señalan las condiciones de trabajo están los de Terigi (2008) y Birgin (1999). Terigi (2008) resalta la organización del trabajo docente por horas de clase como una de las dificultades que han enfrentado los cambios en la escuela secundaria. Entiende que “la colección de horas cátedra” de los/as profesores/as dificulta la concentración institucional. Birgin (1999) entiende que en el campo docente el trabajo intensificado es un fenómeno que se ha incrementado en los últimos tiempos adquiriendo ribetes inusitados en contextos de crisis. Señala que la intensificación en el nivel medio se manifiesta en la cantidad de instituciones en que trabajan los/as profesores/as, en el número de horas cátedra frente a curso y en el número de estudiantes que atienden por día. A ellos se suman que muchos/as docentes próximos a jubilarse incrementan la cantidad de horas cátedra con el fin de cobrar más cuando se jubilen. Otros/as, ante las diferencias en los sueldos de una jurisdicción a otra o por topes de horas cátedra semanales frente a alumnos/as, optan por trabajar en dos jurisdicciones; como es el caso de profesores/as que trabajan en escuelas medias de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires. Como corolario se podría concluir que se obtiene de los/as profesores/as rendimiento adicional, reduciendo así los costos e incrementando la productividad (Birgin, 1999), pero “excluyendo de la definición del trabajo otras institucionales que no sean las de dar clase” (Terigi, 2008, p. 64).

Está claro que, como puso de manifiesto el Profesor de Geografía, el escenario en que se inscribe el trabajo de los/as profesores/as de las escuelas secundarias dificulta toda pretensión de conocimiento y adecuación a las normas propias de la escuela. Entonces, si desconocen las normas propias de las escuelas donde trabajan, ¿qué normas aplican ante determinada situación?

### *Los/as colegas como agentes socializadores/as*

El Profesor de Geografía aún no había cumplido los cuatro años de antigüedad por lo que se podría decir que su llegada a la escuela estaba matizada por la experiencia vivenciada y por las relaciones que había constituido con otros/as. Los lugares, ámbitos y momentos materializan diferentes tipos de prácticas, de relaciones y de vivencias que imprimen significados particulares a la docencia:

Los chicos de acá, relativamente si, o por lo menos los preceptores trabajan mucho mejor. Acá hay un preceptor por aula, cosa que no pasa, por ejemplo, en la escuela privada [de la que te hablé], la del Bajo Flores. Allá son dos preceptores para cinco años. Acá, quizás por el trabajo de los preceptores en los primeros meses, está un poquito más ordenado, por lo menos se mantiene bien ordenado, o sea, saben que tienen que entrar al aula, saben que tienen que sentarse, saben que tienen que pararse para saludar, saben que no tienen que pararse sin pedir permiso ni gritar uno del fondo a uno de adelante, saben las cosas que tienen, saben qué es comportarse adentro del aula. El primer año del año pasado de la escuela privada del Bajo Flores era un desastre en ese sentido. Había cinco alumnos que sacaron uno de la primera a la última prueba; alumnos del fondo que hablaban con el alumno que estaba adelante, un aula muy larga, chicos que se paraban cuando querían. Esos chicos no estaban escolarizados, parecía que no hubieran pasado por la escuela primaria.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

En las escuelas, los discursos que circulan, lo que se dice, lo que no se dice, lo permitido, lo prohibido, los tiempos, los usos de los espacios, la división

de tareas, los sentidos atribuidos al aprendizaje, a la enseñanza, a la convivencia, al conocimiento, así como las relaciones que se gestan con directivos, colegas, estudiantes, auxiliares y padres/madres, van constituyendo el telón de fondo que le da forma a la práctica docente (Gamberini, 2008):

[En referencia a la falsificación de una nota] Bueno, acá me pasó este año, en primer año, que era un seis menos y me puso un seis más. Le puso una rayita más y como yo también tenía la nota puesta en mi libreta, cuando le pedí el cuaderno me di cuenta que había falsificado eso. También había falsificado la nota en la prueba misma. Entonces llamé a la preceptora. Ella me dijo: “Bueno, tenés que anotarlo en el cuaderno de comunicaciones, en la parte de la columna de indisciplinas”. Yo no sé cómo es el asunto, de apercibimientos... y anotamos ahí y me dijo que no era la primera vez, que el año pasado había pasado lo mismo, que esta chica había repetido. Es una chica que ya abandonó la escuela<sup>35</sup>.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

Los/as docentes noveles despliegan una variedad de estrategias para habitar la escuela, las decisiones que toman y las acciones que realizan, van a promover condiciones para que el trabajo resulte más fácil o más difícil, más alentador o desalentador, más cómodo o más tensionante. Es en este entramado que se gestan mutuas implicancias entre las instituciones escolares y las prácticas de los/as docentes, delineando trazos que definen el proceso de construcción identitario de los/as profesores/as noveles.

Dichos procesos se configuran en forma dialéctica entre el sujeto y su entorno, resultantes de identificaciones contingentes atribuidas por los/as otros/as o reivindicadas por el propio sujeto, en cualquier caso, variable según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles de diversas configuraciones identitarias. Estos procesos conllevan determinadas relaciones que articulan lo individual y lo estructural, en tanto los/as docentes, entendidos/as como actores/actrices sociales e históricos, actúan en relación con estructuras sociales amplias (Alliaud y Duschatzky, 1992; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Gamberini, 2008).

---

<sup>35</sup> De la situación había sido testigo. La estudiante se llamaba Aylén —a ella me referiré prontamente— y como tuvo que firmar el cuaderno del aula dejó de ser delegada del curso.

Las relaciones que promueven los/as profesores/as con los colegas aparecen con fuerza en los relatos. Reconocen a los/as otros/as como referentes que aportan información sobre aspectos que hacen a la dinámica institucional o específicamente sobre las propuestas áulicas (Gamberini, 2008). La mayoría reconoce que en la escuela se aprenden variadas estrategias junto con docentes de mayor antigüedad y otros agentes educativos: desde aspectos didácticos hasta sugerencias prácticas que permiten ubicarse y desempeñarse como docente de una escuela particular. El/a profesor/a aprende de dos modos: por observación e imitación y por enseñanza intencionada. En ambos casos se reconoce la experiencia y los conocimientos de la otra persona y se valoriza los modos de resolución de problemas. La diferencia estriba en que para el primer modo, el/a otro/a está enseñando sin saberlo con sus formas de proceder ante determinadas situaciones. Es alguien a quien se tiene como referente sobre cuestiones puntuales:

Me parece que no todos los primeros años son iguales. Yo tuve la suerte de que todos los primeros... Todos los años tuve a primero segunda, y todos los años, la verdad que la disciplina fue muy buena porque hay preceptores experimentados. La preceptora que está ahora en el aula obviamente tiene mucha experiencia y sabe cómo manejar a los chicos. Ella les mantiene el respeto a los chicos y sabe dónde poner los límites. Vos sabés que es un trabajo muy importante y seguramente el Consejo de Convivencia solucionará algunos problemas, o tratarán de buscarle solución a unos problemas que se puedan generar entre los alumnos.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

En la enseñanza intencionada, en cambio, un individuo es capaz de enseñar a otro y se establece una relación de aprendizaje y enseñanza (Delval, 2001). Aquél/a es un/a referente sea por sus conocimientos fruto de la formación o de la experiencia o por la ascendencia que tiene sobre los/as estudiantes y los/as profesores/as. Valoran en él/a sus capacidades, actitudes y predisposiciones y les atribuyen reconocimientos que están ligadas a cuestiones afectivas y/o profesionales. A él/la se recurre ante una determinada cuestión:

Así de simple, cuanto peor les retás, mejor te va, al menos es el método que usa la Tutora, yo hablé varias veces con ella. Ella, para que ellos se callen, cuando empieza la hora, les toma oral, todos los días les toma

oral y así funciona, y si les preguntás a ellos qué piensan de la Tutora, no sé si te dicen que le tienen miedo, pero sí que no la quieren, por eso, porque no los deja ni respirar.

(Profesora de Geografía — Escuela de zona centro)

Se entiende que las expectativas, demandas, reconocimientos de los/as otros/as establecen espacios y límites de acción, habilitan u obstaculizan, favorecen reconocimientos o resistencias. Ello supone un doble proceso de construcción, de diferenciación en relación con los/as otros/as, y a la vez de igualdad, en tanto se reconocen como pertenecientes a un mismo grupo y formando parte de una misma profesión.

Pero resta aún saber qué enseñan los/as otros/as y qué aprende de ellos/as el Profesor de Geografía en relación con las normas de la escuela. Más precisamente, si es denominador común entre los/as profesores/as, salvo de quienes son Tutores de los cursos, el desconocimiento de lo que estipula el Sistema Escolar de Convivencia de la escuela, ¿cuáles son las normas en que se socializan y las que se aplican ante una determinada situación?

### ***La norma incorporada***

Tal como he señalado oportunamente, las normas comprenden prescripciones escritas sobre determinadas cuestiones y creencias, prácticas recurrentes, hábitos, costumbres, modos de proceder, formulaciones que permiten un entorno estable y controlado y proporcionan patrones de conductas que tienden a cristalizarse.

También he planteado en este capítulo que ciertos comportamientos son propios de la institución escolar, que otros son externos y refieren al modo en que docentes y comunidad educativa interpretan la función social de la escuela y que se reconocen comportamientos que responden a la propia biografía personal y profesional que se desarrollan en interacción constante con esas culturas escolares y contextuales específicas. Así, profesores/as e instituciones no son una tábula rasa. Ni el profesor/a ingresa a la escuela al igual que una pizarra en blanco, ni la institución está libre de valores, fines e ideales sociales y normas que indican los procedimientos considerados lícitos para alcanzar esos valores e ideales.

Si el desconocimiento de lo que estipula el Sistema Escolar de Convivencia pareciera resultar un denominador común entre muchos/as docentes, entonces toma relevancia otra norma. Pero ¿cuál? Entiendo que es aquella que está por encima de los Sistemas Escolares de Convivencia: la norma incorporada.

Entrevistador: Pero al momento de aplicar una norma, ¿cuál aplicás?

Profesor: Aplico la que tengo incorporada. Si hay algo que me parece que sea algo fuera de lo normal, eso me parece que lo avisan los directivos en un momento. Hace dos años en el Susini dijeron: “Bueno, ya no se permiten más celulares prendidos en el aula”. Entonces, a partir de ese momento, celular prendido, celular que apago, o que hago apagar, o que retengo, porque ya la escuela Normal es así... Ahora eso yo ya lo internalicé como algo que tiene que ser en la escuela y lo aplico ya en todas las escuelas a pesar de que no sé si en todas las escuelas dice eso acerca de los celulares. Pero también es difícil... Como profesor es difícil entrar a una escuela y cambiar el chip y anotarse: “Ah, la regla que comienza acá es diferente”. O sea, lo ideal es que todas tengan más o menos las mismas Normas de Convivencia. Y de última recurro al preceptor, que es el que más supuestamente sabe... tiene el conocimiento de eso. Entonces lo traigo al aula y pregunto: “¿Qué es lo que hay que hacer en este caso?”, que es lo que hice con esta chica que había cambiado la nota.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

La norma incorporada refiere a aquellas normas que fueron construidas en otros tiempos y en otros espacios. Normas propias de la biografía personal y profesional del docente. Aquéllas que tiene incorporada, que lleva consigo de una escuela a otra y que se reedita en la interacción con otros/as docentes, con los/as estudiantes, con los/as padres/madres y con los demás miembros de la comunidad educativa. Normas que son muy resistentes y, consecuentemente, difíciles de modificar. Suelen tener un grado de coherencia y solidez variable, es decir, pueden constituir representaciones difusas y más o menos aisladas o bien pueden formar parte de un modelo mental explicativo con cierta capacidad de predicción. No obstante, es posible señalar que o bien pueden entrar en juego y resignificarse en cada institución y en las interacciones con otros/as docentes y con los/as estudiantes o bien adquirir tal fuerza que las reformas y los nuevos tiempo apenas logran rozar.

Ahora bien, cabe preguntar a qué se debe el desconocimiento del Profesor de Geografía del Sistema Escolar de Convivencia de la escuela de zona sur.

Es posible dar tres razones: 1) a las condiciones materiales y objetivas en que se desarrolla su tarea docente que le estaría restando tiempo para dedicarse a su estudio, 2) a la falta de tiempos y espacios institucional para la socialización y puesta en discusión de las normas escolares, 3) a una toma de consciencia o la falta de ella de que lo que estipula el Sistema Escolar de Convivencia no está en consonancia con el patrón normativo que tiene incorporado y desembarazarse de él pondría en cuestión las seguridades y certezas sobre las que se asienta su tarea de enseñante que es preferible desconocerlo. En función de la evidencia me inclino más por la tercera razón que por las otras dos:

Pero en general..., no sé. Yo veo que se reúnen bastante seguidos, o sea que trabajan. No es un Consejo de Convivencia que no haga nada. Cada vez que tienen que hablar están toda una tarde, lo que entiendo que quiere decir que hablan de varios casos. Es un Consejo que trabaja me parece, pero... y no sé en qué grado eso ayuda a que sea mejor el nivel de comportamiento en las aulas. No sé en qué grado ese Consejo de Convivencia soluciona problemas para que la disciplina en el aula sea mejor.

(Profesor de Geografía — Escuela de zona sur)

La significación de las otras dos razones pasa a un segundo plano cuando los/as docentes se preguntan si el Consejo de Convivencia soluciona los problemas y si los tiempos de actuación son los propicios para el problema y los sujetos involucrados. Entienden que no y ello porque conciben que la función del Consejo debiera de ser punitiva en función del patrón normativo incorporado. Miran, evalúan e intervienen sobre los/as adolescentes, los problemas y las escuelas en función de los/as adolescentes, los problemas y la escuela que tienen incorporados y que su memoria les ofrece.

### **Aylén y Matías: *los repetidores que repiten***

Aylén y Matías eran estudiantes de primera segunda de la escuela de zona sur. Al igual que otras dos compañeras —Brenda y Camila—, cursaban primer año por segunda vez en la escuela por lo que muchos/as de sus

compañeros/as y docentes los/as identificaban como “repetidores<sup>36</sup>”, lo que a Aylén le había generado problemas con algunas de sus compañeras:

Claro, porque como... como, ellas, o sea, por la forma que te miran y de que te hablan (...) Ponele, ésta repitió, es más grande y te quedan mirando, así. Y te rebajan o dicen: “Ah, esta sabe todo, ahora este año va a pasar”... qué sé yo. Y eso... Yo repetí y este año puedo repetir de nuevo porque no sé nada, o sea, tengo la cabeza en blanco o en otras cosas, o sea, no hay, no es seguro que pase, como para que anden diciendo que pasó porque ya sé lo que sé, lo que van a dar. O te miran mal. El otro día casi más me peleo con Jazmín porque andaba mirando mal. Nos miraba mal... Y a mí no me gusta que me miren así, mal, o que te rebajen. Entonces yo fui, la agarré... Y bueno, aclaramos el problema... Dice que ella quería tratar de hacer amigas. Le digo: “Bueno, si querés hacer amigas no mires mal ni tampoco rebajes, porque que nosotras [refiriéndose a ella y su amiga Camila, quien se sienta a su lado] hayamos repetido no significa que tenés que mirarnos mal o algo por el estilo. Y arreglamos el problema.

(Aylén, estudiante de escuela de zona sur)

Aylén y Matías son muy distintos y no sólo en lo que a aspecto físico se refiere. Pese a que ambos tenían la misma edad, las actitudes de Matías por momentos rozaban lo infantil. Aylén, en cambio, manifestaba actitudes más maduras para su edad. Además, era dueña de un temperamento que intimidaba a más de un/a compañero/a:

En todo caso, eso es una cosa de mi personalidad, o sea, yo te... yo te digo todo lo que pienso, todo, después no me importa la otra persona, si, qué es lo que le pasa. Pero yo si le tengo que decir algo voy y se lo digo, después bueno, me aguantaré las consecuencias, pero yo voy y se lo digo, antes de andar hablando por atrás.

Y tensaba las relaciones con algunos/as profesores/as:

Yo repetí, yo firmé una vez por ella [refiriéndose a la Profesora de Matemática sobre un hecho acontecido el año anterior], porque le contesté, porque yo... ni mi mamá me contesta, ni me grita, ni me pega [y] ¿me va a venir a contestar una profesora? ¿O me va a venir a gritar una profesora? No, yo le contesto, y bueno, le contesté mal y se enojó y seguimos discutiendo y bueno... hasta que me hizo firmar. Fui a firmar porque tenía razón porque yo le contesté mal y si yo sé, voy. [Si] tengo que firmar por algo que no hice, ni firmo. Que le manden una nota a mi mamá y listo. Pero yo me hago cargo. Por ejemplo, si yo le contesté mal me hago cargo, pero si yo no le hago nada, ¿por qué me voy a hacer cargo de una cosa que yo no hice?

---

<sup>36</sup> Pese a que el término correcto para designar a aquellos/as estudiantes que cursan primer año más de una vez es “recursante”, mantendré el término repetidor/repetidores a los fines de jugar con la doble connotación que encierra el término: quien recursa y quien repite una palabra, un dicho, una historia.

Matías, por el contrario, era dado con todos/as, en especial con sus compañeros y para los/as profesores/as no representaba problema alguno salvo sus salidas para llamar la atención o provocar la risa de todos/as en la clase.

En el aspecto físico, al tiempo que Matías se caracterizaba por una contextura física delgada, Aylén era todo lo contrario. Ella era dueña de un cuerpo voluptuoso y se sentía orgullosa de ello. Caminaba segura de sí misma, y quien la viera de lejos podría asegurar que allá iba una persona dueña de una gran personalidad. Usaba atuendos que resaltaban su figura, al igual que otras compañeras de otros años. Aylén sabía qué estaba permitido y qué no en cuanto a la vestimenta:

Indumentaria PERMITIDA: bermudas y polleras debajo de la rodilla, remeras de cuello redondo u otros NO PROFUNDOS, remeras por debajo del tiro del pantalón o pollera, remeras largas, pantalón largo, camisas abotonadas, zapatillas, sandalias, delantal largo abrochado.

Indumentaria NO PERMITIDA: remeras con escotes profundos, musculosas de cualquier tipo, remeras transparentes o con transparencias, tops, corsets, polleras cortas y pantalones transparentes o con transparencias, shorts, calzas, jeans rotos, hojotas, camisetas, short y pantalones de clubes, gorras y viseras.

(Reglamento de Vestimenta de escuela de zona sur)

No obstante, ella hacía uso de su ingenio para lucir su cuerpo<sup>37</sup> y resaltar su figura sin contradecir lo que estipulaba el “Reglamento de Vestimenta”, y aquello era un hecho propio de casi todas las chicas de otros años y que pronto aprenderían las nuevas ingresantes a primer año. Si no se permitían las polleras cortas y las transparencias, Aylén vestía jeans y remeras ajustados al cuerpo como si estuvieran pintados, y como sobre ello el reglamento no se había expedido tampoco los/as preceptores/as tomaban cartas en el asunto. Pero, a decir verdad, Aylén no le daba importancia al Reglamento de Convivencia porque tenía en claro que iba en contra de sus intereses:

---

<sup>37</sup> Sobre la centralidad del cuerpo en la teoría sociológica, Sabido Ramos (2007) señala dos niveles de análisis. El primero refiere al cuerpo en el orden de la interacción (las personas se miran, se encuentran, se huelen, se distancian) y el segundo a la manera en que los cuerpos se han constituido socialmente, es decir, cómo las prácticas sociales suponen formas de actuar con el cuerpo que han sido aprendidas.

Yo las Normas de Convivencia y todo lo que se trate del cuaderno de comunicaciones no le doy importancia porque no me interesa. Me parece totalmente... no sé... De la época que estamos, este... O sea, ahora nadie la cumple. O sea, nadie le da importancia porque son cosas como que... qué sé yo... de antes que quieren hacerlo como ahora. Y a mí no me gusta, porque a mí me gusta usar todo escotado, todo así... [señala el pecho].

Las desigualdades de género no sólo se ponen de manifiesto en las regulaciones sobre el vestir (Núñez y Baez, 2013). Los estudios sobre género ponen en evidencia que los procesos de socialización, la construcción de sus subjetividades como otras prácticas presentan importantes diferencias con relación al varón y la mujer (Fernández, 1994). En la escuela es posible advertir, según lo evidencia Morgade (2001), que en las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos/as se ponen en juego constantemente supuestos acerca de cómo es y debe ser un niño o una niña, una joven o un joven, cuestiones que se traducen en expectativas de rendimiento y comportamiento hacia varones y mujeres. En virtud de ello se espera de la mujer manifestaciones de prolijidad y cumplimiento al tiempo en el varón pasa a un segundo plano la desprolijidad y el desorden y toma relevancia la inteligencia. Connel (2001) es más explícita al sostener que las escuelas construyen masculinidades, y por extensión feminidades.

