

ARGENTINA

# ESCUELA Y POBREZA

Desafíos educativos  
en dos escenarios  
del Gran Buenos Aires

María del Carmen Feijoó  
Silvina Corbetta

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IPE - UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires





ESCUELA Y POBREZA  
Desafíos educativos en dos escenarios  
del Gran Buenos Aires



# ESCUELA Y POBREZA

Desafíos educativos  
en dos escenarios  
del Gran Buenos Aires

María del Carmen Feijoó  
Silvina Corbetta

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO  
Sede Regional Buenos Aires



**ESCUELA Y POBREZA**

Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires

© Copyright UNESCO 2004

International Institute for Educational Planning

7-9 rue Eugène-Delacroix

75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Diseño gráfico: Pablo Barragán

# Índice

|  |     |
|--|-----|
| Perfil de las autoras  | 14  |
| Agradecimientos  | 15  |
| <b>Prólogo</b> , por Juan Carlos Tedesco   | 17  |
| <i>Introducción</i>  | 21  |
| Entrando a las escuelas  | 24  |
| ¿Cuáles pobres?  | 25  |
| La estrategia de investigación   | 28  |
| Las notas comunes  | 33  |
| Lo específico de la escuela  | 34  |
| Lo específico del sistema educativo y social   | 36  |
| La construcción de la subjetividad   | 39  |
| Lo local   | 40  |
| <br>   |     |
| <b>I. ESCENARIO DE “NUEVA POBREZA”:<br/>EL CASO DE UNA ESCUELA EGB I Y II EN QUILMES</b>               | 43  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo I</b>  | 45  |
| <b>Mitos e hitos. El partido y la escuela</b>  | 45  |
| El partido en el conurbano   | 48  |
| Antes, después, ahora: la dimensión temporal en la constitución<br>de la identidad del establecimiento | 54  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo II</b>   | 67  |
| <b>1. El pacto escuela-familia</b>   | 67  |
| Sobre el sentido de la educación...  | 73  |
| El futuro de los chicos  | 77  |
| “Uno por uno”: desocupación, empobrecimiento, hambre...  |     |
| ¿Y el rol de la escuela?   | 82  |
| La escuela entre las pobreza   | 84  |
| Las pobreza de otras escuelas  | 88  |
| Las capacidades de la escuela frente a las necesidades<br>de las familias                              | 91  |
| La cooperadora escolar   | 92  |
| ¿Qué soluciones, a quién pedir las?  | 96  |
| Familias y escuela. El juego de los espejos  | 98  |
| ¿A qué escuela lo mando?   | 104 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>2. Escuela - Barrio y equidad</b>   | 109 |
| ¿Qué relaciones entre los actores?   | 111 |
| ¿Qué amenazas, qué oportunidades?  | 115 |
| La fortaleza y la debilidad del lazo social  | 121 |
| La trama barrial   | 124 |
| La construcción de caminos de salida   | 126 |
| Los niveles de satisfacción con el entorno   | 127 |
| ...¿Y qué pasa en la “mejor” escuela?...   | 129 |
| ¿Qué pedirle al entorno y con qué estrategias?   | 137 |
| ¿Qué sabe la escuela del entorno?  | 139 |
| <br>   |     |
| <b>3. Construcción de la subjetividad</b>  | 143 |
| Los docentes   | 146 |
| Los padres   | 150 |
| Los chicos   | 154 |
| Confianza básica y educabilidad  | 156 |
| ¿Hay estrategias claras de parte de los adultos?   | 157 |
| Los modelos para criar a los chicos  | 159 |
| Normas y valores contextualizados  | 161 |
| Figura de autoridad  | 163 |
| ¿Y la identidad?   | 164 |
| La capacidad de resistir y sobreponerse  | 168 |
| <br>   |     |
| <b>4. Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación</b>                  | 175 |
| El contexto  | 175 |
| Los antecedentes   | 181 |
| ¿Hay plafond local para sostener la educación?   | 184 |
| ¿Con quién se asocia la escuela?   | 189 |
| <br>   |     |
| <b>II. ESCENARIO DE “POBRES HISTÓRICOS”:<br/>EL CASO DE UNA ESCUELA TÉCNICA EN JOSÉ C. PAZ</b> | 197 |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo I</b>  | 199 |
| <b>La escuela y su historia</b>  | 199 |
| Algunos datos del Partido y perfil general de la población que asiste a la escuela             | 200 |
| Jóvenes entre la pobreza y la marginalidad   | 207 |
| La escuela estudiada y el cambio curricular: una estrategia concreta en busca de más equidad   | 209 |



|   |     |
|---|-----|
| Un poco de historia   | 209 |
| Acerca del reacomodamiento de los contenidos curriculares   | 211 |
| Hacia una caracterización de la comunidad educativa   | 212 |
| Igualmente pobres: el caso de la cooperadora y la cooperación escolar   | 214 |
| <b>Capítulo II</b>  | 217 |
| La dimensión temporal: el concepto de cambio en la definición del escenario de “pobres históricos”                              | 217 |
| <b>1. Pacto escuela-familia</b>   | 223 |
| El sentido de la educación en hogares pobres  | 223 |
| La utilidad de la escuela en la vida presente y futura.   |     |
| Acerca de la capacidad de las familias para representarse el futuro de los hijos  | 223 |
| ¿La utilidad cuestionada? La imagen de la escuela en sectores pobres  | 227 |
| Percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza                                    | 230 |
| Entre los “contenidos” y el “contener”. El rol de la escuela como actor social dentro y fuera del ámbito escolar                | 231 |
| El alumno que “llegaba” y el alumno que “llega”. Capacidad de la escuela para atender las necesidades de las familias           | 236 |
| Cuando empiezan a no llegar...  | 238 |
| Ineducabilidad y pobreza: una cuestión que interroga al modelo  | 239 |
| La estigmatización como destino de una escuela inclusiva. Acerca del pacto que suscriben las familias pobres                    | 243 |
| Motivación y contenidos   | 245 |
| Educando desde la TV... Conocimiento por parte de la escuela de las condiciones culturales de los adolescentes                  | 251 |
| Percepción de la familia sobre su relación con la escuela   | 254 |
| Representaciones de los docentes sobre la capacidad de las familias para responder a las demandas escolares                     | 254 |
| Representaciones de padres y alumnos sobre la capacidad de las familias para responder a las demandas escolares.                |     |
| La demanda como contracara de las capacidades   | 256 |
| La elección de la escuela en sectores pobres. Acerca de la ¿capacidad? de las familias para seleccionar la escuela de sus hijos | 258 |
| La importancia de la educación técnica para los sectores pobres   | 258 |
| Pulseritas, sobreedad, repetidores y lieros....   | 260 |
| El estado del pacto escuela-familia en sectores pobres  | 263 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>2. Escuela – Barrio y equidad</b>   | 265 |
| Acerca de la cohesión social   | 265 |
| ¿Qué pasa en el “adentro” y en el “afuera” de la escuela?  |     |
| Nivel y tipo de relación de los actores escolares  | 266 |
| Prácticas y valores que cohesionan y fracturan relaciones al interior de la escuela  | 276 |
| El mantenimiento edilicio. Un foco de malestar   | 284 |
| Prácticas internas que debilitan la cohesión y aspectos objetivos y subjetivos de la pobreza que producen desigualdad.           |     |
| Una mirada desde la vulnerabilidad institucional   | 285 |
| Prácticas que construyen cohesión y aspectos objetivos y subjetivos de la pobreza. ¿Sentirse desigual impacta en el rendimiento? |     |
| Una mirada desde la resiliencia  | 286 |
| Prácticas y valores que cohesionan y fracturan relaciones al interior del barrio   | 288 |
| En mi escuela y en las otras... Diferencias y similitudes  | 292 |
| En mi barrio y en los otros... Diferencias y similitudes   | 297 |
| Acerca del tipo de estrategias para enfrentar las dificultades y las carencias en el barrio y en la casa                         | 301 |
| Y si llueve... mejor que la lluvia nos encuentre en la escuela...  |     |
| Tipo de estrategias implementadas por alumnos para enfrentar las carencias “en” y “con” la escuela                               | 304 |
| Del “Gran Chaparral” a la “Escuela Piquetera”. Tipo de estrategias implementadas por la escuela para enfrentar las carencias     | 306 |
| Por ser pobre y no por ser ciudadano. Demandas hacia las autoridades barriales   | 310 |
| La beca y ¡que pongan linda la escuela! Demandas hacia las autoridades escolares   | 311 |
| Los que ya no están y la demanda del empujoncito...  | 313 |
| Grado de satisfacción con el barrio  | 314 |
| Grado de satisfacción con la escuela   | 316 |
| <br>   |     |
| <b>3. Construcción de la subjetividad</b>  | 325 |
| Construcción de la confianza básica  | 325 |
| Los procesos tempranos de construcción de la identidad y la subjetividad. Acerca del patrón de crianza                           | 326 |
| Lejos de la familia tradicional, lo que importa es el peso del lazo afectivo   | 327 |
| La deuda del patrón de crianza “hoy”: el momento del encuentro familiar...   | 329 |