Para algunos/as profesores/as y autoridades, Aylén era como una piedra en el zapato. Al día siguiente de la primera “Reunión de padres,” en donde las madres de Aylén y Brenda —entre otras— se quejaron de los maltratos<sup>38</sup> de la Profesora de Matemática, ambas estudiantes fueron citadas a la Rectoría para conversar sobre el asunto. De la reunión participaron la Rectora, la Vicedirectora, la Asesora Pedagógica y la Psicopedagoga. Aunque no

---

<sup>38</sup> Luego de unos días de ausencia, cuando regresé a retomar las observaciones, algunos/as estudiantes me contaron de los maltratos verbales y físicos de la Profesora de Matemática. Brenda, como recursante y conocedora de algunas historias que sus compañeras desconocían, tomó la voz cantante y me dijo que no era la primera vez, que el año pasado ya había ocurrido y que la Profesora de Matemática era de una forma u otra según esté o no yo o alguien que la “vigile”: “Cuando está usted es una persona, pero cuando no está alguien que esté mirando lo que hace, es otra. Es realmente diferente. O sea, cuando no está alguien que la esté mirando lo que hace o la vigile, nos reta a todos, nos trata mal. A veces insulta... El año pasado todos la odiaban, te juro, porque un día estábamos hablando, qué sé yo, y dice, nos dice: ‘Vos pendejo de mierda me tenés re podrida ya’, le dijo a Matías, que fue [el mismo] al que le agarró la oreja el último día. Y cuando hay alguien que la observa es como que te trata bien o como que si fuese, te trata: ‘Ay mi amorcito, mi chiquito, mi mamita’. Pero cuando no están, es una persona totalmente diferente”.

refirieron sobre los términos en que se dio la reunión, Aylén me había dicho que les pidieron a ella y a Brenda que fueran a hablar con la Profesora de Matemática y que en diez días las volverían a convocar para conversar. El manejo que habían hecho las autoridades de la situación me daba a entender que habían responsabilizado a ambas estudiantes de las actitudes de la Profesora de Matemática. Cuando regresé luego del receso de invierno para continuar con las observaciones, Aylén ya no estaba en la escuela. Algunas profesoras aseguraban no saber qué había pasado con ella. La Profesora de Historia y la Profesora Biología y Vicerrectora, en tanto, me dijeron que había tenido un altercado con otra alumna por lo que la madre, previendo que le podría pasar algo, había decidido cambiarla de escuela.

Las horas de Tutoría —cuarenta minutos semanales— era el único momento en que los/as estudiantes se permitían decir y hacer cosas que en otros momentos no se permitirían ni se les permitirían. Era el único momento en que operaban sobre el espacio y sobre sus propios cuerpos para sentarse dónde quisieran y como quisieran. También eran los momentos en que los “repetidores” asumían un rol importante en relación con las normas escolares.

Durante los encuentros de Tutoría y a lo largo de dos meses, la Tutora abordó la enseñanza de los artículos del Sistema Escolar de Convivencia de la escuela. En esos encuentros Aylén y Matías aportaban sus propias vivencias para poner en cuestión las normas escolares, las sanciones y el proceder de autoridades y profesores/as. En tanto “repetidores”, amenizaban los encuentros con anécdotas acontecidas el año anterior que ponían en alerta a sus compañeros/as e incomodaban a la Tutora. Gracias a sus intervenciones, la difusión de la norma en el aula no quedaba sólo en manos de autoridades y profesores/as. Por medio del relato, que por momentos presentaban visos de humor<sup>39</sup>, informaban a los/as nuevos/as ingresante

---

<sup>39</sup> Saucedo (2002) señala que los salones de clases no son lugares en los que solamente el/a profesor/a habla, los/as estudiantes escuchan o contestan preguntas y la comunicación fluye sin problemas. La conversación es rica en significados, a veces confusa y repleta de contradicciones. Las bromas o el humor en el salón de clase son recursos utilizados tanto por los/as profesores/as como por sus estudiantes. Atender al uso de bromas en el aula permite acceder a las perspectivas culturales que operan en el grupo como parte del sistema de relaciones sociales subyacente a la formalidad que supuestamente debe tener una clase.

sobre lo permitido y lo no permitido y las sanciones que podrían acarrear el no cumplimiento de las normas.

La siguiente franja<sup>40</sup> corresponde al encuentro de Tutoría del martes seis de abril. En ella podrán verse dos cuestiones. Por un lado, que la memoria discursiva de los “repetidores” se expresa por medio de palabras y gestos. Por otro lado, que los “repetidores” no sólo socializan a los/as nuevos/as ingresantes en las normas de la escuela, las sanciones y el proceder de autoridades y profesores/as, sino también en la política institucional y las posibilidades y formas posibles de intervención sobre ella. Se disculpará lo extenso de la misma, pero por la significación que adquiere a los fines de demostrar lo señalado y porque entiendo que puede permitir participar indirectamente en los hechos descritos, decidí no realizara recorte alguno:

Tutora: ¿Qué cosas tiene que hacer el delegado? A ver...

Matías: Porque usted dijo que...

Tutora: Cuando... Es verdad, algo de lo que decís es coherente.

Matías: Sí y...

Tutora: A ver, explicate mejor, ¿qué pasa si hay un problema?

Matías: ¿Vos sos la delegada, Aylén? —sus palabras habían sonado como si se quisiera escapar del embrollo en el que se había metido.

Aylén: Si —respondió tranquila sin levantar la vista del dibujo que estaba realizando en su carpeta.

Matías: Si ella está molestando, como siempre hace, ¿no? —señaló a una compañera— Y yo le digo... no sé, le digo algo y después sale que yo (...) así y ¿qué pasa? ¿Lo firmamos los dos igual? —le planteó la situación a Aylén.

La Tutora, al igual que el resto, aguardaba en silencio la respuesta de Aylén.

Aylén: Si —respondió levantando levemente la vista del dibujo.

Tutora: Si hay una agresión... si hay una agresión física tienen que... y si los dos se pegan... —continuó la Tutora como satisfecha de la afirmación que había dado Aylén.

Matías: Señora, no voy a dejar que me peguen, si ella empezó —los/as compañeros/as se rieron.

Tutora: Pero vos el año pasado leíste la Norma de Convivencia. ¿Qué dice de la agresión física? ¿Vos podés devolverle al compañero la agresión? ¿O tenés que ir corriendo al profesor y...?

Matías: No, pero yo se la di y él me la devolvió.

Tutora: Bueno, si vos se la diste, firmás. Está bien, firman los dos.

Matías: Ah, no —dijo en un tono de fastidio.

Tutora: Cuando hay un problema en el curso, de que un alumno no se quiere hacer cargo y todos son culpables, entonces, la delegada del

---

<sup>40</sup> Las acotaciones que he agregado no tiene otro fin que hacer lo más vívido posible la escena que he registrado.

curso puede hacer una reunión conmigo, con el Consejo de Mediación para tratar de solucionar el problema.

Matías: Profe, el año pasado le pegaron a [Quiroga], y firmamos todos porque... Y encima que es remolesto el pen... el chico, y nos hicieron firmar a todos porque le pegaron a él.

Tutora: Claro, firmaron todos porque la persona que le pegó no se hizo cargo

Aylén: Ay, Matías, vos sabés cómo es esto. Callate. —dijo Aylén sin sacar la vista del dibujo que estaba haciendo en su carpeta.

Matías: Pero, y bueno... —parecía molesto porque Aylén lo había callado.

Tutora: Es así... pasa todos los años. Cuando un alumno no se hace cargo de la situación, lamentablemente, todos son sancionados —dijo mirando a todos/as.

El resto, como si de un partido de tenis se tratara, seguía los intercambios moviendo la cabeza de un lado a otro.

Matías: Pero yo me hice cargo... yo me hice cargo —insistió como dispuesto a no ceder fácilmente a la orden de Aylén—. Y nos hicieron firmar igual. Y después yo lo que...

Tutora: Eh, debe haber... Mirame Matías... Debe haber sido complicado el tema, no tan simple como lo ven ustedes. Si firmaron todos, debe haber sido complejo —dijo la Tutora mirando al resto.

Matías: Pero yo no le quería pegar...

Tutora: Bueno, eso que me estás diciendo a mi vos se lo tenés que decir al Consejo de Convivencia. ¿Llegaste a ir a un Consejo de Convivencia?

Matías: No, pero...

Tutora: ¿Qué? —dijo al tiempo que miraba al resto para que hiciera silencio.

Matías: Me dijeron andá al aula y no me dejaron salir ese día.

Tutora: Bueno, a ver —intervino ante las risas que había provocado el comentario de Matías—. El alumno tiene derecho también... Cuando la situación es grave, el alumno tiene derecho a descargarse ante el Consejo de Convivencia, o sea, delante de los profesores, delante de las autoridades. Inclusive puede arrepentirse y decir: “Eh: ‘Disculpeme’. Delante de los padres también: ‘Estuve mal, no voy a volver a hacerlo’”. Entonces la sanción va a ser más leve. Porque ustedes saben que la sanción más grave que hay es la expulsión. Tienen que irse a otra escuela. Pero antes de eso hay otras más livianas como la suspensión, por ejemplo. Lo suspenden por tres días. Esos tres días tienen que estar en casa haciendo tarea de la escuela. También está entre las sanciones, el cambio de curso, que es bastante doloroso...

Matías: ¿Por qué es doloroso? —preguntó como si tuviera necesidad de aclaración de algo que ya sabía.

Tutora: Porque es como si yo te dijera a vos: “Bueno, de ahora en adelante vas a estar en primero tercera y eso es bastante fuerte... lo que sentís.

Matías: ¿Por qué? —volvió a preguntar.

Tutora: Porque te separan de tu grupo.

Matías y Aylén, en tanto “repetidores”, repetían, a manera de relato, situaciones que los tuvieron como protagonistas. La recurrencia a hechos acontecidos el año anterior por medio del relato resultaba de significación

para los/as compañeros/as y la Tutora. Los/as compañeros/as, que habían seguido con atención los intercambios, se anoticiaban de las normas de la escuela, cómo procedían las autoridades y profesores/as ante las transgresiones y los modos de confrontación ante lo escolar instituido. La Tutora, en tanto, contaba con colaboradores importantes en su función docente.

Lo acontecido en el encuentro de Tutoría ponía de manifiesto que no sólo los/as docentes enseñaban y difundían la norma en la escuela, las sanciones que conllevan su transgresión y el proceder de autoridades y profesores/as. Aylén y Matías, sin pretenderlo, habían asistido en ello a la Tutora enseñando al resto lo que ellos ya sabían y habían vivido. Así, el relato<sup>41</sup> cumplía su doble función: epistémica y transformadora (Jackson, 1998). Las historias que habían narrado, al tiempo que contenían *un saber* y eran *un*

---

<sup>41</sup> Ante el interrogante de cómo educan los relatos y cuáles son los beneficios duraderos que pueden ayudar a producir, Jackson (1998) sostiene que los/as educadores/as han respondido a estas preguntas de dos maneras: atendiendo a su función epistemológica y transformadora. La primera da cuenta que los relatos tienen como función equiparar a los/as estudiantes con conocimientos que les será útil. La segunda, en tanto, con el logro de objetivos educativos más profundos que la adquisición del conocimiento *per se*. Los relatos que se transmite en la escuela pueden ser no sólo educativos sino también entretenidos, pero por regla general, la principal razón por la que se les exige a los/as estudiantes que los estudien es la presunción de que contribuyen a generar cierto cambio bueno y duradero (Gudmundsdottier, 1998). Demás está recordar que el relato puede presentarse de muchas maneras y adoptar múltiples formas por lo que resulta difícil dar una descripción que sea suficientemente precisa y valga para todos los casos. Las formas de la narración son múltiples y se presentan todos los días. “El hombre es un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara” (Sartre, 1965, p. 63). Los relatos tienen una importante función en el mantenimiento de la sociedad: dan sentido a la vida social, sirven para explicar las cosas, dan ejemplos a seguir en la conducta con la naturaleza y con los/as otros/as. Son un importante vínculo de cohesión social y provocan sentimientos en los/as que los escuchan. Están en el origen de las obras literarias, que son un tipo de narraciones. Frecuentemente lo que hace valiosa las grandes obras literarias y nos lleva a apreciarlas, considerarlas, y nos permite entender que se sigan leyendo siglos después de haberse producido, es que en ellas se pueden encontrar modelos de la conducta humana en todas las épocas, que son válidos independientemente de las circunstancias en que se describen en una obra particular. Aunque el conocimiento narrativo esté situado en el espacio y en el tiempo y la historia se encarna en personajes, no es simplemente un conocimiento concreto, limitado a ese espacio y ese tiempo, sino que tiene un valor más universal. La narración versa sobre unos acontecimientos determinados, pero, como todo conocimiento, los trasciende y se refiere a problemas generales. Se supone entonces que el oyente o el lector sólo toma la historia como motivo o ejemplo y que puede generalizarla a otras situaciones distintas (Delval, 2001). El contenido de las historias versa fundamentalmente sobre la acción humana y sobre los motivos de ésta. Por ello resulta posible afirmar que el relato generalmente tiene un contenido normativo referente a cómo actuar, aunque no siempre explícito (Delval, 2001).

*saber en sí mismo*, respondían al interés institucional de transformación de los sujetos: de sujetos con sus propias normas a sujetos sujetos a las normas institucionales. Parecía no existir a los fines institucionales una manera más reveladora de hablar de las normas de la escuela que contando historias, máxime si quienes las contaban eran sus protagonistas. McEwan y Egan (1998) plantean que el relato no trata sólo de hechos, ideas o teorías, o de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien.

Pero no siempre el poder transformador del relato resulta positivo. La información que ponen los “repetidores” a disposición de los/as nuevos/as ingresantes por medio del relato no sólo resulta de conveniencia a los fines de la institución sino también de los/as estudiantes. “Ay, Matías, vos sabés cómo es esto. Callate”, había dicho Aylén. Pero ¿qué podía leerse en dicha intervención? ¿El “Callate” era sólo para Matías o también alcanzaba a la Tutora y por extensión a los/as demás docentes? ¿Era posible cuestionar, tal como lo hacía Matías, el alcance de la norma y el proceder de profesores/as y autoridades y producir cambios o las acciones estaban limitadas? Entiendo que los dichos de Aylén encerraban dos cuestiones de significación en el proceso de transmisión de la norma y socialización de los/as nuevos/as ingresantes: el uso arbitrario de la norma por parte de profesores/as y autoridades y los límites de acción de los/as estudiantes, y ellos adquieren mayor significación si se los relacionan con las actitudes desafiantes que solía manifestar en otras horas y con otros/as profesores/as. Para Aylén pareciera estar claro que, dijera lo que dijera Matías, los derechos de la institución estaban por sobre los derechos de los/as estudiantes y sea cual fuere lo que dijeran e hicieran los/as estudiantes las posibilidades de producir cambios en la escuela eran restringidas. Pero también, pareciera tener en claro que ambas cuestiones eran posibles de poner en cuestión y operar así en la política escolar. Su *ex profesa* desatención durante el encuentro y su oportuna intervención parecían no ser gratuitas. Contenía una enseñanza que los/as nuevos/as ingresantes no debían pasar por alto. Lo que podría ser entendido como indisciplina por profesores/as y autoridades

desde el punto de vista de los/as estudiantes podría ser leído como formas posibles de operar sobre la política escolar. A su modo, Aylén estaba confrontando con lo escolar instituido, y ello era una enseñanza que sus compañeros/as debían aprender. En términos de Saucedo (2002):

“los estudiantes no están carentes de poder y pueden incidir en los arreglos escolares. Se reconoce la capacidad que tienen para negociar en las interacciones con los maestros (...) En su estudio, Willis (1988) encontró que las burlas, las bromas, las alusiones a los dobles sentidos en el aula por parte de un grupo de alumnos de una escuela secundaria en Inglaterra eran formas culturales que utilizaban para confrontar lo escolar instituido” (p. 62).

Recordemos que Levinson (1998) decía que ciertas formas de violencia estudiantil o de indisciplina a menudo se desarrollan como respuesta a las condiciones escolares. Es decir, como respuestas creativas a las condiciones imperantes de las escuelas.

Más allá de la lectura que profesores/as y autoridades hicieran del comportamiento de Aylén, el contenido y la forma de su memoria discursiva portaban información de conveniencia para los/as nuevos/as ingresantes, información que no se reducía a las normas, las sanciones y el proceder de los/as docentes sino que también los/as ponían en alerta sobre la política institucional y las posibilidades de intervención. Los/as nuevos/as ingresantes no sólo aprendían por medio de sus palabras, sino también por su expresiones. Así, la forma también era contenido.

Ahora bien, lo acontecido aquel martes seis de abril ¿era sólo un hecho circunstancial o un hecho que podía observarse en otros encuentros de Tutoría y en otras clases? Además, ¿los/as nuevos/as ingresantes podían dar cuenta de relatos escuchados por boca de los/as recursantes, de la relación de dichos relatos con las normas y de los aprendizajes que habían obtenido de ellos?

Las sucesivas observaciones me permitieron comprobar que lo sucedido el martes seis de abril no había sido un hecho fortuito y aislado. En otros

encuentros de Tutorías y en otras clases había vuelto a presenciar situaciones como la descrita. Y durante las entrevistas<sup>42</sup>, ante la pregunta de si recordaban alguna anécdota que escucharon contar a los/as que repitieron primer año sobre algo acaecido el año pasado, las respuestas habían sido coincidentes. Todos/as tenían alguna historia que habían oído de boca de un/a compañero/a que recursaba el año o de algún/a otro/a que lo había escuchado. Los relatos giraban en torno a las sanciones, y entre éstas, la pérdida de regularidad era la más común. Los/as estudiantes en condición de libre terminaban recursando el año porque no tenían la carpeta completa y, por tanto, no tenían de dónde estudiar.

Pero los relatos no sólo remitían a las sanciones, sino también a la acción colectiva de los/as estudiantes en defensa de alguien, lo que daba a entender que la enseñanza de los “repetidores” no habían caído en saco roto:

Estudiante: El año pasado, en mi curso no había nadie sancionado, pero en otro curso, en primero sexta, que estaba una amiga de él [señala a su compañero], que ponele: había dos chicas que no sé... que se habían peleado y que el curso entero no quería que sancionen a una compañera de las que se pelearon. No querían que la sancionen porque la madre no sé qué le decía y que salieron todos y le dijeron a la preceptora que si la iban a sancionar a ella, que sancionen a todo el curso.

Entrevistador: ¿Y cómo terminó?

Estudiante: Al final no la sancionaron porque querían... porque si no... no sé qué... La cosa era que no querían que la sancionen, por eso saltó todo el curso a favor de ella y creo que no la sancionaron.

(Florencia — estudiante de escuela de zona centro)

En relación con los aprendizajes, los/as estudiantes remitían a las acciones que eran pasibles de sanción desde el punto de vista de las normas escolares. Habían aprendido qué se podía hacer y decir y qué no. También, daban cuenta de las estrategias de sobrevivencia que habían aprendido: qué hacer para no ser sorprendido por un/a profesor/a en una acción contraria a las normas, lo que para Jackson (1994) significaba aprender a falsificar la conducta. *“Estudiar, prestarle atención al profe, no charlar en clase, o charlar pero tratar de que no te vea el profesor [porque] te baja todo el*

---

<sup>42</sup> No está de más recordar que en cada escuela había entrevistado a cuatro estudiantes: dos varones y dos mujeres, y de éstos, dos ingresantes nuevos/as y dos que recursaban primer año. Había organizado las entrevistas en grupos de dos y cada grupo estaba conformado por un/a recursante y un/a ingresante nuevo/a.

*concepto*”, dijo haber aprendido Candela, una estudiante de escuela de zona centro.

Pero el recursante no sólo cuenta historias. Consciente del valor de la experiencia, también aconseja, advierte, y ello porque entiende que su relato redunda en más aprendizajes porque las consecuencias de sus acciones las sintió en carne propia. Veamos lo que informa sobre el respecto Kevin, un estudiante de la escuela de zona centro:

Entrevistador: Y este año, ¿contaste alguna anécdota que ocurrió el año pasado en la que sancionaron a algunos?

Kevin: Sí, yo conté a mis compañeros que un día el que era mi compañero de banco trajo un cohete y lo puso en una plasticola y lo tiró ahí, y justo cuando explotó pasaba el Jefe de Preceptores. Y había olor a pólvora. Entonces estaba diciendo [el Jefe de Preceptores]: “¿Quién fue?, ¿Quién fue?”. Y yo le dije [a mi compañero] que diga [que fue él] porque si no lo iban a sancionar peor. Y le dijo que era él y nada más.

Entrevistador: ¿Esto ocurrió este año o el año pasado?

Kevin: El año pasado.

Entrevistador: ¿Y eso le contaste a tus compañeros de este año?

Kevin: Sí. Para que no hagan eso. Yo ahora no tengo ninguna sanción. Para que no hagan eso porque si no van a tener malas notas. No los van a [ayudar] con el tema de las notas cómo se comportan.

El “repetidor”, en su condición de recursante, produce vergüenza y decepción en los que depositaron en él la “fe”:

A mí, una compañera que repitió en la otra secundaria, la técnica en la que empecé primer año, me contó que es refeo repetir porque te sentís como una vergüenza para tu familia. Sentís que decepcionaste a todos lo que tenían fe en vos. Y por eso es feo repetir.

(Mariano — Estudiante de escuela de zona norte)

El aporte de Mariano advierte sobre el papel de la vergüenza como mecanismo de disciplinamiento y su vínculo con la exclusión. Para Litichever y Núñez (2005), quienes recuperan los aportes de Erica McWilliam (1999), la vergüenza sería mucho más sutil que el castigo físico, pero no menos poderosa como mecanismo de control y vigilancia de los/as estudiantes. Ahora bien, ¿qué posicionamientos y comportamientos asumir ante individuos que “han perdido la vergüenza, en el sentido de que ese castigo implique reprobación moral eficaz (Kessler, 2007, p. 300)”?

Planteado en estos términos, la única respuesta posible pareciera ser la

exclusión. Sin embargo, es posible otra respuesta. Kessler (2007) sugiere la de “pensar el lugar de la escuela de un modo distinto y a partir de aceptar que su eficacia simbólica en la internalización de ciertas normas y formas de convivencia está fuertemente cuestionada” (p. 301).