|  |     |
|--|-----|
| El garrote y el puntero como patrones de crianza “ayer”  |     |
| ...la falta de premios y castigos “hoy”  | 331 |
| Pobres y deambuladores. Quedar a cargo de otros cuando con los padres no se puede  | 334 |
| Una crianza con poco juego y mucha preocupación...   | 336 |
| Proceso de adscripción a normas y valores. Pobres pero no ladrones... Figura de autoridad, modelos y valores                           | 337 |
| La toma de decisiones y la resolución de conflictos  | 340 |
| Construcción de la identidad y capacidad de resiliencia  | 342 |
| Los modelos ¿están en la TV? Figuras significativas, figuras sacrificadas  | 342 |
| Espacio de socialización y construcción de la subjetividad   | 346 |
| Antes cuando iba a la escuela y ahora que ya no voy...   | 347 |
| La escuela para los pobres: mucho más que el lugar donde se aprende  | 348 |
| ¿Quiénes son los amigos? ¿Con quién se habla y de qué se habla?  | 349 |
| Condiciones de educabilidad de los jóvenes pobres. La necesidad de una escuela más allá de lo escolar: un desafío a nivel de políticas | 351 |
| Capacidad de los diferentes actores de generar proyectos. Hacia la identificación de otras componentes que hacen a la resiliencia      | 352 |
| La voluntad de aprender en sectores pobres. Cuando la capacidad reside en el esfuerzo  | 353 |
| Que la creatividad se eduque: otra componente para producir resiliencia  | 357 |
| Una pequeña experiencia de vida  | 358 |
| <b>4. Articulación intersectorial de la comunidad en torno a la educación</b>  | 365 |
| ¿Integración de políticas locales en torno a la educación?   | 365 |
| La política integrada como (im)posibilidad   | 365 |
| Rol de la escuela en la organización social  | 368 |
| Los talleres descentralizados: una experiencia concreta de producción de educabilidad  | 369 |
| Cuando lo que une son los fracasos...  | 371 |
| El estigma profundiza el aislamiento local: jóvenes y escuela bajo la misma encrucijada  | 371 |
| Microemprendimientos ¿sin integración de actores? Entre el dilema de la “exigencia” para arriba o el voluntarismo “exigido”            | 372 |
| <b>A modo de conclusión</b>  | 375 |
| ¿Qué requeriría del equipo docente y directivo una escuela distinta?   | 379 |

|  |     |
|--|-----|
| ¿Con qué intereses entrarían los docentes en esta interacción?                             | 380 |
| Construcción de subjetividad y cosmovisión desde las capacidades<br>de los propios actores | 381 |
| La responsabilidad social en la construcción de la educabilidad                            | 384 |
| <b>Anexo metodológico</b>  | 387 |
| Plan de trabajo  | 387 |
| Guía de Análisis   | 390 |
| Ficha técnica de los entrevistados   | 393 |
| I. Escenario de “nueva pobreza”: el caso de la escuela EGB I y II<br>de Quilmes            | 393 |
| II. Escenario de “pobres históricos”: el caso de la escuela técnica<br>en José C. Paz      | 394 |
| Bibliografía   | 397 |

*Dedicatoria*

Al joven de 15 años que, muerto de miedo  
ante la presencia de vigiladores privados,  
murió sepultado bajo una montaña de basura  
en un relleno sanitario de San Martín,  
Gran Buenos Aires.

## **Perfil de las autoras**

**María del Carmen Feijoó** es socióloga (UBA), Oficial de Enlace del Fondo de Población de Naciones Unidas. Es investigadora del CONICET y docente universitaria. Se ha desempeñado en el sector público como Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaria de Calidad y Equidad Educativa en el Ministerio de Educación de la Nación, Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Fue consultora de diversos organismos internacionales (BID, CEPAL, UNESCO, entre otros). Es autora de diversos libros y artículos sobre temas de pobreza, organización popular, género y educación entre los que se cuentan "Nuevo país, nueva pobreza" y "Argentina. Equidad social en los años 90", publicado por IPE-UNESCO, que forma parte de este proyecto de investigación.

**Silvina Corbetta** es Licenciada en Ciencia Política (UBA) y Especialista en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (Vilte-Coimahue). Su campo de especialización es el diseño y aplicación de metodologías y técnicas cualitativas en investigación y evaluación, principalmente en temas de políticas sociales, educación y ambiente. Ha realizado numerosos trabajos en las áreas mencionadas, entre los cuales se destaca el estudio "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas", realizado para la Dirección General de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

## Agradecimientos

Al personal de la EGB n° 19 de Quilmes y, especialmente, al equipo directivo; a los papás y mamás que se prestaron a las entrevistas.

A Nicolás Arceo que, como siempre, revisó los números; a Marcela Crovetto que dedicó mucho tiempo a hacer y rehacer textos no siempre comprensibles.

A quienes nos hicieron posible desarrollar el trabajo de campo en José C. Paz; a Paula Pogré, de la Universidad de General Sarmiento, que nos acercó hasta la escuela; al personal directivo por la invaluable disposición y el apoyo incondicional; a Noemí, que nos dedicó un día de trabajo recorriendo la feria anual de la escuela y, por supuesto, a Alicia, que, una y otra vez, atendió todas nuestras dudas y nos ayudó hasta último momento con la información institucional.

A todos los docentes que nos dieron su tiempo y su mirada. A los alumnos, claro, especialmente a Jéssica que, junto a sus padres Vicky y Hugo, nos llevó al barrio a conversar con jóvenes que ya no están en la escuela. A todos los papás entrevistados, especialmente a aquellos que nos abrieron las puertas de su casa.

Un agradecimiento especial al Toto Balestri, que leyó las producciones parciales del trabajo, por su mirada crítica y el aliento permanente.

A Jorgelina Seminario, que nos conectó con el sistema de cédula escolar; a las autoridades de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes nos facilitaron el trabajo en los establecimientos escolares; a Irene Oiberman del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A Gladys Masse del INDEC y sus autoridades. Un agradecimiento especial a Rodolfo Domnanovich, que colaboró activamente con el trabajo de campo y el procesamiento de los datos de los dos escenarios. Y, finalmente, a los colegas del IIPE, siempre disponibles para discutir puntos de vista.





## Prólogo

En el año 2001, el IIFE-UNESCO Buenos Aires inició un programa de investigación orientado a analizar el vínculo entre equidad y educación. La hipótesis de trabajo que estuvo en la base de este programa postulaba la necesidad de revisar los diagnósticos tradicionales y analizar el impacto que, sobre las prácticas educativas y los logros de aprendizaje de los niños y adolescentes, han tenido las transformaciones sociales, económicas y culturales que en las últimas décadas atravesaron América Latina. En síntesis, la hipótesis de los estudios postulaba que, en el marco de estas transformaciones, la equidad social debía ser considerada cada vez más como un factor previo a la educación. Sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos.

Los estudios efectuados en la primera etapa de esta investigación\* permitieron disponer de un estado del arte en los países involucrados en el programa y confirmaron la necesidad de avanzar mediante estudios de carácter más cualitativo en diferentes escenarios sociales y culturales. La heterogeneidad de

\* Las publicaciones que resultaron de la primera etapa de esta investigación están disponibles en el sitio de Internet del IIFE - UNESCO Buenos Aires, [www.iife-buenosaires.org.ar](http://www.iife-buenosaires.org.ar), y son:

- I. **Argentina. Equidad social y educación en los años '90**, por María del Carmen Feijoó.
- II. **Chile. Equidad social y educación en los años '90**, por Luis Navarro.
- III. **Colombia. Equidad social y educación en los años '90**, por Elsa Castañeda Bernal.
- IV. **Perú. Equidad social y educación en los años '90**, por Manuel Bello.

América Latina ha sido destacada reiteradamente, y esa heterogeneidad está asumiendo rasgos más complejos en la medida en que se asocia tanto al mayor reconocimiento que existe hoy con respecto a la diversidad cultural como al aumento de la desigualdad social vinculado con las tendencias a la concentración del ingreso y la exclusión social.

En este contexto, la década de los años '90, constituyó un período en el cual se instalaron nuevos desafíos para la educación. El aumento de las desigualdades, la creciente vulnerabilidad económica de las familias y la profundización de los problemas de pobreza y exclusión conviven hoy con la irrupción de Internet, una mayor presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana, y la proliferación de nuevas expresiones culturales –especialmente en ámbitos urbanos– que proponen diversas formas de sociabilidad entre los adolescentes y los jóvenes. Estos cambios modifican significativamente no sólo los aspectos materiales de las condiciones de vida de la población sino también los procesos de construcción de sus identidades sociales y personales. Frente a estos cambios, los sistemas educativos intentaron diseñar respuestas de todo tipo, desde las reformas institucionales basadas en las ideas de descentralización y autonomía hasta el diseño y aplicación de políticas compensatorias basadas en la idea de mejorar la disponibilidad de determinados insumos del aprendizaje o de satisfacer desde la escuela algunas necesidades básicas insatisfechas por las familias (alimentación, salud, vestimenta, etc.). Los resultados no son, a pesar de algunas excepciones, satisfactorios. Necesitamos, con urgencia, comprender mejor la naturaleza de estos fenómenos para poder enfrentarlos con más eficacia.

Esta investigación se propuso una aproximación cualitativa a estos problemas, poniendo el énfasis en comprender qué ocurre en contextos en los cuales el deterioro social pone en peligro la efectividad de las prácticas educativas. Para ello, se de-

cedió hacer un trabajo exploratorio en diferentes escenarios sociales de la región, con la expectativa de que, en su diversidad, nos ofrezcan algunas claves para comprender y poder enfrentar los desafíos con que se encuentran hoy los sistemas educativos. Los estudios se realizaron en Argentina, Chile, Colombia y Perú, y, en cada país, estuvieron, respectivamente, a cargo de María de Carmen Feijoó, Luis Navarro, Elsa Castañeda Bernal y Manuel Bello, bajo la coordinación general de Néstor López.

En este caso se trata del trabajo realizado por María del Carmen Feijoó y Silvina Corbetta en el Conurbano Bonaerense, en dos espacios urbanos especialmente afectados por la pobreza. Uno de ellos, en José C. Paz, nos remite a los problemas propios de lo que se conoce en la Argentina como la “pobreza estructural”, en tanto que las investigaciones realizadas en Quilmes reflejan las situaciones de “nueva pobreza”, agudizadas por la crisis económica y social de comienzos de esta década. Ambos escenarios nos permiten, además, indagar en dos momentos diferentes de la escolarización de los niños. En Quilmes, se puso la mirada en un establecimiento de Educación General Básica, en tanto que, en José C. Paz, se trabajó con adolescentes de una escuela de Polimodal.

Quiero finalizar esta presentación agradeciendo a la Fundación Ford por el apoyo que brindó a este estudio, y, especialmente, a María Amelia Palacios, responsable del Programa de Educación y Medios de la Oficina de esa fundación para el Área Andina y el Cono Sur, por su permanente estímulo y receptividad ante nuevos enfoques teóricos y políticos.

Juan Carlos Tedesco  
Director  
IIPE - UNESCO Buenos Aires



## Introducción

El estudio que se presenta a continuación forma parte de la investigación *Equidad Social y Educación en los años '90*, realizada por el IPE-UNESCO y dirigida a indagar las relaciones entre equidad y educación desde el punto de vista del desafío que generan las crecientes condiciones de pobreza y desigualdad en la Argentina y en la región, bajo la hipótesis central de que las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes son una de las expresiones de las relaciones interdependientes existentes entre los niveles de equidad y cohesión social. En este sentido, el concepto de educabilidad se convierte en una noción clave a la hora de identificar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a los recursos necesarios para poder recibir una educación de calidad (López, 2003). El foco específico de esta fase ha sido el de identificar en terreno, a partir de estudios de caso, cómo se procesan en el día a día de las escuelas las complejas relaciones entre los integrantes de las comunidades educativas respecto de la prestación del servicio educativo, servicio en el que confluyen la política social más importante y el cumplimiento de un derecho constitucional fuertemente valorado por el conjunto del pueblo argentino.

Este estudio surge de los resultados del estado del arte identificado en la fase anterior de este proyecto, de cuyo mapeo surgió la evidencia de la abundancia de estudios que focalizaban los impactos macro de las relaciones entre reforma educativa y transformación económica y social de los '90 pero que, a la vez, daban cuenta de importantes vacíos de producción a nivel académico tanto como de investigación de lo que sucede concretamente en las escuelas.