El “repetidor” experimenta la pérdida, el desencanto, el dolor. Un nuevo año, un nuevo comienzo, aunque corre con ventaja porque, a excepción de los/as nuevos/as compañeros/as, nada le resulta desconocido: ni los/as profesores/as, ni las materias, ni los contenidos, ni las normas:

[En relación con lo que había aprendido de los repetidores] Ponete las pilas y estudiá porque es horrible repetir. Es volver a empezar de vuelta y no poder progresar con tus compañeros. Tus compañeros van un año delante tuyo. Como que ellos viven muchas cosas juntos, ya que anteriormente han convivido juntos. Y como que empezar de vuelta y ver a tus compañeros que están refelices porque aprobaron de curso, y vos estás ahí, estás clavado en la misma aula, es refeo.

(Antonella — Estudiante de escuela de zona norte)

El “repetidor” suele ser consciente de su condición de recursante y por ello, sin saberlo, pareciera asumir el rol de consejero. El “repetidor” carga consigo el peso de la experiencia, y en ello aventaja a los/as nuevos/as ingresantes. La experiencia enseña. De la experiencia se aprende:

Porque si no estudiás vas a terminar como ellos: perdés todas las amistades, conocés gente nueva. Fijate que Florencia repitió dos años primer año, y ahora se está poniendo las pilas. Está subiendo todas las notas. Y Olivera también. Si no vas a querer terminar como él que... Florencia... ya sus amigos de primer año están en tercero y ella recién está en primero. Perdió todas las amistades.

(Joel — Estudiante de escuela de zona centro)

El contenido del relato de Joel era muy distinto al contenido de los relatos de Aylén y Matías. Al tiempo que Joel daba cuenta de lo que la otra, sin ser consciente de ello, le estaba diciendo de lo que había aprendido, de lo que no quería para él, de las consecuencias de la transgresión de las normas, los relatos de Aylén y Matías informaban sobre las normas, las sanciones y el proceder de autoridades y profesores/as. No obstante, al igual que el Profesor de Geografía, los tres daban cuenta de lo mismo: la norma adquiría la forma de memoria. Una memoria a manera de retorno a formulaciones ya

dichas y hechas que hacían predecibles los acontecimientos futuros y era el instrumento con que se medían los actuales.

Para Joel el “repetidor” no sólo relataba a sus compañeros/as situaciones que lo tuvieron como protagonista o situaciones de las que fue testigo. Para Joel la condición de “repetidor” connotaba un relato de lo que no se quiere ser y que para algunos/as resultaba visible y del que tomaban debida nota. Un relato del que los/as compañeros/as se anoticiaban con sólo verlo, porque el “repetidor” estaba ahí y no allá, con aquéllos/as que fueron sus compañeros/as iniciales. El “repetidor” pareciera ser lo que uno/a no quiere ser.

La condición de “repetidor” denuncia las consecuencias de la transgresión de las normas. El “repetidor” habla por medio de la historia que lleva a cuesta. Una historia que para Antonella y Mariano comportaba dolor, vergüenza y decepción a los que depositaron la fe en “él”. Una relato que para Joel significaba lo que no quiere para él. ¿Pero acaso el “repetidor” habla de sus fracasos o más bien su condición denuncia los fracasos o el triunfo de la institución?

### **La Profesora de Educación Estética: *alianza, antagonismo, respuesta directa o indirecta***

La Profesora de Educación Estética era una mujer de mediana estatura. Solía tener el pelo alborotado y teñido de colorado. No sólo enseñaba en el nivel medio, sino también lo hacía en la escuela primaria de la misma institución. Trabajaba en la escuela de zona centro desde el año 1988 por lo que lo que pudiera informar sobre los cambios que se habían experimentado en la institución por la presencia cada vez más creciente de adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del conurbano bonaerense y migrantes internos y externos resultaba significativo.

La entrevista que mantuve con ella se había extendido por más de una hora y media, y habíamos conversado tranquilos sin preocuparnos por el tiempo.

A lo largo de la charla, como he dado cuenta con más de un pasaje de su entrevista en otros capítulos, había manifestado una gran sensibilidad ante los peregrinos pedagógicos y se había mostrado sumamente crítica ante los discursos y las prácticas de muchos/as de sus colegas. En un momento de la entrevista, al igual que otra profesora de la misma escuela, lloró.

Con treinta y ocho años de antigüedad como docente tenía información suficiente para dar cuenta de un antes y de un después de la eliminación del examen de ingreso. Su memoria discursiva había adquirido importancia por el doble juego que proponía: al tiempo que señalaba las formulaciones con las que mantenía una relación antagónica, también mostraba la relación de alianza que otros/as docentes mantenían con dichas formulaciones. Fiel a su estilo, durante la entrevista había disparado contra una escuela que entendía uniforme; una escuela con *“manejas de poder”*; *“una escuela de niñas chillonas, todas iguales, todas muy niñas de su casa”*; una escuela que se había replegado *“a niveles históricos de exigencia”*, y al hacerlo aportaba pistas que me ayudaban en la tarea de configurar la escuela con la que los normativos exclusores mantenían una relación de alianza:

Entrevistador: Los docentes sostienen que la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria ha llevado a producir reacomodamientos en las escuelas. Es decir, la escuela se tuvo que acomodar a esta cuestión de la masificación de la escuela media.

Profesora: Sí, sí... No es que en realidad se reacomodaron. No, no sé si se acomodaron. Digo: se replegaron, que no es lo mismo. Una cosa es reacomodarse y otra cosa es replegarse. [Cuando yo llegué acá, ésta] era una escuela de niñas chillonas, todas iguales, todas muy niñas de su casa y muy... En los noventa la escuela de golpe y porrazo se quedó sin alumnos, entonces hubo que aceptar, así eh, “hubo que aceptar” los chicos que venían de las escuelas... (...) Entonces, de repente, esas niñas que tenían que estar todas con la cola tirante porque ni un pelito teníamos de esta cosa, de repente convivían con súper heavies, muy heavies, diferentes niveles de heavies: pelo largo, muñequeras, camperas de cuero... (...) Claro, eran... de repente la escuela para sobrevivir. En vez de cerrar aulas empezó a absorber chicos a los cuales no estaba previsto. Este fue el primer gran imprevisto que tuvo la escuela en términos de chicos. Entonces, de repente, todo cambió. [Los/as docentes] se replegaron a los manejos de poder que tenía la escuela desde la vestimenta, la conducta, tuvo que desaparecer. Porque si mantenía, o una de dos, o mantenías tu trabajo, sin que nada pasara o te replegabas en esa cosa de mantener todo impecable, porque los chicos de impecable, nada (...) Se replegaban en cuanto a niveles históricos de exigencia dentro del aula, dentro de lo que era la disciplina, las características que, así ¿no?

La Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro me había dicho que, debido a la masificación de la escuela secundaria como consecuencia de la eliminación del examen de ingreso, los/as docente se habían replegado “a niveles históricos de exigencia dentro del aula”. Ahora bien, centrando la atención en el segundo elemento del juego que había planteado cabe preguntar, ¿en qué consistían los niveles históricos de exigencia con los que muchos/as de sus colegas mantenían una relación de alianza? ¿Qué valor adquirirían el ingreso y la permanecían en la escuela de aquellos/as que históricamente habían sido excluidos/as? ¿Por qué un efecto de memoria en la actualidad de un acontecimiento bajo la forma de un retorno a modo de alianza o antagonismo? Una vez más la norma como memoria, pero esta vez en relación directa con la institución.

Jackson (1994) había planteado en *La vida en las aulas* que si una persona entrase con los ojos vendados a un aula, con sólo olfatear cuidadosamente le bastaría para saber dónde está. Entiendo que lo mismo vale para la escuela. Es tanto el tiempo de nuestras vidas que pasamos dentro de una escuela que no necesitaríamos hacer mucho esfuerzo para reconocerla si el juego del que somos partícipes fuese el del gallito ciego. Demás está decir que de nuestro paso por ella, nuestra memoria está colmada de imágenes, sonidos, olores, de gratos momentos y de otros no tantos, y con solo hacer mención de la palabra escuela, con seguridad éstos se harían presentes. Pero no sólo nosotros guardamos registro de nuestro paso por la escuela. También en ella se guarda registro de nosotros. La escuela guarda memoria de los sujetos, de las prácticas y de los conocimientos que son transmitidos. Memoria de su gente, de lo que se hizo y se dejó de hacer, de cómo se hizo, de lo que se dijo y se dejó de decir, de cómo se dijo.

La memoria en la escuela, tal como he señalado, no sólo adquiere relevancia para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, como tampoco su uso obedece sólo a cuestiones reglamentarias que ordenan hacer registro de los sujetos, de los recursos materiales, del estado del edificio, de los mobiliarios y de casi todo lo que acontece en ella. El uso que hace la escuela de la memoria es productivo; gracias al registro es posible trazar

trayectos de ida y de vuelta de un momento a otro de la historia de la institución. También de los sujetos, de las políticas educativas y de los fines y funciones según las reformas y los tiempos. Los registros bien podrían actuar como una foto que capta e inmoviliza un tiempo institucional. Basta con adentrarse en los archivos de las escuelas para saber quiénes fueron los sujetos que estudiaban y enseñaban en ella en un determinado tiempo y cómo concebían la enseñanza y el aprendizaje, los sujetos, la disciplina, los contenidos y su organización y los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos. Y las políticas educativas que primaban en ese tiempo:

“en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos *residuales* y de prácticas *emergentes*, que se entrelazan con las tendencias *dominantes* en cualquier momento histórico [lo que permitirá] entrever las prácticas que perduran. (Rockwell, 2009, p. 165. Las bastardillas le pertenecen).

El archivo de las instituciones, o la memoria institucionalizada como lo entiende Orlandi (2003), configura los procesos culturales del pasado institucional. La memoria institucionalizada de la escuela permite reconstruir su cotidianeidad en el pasado, y gracias a ella historizar la cultura escolar, la que se corresponde con la norma vigente en cada momento.

El estudio de la memoria institucionalizada es una forma de abordar la memoria inscrita en el discurso y que se reedita en lo que se dice y se hace en las escuelas ya sea como transformación, retorno u olvido.

La mayor parte de los archivos de las escuelas es producida por la gestión escolar. Salvo los registros que se inscriben en la memoria y en los cuerpos de los sujetos, el trabajo que se lleva a cabo en el aula, pese a privilegiar la lengua escrita, deja pocos registros escritos que sirvan al estudio de la memoria institucionalizada (Rockwell, 2009). No debemos pasar por alto que, pese a la aparente homogeneidad que muestran la documentación

burocrática y los reglamentos normativos, la cultura escolar es diversa y cambiante.

Como forma de abordar los problemas de la antropología histórica de la educación, Rockwell (2009) plantea dos operaciones necesarias: primero, comenzar discutiendo la noción de cultura escolar y, segundo, prestar atención a los indicios de los registros históricos de las escuelas que permitan imaginar la historia no escriturada. Para configurar la noción de cultura escolar, Rockwell retoma el ensayo de Dominique Julia en *La cultura escolar como objeto histórico*: 1) cuestionar las normas ya que los textos normativos configuran una cultura escolar aislada e inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior; lo legal no siempre incide de la misma manera en las escuelas, ni todos los cambios producidos en ellas hallan respaldo en lo legal, lo que nos lleva a plantear que entre norma y prácticas existen fuertes tensiones, 2) indagar las costumbres porque las culturas escolares producen tanto una modificación de comportamientos y costumbres como una transformación de conocimientos y mentalidades, 3) seguir los pasos de las personas fijando la mirada en el reclutamiento y la formación del cuerpo docente ya que permite acceder a las prácticas porque los docentes pueden modificar lo dispuesto en los libros, 4) mirar momentos de crisis y de conflicto porque resquebrajan el discurso normativo y permiten entrever las prácticas divergentes, 5) entrever resistencias y desenlaces futuros, 6) historizar la concepción de la cultura escolar para dar cuenta la convivencia de elementos que pertenecen a distintos momentos históricos.

El archivo de las instituciones es el acopio que hace la escuela de los discursos y las prácticas legitimados y que da cuenta de un tiempo. Es un campo de documentos pertinentes y disponibles sobre una cuestión (Pêcheux, 1984). Los instrumentos que sirven a los fines de la memoria institucionalizada son múltiples y variados: libros de actas de reunión de personal, libros de circular interno, registros de asistencia de docentes y alumnos/as, Calificadores, Libro de oro, Libros de firma de asistencia del personal docente y administrativo, cuadernos de actuación docente, libros de

actas de accidentes, Libros de registro de firmas de los responsables legales de los/as alumnos/as, legajos, entre otros. Pero no sólo el archivo da cuenta de la memoria de la escuela. Los vestigios físicos también conforman su memoria. Su arquitectura dice mucho de cómo fueron pensadas, de quiénes fueron aquéllos/as que la diseñaron, de las funciones y los fines perseguidos. Las placas conmemorativas que están adosadas a las paredes, por ejemplo, dicen del reconocimiento que les merece la institución a aquéllos y aquéllas que alguna vez estudiaron en ella.

Pero no sólo los instrumentos de registros son múltiples y variados. También los son los fines para los que sirven. La memoria institucionalizada conforma un campo discursivo sobre los sujetos, las prácticas y los fines y funciones de las escuelas y cómo lograrlos. Son discursos fundadores ya que crean tradiciones de sentidos e instituyen una memoria discursiva, pues generan la posibilidad y las reglas de formación de otros discursos (Orlandi, 1993). Según Courtine (1981):

“Toda formulación posee en su ‘dominio asociado’ otras formulaciones, que repite, refuta, transforma, niega..., es decir, respecto de las cuales producen efectos de memoria específico” (p. 51).

Los dichos de la Profesora de Educación Estética había orientado mi atención hacía la memoria institucionalizada de las escuelas de zona sur, centro y norte. Pero no para historizar la cultura escolar, sino a los fines de dar cuenta el tipo de relación que entablan los/as docentes con dichos discursos. Gracias a la Profesora de Educación estética me había dado cuenta que el estudio de la memoria institucionalizada de las escuelas me permitiría comprender cuánto de lo que se decía y se hacía, sea como retorno, repetición, transformación u olvido (Courtine, 1981, 1994; Foucault, 2008; Vitale, 2007, 2009) había sido dicho y hecho en otros tiempos.

Ahora bien, ¿cuáles son las formulaciones iniciales que los/as docentes ponían en movimiento en la actualidad? Más precisamente, ¿cuáles fueron los discursos fundadores que crearon nuevas tradiciones de sentidos e

instituyeron una memoria discursiva? O en términos de Foucault (2008), ¿cuáles son los acontecimientos discursivos sobre cuyo fondo se recortan las acciones y las palabras de los/as docentes en la actualidad?

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas, centré la atención en los Libros de actas de reunión de personal anteriores a la eliminación del examen de ingreso. Sin embargo, la tarea de hacerme con los Libros no iba a ser fácil. En las escuelas de zona sur y centro de la ciudad la dificultad remitía a que, más allá de los Calificadores, las autoridades y el personal de Secretaría carecían de información sobre la existencia de Libros de actas de reunión de personal y otros materiales que hacían al archivo de las escuelas y el lugar donde podrían estar. La escuela de zona sur pareciera no contar, más allá del primer Libro de actas de reunión de personal al cual accedí sin ningún inconveniente, otro material de consulta. No obstante, dicho material ofrecía información importante sobre los orígenes históricos de la institución como así también de la forma como concebían a la escuela y sus funciones y a los sujetos, las prácticas y el conocimiento. El hallazgo del Libro de actas había acontecido —según información brindada por la Rectora— a las pocas semanas de iniciado mi trabajo de campo. En la escuela de zona centro, en tanto, el trabajo de hacerme con los Libros de actas fue una tarea que me encomendaron a mí. Me dijeron que podía buscarlos en un armario de usos múltiples que se hallaba frente al baño de la Sala de Profesores y de la Rectoría y que me deseaban suerte. Luego de un minucioso e intenso trabajo de búsqueda logré dar con dos libros de actas de reunión de personal. En la biblioteca de la escuela hallé, además de fotos y recortes periodísticos, información escrita producida por un profesor y que es material de consulta obligada para estudiantes del profesorado cuya tarea es construir la historia de la institución. La escuela de zona norte, a diferencia de las otras dos, contaba con un profuso archivo, y de su existencia y de la importancia del mismo las autoridades habían tomado conocimiento debido a las refacciones que se debían realizar en el lugar destinado como archivo por lo que debieron embalar todo y llevarlo a resguardo a otra institución. Por la mudanza sólo pude acceder a tres libros de actas, algunas planillas de inscripción y algunos Calificadores. No

obstante, todos de gran significación por la información que me brindaban. En la escuela de zona norte, sobre el lugar destinado para el archivo obraba la historia de haberse producido un incendio, pero nadie podía confirmar ni cuándo, ni cómo había sucedido ni el material que se había perdido, y las personas que podrían brindar información sobre lo acontecido ya no estaban en funciones porque se habían jubilado.

Durante las entrevistas, los/as profesores/as remitían a un tiempo en que las escuelas gozaban de un gran esplendor. En palabras de la Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro: *“las mieles de aquel, las doradas épocas de los normales”*. Así, los/as docentes entrevistados/as me habían aportado indicios para saber en qué cuestiones de la cultura escolar debía centrar la atención al analizar los Libros de actas y dar cuenta así la memoria institucionalizada: la enseñanza, el aprendizaje, los/as estudiantes y la disciplina

### ***Como concebían la enseñanza***

Según los datos que arrojaban los libros de actas, el día a día de los/as profesores/as se caracterizaba por la uniformidad y la sincronización de las acciones, la omnipotencia para comprender y dar solución a los problemas, la previsibilidad ante lo inesperado y desconocido y la agilidad y la fuerza para salir al ruedo:

La Profesora Srta. Victoria González, a cargo del Vicerrectorado, sugirió el proceder que ella utilizaba en sus cursos, aprovechando las oportunidades propicias que le brindaban los temas de clases para referirse a normas de conducta, moral, etc. que iba inculcando a sus alumnos. (Acta de reunión de personal del 08/09/1955 — Escuela de zona sur de la ciudad).

Lo que se enseñaba y cómo se enseñaba tenía la fuerza y el poder necesario para encauzar los cuerpos y las almas:

Todos los contenidos deben contribuir a dar a los alumnos una noción de la realidad, del conocimiento del mundo en que viven y su posición en él, disciplinando su espíritu y capacitándolas para la vida social. (Acta de reunión de personal del 16/08/1955 — Escuela de zona sur de la ciudad).

La enseñanza debe estar en consonancia con los intereses y las necesidades y la psicología de los/as estudiantes:

Es importante, continúa diciendo la Sra. Bravo [Rectora de la escuela], que el profesor recuerde que está tratando con adolescentes, y que, por lo tanto, debe compenetrarse de su psicología. Manifiesta que ha observado en algunos cursos, una especie de temor ante ciertos profesores, y que ha podido comprobar que esto ha sido provocado en parte porque se tiene con las alumnas exigencias inadecuadas a su edad y, en parte, por desenvolverse las clases en forma completamente teórica, desconectando al alumno con la realidad de la materia y haciéndose perder así, el entusiasmo por la misma. (Reunión de personal del 05/10/1955 — Escuela de zona sur de la ciudad).

Y para el logro de los objetivos era necesario un funcionamiento sincronizado del trabajo en la institución, y en ello las directivas y la cadena de vigilancia eran precisas:

Señores profesores: comenzaremos primeramente recordando las normas que deben seguirse para la marcha normal de todo el Establecimiento. Ninguna labor puede hacerse parcialmente separándola del conjunto. Un colegio en su aspecto técnico es como una maquinaria, cuyas piezas deben funcionar relacionadas y engranadas con la totalidad, la falla de una de sus partes entorpece y perjudica al todo. En lo que respecta a nosotros, si el trabajo no está debidamente realizado por cada uno de las distintas secciones, se entorpece la articulación de unas con otras y, principalmente, resultan morosas las demandas y el cumplimiento para con el Ministerio. Por lo tanto se les hace notar que la Preceptoría no puede satisfacer lo que demanda Vicerrectoría o Rectoría en lo que atañe al trabajo docente. Si el Sr. Profesor no cumple a su debido tiempo con la entrega de las planillas que dentro de un término dado debe devolver completados y firmadas, la Secretaría no puede satisfacer a su debido tiempo lo que le demanda la parte administrativa del Ministerio. Si lo que corresponde a la articulación con Preceptoría falla, la misma en cuanto al trabajo de Tesorería. (Acta de reunión de Personal del 22/03/1957 — Escuela de zona sur de la ciudad).

Antes de finalizar la Sra. Directora recordó a los señores profesores la necesidad de correlacionar las asignaturas dejando esta constancia en el libro de temas y de ajustar el desarrollo de las clases con las planificaciones; desarrollar las actividades extraclases programadas y evaluarlas con constancias en las carpetas de los alumnos. (Acta de reunión de los Jefes de los Departamentos de Materias Afines — Consejo Consultivo— del 10/05/1975 — Escuela de zona norte de la ciudad).

Uniformidad, sincronización, omnipotencia y previsibilidad no eran sólo cualidades que debían mostrarse, también se debían imponer a los/as estudiantes.