Más aún, en esa fase fue posible captar una investigación de perfil ideológico dirigida a llamar la atención sobre las consecuencias de dichos cambios en el plano educativo, y una postura “denuncista” respecto de esos resultados, la que salvo escasas excepciones, no pasaba de la puerta de las escuelas. Como se señala en el volumen anterior, aunque las consecuencias de la Reforma Educativa constituyen no sólo un tema de investigación académica sino también de debate público, uno de sus resultados más importantes fue el notable incremento de las tasas de escolarización de la población, inclusive en el contexto de creciente pobreza. Los resultados del Censo Nacional 2001, ahora disponibles, muestran que aun en ese contexto inequitativo y de fuerte deterioro social, el nivel educativo del conjunto de toda la población aumentó de manera considerable para todos los tramos de edad. Si se comparan los datos en una perspectiva de larga duración desde el año 1980, éstos nos muestran que, para los distintos grupos de edad, esas tasas aumentaron de manera consistente: en el grupo de 6 a 14 se elevaron del 91.3% al 97.2%; en el de 12 a 14, del 85.4% al 95.1%; en el de 15 a 17, del 51.8% al 79.4% y en el de 18 a 24, del 18.9% al 36.9% (Fuente: tabulados propios de los Censos de Población 80/91 y 2001). Si se los contempla, en cambio, desde el punto de vista del nivel educativo alcanzado por la población, el grupo de 20 años y más –que ya no asistía al sistema escolar pero lo había hecho anteriormente–, para el año 1991, había alcanzado un 73.8% como nivel máximo de instrucción el de secundaria incompleta mientras, que, para el año 2001 esa proporción había disminuido al 65.7% y esa tendencia se mantenía de manera sistemática para todos los grupos de edad, mostrando el creciente nivel de finalización del ciclo medio (Fuente: ídem). En estos datos se expresa, sin duda, la voluntad educativa de una población que, en cualquier contexto, hizo lo posible por aumentar sus niveles. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la implementación de la Transformación

Educativa, estos cambios fueron mucho más dramáticos. Como señalábamos en el estudio anterior de esta serie y, diferenciando a los estudiantes por los deciles de ingresos a los que pertenecían sus familias, para el grupo de 13 a 15 años, la tasa de escolarización de los sin ingreso y primer decil que, en octubre de 1995 alcanzaba al 74.2%, se elevó en mayo del 2000 al 95%, y en el tramo de 16 a 18 años –para los mismos momentos y el mismo grupo– la tasa de asistencia escolar se había incrementado del 38.4% al 64.1% (DGCyE, 2000). En ambos espacios, el nacional y el provincial, nuestro país se inscribe en las tendencias recientes de la mayoría de los países de la región, en los que los niveles educativos de la población continuaron su tendencia ascendente (CEPAL, 2004) sólo que, en el nuestro, es más el resultado de una pulsión histórica que de un cambio de comportamiento reciente.

Obviamente, estas transformaciones cuantitativas no dan cuenta de los problemas referidos a la calidad con que se imparte el servicio educativo ni de la adecuación de dicha oferta a la vida moderna ni tampoco de la pertinencia de los conocimientos y de los procesos de construcción de subjetividad que tienen lugar en las escuelas. Pero muestran la firme vocación del pueblo argentino (presente desde el siglo XIX y que se ha mantenido incólume ante todas las dificultades) por incrementar los niveles educativos de sus ciudadanos. Dado que, en nuestro país, el grado de avance de los sistemas de medición de calidad educativa es, cuanto menos, controversial y que aunque dichos sistemas no dan cuenta de las condiciones concretas bajo las que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni de los resultados alcanzados de manera confiable, la vocación de esta investigación por ir y mirar qué pasa en concreto en las escuelas es también una forma de responder al tema de la calidad con que se imparte la educación y las posibilidades de mejorarla en el contexto social mencionado (IIPE, 2003).

## Entrando a las escuelas

Para ello, para lograr entrar a las escuelas por la puerta y observar los procesos que tienen lugar en su interior, hemos focalizado el trabajo en dos instituciones de la Provincia de Buenos Aires –que generosamente nos han abierto sus puertas como parte de su propia búsqueda por entender qué les pasa como sujetos del proceso educativo. El hecho de haber elegido escuelas bonaerenses, más precisamente del conurbano, fue una decisión motorizada por el interés de ubicar el trabajo de campo en el contexto social probablemente más conflictivo del país. No porque sus niveles de desempeño sean los peores, ni en términos de la calidad de los resultados del proceso educativo, ni en relación con los niveles de cobertura, sino porque ése es el escenario en el que de manera desnuda se registran más directamente las consecuencias de la implantación del modelo económico neoliberal de los '90 y la herencia que el mismo nos dejó. Y porque es en esta amplia región geográfica y social donde la contigüidad de residencia e interacción de ultra ricos y ultra pobres exhibe las aristas más espinosas de sus resultados. También, porque la Provincia de Buenos Aires es la jurisdicción que más rápidamente implementó la Reforma Educativa y en dicha implementación ensayó diferentes alternativas operativas, muchas de las cuales se llevaron a cabo en el marco de la manifiesta hostilidad de diversos sectores sociales. Con sus luces y sombras, sin embargo, la Transformación bonaerense implicó un intento de producir una reforma democratizadora que, como hemos señalado en el volumen anterior, se tradujo en una formidable expansión de las tasas de escolarización, las cuales permitieron que en el lapso de cinco años las del quintil más bajo alcanzaran los niveles de las del quintil más alto.

La pregunta de cómo se hizo esto **al** interior de los establecimientos –habida cuenta de que el contexto no pudo haber sido más desfavorable– fue una de las preguntas orientadoras



de esta investigación. Tal como lo señala D. Filmus en el comentario que acompaña al volumen *Equidad social y educación en los años '90* (Feijoó, 2002), se trató de una breve brisa democratizadora en un contexto recesivo y de creciente desigualdad. Pese a ello, la educación prácticamente sola, contra todas las tendencias de la estructura social, *pudo*. Tema importante, sobre todo, porque ese proceso de empobrecimiento no sólo no se detuvo en el segundo quinquenio de los '90, después de su implantación, sino porque se profundizó aún más en los primeros dos años de este siglo, dando lugar al estallido social de diciembre del 2001 –con sus efectos sobre la institucionalidad nacional, las condiciones de vida de la población y la identificación de haber alcanzado un piso de deterioro por debajo del cual estaba en cuestión la misma unidad nacional. Y, pese a ello, los chicos continuaron yendo a la escuela. Una escuela que los absorbió, que los “contuvo” como usualmente se dice –pese a las críticas que tenemos sobre el uso indiscriminado del término– y que continuó y continúa siendo el único anclaje en un mundo claramente hostil.

### ¿Cuáles pobres?

En el marco de una investigación comparativa con otros países de la región, que abordan otras situaciones específicas determinadas por los propios contextos nacionales, focalizamos nuestro interés en dos segmentos sociales y dos niveles educativos: por un lado, fuimos a ver qué pasaba en las escuelas de los nuevos pobres y en las escuelas de los pobres históricos y, por el otro, tomamos los dos primeros ciclos de la EGB –I y II– y una escuela polimodal de educación técnica, en distintos y distantes partidos del conurbano bonaerense. Es necesario aclarar que la facilidad con que elegimos el segundo caso fue un fuerte desafío en relación con el otro grupo social. En el segundo, la elección fue sencilla –dada la relativa autoevidencia que tiene la

pertenencia a la pobreza cuando se trata de ultra pobreza-, esto es, cuando se trata de barrios intensa y homogéneamente pobres. En este segundo caso, además, fue muy importante la colaboración institucional con el Proyecto de Articulación (PRO-YART) que dirige la Lic. Paula Pogré en la Universidad Nacional de General Sarmiento, quien nos conectó con un establecimiento que formaba parte del mismo. En el primer caso, en cambio, la decisión fue mucho más compleja por la propia particularidad del tipo de pobreza que buscábamos y los obstáculos y prejuicios para percibirla por parte de los diversos actores. Para seleccionarla visitamos establecimientos muy pobres cuyos directivos los consideraban no tan pobres, otros pobres de pobreza histórica en los que era difícil captar la dimensión del cambio y su registro –que era central en esta fase de la investigación-, hasta que, por fin, nos pusimos en contacto con uno que se encontraba lejos de parecerse al que buscábamos ya que no se asimilaba a lo que entendemos usualmente por un contexto de pobreza. Pese a ello, los directivos insistían en su adecuación a la nueva realidad, que ellos registraban desde el punto de vista de los aprendizajes en un escenario que daba cuenta de la nueva composición social del alumnado. Para el equipo de investigación algunas horas de observación en patios y pasillos de la escuela no hicieron más que profundizar la duda en cuanto a que parecía imposible que, detrás de esa correcta presentación del yo de la mayoría de los alumnos, se escondiera un horizonte de privación. Sin embargo, como lo pudimos comprobar a lo largo del trabajo de campo, ahí estaba la nueva pobreza, larvada en sus expresiones, junto con la rotación de la población histórica del establecimiento hacia posiciones de mayor deterioro y la aparición de un nuevo grupo de viejos pobres, como parte de su alumnado.

El equipo latinoamericano y la coordinación del proyecto fueron quienes nos convencieron, a lo largo de diversas reuniones, del hecho de que si había un caso específico del empobre-

cimiento de las capas medias en América Latina, ese rasgo debía ser el que potencialmente habría de captarse en esta escuela. Efectivamente, al comenzar el trabajo de campo, registramos no sólo cómo había mutado el alumnado histórico del establecimiento sino el complejo rompecabezas que suponía para una famosa escuela de un centro urbano no pobre la irrupción de nuevas problemáticas sociales, que entraban tanto de la mano del derrumbe social de los grupos históricos como de la aparición de otros nuevos que, en ese cambio de escuela, intentaban la única estrategia de movilidad social ascendente que todavía se encontraba dentro de sus opciones: la de mejorar la educación que reciben sus hijos. En cambio, los pobres *de siempre* pero ahora *sin trabajo*, configuran el perfil del alumnado que llega a la escuela polimodal ubicada en el segundo partido del conurbano con mayor porcentaje de NBI. Este establecimiento tiene en sus aulas a quienes buscan instrumentos que les permitan entrar rápidamente al mundo laboral pero, en cambio, se chocan con una educación técnica que, como está, *no puede* y un mundo laboral que, dado el grado de calificación que exige, no los absorbe. Estas constataciones, junto con la generosidad del equipo de conducción y los docentes del establecimiento, nos permitieron producir materiales que habrían de develar esa complejidad. Generosidad y apertura común a las dos, y acerca de las cuales el lector, al ver los resultados, habrá de juzgar nuestra capacidad de producir un relato que ilumine, denuncie y proponga pistas para ayudar a superar las restricciones que el actual escenario público coloca sobre la voluntad colectiva –educadora y educativa– del pueblo argentino.

En los casos de ambas escuelas hay hallazgos comunes que se destacan más allá de los contextos. En diferentes escalas de incidencia de la pobreza, los docentes tropiezan con las mismas dificultades, confrontan los mismos dilemas, sufren los mismos dolores. Dolores que no fueron ajenos al equipo que llevó a cabo la investigación, que no pudo dissociarse en un rol tra-

dicional de observación positivista y se llevó a su casa, cada día que iba a terreno, un dolor nuevo para agregar a los ya conocidos. Como tampoco fueron ajenos –en este caso sumados a sus miedos– a los de los propios remiseros que, con frecuencia, nos llevaban a terreno y que, más de una vez, especialmente en el caso de los espacios físicos en los que vivían los alumnos del polimodal, fueron los que dijeron: *¿y ahí quiere que la lleve? yo a ese barrio no entro ni loco.*

## La estrategia de investigación

La estrategia de investigación determinada por el objetivo mismo del trabajo nos llevó a optar por una metodología de construcción de información que nos puso más cerca de una etnografía de las escuelas que de un análisis social de tipo clásico a partir de la obtención y análisis de datos secundarios. Queríamos saber no sólo *qué* pasaba sino lo que los actores *creían* que pasaba y la interpretación que le daban al fenómeno. Así, en ambos casos, realizamos un conjunto de entrevistas a actores claves –que fueron grabadas con su consentimiento–, y a cuya lectura e interpretación se agregó toda la información surgida en el marco de procesos –tanto de interacción personal como de producción de discurso y sentido–, complementados con la contribución de información secundaria utilizada clásicamente en la investigación. Finalmente debemos señalar que a los investigadores e investigados, –sujetos y víctimas en mayor o menor grado del cambio social de los ‘90–, no les fue fácil poner distancia ante eventos como aquel en el que, mientras realizábamos un *focus group*, en otro lugar de la escuela le robaban la campera, el pase del boleto escolar y los útiles a un adolescente que formaba parte del grupo.

Luego de la lectura comprensiva de las entrevistas en profundidad se realizó el procesamiento y análisis de la información a partir de la utilización de un soft específico para tra-

bajar datos cualitativos. En el caso del polimodal, el material disponible incluye entrevistas en profundidad y/o grupos motivacionales a padres, docentes y alumnos. En el caso de la EGB, dada la baja edad de los chicos –menores de 12 años– el material recogido es sólo de padres y maestros y la voz de los chicos se capta vía lo que los actores adultos enuncian sobre ellos, con la unilateralidad que esto implica. El procesamiento informático de la producción de los protagonistas se complementa, especialmente en el Capítulo I de ambos escenarios, con información proveniente de fuentes secundarias, encuestas *ad-hoc* al nivel de los establecimientos, y, en todos los casos, con el diálogo entre la información más o menos “dura” con las propias percepciones de los investigadores.

Los resultados de la investigación presentados aquí siguen las líneas generales de un mapa conceptual diseñado para dar cuenta de las nuevas realidades en los cuatro países latinoamericanos en los que se llevó adelante la investigación (Argentina, Chile, Colombia y Perú) con un objetivo comparativo y suficientemente flexible como para captar los **cambios** en las especificidades nacionales. La idea de que estamos ante **nuevos escenarios sociales** que configuran **nuevas subjetividades** –que entran en tensión con el tipo de servicio educativo ofrecido–, nos obligó a trabajar la dimensión temporal para dar cuenta de las diferencias percibidas y su impacto en las condiciones de educabilidad, que, tras los cambios citados, tampoco serán las mismas.