### ***Cómo concebían el aprendizaje***

En los aspectos internos los/as estudiantes no evidenciaban diferencias. La exigencia a los/as docentes de cumplir con el programa parecía poner de manifiesto que no había diferencias en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes:

Se comunica a los Sres. Profesores que, teniendo en cuenta la irregular evolución del curso escolar en el presente año, se debe extremar el esfuerzo con el fin de cumplir los programas en su totalidad. Se insiste con especial énfasis en que “deben terminarse los programas”. Para ello, y en vista del evidente atraso que se ha producido, será necesario tomar los temas fundamentales y no diluirse en detalles secundarios que roben tiempo e impidan al alumno terminar su curso con una visión integral de la materia. (Reunión de personal del Departamento de Idiomas Extranjeros del 27/09/1961 — Escuela de zona centro de la ciudad).

En efecto, según las actas todos/as los/as estudiantes aprendían a un mismo ritmo y en un mismo tiempo. El programa estaba por sobre los intereses y necesidades de los/as adolescentes.

### ***Cómo concebían a los/as estudiantes***

Según los libros de actas, la diversidad escapaba a la consideración que hacían los/as docentes de los/as alumnos/as. Los/as estudiantes debían ser iguales en los aspectos externos, y en ello el delantal aportaba lo suyo:

A continuación se dieron normas sobre la presentación de las alumnas maestras, el arreglo y limpieza en su indumentaria y persona (...) (Acta de reunión de personal del 26/04/1957 — Escuela de zona sur de la ciudad).

Tal como señaló Dussel (2003) en su estudio histórico, el guardapolvo blanco actuaba como barrera que impedía la emergencia de lo diverso e imponía homogeneidad en los cuerpos de la población adolescente. La vigilancia que obraba sobre el aseo y la vestimenta permeaba las prácticas para encauzar los desvíos.

### ***Como concebían la disciplina***

Sobre el origen de las manifestaciones de indisciplina de los/as alumnos/as de primer año, la consideración que hacían los/as profesores/as difería de las

que se hacían en la actualidad en las mismas escuelas. Las actas de reunión de personal informaban que los problemas de disciplinas tenían su origen en cuestiones pedagógicas por lo que las estrategias de intervención debían de ser pedagógicas:

Refiriéndose a la disciplina, la Sra. de Bravo [Rectora de la escuela] dice que el profesor deber utilizar los propios impulsos del educando tratando de comprender los motivos y las causas reales de la conducta de sus alumnos. No es solución sancionar al indisciplinado para reprimirlo, hay que inculcar el orden, la corrección, el respeto, despertando sus intereses y encausando sus entusiasmos. Y todo ello, poco a poco, pero tenazmente. (Acta de reunión de personal del 24/08/1955 — Escuela de zona sur de la ciudad).

Se trata luego la conveniencia de volver a insistir sobre el problema creado en los primeros años —problema de rendimiento y disciplina— por el ingreso de alumnos con conocimientos superiores al nivel de su curso. Se forman así divisiones en las que solo una minoría desconoce el idioma, minoría que debe luchar contra la permanente superioridad de sus compañeras, provocándose así la consiguiente desmoralización. Por ello, se estima conveniente agrupar a las alumnas en forma más pareja. (Acta de reunión de personal del Departamento de Idioma Extranjero del 27/09/1961 — Escuela de zona centro de la ciudad).

En la actualidad, en cambio, los problemas de indisciplina eran concebidos por los/as docentes como consecuencias del acceso y la presencia en la escuela de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias y no por falta de reformulación de la cultura de la escuela para hacerla relevante y de interés para los/as nuevos/as ingresantes. El problema, por tanto, no era la organización curricular y propuestas pedagógicas, sino los/as nuevos/as ingresantes que diferían por su pertenencia social, su lugar de procedencia y su país de origen de aquellos/as destinatarios/as históricos/as que daban cuenta los Libros de actas de reunión de personal.

En resumen, los Libros de actas de reunión de personal permitían concluir que los/as estudiantes no presentaban diferencias en los aspectos internos y externos, que la enseñanza se caracterizaba por la uniformidad, la sincronización, la omnipotencia y la previsibilidad y debía responder a los intereses, necesidades y la psicología de los/as estudiantes; y que los problemas de disciplina tenían orígenes pedagógicos por lo que las propuestas de intervención también debían de serlo.

Más allá de que fueron escritas allá y hace tiempo y con un propósito determinado, continúan vigente. Un análisis de sus contenidos y de los discursos que se esgrimen en la actualidad permite ver cuánto de lo plasmado continua vigente y qué tipo de relación entablan los/as docentes con dichos discursos. Al tiempo que unos/as, como la Profesora de Educación Estética, mantiene una relación de antagonismo, otros/as, como es el caso de los normativos exclusores, una relación de alianza.

Todo enunciado producido en condiciones determinadas en una coyuntura hace circular formulaciones anteriores, lo que constituye un efecto de memoria en la actualidad de un acontecimiento, bajo la forma de un retorno (Vitale, 2009). Los discursos fundadores —plasmados en los Libros de actas de reunión de personal en mi caso— instituyen una memoria discursiva que los/as docentes ponen en movimiento en la actualidad. En tanto memoria institucionalizada, el contenido de las actas adquiere carácter normativo, pero no por ello incuestionables.

### **Norma, memoria y relato**

La memoria había adquirido una gran significación en mi estudio al permitirme comprender cuánto de lo que se decía y hacía, sea como retorno, repetición, transformación u olvido (Courtine, 1981, 1994; Foucault, 2008; Vitale, 2007, 2009) había sido dicho y hecho en otros tiempos y en otros espacios:

“todo discurso manifiesto reposaría secretamente sobre un ‘ya dicho’, y ese ‘ya dicho’ no sería simplemente una frase ya pronunciada, un texto ya escrito, sino un ‘jamás dicho’, un discurso sin cuerpo, una voz silenciosa como un soplo, una escritura que no es más que el hueco de sus propios trazos. Se supone así que todo lo que al discurso le ocurre formular se encuentra ya articulado en ese semisilencio que le es previo, que continúa corriendo obstinadamente por debajo de él, pero al que recubre y hace callar. El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice, y ese ‘no

dicho' sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice.”  
(Foucault, 2008, p. 38).

La forma en que se había presentado la memoria en las entrevistas y en las observaciones escapaba a la memorización psicológica con la que suele estar asociada en la escuela. El discurso<sup>43</sup> de docentes y estudiantes remitía a otro discurso con el cual establecía una relación de alianza, de antagonismo, de respuesta directa o indirecta. El discurso se sostenía sobre algo previamente discursivo que desempeñaba el papel de materia prima.

Los estudios sobre la memoria discursiva<sup>44</sup> señalan que toda producción discursiva, en determinada coyuntura, hace circular formulaciones ya dichas y enunciadas, que ella repite, refuta y transforma o deniega, y sobre la base de las cuales se producen efectos de memoria específicos. La existencia de una formación discursiva como “memoria discursiva” y la caracterización de “efectos de memoria” en discursos producidos en una coyuntura histórica deben articularse en dos niveles de descripción de una formación discursiva así como con las observaciones en relación con la pluralidad de los tiempos históricos: los objetos denominados “enunciados” en la formación de los cuales se constituye el saber propio de una formación discursiva, existen en el tiempo largo de una memoria, mientras que las “formulaciones” se toman en el tiempo corto de la actualidad de una enunciación. La relación entre interdiscurso e intradiscurso se juega en este efecto discursivo particular, cuando una formulación-origen regresa a la actualidad de una coyuntura discursiva designada como efecto de memoria.

La memoria discursiva se relaciona con la existencia histórica del enunciado en el seno de prácticas discursivas reglamentadas por los aparatos ideológicos. Gracias a la memoria discursiva podemos preguntarnos: ¿cómo

---

<sup>43</sup> Los teóricos literarios estructuralistas establecen una clara distinción entre narrativa, historia y discurso. Una narrativa tiene dos partes: la historia y el discurso. La historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza (Gudmundsdottir, 1998).

<sup>44</sup> Los estudios sobre memoria discursiva conciben a ésta “como constructoras de identidades sociales, nacionales o políticas y como regímenes de enunciabilidad, matrices de inclusión y de exclusión de enunciados que determinan lo que puede o no ser dicho desde diferentes posiciones ideológicas” (Vitale, 2009, p. 128).

el trabajo de una memoria colectiva permite, en el seno de una formación discursiva, el recuerdo, la repetición, la refutación, el olvido de estos elementos del saber que son los enunciados? y ¿sobre qué modo material existe una memoria discursiva? Todo proceso discursivo, por lo tanto, implica una dimensión interdiscursiva que engloba tres dominios: a) el dominio de la memoria; b) el dominio de la actualidad; y c) el dominio de la anticipación (Courtine, 1981).

Ahora bien, ¿sobre qué argumento reposa toda memoria discursiva? Vitale (2009) ha señalado que los estudios sobre la memoria discursiva no han prestado atención a la dimensión argumentativa. A ello responde mi interés en la memoria discursiva en relación con la norma. Más precisamente, la relación de la memoria discursiva y la norma para dar cuenta un estado anterior a un acontecimiento y su presencia en acontecimientos recientes.

En las entrevistas, los/as docentes remitían a discursos fundadores que habían creado tradiciones de sentidos e instituían una memoria discursiva sea como recuerdo, repetición y refutación. En sus discursos era posible advertir la relación de la memoria con la existencia histórica del enunciado y no con la memorización psicológica propia de la escuela. La memoria discursiva de los/as docentes presentaba continuidades y discontinuidades con discursos y prácticas anteriores a la masificación del ingreso a la escuela secundaria sea como alianza, antagonismo, respuesta directa o indirecta. El núcleo argumental era la inclusión y la exclusión de los peregrinos pedagógicos y la organización pedagógica y curricular de las escuelas. Mientras que para unos/as el origen de los problemas que atraviesa la escuela en la actualidad estaba en la inclusión de aquellos/as que habían sido excluidos/as históricamente para otros/as en el segundo núcleo argumental.

En la actualidad, la línea argumental de la memoria discursiva normativa es posible advertir en la suposición de que en todas las escuelas se sancionan las mismas acciones y a acciones semejantes podrían competirles las mismas sanciones. En el discurso de los/as docentes estaba la apelación a normas que corresponden a otros tiempos y a otros espacios. Ante el

desconocimiento de los Sistemas Escolares de Convivencia de algunas de las escuelas donde trabajaban, los/as docentes hacían uso de aquellas que tenían incorporadas ya sea porque se aplicaban en alguna de las instituciones donde trabajaban o las que aplicaron con él/a cuando era estudiante. Dicha forma de proceder tenía una justificación en tanto la idea incorporada que tenían de las instituciones era la de su funcionamiento uniforme puesto que la normativa regía para todas por igual. La aplicación de “una” norma constituía un efecto de memoria en la actualidad de un acontecimiento, bajo la forma de un retorno. Así, la memoria no sólo hacía circular formulaciones anteriores ya dichas y hechas sobre un acontecimiento, sino que hacían predecibles los acontecimientos futuros, y era la vara con que se medían los actuales.

La memoria discursiva normativa de los/as estudiantes, en tanto, se presentaba a manera de repetición y refutación. El hacer público la norma en el aula no era una cuestión sólo de las autoridades y de los/as profesores/as, en ello también colaboraban los/as estudiantes. En el caso de los/as que recursaban primer año la memoria discursiva normativa adquiría la forma de relatos que referían a situaciones de transgresión de la norma el año anterior y su consecuente sanción. Los/as recursantes informaban al resto sobre lo permitido y lo no permitido y las sanciones que podían acarrear el no cumplimiento de la norma. El “repetidor” “repite” y gracias a ello, la norma y la consecuente sanción parecían adquirir sentidos para los/as nuevos/as ingresantes. En virtud de las situaciones que recordaban y relataban los/as recursantes, los/as nuevos/as ingresantes se anoticiaban de que el no respeto de la norma conlleva una sanción y que la misma puede alcanzar a todos/as por igual, aunque uno/a no fuese el/a responsable de la transgresión. Entiendo que no hubiese adquirido la misma significación si el relato hubiera provenido de un/a docente.

Pero los/as recursantes no sólo recordaban y repetían. La memoria discursiva de los/as recursantes remitía a otro discurso con el cual establecían una relación de antagonismo. La refutación de la validez de la norma y hasta dónde podían transgredirla estaban presentes en los acontecimientos que recordaban y relataban. En el contenido argumental de

la memoria discursiva estaba la objeción al proceder de profesores/as y autoridades ante diversas situaciones acontecidas el año anterior y cuestionar cuán validas eran las normas y sus posibilidades de cambio.

Pero la memoria no se hacía sólo visible en el discurso. El cuerpo de los sujetos, el uso de los espacios y de los tiempos y las formas de relación entre docentes y estudiantes daban cuenta también de la memoria, y sobre ello ya se ha expedido con suficiencia Foucault (2001) al informar cómo han operado las instituciones sobre los cuerpos, los espacios y los objetos. Demás está recordar —sólo por mencionar algunos acontecimientos—, que observé el primer día de clase que cada estudiante ocupaba un lugar, que no cuestionaban ni hacían intentos por cambiar la organización espacial del salón de clase, que ante la presencia en el aula de un/a profesor/a o autoridad se ponían de pie, que se dirigían a los/as docentes tratándolos/as de usted y que no salían del aula en hora de clase sin pedir permiso. En otra línea, también observé que los/as profesores/as esperaban que cada estudiante ocupara un lugar, que no cuestionaran ni hicieran intentos por cambiar la organización especial del aula, que ante sus presencias en el aula aguardaban que los/as estudiantes se pusieran de pie o respondieran al saludo, que esperaban que los/as estudiantes los/as trataran de usted y que ningún/a estudiante saliera del aula sin su permiso.

La memoria también estaba inscrita en el cuerpo. Al igual que las páginas de un texto, el cuerpo del/a recursante portaba información sobre su historia y la historia de la institución. Cargaba consigo una historia que daba cuenta de sus acciones, de las consecuencias de las mismas, de su inscripción en las normas de la institución, de la inscripción de las normas de la institución en el sujeto y del proceder de los/as docentes. Una historia que estaba disponible para ser contada sin que mediaran tiempos y espacios determinados. Todos/as por igual podían acceder a ella cuándo y dónde quisieran. El relato había dejado de ser íntimo y para unos/as pocos/as y pasaba a ser público. El/a recursante podría dejar de relatar para pasar a ser relato. El/a recursante se había transformado en relato.

## **Conclusiones**

En el capítulo me había propuesto analizar los relatos de docentes, estudiantes y el contenido de las actas de reunión de personal a los fines de plantear que toda producción discursiva, en determinada coyuntura, hace circular formulaciones ya dichas y enunciadas. En virtud de ello, organicé el capítulo en cinco apartados. En el primero señalé sobre la importancia del relato en la educación y su relación con la norma. En el segundo indiqué que ante el desconocimiento del sistema escolar de convivencia de las escuelas donde trabajan, los/as profesores/as suelen recurrir a su biografía escolar y a colegas a quienes reconocen como referentes por la información que pueden aportar sobre la dinámica institucional o las propuestas áulicas. Indiqué que la norma en que se socializan y de las que hacen uso ante una determinada situación es la norma incorporada: aquélla construida en otros tiempos y en otros espacios; propia de la biografía personal y profesional; norma que tiene incorporada, que se lleva consigo de una escuela a otra y que se reedita en la interacción con otros/as docentes, los/as estudiantes, padres/madres y demás miembros de la comunidad educativa. Dichas normas son muy resistentes y difíciles de modificar y suelen tener un grado de coherencia y solidez variable. En el tercero planteé que los “repetidores”, por medio del relato de historias acontecidas el año anterior, al tiempo que socializan a los/as nuevos/as ingresantes en las normas de la escuela, las sanciones y el proceder de autoridades y profesores/as, socializan sobre la política institucional, las posibilidades y formas posibles de intervención y el valor de la acción colectiva. Además, transformados en relato que para algunos/as resulta visible, los “repetidores” cargan consigo las consecuencias de sus transgresiones a las normas. En el cuarto expuse que las actas de reunión de personal, en tanto memoria institucionalizada, permiten, además de dar cuenta cómo se concebían la enseñanza, el aprendizaje, los/as sujetos y la disciplina, dar cuenta cuánto de lo plasmado en ellas están presentes en la actualidad y el tipo de relación que entablan los/as profesores/as con dichos discursos: al tiempo que unos/as entablan una relación antagónica, otros/as una relación de alianza. En el último apartado expliqué que la memoria excede la memorización psicológica con la que suele estar relacionada en la

escuela y que el contenido argumental de la memoria discursiva es la norma. Señalé que la memoria está asociada con la existencia histórica del enunciado en el seno de prácticas discursivas reguladas por aparatos ideológicos. También que ciertos discursos remiten a otros discursos que desempeñan el papel de materia prima y con los cuales establecen una relación de alianza, de antagonismo, de respuesta directa o indirecta. Por último, que el análisis de los discursos de profesores/as y estudiantes y los plasmados en los libros de actas anteriores a la eliminación del examen de ingreso me permitió concluir que la producción discursiva en la escuela hace circular formulaciones ya dichas y enunciadas que ella repite, refuta y transforma o deniega.

## **Capítulo 8**

### **Sobre conversos, incrédulos y catecúmenos**

En el siguiente capítulo me propongo describir y analizar las posiciones y los comportamientos de los/as estudiantes sobre diversas cuestiones de la escuela y del nivel medio a los fines de señalar que algunos/as asumen posturas y manifiestan comportamientos cercanos a los de sus compañeros/as, otros/as a los/as docentes y otros/as ambiguos. El capítulo se divide en tres apartados. En el primero —los conversos— doy cuenta sobre aquellos/as estudiantes que muestran posiciones y comportamientos exclusores hacia compañeros/as de origen peruana y boliviana y sobre aquellos/as estudiantes que hacen propios/as las razones de sus éxitos y fracasos en cuestiones escolares. En el segundo apartado —los incrédulos— desarrollo sobre aquellos/as estudiantes cuyas posiciones y comportamientos son críticos sobre prácticas y discursos de algunos/as docentes y de algunos/as compañeros/as. Por último, en el tercer apartado —los catecúmenos— expongo sobre aquellos/as estudiantes que manifiestan posiciones y comportamientos ambiguos con relación a cuestiones que hacen a la escuela y al nivel medio.

#### **La prueba de fe**

Durante mi estadía en las escuelas de zona sur, centro y norte he escuchado numerosos relatos de boca de sus protagonistas o de los testigos directos e indirectos de los hechos. Según iba transcurriendo el tiempo, los relatos adquirían mayor significación. No sólo daban cuenta de las percepciones mutuas que tenían docentes y estudiantes, del estado pasado y presente de las escuelas, de las normas y los fines a los que sirven, de los fines que perseguían y persiguen los/as docentes, de cuánto habían afectado a los/as docentes y a la dinámica institucional la eliminación del examen de ingreso y la universalización del nivel medio, ni cómo sobrellevaban los/as docentes

el ingreso y la permanencia de sectores sociales que históricamente habían sido excluidos. También daban cuenta cuánto y cómo había operado la cultura institucional en los/as estudiantes.

El discurso de los/as estudiantes no sólo portaba información sobre su propia historia. En los/as estudiantes también estaba la historia de la institución, en sus logros y fracasos. La pertenencia no había sido gratuita ni el trabajo de los/as docentes había resultado en vano. Los/as estudiantes no sólo portaban consigo y ponían a disposición de quien quisiera ver y oír el relato de sus propias historias, sino también el de la institución: *de su grandeza, de sus logros, de sus fracasos, de sus esfuerzos, de sus miedos...* La movilización de esfuerzos e inversión de tiempos y recursos de los/as profesores/as parecían haber dado sus frutos en algunos/as estudiantes, y en otros/as no tanto. Era posible sentarse y admirar los logros del trabajo realizado en unos/as, y ello porque los dichos y las acciones de los/as estudiantes daban cuenta cuánto de la institución se había hecho carne en ellos/as. Muchos/as de los/as estudiantes no sólo se habían apropiado de la cultura institucional, sino que al hacerlo la cultura institucional se había apropiado de ellos/as (Vygotsky, 1988; Baquero, 1996) en la medida en que los/as constituían como *estudiante de*. Ahora bien, como con la profesión de la fe parecía no alcanzar, exigían que a los peregrinos pedagógicos den prueba de fe. Pero no todos/as daban muestras y de igual modo de su conversión por lo que era posible apreciar que la apropiación no era tan lineal como cabría esperar. Así, había quienes daban muestras de su conversión, otros/as que se manifestaban dubitativos y había quienes se mostraban incrédulos porque parecían entender que La Meca no era tal y como se lo habían imaginado

### **Los conversos**

Como conversos refiero a aquellos/as estudiantes que manifestaban posiciones y comportamientos próximos a los de los normativos exclusores en relación con sus compañeros/as de nacionalidad boliviana y peruana.

También a aquéllos/as que se adjudicaban responsabilidades con respecto a sus éxitos y fracasos en los estudios.

Con respecto a los primeros, tres fueron los episodios que me llevaron a prestar atención a las prácticas exclusoras de algunos/as estudiantes: las inscripciones en los baños de varones, los robos en primero segunda y las disputas con los/as estudiantes del turno tarde. Con respecto a los segundos, dos fueron los hechos: el caso de Brenda de la escuela de zona sur y el de los/as estudiantes que se sentaban del lado de la pared en la escuela de zona norte.