Por ende, y de acuerdo a nuestra hipótesis, **los cambios en las condiciones de educabilidad** de los niños y los adolescentes de los sectores más pobres de la sociedad estarían generando nuevas demandas y exigencias a la acción pedagógica y a las políticas sociales dirigidas a la familia y a la comunidad. Con el objetivo de orientar la búsqueda estructuramos el trabajo en torno a los cuatro ejes que definieron los núcleos de indagación de la investigación, a saber: 1) eje del pacto escuela-fa-

milia, 2) eje de escuela y equidad, 3) eje de construcción de la subjetividad, y 4) eje de articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación.

En el *Pacto escuela-familia* nos pusimos como objetivo identificar el estado de ese pacto, para lo cual se indagó acerca de:

- a) el *sentido que le otorgan las familias a la educación de sus niños y adolescentes* con principal hincapié en la capacidad de las familias para prefigurar el futuro de los hijos;
- b) *la percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contexto de exclusión y pobreza*, para lo cual se intentó no sólo identificar el rol de la escuela sino su capacidad para atender las necesidades de las familias;
- c) *la percepción de la familia sobre su relación con la escuela* haciendo énfasis en la capacidad de las familias para responder a las demandas de la escuela y
- d) *la elección de la familia por parte de la escuela*, también en esta situación, tratando de identificar el grado de capacidad que la familia tiene para seleccionar la escuela de los hijos.

El criterio de análisis en todos los casos fue identificar significados, representaciones, percepciones y expectativas compartidas y no compartidas por la familia y la escuela así cómo los procesos a través de los cuales fueron conformándose las representaciones y/o las percepciones.

En el segundo eje, *Escuela y equidad*, el objetivo estuvo centrado en identificar niveles de equidad y cohesión social que vivencian los actores escolares *dentro y fuera* de la escuela. En este caso, el criterio de análisis fue comparar entre los actores los significados, representaciones y percepciones sobre pobreza y desigualdad en torno a la escuela y el barrio a partir de las situaciones particulares que se vivencian en lo cotidiano, para lo cual se trabajó sobre:

- a) el nivel y tipo de relación de los actores como ciudadanos y como actores escolares;
- b) la existencia y tipo de temores y/o potencialidades existentes en la vida de afuera y en la vida dentro de la escuela;
- c) las prácticas y valores que fracturan/cohesionan relaciones dentro y fuera de la escuela;
- d) la existencia, acceso y tipo del mismo a servicios en el barrio y en la escuela;
- e) el tipo de estrategia personal para superar la falta de servicios o las dificultades para acceder a ellos;
- f) el tipo de estrategias comunitarias para enfrentar los problemas en el barrio y en la escuela;
- g) el grado de satisfacción con el lugar donde se reside y con la escuela a la cual se concurre;
- h) las diferencias y similitudes con otras escuelas del barrio y de otros barrios con mejor situación socioeconómica;
- i) las demandas hacia las autoridades del barrio y hacia las autoridades de la escuela.

Y, finalmente, el conocimiento por parte de la escuela de las condiciones sociales, económicas y culturales de los niños, adolescentes y sus familias.

El tercer eje *Construcción de la subjetividad* tuvo como objetivo determinar las dinámicas a través de las cuales los niños y adolescentes se constituyen como sujetos psicosociales, para lo cual nos propusimos como criterio analítico rastrear comparativamente las acciones intencionales y no intencionales de los padres y/o cuidadores primarios; la identificación de las características de los adultos significativos en los procesos de socialización de los niños y adolescentes en la familia, en la escuela, con los pares y los medios de comunicación y en otros espacios sociales y culturales donde también tiene lugar la vida de los niños y adolescentes. Aplicando el mencionado criterio

se trabajó fundamentalmente sobre tres categorías de análisis:

- a) *construcción de la confianza básica* poniendo énfasis en la identificación del tipo de acciones intencionadas y no intencionadas de los padres y/o cuidadores primarios en los procesos tempranos de construcción de identidad y de subjetividad y en los patrones de crianza;
- b) *proceso de adscripción a normas y valores* a través de la construcción de la figura de autoridad, la forma en se toman las decisiones y la forma de resolución de conflictos y
- c) *construcción de identidad y resiliencia*, poniendo principal hincapié en la identificación y características de las figuras significativas, los tipos de espacios de socialización y construcción de identidad de los niños y adolescentes, y la capacidad de los diversos actores para formular proyectos.

El cuarto eje *Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación* tuvo su origen en la hipótesis de que un deterioro de las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de los sectores menos favorecidos de la sociedad demandaría el desarrollo de políticas intersectoriales a nivel local. Para ello, nos planteamos dos categorías de análisis:

- a) la existencia o no de una *política de integración local en torno a la educación*, identificando especialmente el rol de las escuelas en la organización social y en la política integrada y
- b) la identificación de *condiciones de posibilidad de política social* por tipo de factores que posibilitan la integración y los que la desalientan.

Una vez realizado el análisis por ejes, en la **Conclusión** del trabajo, se procedió a identificar los elementos más sensibles a la hora de interpretar los problemas que hacen a la *educabilidad hoy* y que sirvan para orientar políticas en ese sentido.



Finalmente, en el **Apartado Metodológico**, se incluye una síntesis del plan de trabajo, una gráfica de la guía de análisis y las fichas técnicas de los entrevistados.

## Las notas comunes

Llama la atención a la hora del análisis y de la elaboración del informe la sistematicidad con que aparecen ciertos nudos problemáticos en contextos tan diversos. Por un lado, cierta matriz temporal de reconocimiento de la crisis –compartida en ambas escuelas pese a las discrepancias de base existentes en el reclutamiento de su alumnado–, el estupor ante la dificultad de identificar y relacionar procesos de orden material con otros de orden de los comportamientos y los valores, el reclamo por algunas dimensiones de la vida colectiva que se consideran pérdidas como el respeto, la interrogación por el futuro y, como diferenciales, la necesidad de ensayar diversas estrategias ante escenarios económico-sociales de pobreza –similares en su orientación de caída– aunque radicalmente distintos en términos de los impactos sobre la vida cotidiana en los puntos de partida. Por otro lado, también llama la atención el registro de padres/madres y alumnos sobre el papel que juega la educación en sus vidas y los complejos cruces de puntos de vista que se producen, especialmente en la escuela de nuevos pobres, sobre la valoración de la oferta en la que confluyen las percepciones de los que siempre fueron a ella –y añoran una vieja y mejor educación– junto con la de los nuevos que recién comienzan a entrar y la valoran excepcionalmente respecto de las escuelas pobres que les hubieran correspondido.