### ***El baño de varones***

La escuela de zona centro contaba con cuatro baños para estudiantes; en la planta baja como en el primer piso había un baño para varones y otro para mujeres. Durante las horas de clase los baños se encontraban cerrados. Cuando quise ingresar al baño de varones de la planta baja para dar cuenta cómo era debí aguardar hasta que una de las preceptoras diera con la llave y me abriera. Me dijo que en horas de clase mantienen los baños cerrados para que no los usen como escondite. Una vez adentro pude contemplar que el baño era pequeño; a duras penas podrían caber dentro unas cinco personas. El baño contenía dos cubículos con un inodoro cada uno, dos piletas semejantes a las de lavar ropa una al lado de la otra y con sus respectivas canillas encima y un espejo adosado a la pared sobre ambas canillas y piletas. Las paredes estaban tapizadas de cerámicas blancas. Salvo la puerta de entrada que estaba pintada de color gris, las otras dos eran de color blanco. Una vez que hice un registro de cómo era y antes de retirarme me detuve a leer las inscripciones de las paredes y de la puerta de entrada. Como eran pocas, la lectura no me insumió mucho tiempo. Entre las que había en la puerta leí una que decía: “*Perú, grone. Bándalos*”. Pese a que había llamado mi atención, en un principio le resté la significación que merecía. Pero su importancia cambió cuando las chicas del curso donde estaba haciendo las observaciones me contaron de los robos que habían acontecido y a los que se sumaron las disputas que mantenían con los/as estudiantes del turno tarde con quienes compartían el aula.

### *Los robos en primera segunda*

Durante los recreos solía conversar con algunos/as estudiantes sobre diversas cuestiones. Con el tiempo había ganado la confianza de ellos/as lo que hizo que se permitieran hablar delante de mí sobre temas que —estimo— con otros/as no lo harían. Yo preguntaba, escuchaba y a veces ponía cara de sorprendido, y ellos/as hablaban como si nada. Una vez una de las chicas me dijo: “Meterete”, y todas se largaron a reír. El mismo mote me había ligado en la escuela de zona sur. En dos oportunidades la cuestión de los robos se había colado en la conversación. La primera vez fue como al pasar, como uno de los temas de conversación que mantuvieron con las profesoras que habían pasado por los cursos a hablar sobre la conformación del Consejo de Aula. Pero la segunda vez, intuyendo que algo había tras ello, no dejé pasar la oportunidad para adentrarme en la cuestión. Aquella vez estaba inquiriendo sobre las características de un/a buen/a profesor/a y si había discriminación en el curso cuando una de las chicas trajo el tema de los robos.

Entrevistador: Cuéntenme lo de los robos.

Luján: Fueron las chicas de adelante que no hablan mucho...

Milagros: Mucha bolilla no les dábamos porque empezaron mal las clases.

Entrevistador: Empezaron mal las clases dijiste...

Milagros: Claro, y si, porque... como que todos las empezaron a joder, a joder, a joder y como que no se adaptaron mucho.

Entrevistador: ¿Y por qué las jodían?

Luján: Y... porque eran morochas, o porque no les caían bien o porque... y bueno, eso...

Entrevistador: Pero Luján es morocha. Sin embargo cayó bien...

Milagros: Están ellas tres, así, solitas.

Luján: Robaban mucho y decían...

Entrevistador: ¿Y quién es la que robaba?

Luján: [La] boliviana.

Milagros: Se decía, no sabemos.

Roxana: Ah, sí... Esa sí robó el cuaderno, el cuadernillo de matemática y la cartuchera y se la llevó a la casa y no la quería devolver porque decía que ella no la tenía.

Entrevistador: Y qué pasó.

Luján: Al día siguiente lo devolvió porque los padres de la chica vinieron a hablar con la preceptora y le dijeron que eso costó caro, y bueno...

Pronto entendí que el problema no eran los robos sino quién los había cometido. Más precisamente, el problema estaba en la condición de

boliviana y del grupo del que formaba parte la supuesta responsable. Cuando comencé a preguntar a los/as otros/as sobre los robos nadie podía confirmarme que en realidad hubieran ocurrido. De una forma u otra todos/as repetían lo que había dicho una de las chicas: “*Se decía, no sabemos si...*”. El “*se decía*” se había vuelto un denominador común entre los/as estudiantes. Pero no sólo en ello coincidían, sino también en que la supuesta autora era una de las chicas que conformaba aquel grupo apartado del resto que ocupaba los asientos de adelante del curso en la hilera contigua a la ventana: el grupo de las bolivianas y peruana. Pero, ¿qué diferencias presentaba una de esas chicas o el grupo al que pertenecía con respecto al resto para ser blanco de las acusaciones? La única diferencia que en términos objetivos había encontrado era la condición de extranjera, más precisamente de boliviana y peruana.

### ***Las disputas con el turno tarde***

Tal como había señalado en otro capítulo, los/as estudiantes de la escuela de zona centro compartían el establecimiento con los/as estudiantes del liceo. Al tiempo que los/as primeros/as cursaban en el turno de la mañana, los/as del liceo lo hacían en el turno tarde. Como era de esperar, los problemas con los/as del turno tarde estaban a la orden del día; ellos eran una de las preocupaciones de los/as estudiantes de la escuela de zona centro y de muchos/as de sus profesores/as. Pero los problemas no sólo se circunscribían a primera segunda, sino que se extendían a otros cursos y a otros/as profesores/as.

En las conversaciones ocasionales y en las entrevistas que mantenía con los/as estudiantes solía preguntarles sobre los motivos de las disputas, y las razones que daban solían girar en torno al estado del aula y la conservación del mobiliario y producciones pegadas en las paredes:

Entrevistador: ¿Qué es lo que más les molesta de esta escuela?

Candelaria: Que está toda rota, que no hay sillas cuando llegamos... nada más

Entrevistador: ¿Joel?

Joel: Lo mismo, pero cuando siempre llegamos está todo sucio, está escrito, a veces, viste, que ponemos afiches en el aula, y cuando llegamos los del liceo lo rompen todo, o hacemos algo en el aula, viste,

para limpiarla, o ponemos algo así para que se decore y esté mejor... siempre llegamos y está roto, o está sucio, y eso...

(Estudiantes de escuela de zona centro)

¿Pero por qué la gran mayoría prefería responsabilizar a los/as estudiantes del liceo del estado del aula? ¿Los/as estudiantes del liceo asumirían las mismas actitudes con a los/as estudiantes de la escuela de zona centro? No tenía respuesta para la segunda pregunta, pero sí podría ensayar una para la primera: *el problema de convivencia excedía el estado del aula, era un problema territorial, de ocupación y pertenencia*. Ahora bien, ¿qué fundamentos podría haber para ello? La respuesta la hallé en lo que señaló la Profesora de Educación Estética:

Entrevistador: ¿Cómo se están parando a tu modo de ver con esta diversidad de sujetos que se presentan, estos docentes que viven anclados en la época de oro de la escuela normal?

Profesora: Sabés lo que pasa, si en esta escuela, y esta escuela se lo ve como una bajada, hemos bajado el nivel... hemos bajado el nivel... este... el morocho todavía asusta, ah... No sé... Determinada clase media, antes... bueno... el liceo eran los negros y acá eran los rubios, después se nota que se mezclaron los rubios y los negros y ahora no sabés cuáles son los del liceo y cuáles son los del normal, o sea mañana y tarde podés estar... eh... te cambian... eh... la luz del aula y es lo mismo. Ahora te digo, que yo siempre dije, desde el momento que yo entré en esta escuela, hay una clave: los negros del liceo tienen un nivel de música y de plástica profesional que a éstos [del normal] los dejan petisos, no. Histórico esto, porque los negros... Ahhhhh... éstos pusieron toda su alma en estos procesos, entonces lo que ves, y me encantaría que pudieras ver... Cuando los chicos hacen sus muestras de fin de año, y vas a ver qué cosas dicen los chicos del liceo y las cosas que no dicen los chicos del normal, pero lo cómico de esto es que hay profesores comunes, en un cincuenta por ciento, son comunes al liceo y al normal.

¿Qué había tras los sucesos descritos? Pese a que cada uno de los tres episodios podría ser leído en forma aislada y adquiriría significación por sí mismo, tras ellos era posible reconocer un mismo problema: la exclusión de un grupo considerado inferior por otro.

Si a los ojos de los/as docentes los peregrinos pedagógicos no presentaban diferencias, ¿los/as estudiantes se reconocían iguales o entendían que entre ellos/as había diferencias imposibles de saldar? El registro de asistencia informaba que había un total de treinta y cinco estudiantes y de éstos, dos eran de nacionalidad boliviana, una peruana y el resto de nacionalidad

argentina. También que de los treinta y cinco inscriptos, diez acreditaban vivir en villas de emergencia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>45</sup>, y entre estas diez estaban las tres estudiantes que conformaban el grupo de las bolivianas y peruana. Pero había algo más. El registro también informaba sobre la nacionalidad de los responsables legales de los/as estudiantes. Según éste, tres eran de origen paraguayo, siete de origen boliviano, tres de origen peruano y el resto de origen argentino. El análisis de los datos me permitía suponer que el país de origen estaba actuando como razón para la exclusión. Si a los ojos de los/as profesores/as los mecanismos de exclusión hallaban fundamento en la pertenencia social, el lugar de procedencia y el país de origen, a los ojos de los/as estudiantes tomaba primacía el último. La condición social y el lugar de procedencia resultaban comunes entre los/as diez estudiantes, pero no así el país de origen. Parafraseando a Becker (2009, p. 52), el hecho de que las tres estudiantes pertenecieran a la clase baja, vivieran en una villa y asistieran a una escuela prestigiosa —junto a las adscripciones que esto conlleva— no impedirían que sean tratadas como bolivianas y peruanas y sólo luego de acuerdo a los demás. El país de origen era un estatus de tipo maestro que se ubicaba por encima de cualquier otra consideración (Becker, 2009). El país de origen tenía primacía sobre la condición social y el lugar de residencia, y era el motivo principal de exclusión entre los/as estudiantes. Pero no cualquier nacionalidad, sólo la boliviana y peruana que se encuentran devaluadas a los ojos del resto (Grimson, 2006; Neufeld y Thiested, 2007), y ello por “la construcción de la figura del ‘inmigrante’, especialmente de países limítrofes, [que] tiende a condensar un conjunto de atributos altamente estigmatizantes, que los hace portadores de una ‘inferioridad esencial’” (Montesinos y Pallma, 2007, p. 72).

Pero ¿qué sucedía con aquéllos/as cuyos progenitores eran bolivianos? Entiendo que estarían en una escala superior en comparación con las tres chicas por su condición de argentinas; al poseer documento argentino

---

<sup>45</sup> De los cinco estudiantes que acreditaban vivir en el Gran Buenos Aires no era posible determinar si alguno/a viviría en una villa de emergencia.

escapaban a las categorías de ilegales e indocumentados/as y los atributos que están asociados a ellos.

Al igual que con las tres estudiantes, los planteos contra los/as estudiantes del liceo tenían fines excluyentes. La exclusión que efectuaban los/as estudiantes de la escuela de zona centro aparecía como un reflejo de acción similar emprendida por los/as profesores/as hacia ellos/as (Parkin, 1984). La exclusión que llevaban a cabo los/as estudiantes de la escuela de zona centro era una forma de diferenciación *de* e identificación *con*. Los/as estudiantes parecían manejar su propia idea de inclusión; tenían en claro el reconocimiento de la institución y les preocupaba que este pudiera estar en cuestión (Coler y otras, 2011). La composición social del alumnado del liceo estaba más definida que la de la escuela de zona centro y ello presentaba un problema pues, como había dicho la Profesora de Educación Estética, el liceo era la escuela de los negros. Aunque un amplio porcentaje del estudiantado de la escuela de zona centro no presentaba diferencias en cuanto al lugar de procedencia, al país de origen y al medio social de pertenencia con los/as estudiantes del liceo era de esperar cierta confraternidad entre unos/as y otros/as. Pero no. El calificativo de negro que pesaba sobre los/as del liceo permitía a los/as de la escuela de zona centro mantener distancia y marcar diferencias. Aquéllos/as eran del liceo, mientras que ellos/as pertenecían a la escuela de zona centro, una institución prestigiosa por el nivel académico y el nivel social de pertenencia de su estudiantado. Los beneficios obtenidos por la pertenencia a una institución de este tipo se encontraba amenazada por la cercanía de los/as estudiantes del liceo. La sola pertenencia a la escuela de zona centro confería ciertos atributos simbólicos de los que los/as estudiantes de la escuela de zona centro no estaban dispuestos a desprenderse ni compartir. Al tiempo que a los/as estudiantes del liceo seguían acompañando las desventajas de origen, algunos/as estudiantes de la escuela de zona centro entendían que habían logrado zanjar las mismas desventajas con su inscripción en una institución de reputación.

Frigerio (2006) señala que “negro” condensa significados diferentes. Puede ser usado para referirse a una persona de clase social media alta o alta de cabello oscuro o tez más o menos cetrina pero que no necesariamente refiere a su ascendencia, para dirigirse a una persona querida de cualquier tonalidad o como un insulto, principalmente si la persona es de tez oscura. En este último la palabra negro suele estar acompañada de un adjetivo: “Negro de mierda”, “Negro villero”, “Negro sucio”. A pesar de que la significación que adquiera dependerá del contexto en que está siendo usado, de a quién vaya dirigida y de la relación habida entre los/as involucrados/as, el término tiene una connotación peyorativa en su acepción de categoría racial. Ahora bien, más allá de lo polisémico del vocablo, su lógica de construcción diferirá en función del contexto. Así, al tiempo que en los Estados Unidos de América lo que importa es el origen del individuo o su ascendencia, en la mayor parte de Latinoamérica lo más importante es la clase (Guber, 1999; Frigerio, 2006; Grimson, 2006). Por tanto, en nuestro contexto, “la clasificación racial y la identificación racial de la mayor parte de estos individuos variaría de acuerdo a su situación socio-económica, el contexto en el que se hallen y su propia construcción identitaria” (Frigerio, 2006, p. 80). En términos de Grimson (2006), lo negro no queda reducido a ciertos rasgos fenotípicos referido a África, sino que se extiende a los pobres calificados como “negros” o “cabecitas negras”. Para Frigerio (2006): “Entender la lógica de las clasificaciones raciales y su aplicación permite entender mejor los actos discriminatorios y su espectro de variación. Permite reconocer y comprender la *variedad* de actitudes y prácticas que, respecto de “otros” raciales, se actualizan *en distintos contextos*” (p. 78. Las bastardillas le pertenecen).

Pero conversos no eran sólo aquellos/as estudiantes que manifestaban posiciones y comportamientos excluyentes, sino también aquellos/as que asumían como propios el discurso de que en ellos/as se hallaba la razón de sus éxitos y fracasos en la escuela: Brenda, estudiante de la escuela de zona sur, y los/as que se sentaban del lado de la pared en la escuela de zona norte.

## **Brenda**

Brenda es una estudiante de la escuela de zona sur. Ella es menuda. De andar sereno y particular, como si midiera cada uno de sus pasos. Al igual que sus compañeras usaba jeans ajustados, pero de tiro largo. Calzaba zapatillas de cuero blanco. En los días de calor solía ir de remera. Tenía la voz afectada, como si hiciera esfuerzo por diferenciarse de sus compañeros/as. Destacaba por sus ojos color miel y su sonrisa franca. Cuando hablaba miraba directo a los ojos.

La conversión no había operado en ella como lo había hecho en algunos/as de los/as estudiantes de la escuela de zona centro. Ella se sentía responsable y productora de sus éxitos como de sus fracasos. Pese a que no tenía en claro por qué había repetido —“Ay..., yo estudié, no sé cómo repetí. Empecé desde enero hasta el último día. Me había llevado cuatro materias. También me mandaban a maestra particular, o sea, que si no hacía nada, igual lo hacía porque me mandaban a la maestra particular, así que no sé”—, sí tenía en claro que si no quería recurrar por segunda vez y estar nuevamente en primer año, debía operar sobre ella y guardar registro de lo que le había sucedido a sus hermanas:

A mí me gusta en realidad el colegio, o sea, no me gusta estudiar, como cualquiera, pero prefiero estudiar porque lo que les pasó a mis hermanas no quiero que me pase a mí.

Durante las primeras semanas Brenda solía sentarse al lado a Aylén y Camila y andaban juntas en los recreos. Pero pronto se separó de ellas y comenzó a relacionarse con otras compañeras y ello porque había entendido que la compañía de sus dos compañeras no la ayudarían; no estaba dispuesta a recurrar otro año más. Pero su conversión no estaba solamente en el convencimiento de que la compañía de Camila y Aylén no le haría bien, también en la importancia de las normas escolares. Cuando le pregunté qué le parecían las suspensiones, el cambio de curso y cambio de escuela como sanciones que las normas imponían me respondió que creía que “*si no habría eso, [la escuela] sería un desastre*”.

Pero Brenda no era la única en hacer suya las razones de sus fracasos. También Florencia, una estudiante de la escuela de zona centro, entendía que la responsabilidad de porqué había recurrido recaía en ella porque no había sabido valorar lo que la escuela le había ofrecido: *“Es buena la escuela, bueno el contenido que tiene... yo no lo supe valorar”*.

### ***Los del lado de la pared de la escuela de zona norte***

El día que comencé las observaciones en la escuela de zona norte, una vez en el curso al que fui asignado, no tardé mucho en darme cuenta que había dos grupos claramente diferenciados: el que seguía las clases y a quién los/as profesores/as se dirigían y el grupo que parecía no importarle lo que ocurría en el otro grupo y lo que hacían los/as docentes.

En primera tercera de la escuela de zona norte los/as estudiantes estaban distribuidos en cuatro hileras de bancos y pupitres separados por pasillos. La distancia entre una hilera y otra estaba claramente demarcada como así también quiénes ocupaban cada una de las hileras. Ubicándose de espaldas al pizarrón, en el fondo de la hilera del lado de la izquierda, la que se hallaba pegada a la pared y próxima a la puerta, estaba el grupo de estudiantes que parecía no importarle nada de lo que los/as profesores/as decían y hacían con los/as de las otras hileras. No participaban de las clases y conversaban entre ellos/as, pero cuidando que el nivel de ruido que producían no atentara contra el desarrollo de la clase. En tanto no molestaran parecía estar todo bien.

Ellos/as conformaban un microcosmos dentro de otro; el de ellos/as era el microcosmos de los/as repetidores/as, el microcosmos de los/as que volverían a repetir. Para ellos/as parecía estar claro que los/as responsables últimos de que pertenecieran a ese grupo eran ellos/as:

Entrevistador: ¿Los profesores tratan a todos por igual?

Daina: No, eso no es verdad.

Entrevistador: ¿Por qué?

Daiana: Y porque hay profesores que tienen preferencias con algunos alumnos, porque capaz que alguno no estudia y el otro sí.

Entrevistador: ¿Estás entre las preferidas de algunos profesores?

Daiana: No.

Entrevistador: Si te digo que en primera tercera hay profesores que trabajan más con ciertos alumnos que son inteligentes, que les responden, y que no se ocupan de los que tienen dificultades, ¿qué me decís?

Daiana: Que es verdad. Por ejemplo, el año pasado yo estaba en el mismo curso, y como con mis amigas siempre nos reíamos y la profesora de geografía ya no nos daba clase. O sea, capaz que nos estábamos riendo y en vez de decirnos que nos callemos o algo, directamente le daba la clase a todos los demás pero a nosotras no. Ni nos preguntaba.

Entrevistador: ¿Y este año?

Daiana: Y este año también, es lo mismo. Por ejemplo la de matemáticas... conste que ya... a nosotros... yo estoy sentada, y ya no nos da clase. Es como que deja que hagamos lo que queramos si ya sabe que igual no vamos a hacer nada.

(Estudiante de escuela de zona centro)

También para algunos/as compañeros/as parecía estar claro que la responsabilidad última recaía en ellos/as y de lo que les esperaban: repetir y repetir, y cuando se cansen de hacerlo abandonar la escuela:

Muchos no van a pasar. Por ejemplo en tercero, en cuarto yo noto que son pocos chicos los que están, no como en primero. En primero yo veo que empezamos siendo un montón, y luego pasando los años disminuye la cantidad. O sea, vos te das cuenta. [¿Por qué disminuye?] Porque los alumnos no rinden, y es como que a algunos los padres les cambian de colegio para ver si así —por ahí— se ponen las pilas porque a lo mejor no les gusta el colegio (...) A algunos porque quedan libres, a otros porque los sancionan y no les dejan entrar más al colegio y no tienen más oportunidades; y algunos porque se cansan de repetir y entonces se van a trabajar. Varios de mis compañeros dejaron el colegio para ir a trabajar porque están hartos de repetir de curso. Pero tampoco es culpa de los profesores, sino que es culpa de ellos que no se ponen las pilas.

(Antonella – Estudiante de escuela de zona norte)

Paulo Freire afirmaba que no hay peor opresión que hacer propio el discurso del opresor. En *Pedagogía del oprimido* (1970) sostenía:

“Uno de los elementos básicos de la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que ‘aloja’ la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.”  
(p. 37).