En una y otra, los comportamientos y puntos de vista del personal, ejerciendo modos de conducción tal vez en parte condicionados por el grupo etario que se atiende y por el nivel educativo al que se pertenece y caracterizados por distintos estilos de desempeño, y en el fondo, por la conceptualización de la for-

ma de ejercer el rol directivo, abren capítulos interesantes de investigación. En este sentido, se contraponen una escuela, como el polimodal, en la que casi todos son adultos, los docentes por la edad propia del ejercicio de la docencia, los estudiantes como resultado de haber perdido prematuramente su adolescencia en el mundo de la pobreza, y por el hecho de que, aunque la concurrencia a la escuela los defina de manera definitiva por la pertenencia al mundo de los sujetos protegidos, deben acercarse e integrarse a ella casi como adultos. En el polimodal, reinan relaciones super democráticas y entre iguales –tal vez como resultado de esta aceleración de la edad– y en la EGB, predomina cierto estilo maternalista en la forma de llevar a cabo la tarea, tal vez como resultado propio del nivel, de la conformación de las relaciones sociales del segmento y de las mismas características del equipo directivo. No hay prejuicio que pueda anteponerse a la eficacia del segundo caso ni ideología que pueda superar los problemas concretos que plantea el estilo de relación del primero. En todo caso, ambas experiencias reiteran lo que ya sabemos desde Philippe Aries (Aries, 1962) para Europa Occidental y, en la Argentina, a partir del trabajo de Ignacio Lewkowitz (Lewkowitz, 1999) y de otros investigadores. Esto es, que la capacidad de atravesar infancia y adolescencia como niños y adolescentes es una oportunidad finalmente determinada por el lugar que se ocupa en la estructura social. Dicho de otra manera, que no sólo hay más pobreza sino también menos infancia si se es pobre.

## Lo específico de la escuela

¿Y qué pasa con la educación? Porque, hasta aquí, nos hemos referido principalmente a lo que pasa con el contexto social, con esa relación mal sintetizada por la mayoría de los actores, bajo el término de “función de contención”, como si los chicos y sus problemas fueran simplemente una inundación a la que sólo se

la puede frenar con bolsas de arena. La educación como tarea pedagógica es la actividad que se encuentra más desdibujada o menos problematizada en la vida de las escuelas. No porque los chicos y/o los padres no la reclamen, ni porque los docentes no se interroguen sobre el peso relativo que la misma debe tener frente al asistencialismo que imponen las circunstancias, sino porque hay tantos y tan intensos problemas que, visto desde las escuelas, ya es un milagro que los actores piensen en el proceso educativo. Más inglés y más computación (Feijóo, 1997) son los reclamos en la EGB. En cambio, en el polimodal, un jovencito –ya catapultado al mercado de trabajo informal de los fines de semana, que necesita respuestas concretas de la escuela para responder a las horas y los días de su vida en que funciona como trabajador y no puede esperar a saberlo, como cualquier otro alumno–, se pregunta de qué altura debe ser el techo de un baño. *“Bizancio” vos les preguntás qué es Bizancio* –dice un profesor del polimodal– *y ellos responden: “¿en qué grupo toca?”*, aludiendo el docente a la ausencia de conocimientos no necesariamente prácticos pero que ayudan a formar una cosmovisión, una ubicación témporoespacial, una visión universal del mundo para estudiantes que, en diversas escalas de inserción, van a formar parte de un mundo globalizado. Las jornadas de reflexión, organizadas por los gremios o la autoridad ministerial, de perfeccionamiento o de “reflexionamiento” –como las llama una mamá de la EGB– no parecen ser la respuesta a estas demandas. Cuando recuerdan algunas cosas que les cambiaron las prácticas docentes se menciona la aparición de la escuela no graduada, un proyecto de difusión de la computación y la ya mítica intervención de la llamada Nidia Ferreira –en realidad Emilia Ferreiro– que revolucionó el abordaje de la lecto-escritura en la provincia de Buenos Aires con la introducción del constructivismo –y los costos no imputables a ella, propios de la generalización de esa orientación didáctica y psicológica– a fines de la década del ‘80. Pero hablan del pasado,

frente al futuro parecen estar vacíos de iniciativas. Los chicos, por su parte, valorizan otros aspectos del ejercicio del rol educativo de los maestros, tal el caso de la profesora del polimodal que les enseña cosas útiles para la vida, como por ejemplo que no se tatúen, ya que chicos tatuados jamás entran a las grandes empresas.

Este desánimo o falta de claridad con lo específico de la tarea docente no es ni hostilidad ni negativa a las innovaciones. Son sectores “en disponibilidad” que están esperando tanto la reconversión de una mística como el acceso a las herramientas necesarias para enseñar aquí y ahora, en el marco de las enormes dificultades que confrontan y la avidez de aprendizaje –amortiguada por la pobreza, pero presente– que les plantea la era de la revolución de los conocimientos (Tedesco, 2000). Hay aquí un amplio espacio para encarar tareas de formación docente que incrementen su capacidad de incorporar nuevos conocimientos y herramientas y recuperar a la vez la mística por la tarea.

## Lo específico del sistema educativo y social

También cuesta identificar cuál es el espacio social del que debe provenir la innovación. Siempre nos sostuvo el mito de que los docentes, al cerrar la puerta del aula, hacían lo que querían. Hay pocas evidencias de que esto suceda ahora, que cada aula pueda ser el sueño de un Sumerhill en germen, alternativo y emancipador, incorporando variedad a las prácticas que conocemos. Algunos/as describen iniciativas propias dirigidas a generar mayor integración, “contener” a los que tienen más problemas, innovar en algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esta energía parece estar amortiguada por los problemas del entorno. No hay capacidad de proyectar la educación que les gustaría tener, y, el requerirles la capacidad de emprender este ejercicio, implicaría no vivenciar suficientemente las restricciones a las que están sometidos en su día a día. Al-

gunos, pocos, dicen que los cambios deberían venir de “más arriba”, aludiendo con ello al espacio difuso que, en las escuelas, se extiende de la puerta del establecimiento hacia el lugar en donde creen que está el poder, es decir, la ciudad de La Plata, y en ella, ese extraño edificio que es la Dirección General de Educación.

Pero sí formulan muchas observaciones respecto de las políticas llegadas a la escuela durante la última década como también respecto de otras que continúan llegando desde hace décadas. De las primeras, como las becas escolares del polimodal, cuestionan chicos y docentes la arbitrariedad de su asignación, *llegan a los acomodados o a los que no necesitan tanto* –como si la captación de este cuánto pudiese ser sencilla–; de las tradicionales, como las de alimentación escolar, cuestionan la cobertura, la calidad, el tamaño de las porciones. Las carencias de la vida cotidiana en el polimodal, tanto *las carencias de adentro* (falta de tizas, boletines o la insuficiente lavandina) así *como las de afuera* (las que arrastran de los hogares los chicos cada día), no dejan ver o no permiten reconocer otras como las dirigidas a mejorar el equipamiento de los establecimientos, –específicamente en este caso, el hecho de que cuenten con un moderno laboratorio de física y química– o, en lo general, la expansión de la cobertura en un nivel donde está menos en juego la calidad, como en la sala de 5 del nivel inicial. En la EGB, en cambio, se destaca la importancia de que tengan piano, computadoras, acceso a Internet, y dispongan de elementos para diversas actividades. Terrible paradoja para un sistema educativo centralizado –como lo es el bonaerense– en el que sólo se ve lo que falta como evidencia de la falencia del estado en el cumplimiento de sus responsabilidades pero no se ve lo que está disponible. De este modo, los temas son las tizas, los boletines, la insuficiente lavandina para la limpieza de los baños mientras que la llegada sistemática de la nómina de sueldos no parece provenir de la autoridad educativa. ¿Será ese el destino de todos los sistemas decimonónicos?