Los mecanismos que son posibles reconocer para el logro del convencimiento de los/as estudiantes son diversos. Entre éstos están aquellos elementos objetivos y más estables que conforman la gramática escolar. Pero también están aquellos más sutiles y menos estables, pero no por ello menos eficaces: los juicios públicos y privados, el chiste, las comparaciones, las apreciaciones sobre los trabajos, la asignación de roles y funciones, entre otros. Perrenoud (1990) sostiene que el éxito y el fracaso son frutos de las valoraciones, intuiciones y técnicas que emplea el/a profesor/a para evaluar y clasificar a los/as alumnos/as. Para Kaplan (2008), en tanto, guardan relación con las expectativas que construyen los/as docentes respecto de sus alumnos/as sobre el comportamiento y el rendimiento escolar:

La conversión no se limitaba a la profesión de la fe. Las muestras objetivas de los/as estudiantes —la exclusión y la asunción como propia de la producción y la responsabilidad del éxito y del fracaso— son las pruebas esperadas de la conversión. El proceso de cierre no sólo opera desde los/as profesores/as hacía aquellos/as que históricamente habían sido excluidos de la escuela y que ahora ingresaban y permanecían en la escuela secundaria. Ahora eran algunos/as de los/as nuevos/as ingresantes quienes ponían reparos a la permanencia de aquellos/as otros/as que pujaban por establecerse y pertenecer, y ello por su simple condición de peruanos y bolivianos y los atributos que por ello les asignaban: *vándalos, grones, ladrones, indocumentados, ilegales*. Pero no sólo son conversos aquéllos/as que hacían suyo los discursos y que actuaban de acuerdo a los preceptos. También lo eran aquéllos/as que de una forma u otra hacían suyas la producción y las responsabilidades de sus éxitos y fracasos y, por tanto, se excluían ellos/as mismos/as. Tales eran los casos de Brenda, Florencia y de algunos/as estudiantes de la escuela de zona norte.

## **Los incrédulos**

Reconozco como incrédulos a aquellos/as estudiantes que se manifiestan críticos de las prácticas y discursos de los/as docentes y de sus compañeros/as. En sus críticas están presentes elementos que hacen al derecho a la enseñanza y al aprendizaje, a las condiciones edilicias y los equipamientos apropiados para el aprendizaje y a los vínculos fundados en el respeto.

### ***Antonella***

Antonella es baja, regordeta y, a diferencia de sus compañeras de la escuela de zona norte, despreocupada por los maquillajes y por vestir a la moda. Mientras que la mayoría de las chicas de la escuela que vestían con jeans y una remera más bien ajustados, Antonella prefería los jogging y las musculosas sueltas. Pese a diferenciarse del resto por su forma de vestir y por su falta de maquillaje era una más de un grupo nutrido de chicas que iba y venía de un lado a otro en los recreos. Al igual que las otras compañeras, era de coquetear con los chicos y cuando alguna hacía un comentario sobre ello la empujaba negando lo que resultaba evidente para el resto. Cuando estaba sola, su andar era pausado; se movía de un lado a otro sin apuro, pero con pasos firmes. Era locuaz y muy observadora; el tiempo que había durado la entrevista, en ningún momento había perdido de vista mis movimientos y había respondido las preguntas casi sin meditar, como si conociera de antemano cada una de las preguntas y tuviera preparadas las respuestas. Así, las palabras se habían disparado de su boca como una flecha que se dirige a un blanco:

A mí lo que me enojó mucho la vez pasada fue que... yo soy de Clorinda, y como que la profesora me empezó a tratar de paraguaya. Después me empezó a decir que yo no soy Argentina... Pero, ¿qué tiene que ver la acentuación? Que yo tenga otra acentuación no quiere decir que yo no sea argentina; y eso me molestó mucho (...) A mí no me interesa ser de Paraguay o de ningún lado, lo que me molestó fue que me dijo que yo me ofendo por cualquier cosa y que ella me está tratando a mí por algo que yo soy. O sea, no me importa ser paraguaya, o de Perú o de donde sea, lo que me molestó fue la manera en que me lo dijo. Y me dijo que no le gustaba mi acentuación porque si yo era Argentina no iba a hablar como... Y eso me molestó mucho porque en

parte me discriminó, me faltó el respeto. Además yo no le dije nada para que ella me hable así.

Antonella no sólo era consciente de la discriminación a que era sometida por su condición de formoseña y por su acento guaraní, sino que arremetía sin guardar reparos que a quien se dirigía era a una profesora. Ante la pregunta de qué esperaba de los/as profesores/as su respuesta había sido contundente, aunque había discernido entre un/a profesor/a y otro/a:

Más que nada, que te tengan respeto, porque acá no hay respeto. Y bueno, me gustaría que haya más respeto y que se trate a los alumnos como se debe (...) [Claro,] Hay profesores que son buenos y que saben tratarte. Te saben explicar y te tienen respeto. Y eso es lo que me gusta.

Pero Antonella no sólo denunciaba los malos tratos, también la retirada de la enseñanza de muchos/as los/as profesores/as como una práctica común en la escuela:

Lo que me molesta de algunos profesores es lo mismo que te dije al principio, que es que no saben enseñar. O si no, enseñan pero no te tienen paciencia para explicar. Tenemos una profesora que es así. Ella escribe todo y nosotros tenemos que hacer cuando ni entendemos qué tenemos que hacer. Y eso es algo que está mal, porque nosotros le preguntamos y dice: “no, resuélvanlo porque yo ya lo expliqué” y, “¿cuándo explicó?”. O si no, pasa que nos toma examen y no avisó, o te avisa dos días antes. Supuestamente los exámenes se toman con dos semanas de anticipación.

Cuando le pregunté si recomendaría a un amigo inscribirse o no en la escuela y por qué, su respuesta había sido un no rotundo, y las razones remitieron nuevamente a la falta de respeto entre profesores/as y alumnos/as y entre alumnos/as y alumnos/as:

Lo que pasa es que en este colegio no hay mucho respeto. No hay respeto hacia los profesores, y los profesores no tienen respeto hacia los alumnos. Entonces, por ese lado no le recomendaría este colegio. Por eso no me gusta este colegio, porque no hay respeto entre el alumno y el profesor; y menos entre compañeros.

### ***Joel***

Ante la misma pregunta, la respuesta de Joel —un estudiante de la escuela de zona centro— había sido distinta. En él las certezas giraban en torno a otras cuestiones, pero las dudas, en cambio, giraban en torno a si

recomendaría o no a un amigo a inscribirse por las propias certezas: el estado edilicio de la escuela y las diferencias observadas entre profesores/as:

Entrevistador: Si un amigo te pide que le aconsejes inscribirse o no en esta escuela, ¿qué consejos le daría?

Joel: Que tiene que estar repiola.

Entrevistador: ¿Por qué estar repiola?

Joel: Porque los profesores son recopados, pero en parte también no, porque se cae a pedazos la escuela, hasta que la reparen...

Entrevistador: ¿Qué quiere decir eso que los profesores están repiolas?

Joel: Que te enseñan bien, que te explican, algunos, algunos no, que te prestan atención, que te escuchan, que te entienden, todo eso.

A diferencia de Antonella, Joel es alto y preocupado por estar al tono de la moda de la escuela. Bajo el guardapolvo blanco que estaba obligado a vestir por Reglamento de Convivencia sobresalían el cuello de una camisa a rayas y unos jeans azules prelavados que el guardapolvo dejaba al descubierto. Calzaba unas zapatillas de cuero, casi nuevas y a simple vista parecían costosas. Joel vivía en el barrio Ramón Carrillo, un barrio humilde de la zona sur de la ciudad. A simple vista uno arriesgaría a pensar por su contextura física que era un estudiante pronto a egresar y en verdad debería ser así si no hubiera repetido cuarto y sexto grado de la escuela primaria y primer año de la escuela secundaria. Ante la pregunta de qué esperaba de los/as profesores/as había respondido:

Que no hagan tantos paros (...) Porque hacen muchos paros, como el de francés, como es judío dice: “Bueno, en esta semana no vengo, vengo la próxima semana, chau”, deja un trabajo práctico y se va (...) No viene nunca y dice, cuando viene dice: “Yo les dije que tenían que hacer esto, que hacer lo otro, que les voy a tomar oral, que me digan esto”, y capaz que no lo ves dos días, viste que tenés dos días seguidos con él, y no lo viste capaz que se te pasó lo que tenías que hacer o capaz que no estudiaste o no te acordás lo que te enseñó y cuando... y bueno, cuando él te toma te dice, decime algo en francés y vos no te acordás qué decirle y te caga a pedos (...) Es distinto, porque ellos [los/as profesores/as]... y si faltan igual les pagan a ellos, a nosotros no. Ellos saben que faltan, nosotros nos llevamos la materia, nos vemos en diciembre, chau, nos sacamos un 4, “te veo el año que viene acá en primer año” y ellos siguen trabajando, nosotros tenemos que... si perdés tus amistades, capaz que tenés que... te llevás mejor con unos, capaz que tenés un novio, viste, en el caso de ella [señala a la compañera a quien tiene al lado y con quien se realizó la entrevista] o yo tengo una novia y lo tenés, el año que viene ella también pasa, y vos te quedás en primero, ya no da, viste, eso...

Al igual que Antonella, Joel era crítico sobre las prácticas escolares, pero, al tiempo que Antonella arremetía contra el mal trato, Joel lo hacía contra ciertas cuestiones que ponían de manifiesto la retirada de la enseñanza de muchos/as docentes.

### ***Matías***

Matías, al igual que Joel, estaba obligado a usar guardapolvo blanco, pero, a diferencia de éste, su vestimenta no manifestaba preocupación por la moda. Matías era muy querido por sus compañeros. Era callado y muy rara vez solía estar solo; sus compañeros buscaban su compañía para jugar al truco o recorrer por la escuela o jugar a la pelota en el patio durante el recreo. Sus calificaciones denotaban facilidad para el estudio y preocupación por cumplir con las obligaciones escolares. No era de hacer alarde de sus notas, por el contrario, manifestaba cierta timidez ante los elogios de algunas profesoras. Siempre estaba presto a brindar ayuda a quien lo necesitara. Cuando le pregunté si recomendaría a un amigo inscribirse o no en la escuela de zona sur no dudó en responder que sí, aunque poniendo en duda cómo era la educación que brindaba: *“Yo la recomendaría porque tiene... va, no digo que es ¡guau!, una re educación, pero tiene buena educación”*. Y cuando le pregunté qué le faltaría para que la educación que brindaba fuera mejor, contestó: *“Tener mejores refacciones, por ejemplo... estufas, ventiladores, todo eso, porque sin eso a veces no podés estudiar, te estás cagando de frío y... no podés pensar”*. Ante la pregunta de qué esperaba de los/as profesores/as respondió: *“Que nos den oportunidades y que nos traten a todos por igual. No porque uno sea más que el otro lo va a tratar mal”*.

En las voces de Antonella, de Joel y de Matías también se conjugaban las voces de muchos/as de sus compañeros/as. Sabían que ya no estaban en la primaria. Sabían que entre la primaria y la secundaria las diferencias eran notorias. Mientras que en la primaria *“las actitudes que tenían los profesores con nosotros, de hacer cosas... por ejemplo, los profesores de la primaria te acompañaban hasta la puerta, y acá [en la secundaria] te dicen chau y se van, ¿entendés? Y era... los primeros días yo quedaba re ‘chan’”*

*o “Que en séptimo grado vos no entendías algo y te explicaban muchas veces hasta que entiendas, pero si vos acá [en la secundaria] no entendés algo, y te explican varias veces y no entendés, te mandan a las clases de apoyo y tenés que ir a alguien que te enseñe bien”.*

Para los incrédulos, una vez en la escuela y el ciclo lectivo en curso ya la escuela no brillaba como La Meca en el horizonte. Ante la pregunta si recomendarían a un/a amigo/a inscribirse en la escuela las respuestas de los tres diferían: para Antonella el no había sido rotundo, para Matías si y para Joel la duda como respuesta salvo que el amigo sea *repiola*. Los tres, al igual que otros/as de sus compañeros/as, estaban colmados/as de dudas y de certezas. Los tres diseccionaban el todo, separaban las partes y las sometían a análisis. El resultado: malos tratos, discriminación, condiciones edilicias paupérrimas para la enseñanza y el aprendizaje, inasistencias de docentes, falta de explicaciones, y, como corolario, la repitencia y la pérdida de los afectos. Pero, aunque no todos/as los/as docentes eran iguales, no era esto lo que esperaban de la escuela y lo que para ellos querían.

### **Los catecúmenos**

Como catecúmenos reconozco a aquellos/as estudiantes que se encuentran entre los conversos y los incrédulos. En sus posiciones y comportamientos por momentos están próximos a los/as docentes y por momentos a sus compañeros/as. Entre éstos/as identifiqué tres tipos de catecúmenos: los de fácil convencimiento, los interesados y los contradictorios.

Entre los primeros ubiqué a aquellos/as estudiantes que tendían a adoptar con facilidad posturas ajenas por lo que podían cambiar rápidamente de posición ante situaciones que se suscitaban en la escuela y en el aula, y ello en razón de quién era el interlocutor y del poder de convencimiento que tuviera.

Entre los segundos, a aquellos/as que por momentos manifestaban posiciones y comportamientos próximos a sus compañeros/as y por

momentos a los de los/as docentes, y ello en función de sus intereses y necesidades. Los/as estudiantes parecieran tener en claro, como consecuencia de distintas situaciones que les tocaba vivir o de las que fueron testigos, que habitar el espacio escolar no resultaba sencillo. La opción entre la conversión y la incredulidad pareciera no serles una opción válida porque sobre uno u otro pesaban consecuencias no fáciles de sortear. Como estudiantes sabían que *“entre los profesores se hablan y dicen ‘no mira, a este tenelo cortito’”* *“por lo que hay que hacer buena letra y hacerles caso”*. Como compañeros/as, sabían que *“es feo estar mal en un lugar que estás durante cuatro horas”* por lo que es bueno estar bien con los/as compañeros/as.

También identifiqué entre los catecúmenos a un tercer tipo de estudiante. Estos/as estudiantes se mostraban contradictorios/as en su posiciones y comportamientos sobre ciertas cuestiones que hacen a la escuela y al nivel medio. Pero, a diferencia de los/as anteriores, éstos/as se manifestaban ambivalentes no por fácil convencimiento ni por intereses y necesidades personales sino más bien por falta de conocimientos que los/as ayuden en la definición. En éstos/as parecía posible estimar que en algún momento terminarían posicionándose en la conversión o la incredulidad:

Entrevistador: Rocío ¿a vos qué te parece? ¿Habría que poner examen de ingreso como en el Carlos Pellegrini y en Nacional Buenos Aires?

Rocío: Por un lado sí y por el otro no, porque ahí ves el nivel de enseñanza de los chicos y lo que saben y lo que no, y por el otro es que dejás a un montón sin oportunidades, tenés que tratar de aprender.

(Estudiante de escuela de zona sur)

Más allá de las diferencias señaladas entre los tipos de catecúmenos, está claro que los/as estudiantes manifiestan posiciones y comportamientos ambiguos sobre situaciones que acontecen en la escuela y en el aula y que interpelan al nivel medio. Estimo que asumirse en la postura de los conversos o de los incrédulos tarde o temprano resultará posible para el tercer grupo de estudiantes, y ello en función de cómo los inquiera el conocimiento (Diker, 2004) y las experiencias a las que deben hacer frente. Para los/as otros/as, en tanto, si hiciera necesario avizorar una toma de posición, resulta difícil estimar si lo harán y hacia cuál de los polos mientras

sigan primando en ellos/as intereses y necesidades personales o falta de carácter. Claro está, la aparente *falta de* puede considerarse como la asunción de una postura.

Las cuestiones que quedan aún por ver son, por un lado, si las posiciones y comportamientos de los conversos son el resultado de procesos de interiorización (Vygotsky, 1988; Baquero, 1996) de las normas que operan en la escuela o de mensajes implícitos de algunos/as de los/as docentes (Nobile, 2006), o más bien los discursos y las prácticas que imperan en la escuela fortalecen las posiciones y comportamientos que los/as estudiantes portan a ella. Como también cabría que ambas cuestiones estén operando, es decir que el/a estudiante halla en la escuela un espacio favorable para manifestar y fortalecer posiciones y comportamientos excluyentes propias del ámbito de donde procede.

Por otro lado, ¿a qué obedecen las posiciones y los comportamientos de los incrédulos? En principio, como respuesta podría barajar cuatro razones posibles. Bien podría guardar relación con discursos y prácticas inclusivos de algunos/as profesores/as con quienes se identifican (Nobile, 2006), o el trabajo de éstos/as podría estar fortaleciendo posiciones y comportamientos asumidos por los/as estudiantes mucho antes de ingresar a la escuela. También cabría la posibilidad, tal como lo señaló Levinson (1998), que ellos son en respuesta a las condiciones imperantes en las escuelas que son las mismas con las que se enfrentan fuera de ella. En otros términos, como respuesta a discursos y prácticas excluyentes y estigmatizantes que afrontan en la escuela al igual que más allá del ámbito escolar. Es posible, igualmente, como planteé en el Capítulo 7, como consecuencia de la socialización de los “repetidores” en la política institucional y las posibilidades y formas posibles de intervención sobre ella.

## **Conclusión**

En el capítulo me había propuesto describir y analizar las posiciones y los comportamientos de los/as estudiantes sobre diversas cuestiones de la

escuela a fin de plantear que algunos/as asumen y manifiestan posiciones y comportamientos cercanos a los de sus compañeros/as o a los/as de los/as docentes; otros/as posiciones y comportamientos ambiguos y otros/as son críticos sobre la enseñanza, el aprendizaje, las condiciones edilicias y equipamientos de la escuela y sobre los vínculos entre docente-estudiante. Dividí el capítulo en tres apartados. En el primero me explayé sobre aquellos/as estudiantes a quienes identifiqué como conversos, por un lado, por expresar posiciones y comportamientos semejantes a los de los normativos exclusores y, por otro, por adjudicarse responsabilidades sobre sus éxitos y fracasos escolares. Los conversos implementan prácticas exclusoras hacia sus compañeros/as de origen boliviano y peruano por considerarlos/as inferiores. Y aquellos/as que se adjudican responsabilidades de sus éxitos y fracasos en razón de elementos objetivos y estables que conforman la gramática escolar y aquellos más sutiles y menos estables: los juicios públicos y privados, el chiste, las comparaciones, las apreciaciones sobre los trabajos, la asignación de roles y funciones, entre otros. En el segundo apartado discurrí sobre los incrédulos: aquellos/as estudiantes que se manifiestan críticos de las prácticas y discursos de los/as docentes y de sus compañeros/as. Los blancos de sus críticas son los malos tratos, la discriminación, las malas condiciones edilicias para la enseñanza y el aprendizaje, el abandono de la enseñanza y del/a estudiante y la repitencia y la pérdida de los afectos. En el tercer apartado razoné sobre los catecúmenos: aquellos/as estudiantes que se manifiestan ambiguos en sus posiciones y comportamientos ya sea por fácil convencimiento, por intereses y necesidades personales o por falta de conocimientos que les permita asumir una posición.

## Conclusiones

A lo largo de los capítulos di cuenta de la relación entre escuela media y a quienes he dado en llamar en forma indistinta como “peregrinos pedagógicos”, “negativamente privilegiados/as”, “extranjeros/as” y “extraños/as” en el contexto instaurado por la universalización del nivel medio. Señalé que la relación resulta una ecuación compleja en razón de que la escuela secundaria es un nivel del sistema educativo que fue pensada, creada y madurada para un sector social determinado y no para toda la población como ha sido planteado en diversos estudios ((Puiggrós, 1990; Filmus y Moragues, 2003; Tenti Fanfani, 2003 y 2008; Dussel, 2008; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009; Tedesco, 2008; Tiramonti, 2008, entre otros), y, me arriesgo a sostener, que por mucho tiempo seguirá siendo planteado. Señalo esto último en virtud de la pregunta que hiciera en el Capítulo 4: si la democratización de la escuela secundaria se define por la letra de la ley o por los discursos y las prácticas que al interior de ellas son posibles reconocer.

Si de ingenuidad estuviera pecando pasaría por alto que hay instituciones cuyos discursos y prácticas vienen dando cuenta de la democratización de la escuela secundaria mucho antes de que las leyes así lo impongan y que hay también instituciones que se jactan de serlo sin haber comenzado a dar siquiera los primeros pasos. Además pasaría por alto a aquéllas que se mantienen al margen de lo que las leyes y los nuevos tiempos imponen.

Como lejos de mí está la ingenuidad me arriesgo a plantear —en función de conversaciones que mantuve a lo largo de los cuatro años de producción de la tesis con docentes, investigadores/as, estudiantes, padres/madres, amigos/as, familiares— que los hallazgos de mi investigación pueden resultar tierra fértil para aquellos/as que ven con naturalidad la existencia de escuelas para ricos y para pobres. Para éstos/as los mecanismos de selección y regulación de la matrícula hallaban razón en el hecho de que los/as negativamente privilegiados/as entrañan un peligro para instituciones como

las escuelas de zona sur, centro y norte por lo que limitar su ingreso y permanencia es lógico y esperable.

No obstante, abrigo la esperanza de que los hallazgos permitan ver que resta aún mucho por recorrer y que la universalización del nivel medio es tan sólo el primer paso de un largo proceso. Entiendo que un sistema que se jacte de democrático no puede ni debe descansar sólo en las leyes que sanciona. Digo esto porque se suele asociar universalización con democratización, como si ambas fueran sinónimos, como si ambas remitieran a una misma operación. La disociación permite ver que la universalización no explica la democratización sino más bien, además de ser unos de los tantos elementos que la conforman y uno de los caminos que lleva a ella, pone de manifiesto lo arduo de su concreción. Esto es y en función de mis hallazgos, si resulta una tarea difícil garantizar la universalización del nivel medio más aún su democratización.

La democratización del nivel medio se juega en el día a día de las escuelas: en las interacciones en el aula, en el patio durante el recreo, en la sala de profesores/as; en la relación con la comunidad; en el conocimiento que se transmite y se ayuda a construir; en cómo se perciben los sujetos; en las condiciones que ofrecen las escuelas y las personas para la enseñanza y el aprendizaje... En suma, un sinfín de discursos y prácticas que las leyes no terminan de abarcar.

Más allá de lo expuesto en los párrafos precedentes tres son las cuestiones sobre las que me detendré en lo que resta. En primera instancia, sobre los resultados obtenidos que me permitieron demostrar la hipótesis que orientó la investigación. En segunda instancia, sobre los nuevos interrogantes que surgieron a partir de los resultados obtenidos. En última instancia, sobre las cuestiones que entiendo merecen mayor profundización.

## **La hipótesis y su comprobación**

La hipótesis que orientó la investigación señalaba que pese a la eliminación del examen de ingreso y la universalización del nivel medio era posible advertir que en las escuelas que conformaron el universo de mi investigación se implementaban mecanismos de selección y regulación de la matrícula, más o menos visibles, para limitar el ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro país y de Bolivia y de Perú. Los mecanismos de selección y regulación resultaban de la aplicación arbitraria de normas de procedimientos contenidas en la letra de la ley y de los acuerdos tácitos que pese a no estar en la letra escrita se asumían como normas. En virtud de ello indagué sobre los mecanismos de selección y regulación de la matrícula, sobre las razones en que se fundaban, sobre las posiciones y comportamientos de los agentes educativos y los destinatarios escolares, sobre las normas escolares y el formato del nivel medio.

Los resultados confirmaron la implementación de acciones más o menos visibles que tuvieron como fin intervenir sobre la composición social del estudiantado. Como mecanismos de selección reconocí las promociones y los requisitos administrativos para la inscripción. Ellos tenían como fin operar sobre los/as estudiantes y sus familias para orientar y definir la elección de escuela. Como mecanismos de regulación identifiqué aquellas acciones que operaban sobre la organización institucional y curricular de las escuelas y que se llevaban a cabo una vez el/a estudiante en la institución: el Régimen de asistencia; la norma como letra escrita, como señaladores conductuales y como memoria; las sanciones y la escolarización de los/as padres/madres. Con la regulación se pretendía limitar la permanencia de aquellos/as que lograban ingresar y que se entendían no eran los/as destinatarios/as legítimos/as de la escuela.

Los resultados también me permitieron confirmar el uso arbitrario de las normas para restringir el ingreso y la permanencia en las escuelas de los/as negativamente privilegiados/as. He dado muestras de lo que disponen las

normas con relación a la inscripción, el ingreso y la asistencia de estudiantes y cómo procedían los/as docentes para sortear lo que ellas estipulaban y aplicar aquellas que resultan de interés y conveniencia de las autoridades y los/as profesores/as. También di testimonio de aquellas creencias y prácticas recurrentes, hábitos, costumbres, modos de proceder, y cómo operaban con relación a los peregrinos pedagógicos. Los datos relevados me llevaron a afirmar que la imposibilidad de poner en cuestión los mecanismos de selección y regulación de la matrícula radicaba en el hecho de que las familias y los/as estudiantes desconocían cómo operaban los mecanismos de selección y regulación de la matrícula, que operaban con un objetivo claro y que la existencia de ellos era posible gracias al uso arbitrario de las normas. Los/as docentes fundaban su poder en el desconocimiento que los peregrinos pedagógicos tenían de las normas que regulaban la inscripción, ingreso y la asistencia y que las escuelas vulneraban los derechos que les otorgaban las normas legales.

He dado sobradas muestras a lo largo de los capítulos que la necesidad de operar sobre la composición social del estudiantado hallaba razón en el bajo nivel de estatus (Becker, 2009) y las desventajas heredadas (Parkin, 1984) que acompañaban a los peregrinos pedagógicos y los problemas que venían de la mano de la inclusión y los que ellos generaban en el espacio escolar. Muchos/as docentes entendían que la composición social del estudiantado de las escuelas había ido cambiando a lo largo de los años en virtud de la presencia cada vez mayor de estudiantes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia distaba del destinatario legítimo de la escuela secundaria. El ingreso y la permanencia en las escuelas de los/as peregrinos pedagógicos hicieron visibles en el espacio escolar conductas, manifestaciones y expresiones de los/as adolescentes que entraban en conflicto con el orden establecido (Chaves, 2005) e hicieron que estudiantes vecinos/as a la escuela migraran a otras más propicias a su condición y algunos/as docentes decidieran sacar a sus hijos/as de la escuela e inscribirlos/as en otras. Los datos recabados me permitieron concluir, según los/as docentes, que los/as nuevos/as ingresantes generaban miedo y atentaban contra el prestigio de las escuelas.

Sin embargo, no todos/as los/as docentes asumían las mismas posiciones y comportamientos ante la presencia de los peregrinos pedagógicos en la escuela. Con relación a las posiciones y los comportamientos distinguí dos tipos de docentes: los normativos exclusores y los normativos inclusores. Al tiempo que los primeros manifestaban posiciones y comportamientos exclusores en razones fundadas en el malestar que les producía la presencia de los/as nuevos/as ingresantes porque entendían que ponían en cuestión el orden constituido, obligaban a repensar la enseñanza, ingresaban sin conocimientos suficientes y porque eran el origen de los conflictos, los normativos inclusores manifestaban posiciones y comportamientos inclusores en virtud del derecho que otorgaba la ley a los peregrinos pedagógicos y en la obligación de autoridades y profesores/as de operar sobre la organización curricular y propuesta pedagógica antes que sobre los/as estudiantes. En ambos tipos de docentes la norma había adquirido particular importancia a los fines de justificar las posturas que asumían y poder sobrellevar la afectación que producía en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro país y de Bolivia y de Perú. Para unos/as y otros/as la norma era el marco desde el cual justificaban sus posicionamientos y comportamientos. Así, al tiempo que los normativos exclusores, amparándose en la norma, desplegaban discursos y prácticas que tendían a limitar el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes cuyo origen, lugar de procedencia y nivel social de pertenencia no respondían a lo esperado, los normativos inclusores asumían posiciones y comportamientos contrarios.

Las familias y los/as estudiantes, no obstante, elegían las escuelas porque entendían que ellas cumplían con los requisitos que hacen a una buena escuela: buen nivel académico, buenos/as profesores/as, buena enseñanza, un ambiente propicio para el aprendizaje y seguridad. La indagación mostró que las familias no llegan a estas escuelas por casualidad, sino más bien gracias al resultado de un trabajo de investigación en donde se informaban por familiares o referentes sobre qué escuela es mejor que otra y sopesaban

costos y beneficios. El planteo de la búsqueda de una escuela que cumpliera con los requisitos señalados me llevó a cuestionar aquellos planteos que sostienen que la búsqueda de escuelas que brinden buena enseñanza y aprendizaje y la tradicional socialización en valores no siempre predominan para los sectores empobrecidos, sino más bien la contención y los servicios complementarios que brindan las escuelas (Gallart, 2006)). Fundé mis razones en las explicaciones que daban los/as padres/madres al porqué de la elección junto con la evidencia de los esfuerzos y gastos que acarrearán para ellos/as y sus hijos/as la escuela elegida.

La indagación sobre las representaciones de los/as estudiantes sobre los/as docentes y sus compañeros/as y sobre diversos aspectos de la escuela y el nivel medio, mostró que no manifestaban ni posiciones ni comportamientos homogéneos. Di cuenta de que para los “incrédulos”, los discursos y las prácticas excluyentes y estigmatizantes de algunos/as de los docentes y compañeros/as no pasaron desapercibidos. A diferencia de los “conversos” y los “catecúmenos”, se manifestaron críticos sobre la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones edilicias y los equipamientos de las escuelas y los vínculos que se entablaban entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. Los “conversos”, en tanto, parecían haber hecho suyos los discursos y prácticas excluyentes y estigmatizantes visibles en la escuela y fuera de ella hacia sus compañeros/as de origen peruana y boliviana. Las posiciones y comportamientos ambiguos de los “catecúmenos”, permitían advertir que había estudiantes que se encontraban en un punto intermedio entre la conversión y la incredulidad, y ello en razón de que algunos/as parecían ser de fácil convencimiento, al tiempo que otros/as por intereses y necesidades personales o por falta de conocimientos que les permitiera asumir una posición.

Por último, los datos me llevaron a concluir que tras el escenario descrito y analizado se hallaba latente el formato de la escuela media, y cuyo cascarón las leyes apenas habían podido rozar (Tyack y Cuban, 2001). Más allá de la importancia de las cuestiones en disputa entre los normativos excluyentes y los normativos incluyentes, llamaba la atención que los últimos no hubieran

puesto en cuestión las promociones, los requisitos administrativos para la inscripción y el régimen de asistencia como mecanismos para limitar el ingreso y la permanencia de los peregrinos pedagógicos en la escuela. Podría suponer que no lo hicieron porque, por un lado, dichos mecanismos se habían naturalizado de tal modo en la cultura escolar que obturaba la posibilidad de ver que vulneraban los derechos de los peregrinos pedagógicos y lo que disponían las normas de procedimiento. Por otro lado, enfrascados en las disputas cotidianas con los normativos excluyentes, además de producir un flujo de energía, desviaban la atención de lo que a mi modo de ver resultaba primero, que los peregrinos pedagógicos ingresen y permanezcan en la escuela.

Si por gramática escolar se entiende ese conjunto de reglas (Dussel, 2003) que define los rasgos necesarios que constituyen una verdadera escuela (Tyack y Cuban, 2001), la ley no ha podido terminar de impactar en el imaginario de aquellos/as docentes que aún siguen pensando que las escuela de zona sur, centro y norte no es para todos/as por lo que resulta necesario intervenir sobre la matrícula. No obstante, los resultados me llevaron a no perder de vista y reforzar el supuesto que en el propio conflicto estaría el germen del cambio.

### **Los nuevos interrogantes**

A lo largo de la investigación había centrado mi atención en los mecanismos de exclusión que operaba sobre aquellos/as adolescentes que no eran considerados/as destinatarios/as legítimos/as de la escuela secundaria. Además de los hallazgos presentados, la investigación posibilitó el surgimiento de nuevos interrogantes, aquellos referidos a las funciones y límites de la exclusión.

El estudio permitía advertir la existencia de un doble proceso de exclusión de los peregrinos pedagógicos y preguntarse sobre los bajos niveles de retención. Además, que la exclusión se extendía sobre los/as estudiantes de los sectores medios acomodados aunque por otros mecanismos, con

distintas implicancias y con derivaciones diferentes. Ellos generaban tres nuevas preguntas: ¿en qué consiste la doble exclusión de los peregrinos pedagógicos?, ¿cómo explicar los bajos niveles de retención? y ¿cómo opera el formato de la escuela media para excluir también a los/as estudiantes de los sectores medios? Pese a las respuestas que ensayo a continuación, las mismas requerían una atención particular que excedía el marco de mi investigación.

Más allá de los hallazgos presentados a lo largo de los ocho capítulos, la investigación permitía ver que los mecanismos de selección y regulación de la matrícula se asentaban sobre el formato del nivel medio. Éste, al tiempo que consolidaba un proceso de exclusión que se había iniciado con anterioridad al ingreso de los peregrinos pedagógicos a la escuela secundaria por su condición de pobres y extranjeros, los excluían también por su condición de jóvenes. Es decir, los peregrinos pedagógicos eran excluidos de la escuela por su doble inscripción: por su inscripción de clase y por su inscripción de jóvenes.

Las promociones, los requisitos administrativos para la inscripción y el régimen de asistencia fueron las formas visibles que había tomado la exclusión en las escuelas de zona sur, centro y norte. No obstante, resultaba posible plantear que el cimiento sobre los que éstos se erigían era el formato del nivel medio. La eliminación del examen de ingreso y las sanciones de leyes que universalizaron la escuela secundaria revistieron al nivel de carácter democrático e inclusor. Sin embargo, al hacerlo también pareciera que instalaron la posibilidad de justificar la exclusión en cuestiones propias de los/as adolescentes. Tal como señalé en el Capítulo 5, las cuestiones de orden social se habían extendido sobre lo pedagógico, en virtud de lo cual, los/as estudiantes habían sido individualizados en razón de su lugar de procedencia, su origen y su nivel social de pertenencia a los fines de justificar el éxito o el fracaso y las razones de los bajos niveles de retención (Falconi, 2004). Los motivos del fracaso escolar, por tanto, estarían puestos en los/as estudiantes más que en las posibilidades que brinda el formato de generar condiciones de educabilidad en las escuelas (Baquero, 2001). Lo

que el formato del nivel medio llevaba a cabo era la consolidación de un proceso de exclusión cuyo origen se podía localizar más allá de los procesos de escolarización (Bourdieu y Passeron, 2003).

La investigación que llevé a cabo no preguntó sobre los/as estudiantes que llegaban a cursar los años superiores y concluir su escolaridad. Un estudio longitudinal permitiría advertir cuántos de los peregrinos pedagógicos no concluyeron sus estudios, cuántos llegaron a concluirlos en los tiempos previstos y cuántos los concluyeron más allá de los tiempos estimados. Por otro lado, indagar y explicar qué cuestiones hicieron posibles que algunos/as llegasen a concluir sus estudios secundarios, cuáles son las justificaciones que se dan y qué mecanismos de exclusión operan más allá de primer año y si aplican por igual en todos/as los/as estudiantes. Entiendo que prestar atención a estas cuestiones permitiría develar cómo opera el formato del nivel medio para terminar de consolidar un proceso de exclusión que se inicia mucho antes de que el/a adolescente ingrese a primer año y cómo opera una vez en la escuela a lo largo de la escolaridad.

En otro orden, el estudio llevado a cabo también había generado como interrogante si los/as adolescentes de los sectores medios enfrentaban procesos de exclusión al igual que los peregrinos pedagógicos. Los/as adolescentes de los sectores medios y los peregrinos pedagógicos, en tanto estudiantes inscriptos en una clase y una categoría, en la actualidad son visibilizados como ajenos por un formato que pretende sostener una versión única de lo que es ser estudiante (Falconi, 2004). Por tanto, cabría preguntar ¿cuán lejano estaba el formato escolar de los sectores medios a los que originariamente estaba destinado y de los peregrinos pedagógicos quienes requieren de reconocimiento para excluir a ambos por igual? En otros términos, ¿qué puntos de encuentro hallaban los peregrinos pedagógicos con los/as adolescentes de los sectores medios acomodados para que ambos sean excluidos aunque con distintas implicancias y con derivaciones diferentes?, ¿qué formas adquiriría la exclusión de los/as adolescentes de los sectores medios? y ¿por qué mecanismos se lograba la exclusión? Las respuestas a las preguntas bien podrían colaborar en la comprensión y la explicación de

la relación entre cultura escolar y expresiones juveniles de los sectores medios y sectores pobres y migrantes internos y externos.

### **Los límites de la investigación**

En cuanto a los límites de la investigación dos son las limitaciones con las que me he enfrentado. La primera limitación fue la posibilidad de evidenciar en amplitud y en profundidad el proceso de cierre dual (Parkin, 1984). Pese a que he documentado ciertos hallazgos que dan cuenta cómo excluyen algunos/as estudiantes a otros/as considerados/as inferiores y sobre la base de qué fundamentos, considero que aún quedan preguntas por responder. Por un lado, por medio de qué otros mecanismos excluyen los/as estudiantes a sus compañeros/as, a qué obedece la manifestaciones de posiciones y comportamientos excluyentes, en qué razones fundamentan los procesos de cierre y qué responsabilidades le caben a los/as docentes la generación de posiciones y comportamientos excluyentes. Por otro lado, cómo sobrellevan la exclusión aquéllos/as que son sujetos de exclusión, que conductas manifiestan y cómo se posicionan en el aula y en la escuela.

La segunda refiere a la función que otorgué al conflicto como posibilitador del cambio. Señalé que el conflicto resultaba esclarecedor para comprender la dinámica interna de las escuelas y lo que ella genera y el papel que desempeña durante los tiempos de reformas. Planteé la necesidad de prestar atención y reforzar el supuesto que en el conflicto se puede hallar la posibilidad o el germen del cambio. En su carácter operativo y productivo, el conflicto instaaura el contexto que le da sentido a la inclusión de aquellos/as que históricamente estuvieron excluidos. Sin embargo, entiendo que exploré de manera incipiente el papel que juega el conflicto con relación a la escuela media y los peregrinos pedagógicos. Considero que lo desarrollado no es suficiente para demostrar el supuesto que en el conflicto se puede hallar el germen del cambio. Así, sobre este aspecto el trabajo también abre nuevas preguntas y focos de investigación. A saber, entre otros, explorar los conflictos generados en relación con la universalización

del nivel medio, los cambios que son posibles evidenciar como producto del conflicto, las cuestiones sobre los que giran el conflicto y a quiénes y cómo interpelan en la escuela.

## Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 026, pp. 833-864.
- Aguerrondo, I. (1993). *Escuela, fracaso y pobreza. Cómo salir del círculo vicioso*. OEA.
- Alliaud, A. (2009). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud y E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Alliaud, A. y Duschatzky, S. (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arroyo, M. (2010). ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario Año IV N° 9, 71- 85; 2001.
- Baquero, R. y otras. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *REICE*, volumen 7, número 4, pp. 292-319.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno: Argentina.
- Becker Soares, M. (1995). *Didáctica, una disciplina en busca de su identidad* (monografía).
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Blanco Trejo, F. (2002). *El cultivo de la mente: un ensayo histórico-crítico sobre la cultura psicológica*. España: Aprendizaje.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (1975). *El oficio sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1982). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós.
- Castorina, J., Fernández, S. y Lenzi, A. (1994). La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje. En A. Castorina y otras, *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerda, A. M. y Assáel, J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. En *Perspectivas*, vol. 18, número 4, pp. 629-644.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última Década*, N° 23, CIDPA Valparaíso, diciembre 2005, pp. 9-32.
- Clandinin, D. J y Connelly, F. M. (1990). On the narrative method, personal philosophy, and narrative units in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), pp. 293-310.
- Coler, M. y otras (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En *Nómades*, número 14, abril, 2001, pp. 156-171. Universidad Central Colombia.
- Coser, L. (1970). *Nuevas aportaciones a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Courtine, J. J. (1981). Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). *Langages*, 62, pp. 9-128.
- (1994). Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Langages*, 114, pp. 5-12.
- de Alba, A. (1995). Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En A. de Alba (compiladora). *Posmodernidad y educación*. México: CESU, Grupo Editorial - Miguel Ángel Porrúa.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Decreto N° 1.400/001. Reglamentación de la Ley N° 223. Gobierno de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 19 de septiembre de 2001.
- Decreto N° 998/008. Reglamentación de la Ley N° 223. Gobierno de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 08 de agosto de 2008.

- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 02, pp. 805-832.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Ediciones Morata.
- del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 02, pp. 805-832.
- Díaz Sánchez, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, número 29, pp. 431-457.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- (2003). *Las reglas del método sociológico*. Argentina: Editorial Gorla.
- (2008). *La división del trabajo social*. Editorial Gorla: Argentina.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO: Buenos Aires.
- (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Historia de la Educación. Anuario N° 4 – 2002/3.
- (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027.
- (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm
- Elias, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En N. Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos*, Grupo Editorial Norma: Santa Fe de Bogotá.
- Escolano, A. (2000a). Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. En *Revista de Educación*, número extraordinario 2000, La Educación en España en el siglo XX, pp. 201-218.

- (2000b). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva: España.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *Kairós*, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, año 8, número 14.
- Fernández, A. M. (1994). *La invención de la niña*. UNICEF - Argentina.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1984). ¿Qué es un autor? En *Dialéctica*, año IX, número 16, pp. 51-82.
- (2001). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (2008). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Frigerio, A. (2006). Negros y blancos en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales. En L. Maronese (compiladora), *Negra identidad y cultura*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, p. 77-98. Buenos Aires, Argentina.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella – La Crujía Ediciones.
- Gamberini, G. (2008). Contar las primeras experiencias docentes. Acerca de dilemas, relaciones e identidades. En C. Caffarelli y otros, *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Nueva Jersey: Prentice Hall, Englewood.
- Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- (2000). *Sociología*. Alianza: Madrid.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo: Del diagnóstico de la individualidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Anthropos Editorial – Rubí (Barcelona): España.
- (2007). Normas para vivir juntos sin matarnos. En G. Zabudovsky Kuper (coord.). *Sociología y cambio conceptual: de la burocracia y las normas al cuerpo y la intimidad*. Siglo XXI: México.
- Goffman, E. (2006). *Frame Análisis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- González Lagier, D. (1995). *Acción y norma en G. H. von Wright*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En A. Grimson y E. Jelin (editores),

- Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos.* Prometeo, pp69-97. Buenos Aires, Argentina.
- Guber, R. (1999). "El Cabecita Negra" o las categorías de la investigación etnográfica en la Argentina. En *Revista de Investigaciones Folclóricas*, vol. 14, diciembre de 1999. Buenos Aires, Argentina.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (compiladores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez Cham, G. (2009). Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, número 43, octubre-diciembre 2009, pp.1079-1102.
- Hall, E. (1999). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Heller, A. (1994). *Más allá de la justicia*. Planeta-Agostini: España.
- Heras, A. I., Guerrero, W. E. y Martínez, R. A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. En, *Perfiles Educativos*, XXVII, 53-83.
- Hernández González, J. (2006). Construir una identidad. Vida Juvenil y estudio en el CCH Sur. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, número 029, pp. 459-481.
- Huberman, M. (2000). Perspectivas de la carrera de profesor. En G. Biddle e I. Goodson (eds), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Huerta, A., Stig Christiansen, A., y Ruiz Ávila, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, número 032, pp. 243-260.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y K. Egan (compiladores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, número 032, pp. 283-303.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Levinson, B. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos. En *Perspectivas*, vol. 18, número 4, pp. 661-677.
- Litichever, L. (2008). De la disciplina a la convivencia. Cambios y continuidades en la regulación de los estudiantes en las escuelas.

- XV Jornadas de Historia de la Educación (SAHE), 29, 30 y 31 de octubre, Salta.
- (2009a). La formación política de los estudiantes a partir de las normas puestas en juego en las escuelas medias. *III Congreso Internacional de Educación*, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, 5, 6 y 7 de agosto, Santa Fe.
- (2009b). Del rincón al Consejo de Convivencia. Un recorrido por las medidas disciplinarias en la escuela media. *V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional de Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación, 21, 22 y 23 de octubre, Cipolletti, Río Negro.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. En *Última Década* N° 23, Cidpa Valparaíso, diciembre 2005, pp. 103-130.
- Litichever, L. y otros. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. En: *Última Década*, N° 28, Cidpa Valparaíso, julio 2008, pp. 93-121.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. N. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina: Emecé.
- Martínez Álvarez, S. y Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, número 032, pp. 261-281.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reforma en el mundo laboral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). Introducción. En H. McEwan y K. Egan (compiladores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- McWilliam, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*. New York: Peter Lang.
- Merton, R. (1972). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo Cultura Económica.
- Montesinos, M. P., y Pallma, S. A. (2007). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted, “*De eso no se habla...*” *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. En *DINIECE*, Serie: La Educación en Debate N° 6, marzo 2009, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2007). “*De eso no se habla...*” *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

- Narodowski, M. (1998). El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina. En *Perspectivas*, vol. 18, número 4, pp. 603-609.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM – Edita.
- Nobile, M. (2006). La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. *Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Núñez, P. (2011). El respeto como organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. En *Pedagógica* (Montevideo), n° 1, julio 2011.
- (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, P. y Baez, J. (2013). *Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación en las formas de vestir en la Escuela Secundaria*. En prensa.
- O'Donnell, G. (1989). *Y a mí qué me importa. Notas, sobre la sociabilidad en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Cuadernos del cedes.
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 027, pp. 1123-1132.
- Orlandi, E. P. (1993). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- (2003). *Para una enciclopedia sobre una cidade*. Campinas: Pontes.
- Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa-Calpe: Madrid.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Pêcheux, M. (1984). Rôle de la mémoire. En P. Achard y otros (dir), *Histoire et linguistique*. Paris: Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Prieto García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 027, pp. 1005-1026.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, número 040, pp. 147-174.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historias y culturas en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rochex, J. Y. (2007). ¿Reformar la secundaria o democratizar la escolaridad obligatoria? Problemas escolares y sociales en Francia. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, número 032, pp. 63-84.

- Rodríguez, J. L. (2006). Nota del traductor. En: E. Goffman. *Frame Análisis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Sabido Ramos, O. (2007). El cuerpo y sus trazos sociales. Una perspectiva desde la sociología. En G. Zabudovsky Kuper (coord.), *Sociología y cambio conceptual: de la burocracia y las normas al cuerpo y la intimidad*. Siglo XXI: México.
- Sartre, J-P. (1965). *La náusea*. Buenos Aires: Losada.
- Saucedo, C. (2002). ¿Indisciplina o “relajo” en el salón de clases? Marcos contrastantes de acción e interpretación. En *Revista Educar (Guadalajara, Jal)*, enero-marzo, número 20, pp. 62-73.
- (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, número 029, pp. 403-1429.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós-M.E.
- Silva, M. C. (2010). Desigualdad y exclusión social: de breve revisitación a una síntesis proteórica. En *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 9, n° 1, pp. 111-136. Universidad Santiago de Compostela: España.
- Simmel, G. (1977). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Volumen II. Madrid: Revista de Occidente.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. En *Propuesta Educativa*, N° 30, año 17, FLACSO - Sede Argentina – Área Educación.
- (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 027, pp. 1109-1121.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. En *REICE*, volumen 2, número 1, pp. 1-20.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.
- (2008). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa* 29, Dossier: Reformas de la forma escolar, año 17, junio 2008.
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Torres Santomé, J. (1994). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Ph. Jackson, *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Turner, D. (1998). La reforma escolar en Inglaterra: función de las normas de disciplina. En *Perspectivas*, vol. 18, número 4, pp. 591-601.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (1997). Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: Tradiciones y cambios. En M. Fernández Enguita (Coord), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria II*, Barcelona: Horsori Editorial.
- (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Vitale, A. (2007). Prensa escrita argentina y autoritarismo. El tópico de la caída hacia el abismo (1930-1976). En *Páginas de Guarda, revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, número 4, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- (2009). La dimensión argumentativa de las memorias discursivas. El caso de los discursos golpistas de la prensa escrita argentina (1930-1976). En *Forma y Función*, volumen 22, número 1, pp.125-144.
- von Wright, G. H. (1970). *Norma y acción*. Madrid: Tecnos.
- (1997). *Normas, verdad y lógica*. México: Fontamara.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Waisman, C. (2005). Teoría del neo-institucionalismo, el capitalismo y la democracia. Conferencia impartida el 8 de septiembre en la Subsecretaría de la Gestión Pública, Buenos Aires, Argentina.
- Weber, M (1996). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Yin, R. (1984). *Case study research*. California: Sage Publications.
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (compiladores), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

### **Otras fuentes (legislación y censo)**

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Presidencia de la Nación. Argentina.

Disposición de la Directora de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010.

Ley Federal de Educación N° 24195, sancionada en 1993. República Argentina.

Ley Nacional de Educación N° 26206, sancionada en 2006. República Argentina.

Ley de Obligatoriedad N° 898, sancionada el 02 de octubre 2002. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley N° 6970, sancionada el 03 de enero de 2002. Provincia de Mendoza.

Reglamento Escolar. Reglamento del sistema educativo de gestión pública de educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: SEDEBA, mayo de 2010.

Ley 223. Sistema Escolar de Convivencia. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 05 de agosto de 1999.

# **ANEXO**

**DISPOSICIÓN DE LA DIRECTORA DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA  
CIUDAD DE BUENOS AIRES**

**DISPOSICIÓN N°**

**/dfd/2010**

Buenos Aires,

**VISTO:** la Agenda Educativa 2010 establece los períodos de inscripción para el ingreso a 1er. Año para los establecimientos pertenecientes a las Direcciones de Educación Media, Educación Técnica y Formación Docente, y;

**CONSIDERANDO:**

Que resulta necesario establecer criterios y normas de aplicación para la inscripción de los aspirantes.

Que para ello es importante arbitrar medidas tendientes a facilitar a los padres y/o tutores la inscripción de los aspirantes en las escuelas dependientes de estas Direcciones,

Por ello,

**LA DIRECTORA DE FORMACIÓN DOCENTE  
DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES  
DISPONE:**

Artículo 1°.- Autorízase el ingreso directo a 1er. Año en las Escuelas Normales e Institutos de Enseñanza Superior sin intensificación en lenguas extranjeras – ciclo lectivo 2011-, de los aspirantes que se encuentren comprendidos en algunas de las siguientes situaciones: a) ser alumno del nivel primario del establecimiento b) tener hermanos en el establecimiento y c) ser hijo de algún miembro del personal de la escuela.

Artículo 2°.- Autorízase la inscripción de los aspirantes no comprendidos en el artículo anterior, cuya matriculación dependerá de la existencia de las vacantes respectivas en las instituciones seleccionadas según lo que se expresa en el Anexo I de la presente Disposición.

Artículo 3°.- Establézcase que, una vez cumplimentado el artículo 1°, si el número de aspirantes supera al de vacantes, éstas se asignarán a través de un programa confeccionado al efecto.

Artículo 4°.- Determinase que las Rectorías/Direcciones Escolares reservarán como mínimo hasta el 15% de las vacantes para los alumnos repitentes del establecimiento, a los efectos de dar cumplimiento a lo dispuesto en el Art. 24 de la Resolución N° 94-MCyE-92 – Régimen de Evaluación.

Artículo 5°.- Apruébase las “Normas de aplicación y el cronograma de actividades” como Anexo I, que forma parte integrante de la presente.

Artículo 6°.- Notifícase, para conocimiento y cumplimiento de lo

dispuesto, a las Rectorías/Direcciones Escolares de los establecimientos dependientes.

Artículo 7º.- Cumplido, archívese.

## ANEXO I

### **Normas de aplicación para el ingreso a 1er. Año – Ciclo Lectivo 2011 en las escuelas sin intensificación en lenguas extranjeras.**

#### **1. Inscripción**

Todos los alumnos podrán inscribirse hasta en 5 (cinco) instituciones según su interés, estableciendo un orden de prioridad que facilitará la asignación de las vacantes. La misma se realizará utilizando el formulario de práctica correspondiente y el instructivo Preinscripción 2011.

#### **2. Constancia**

En el momento de la inscripción, la escuela entregará una constancia con un número único que le permitirá al alumno efectuar el seguimiento del trámite en el establecimiento educativo en el que se inscribió.

#### **3. Otorgamiento de vacantes**

En aquellos establecimientos en los que la demanda de vacantes supera las disponibilidades, éstas se asignarán conforme al sorteo realizado mediante el proceso informático preestablecido, respetando también el orden de prioridad manifestado por el aspirante en el momento de la inscripción.

En forma independiente cada establecimiento asignará mediante sorteo, turno y/o idioma en los casos que sean necesarios.

#### **4. Información de vacantes disponibles**

Los establecimientos educativos deberán informar las vacantes disponibles antes del 10/11/2010, en la planilla que oportunamente se hará llegar a los establecimientos a través de las Supervisiones Escolares.

#### **5. Centro de Asignación de vacantes**

Desde el 15/11/2010 al 26/11/2010 funcionará un Centro de Asignación de Vacantes, para ubicar a todos aquellos alumnos que a la fecha no tuvieran asignada una vacante.

#### **6. Alumnos repitentes**

La inscripción de los alumnos repitentes del establecimiento se efectuará al finalizar el período de evaluación del turno del mes de marzo de 2011.

**Cronograma de inscripción a 1º Año Ciclo Lectivo 2011 para las escuelas sin intensificación en lenguas extranjeras.**

INSCRIPCIÓN INGRESO DIRECTO 01/09/2010 AL 07/09/2010

INSCRIPCIÓN DEL RESTO DE LOS ASPIRANTES DEL 13/09/2010 AL 24/09/2010.

A-B 13/09

C-E 14/09

F-H 15/09

I-LL 16/09

M-N 17/09

O-Q 20/09

R-S 22/09

T-Z 23/09

A-Z 24/09

Fechas complementarias 04 al 08/10/2010.

Sorteo de vacantes turnos e idiomas 18/10/2010

Ratificación de Vacantes 25 al 29/10/2010

Los establecimientos escolares procederán a la carga de datos de los alumnos postulantes ingresando a la página Web [www.primerolaescuela.com](http://www.primerolaescuela.com) el cual se encontrará habilitado desde el 01/09/2010, en donde también encontrarán toda la información necesaria.

A la brevedad se les hará llegar a través de las Supervisiones respectivas el cronograma de reuniones que se llevarán a cabo con el personal responsable, al fin de recibir instrucciones.

## **INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A AUTORIDAD/DOCENTE**

**Nombre:**

**Títulos:**

**Materia/as que dicta en la escuela:**

**¿Cumple alguna función directiva?**

**¿En qué otra escuela trabaja?**

**¿Cuántos años de antigüedad tiene como docente?**

### **Percepción sobre la escuela de antes y la de ahora**

1) Hábleme de cómo era la escuela cuando usted era estudiante y en qué se diferencia a la escuela de ahora.

2) ¿Qué de cierto hay en el dicho que dice que todo tiempo pasado fue mejor?

3) ¿Por qué le parece que muchos docentes piensan que el examen de ingreso, como en el Nacional Buenos Aires y en el Carlos Pellegrini, resolvería muchos de los problemas que afronta hoy la escuela secundaria?

4) Los docentes sostienen que la extensión de la obligatoriedad del nivel medio ha llevado a producir reajustes en las escuelas. En esta escuela, ¿cuáles son los reajustes que se produjeron?

5) Si tuviera que asesorar a un docente recién recibido sobre cómo trabajar en esta escuela, ¿qué cosas le diría?

6) Completá las siguientes frases:

- ✓ Una buena escuela es aquella que...
- ✓ Un buen profesor es aquel que...
- ✓ Una buena clase es aquella en la que...

### **Percepción sobre los desafíos que debe afrontar desde la función que desempeña**

7) ¿Cuáles son los desafíos que debe afrontar a diario desde la función que desempeña y cuáles son los que debió afrontar en sus inicios como docentes?

8) ¿Qué reflexión le merece la siguiente cita?:

- ✓ La soledad del docente cada vez es mayor porque el Ministerio de Educación y las supervisiones escolares han perdido capacidad de control y no están en condiciones de asumir en forma plena y eficiente la asistencia técnica de las escuelas y el apoyo a la solución de problemas.

9) ¿Qué espera usted de los docentes, los alumnos, los padres, las autoridades?

10) ¿Qué cree que esperan de usted los docentes, los alumnos, los padres, las autoridades?

### **Percepción sobre los/as estudiantes**

11) Hábleme del perfil de alumno que le gustaría que ingrese a primer año.

12) Hábleme del perfil del alumno que realmente ingresa a primer año.

13) ¿Se puede anticipar cómo será la trayectoria escolar de un alumno que ingresa a primer año? A su parecer, ¿qué cuestiones del alumno pueden dar pistas de ello?

14) ¿Cuáles son las diferencias entre los alumnos de esta escuela y los alumnos de la otra escuela donde trabaja?

15) Si pudiera elegir trabajar en primer año o en cuarto ¿dónde elegiría trabajar y por qué?

16) ¿Por qué cree que en los últimos tiempos se escucha con más fuerza decir a muchos docentes que trabajar en primer año cada vez se hace más difícil?

17) ¿Qué le sugieren los siguientes refranes?

- ✓ Mezcladas andan las cosas: junto a las ortigas nacen las rosas.
- ✓ De aquellos polvos vienen estos lodos.
- ✓ Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.

18) En general, los docentes de primaria consideran que muchos alumnos tienen “como un techito” para aprender. Desde su experiencia ¿podría decir que esto es así?

19) ¿Por qué cree que en cuarto y en quinto año encontramos la mitad de alumnos que suele ingresar a primer año?

### **Percepción sobre los problemas de disciplina**

20) ¿Qué le sugiere la siguiente frase: “Escuela sin disciplina es molino sin agua”?

21) Las investigaciones informan que la masificación de la escuela secundaria trajo como correlato la intensificación de los problemas de indisciplina en las escuelas. A su modo de ver, ¿por qué le parece que ocurre ello?

22) ¿Qué de cierto hay en los siguientes dichos?:

- ✓ Cuando los que mandan pierden la vergüenza, los que obedecen pierden el respeto.
- ✓ La costumbre hace ley.

23) ¿Cuáles son los problemas de indisciplina más comunes y recurrentes en la escuela?

24) ¿Qué le sugieren los siguientes refranes?:

- ✓ Quien mal anda, mal acaba.
- ✓ Dime con quien anda y te diré quién eres.

25) ¿Qué de cierto hay en lo que dice la parábola del buen pastor: “Si uno de ustedes pierde una oveja de las cien que tiene, ¿no deja las otras noventa y nueve en el campo para ir en busca de la que se perdió hasta encontrarla?”

### **Percepción sobre la norma**

26) ¿Qué hace cuando

- ✓ Un alumno asume una actitud de desafío y le contesta en clase?
- ✓ Descubre que un alumno falsifica una firma o la nota de una prueba?

27) Ante la pregunta de cómo afrontar la masificación de la escuela media en primer año, muchos docentes suelen responder que primero se hace necesario afianzar las normas de convivencia y luego las cuestiones referidas al conocimiento. ¿Por qué le parece que proponen esto?

28) ¿Qué se permite y no se debiera permitir en esta escuela?

29) ¿Cuáles son las críticas que le haría al Consejo de Convivencia?

30) ¿Qué cuestiones que no se contemplan en las Normas de Convivencia agregaría?

31) Si tuviera que elegir entre el sistema de amonestaciones y la actual norma de convivencias, ¿con cuál se quedaría? ¿Por qué?

## INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

**Nombre:**

**Año:**

**División:**

**¿Dónde vivís?:**

**¿Qué grado o años repetiste?**

### PRIMER ENCUENTRO

#### **Percepción sobre la escuela y sobre los profesores**

1) Si un amigo te pide que le aconsejes si inscribirse o no en esta escuela, ¿qué consejos le darías y por qué?

2) Un chico de otra escuela me dijo las siguientes frases, a ver, ¿vos qué opinás de ellas?:

- ✓ Los profesores nos trata a todos por igual.
- ✓ Todos los profesores son iguales.
- ✓ Los mejores profesores son aquellos en cuya clase no vuela una mosca.

3) Hay profesores que piensan que se debería volver a tomar examen de ingreso para poder entrar a la escuela secundaria, como en el Nacional Buenos Aires y en el Carlos Pellegrini. ¿A vos qué te parece?

4) Completá las siguientes frases:

- ✓ Una buena escuela es aquella que...
- ✓ Un buen profesor es aquel que...
- ✓ Una buena clase es aquella en la que...

5) ¿Qué es lo que más te molesta de esta escuela?

6) ¿Qué es lo que más te molesta de tus profesores?

#### **Percepción sobre cómo se siente tratado en la escuela**

7) A ver, ¿qué pensás de las siguientes frases?:

- ✓ Con mis padres puedo bromear, soy libre, no toman a mal mis chistes. En cambio con los profesores...
- ✓ En el aula, cuando todo el mundo jode, si no lo hacés quedás como un tonto.
- ✓ A uno lo quieren más cuando hace reír a los demás que cuando se muestra tal cual es.

8) —Si te digo que en... (1° 5°; 1° 2°, 1° 3° hay profesores que trabajan con ciertos alumnos que son inteligentes, que les responden, y ni si quiera se ocupan de los que tienen dificultades, qué me decís.

9) Un compañero tuyo me dijo que no se siente tan bien en... (1° 5°; 1° 2°,...) a vos qué te parece, ¿por qué no se sentirá tan bien? ¿Y a vos qué te pase, te sentís bien?

### **Percepción sobre las diferencias entre la primaria y primer año**

10) ¿Con qué dificultades te encontraste en la secundaria que no tenías en séptimo grado?

11) ¿Qué cosas parecidas con la primaria hay en la secundaria?

12) ¿En qué se diferencian los profesores de secundaria de tus maestras de séptimo grado?

13) ¿Qué esperás de los profesores y de las autoridades de la escuela?

14) ¿Qué creés que esperan de vos los profesores y las autoridades de la escuela?

## **SEGUNDO ENCUENTRO**

### **Percepción sobre su desempeño y el de sus compañeros**

15) Un profesor de primer año me dijo las siguientes frases, a vos, ¿qué te parecen?:

- ✓ Los alumnos no estudian y no hacen la tarea porque son vagos.
- ✓ La escuela les brinda las mismas oportunidades a todos los alumnos, pero no todos las aprovechan.
- ✓ No creo que todos los de primero van a pasar de año porque no todos se esfuerzan.

16) Decime si es verdad o mentira y por qué:

- ✓ Es verdad o es mentira que el que se esfuerza y saca malas notas no es necesariamente un mal alumno.
- ✓ Es verdad o es mentira que se juzga al alumno sólo por sus notas.
- ✓ Es verdad o es mentira que para algunos profesores es más importante portarse bien en clase que estudiar.

17) Si tuvieras que aconsejar a un amigo que está cursando séptimo grado sobre qué hacer en clase para no sacarse malas notas, ¿cuál es el consejo que le darías? ¿Por qué ese consejo y no otro?

### **Percepción sobre las normas de la escuela**

18) ¿Qué cosas sabías cuando comenzaste primer año de qué cosas estaban permitidas y qué otras cosas no estaban permitidas hacer? ¿Cómo lo sabías?

19) Si tuvieras que aconsejar a un amigo que está cursando séptimo grado sobre qué hacer en clase y en la escuela para que no te sancionen, ¿qué consejos que le darías? ¿Por qué ese consejo y no otro?

20) Con respecto a las normas, ¿son las mismas las de la escuela primaria que las de la secundaria? ¿Por qué te parece?

21) Contame alguna anécdota que hayas escuchado decir a los que repitieron primer año sobre alguna situación ocurrida el año pasado. ¿Aprendiste algo de ello?

22) ¿Cuál es la norma cuyo cumplimiento más se exige en la escuela? ¿Por qué te parece?

23) ¿Hay alguna norma que te parece injusta? ¿Por qué?

24) Por favor, completá las siguientes frases:

- ✓ Antes de inscribirme en la escuela sabía que no está permitido...
- ✓ Los que repitieron primer año dijeron que en esta escuela y en primer año no está permitido...

25) Decime qué te viene a la mente ante cada uno de estos dichos que suelen decir los docentes en la sala de profesores:

- ✓ Porque te quiero te castigo.
- ✓ Aunque la mona se vista de seda, mona queda.
- ✓ Dime con quien anda y te diré quién eres.

26) A vos, ¿qué te parece que se permite y no se debiera permitir en esta escuela?

27) ¿Cuáles son las críticas que le haría al Consejo de Convivencia?

28) ¿Qué cuestiones que no se contemplan en las Normas de Convivencia agregarías?

29) ¿Sabés que son las amonestaciones? (Si la respuesta fuera afirmativa) Si tuvieras que elegir entre el sistema de amonestaciones y la actual norma de convivencias, ¿con cuál te quedaría? ¿Por qué?