Aquí es crucial la discusión de la interfase que se produce entre escuela y estructura social, en el contexto de una sociedad que multiplicó por diez el número de pobres en un ciclo de solamente treinta años (Feijoó, 2003) y que, al llevar a cabo ese singular proceso de multiplicación, diezmó las bases sobre las que se constituyó un país de relaciones relativamente igualitarias, expresadas en el sentimiento compartido de pertenecer a una nación, a una patria y formar parte de un mismo destino. Así, tal vez lo más grave de la multiplicación de la pobreza haya sido la pérdida del sentido de cohesión e integración social que, ideal o real, fue reemplazado por relaciones de exclusión y sentimientos de pérdida del sentido de pertenencia (Bleichmar, 2003).

Estos cambios han repercutido hasta un punto que ni siquiera nosotros, testigos y actores de esas mutaciones, somos capaces de identificar y que, como sobrevivientes de una catástrofe, seguramente habrán de acompañarnos por un largo tiempo. Si bien sus efectos son fáciles de observar a nivel cuantitativo, poco es lo que sabemos de los producidos de manera oculta en las relaciones interpersonales y, sobre todo, en los ámbitos institucionales históricos que, como la escuela, llevaban implícito en su diseño un modelo de articulación de las relaciones entre sociedad y Estado y entre grupos sociales. En este trabajo planteamos sus efectos particulares en términos de la disolución/reformulación de un pacto que les daba sentido y de los fragmentos del cambio que se perciben en la interacción de los sujetos. La familia como contraparte privilegiada de la escuela es el espacio más golpeado y más resistente a ser investigado. En todo caso, ella ha podido procesar casi todo, aun los crecientes niveles de pobreza, pero no puede –como nos ha dicho una entrevistada– con la crisis de las relaciones interpersonales y, especialmente, de pareja.

## La construcción de la subjetividad

Si el proceso de subjetivación fue siempre un proceso crucial para convertir a los niños en educables, resulta una pregunta central qué efecto tienen y cómo se producen las nuevas condiciones que la hacen posible en el marco del escenario social y económico que hemos reseñado brevemente y al interior de las relaciones de la familia. Ya que la subjetivación que es necesaria para convertir al niño en “educando” –como lo nombraba la vieja pedagogía normalista– requiere de condiciones que no todos los hogares están en condiciones de proveer. Y que tampoco todos los docentes están en condiciones de sustituir debido a que como ciudadanos, sujetos o profesionales, ellos mismos han atravesado un involuntario proceso de cambio que puso en cuestión la centralidad que ocupaban en el viejo mundo ordenado. Estupefactos ante los problemas que ven en el aula, impotentes ante la densidad de los mismos, desplomados socialmente como todos los trabajadores del sector público, ahora sí es cierto que su tarea consiste básicamente en emular la de Sísifo. Y a la escuela van estudiantes que se encuentran bajo control judicial –con cadenita identificatoria de libertad vigilada– o deben atender a otros que se ganan la vida cirujeando –no ya en los basurales alejados– sino en el mismo espacio público de la ciudad. Generar condiciones de resiliencia, confianza básica, capacidad de producir un relato, –expectativas de logro en el marco de patrones de crianza afortunadamente cada vez menos autoritarios y, tal vez, crecientemente postmodernos o “psi”–, constituye una carga difícil de sobrellevar con los viejos recursos. Esas son las condiciones en que la resiliencia hace alguna diferencia. Por ello, hablamos en el estudio de la necesidad de generar condiciones de educabilidad, señalando que se trata de un proceso de subjetivación dinámico, muy distante de la construcción de la vieja figura del “educando” a la que se accedía como resultado de un simple rito de pasaje de edad y de ingre-

so por las puertas de un establecimiento. La investigación se anota así en las filas del optimismo pedagógico porque no se pregunta *quién* puede y *quién* no sino *qué* es necesario hacer para que todos puedan.

## Lo local

Por último, la otra gran cuestión en materia de interfase es la de la escuela con respecto al espacio local en el que está inserta, espacio que, como hemos dicho, ha sido afectado por la ruptura de la trama de relaciones sociales resultante del proceso de reestructuración/desestructuración social. En este aspecto, se ponen a prueba algunas hipótesis que orientaron la formulación del proyecto que demuestran que, más allá de lo que han enunciado diversos investigadores del tema, la potenciación de los espacios de participación en el nivel local es aún una realidad lejana. Salvo las excepciones que se explican por determinaciones micro-locales de la capacidad de construir “comunidades de aprendizaje”. ¿Cómo hacerlo si las mismas escuelas no conocen, no se interesan, o no obtienen información sobre lo que pasa entre las que se encuentran a cuatro o cinco cuadras de distancia, excepto cuando se trata de malas noticias? De este modo, no hay forma de percibir el éxito, sumergidas cada una de ellas en sus respectivos microcosmos y, sobre todo, no hay condiciones para que aprendan las unas de las otras. Sin embargo, el nivel local sigue siendo el de la interacción cara a cara, el espacio del vecindario, de la comunidad, aunque también es el de la construcción de micropoderes, de rivalidades y de tensiones acentuadas en el marco del proceso de movilidad social descendente.

Pero todo este escenario descrito aquí sintéticamente no debería ocultar el significado y la valoración del hecho educativo en sí mismo, el espacio de la escuela, el apoyo de los maestros –y de los porteros y auxiliares–, la sensación que para muchos implica llegar del desierto a la tierra protegida. La escuela



sigue siendo el lugar en el cual, con mayores o menores niveles de aprendizaje, se procesa la condición de ciudadanía.

Para terminar esta introducción, digamos solamente que cuando hicimos un grupo motivacional con adolescentes muy pobres, les planteamos que había una gratificación por participar del mismo y como reconocimiento a que nos donaran su sábado a la mañana (porque estos adultos prematuros registran la pérdida de su adolescencia en el hecho de que también para ellos, como para todos nosotros, el tiempo es un bien escaso). Y cuando les dijimos que los dejábamos solos para que decidieran qué destino le querían dar a ese dinero, cuando volvimos nos dijeron *“lo queremos para pintar el aula”*.

Esta anécdota del trabajo de campo parece adecuada para cerrar esta introducción. En las páginas siguientes, se encuentra el relato del milagro de la escuela. A ese milagro apostamos todos los que tuvimos el privilegio de ir a mirar qué pasa adentro de ellas. Esperemos que las páginas que siguen estén a la altura del caleidoscopio que nos tocó registrar e interpretar.

El trabajo se estructura en base a los dos escenarios sociales investigados:

I. Escenario de “nueva pobreza”:

*el caso de una Escuela EGB I y II en Quilmes*

Capítulo I: Descripción del escenario

Capítulo II: Análisis del trabajo de campo

II. Escenario de “pobres históricos”:

*el caso de una Escuela Técnica en José C. Paz*

Capítulo I: Descripción del escenario

Capítulo II: Análisis del trabajo de campo

Al final se incluye un Capítulo de Conclusiones sobre los dos escenarios estudiados, y un Anexo Metodológico.



I

ESCENARIO DE “NUEVA POBREZA”:  
EL CASO DE UNA ESCUELA  
EGB I Y II EN QUILMES



## Capítulo I

### Mitos e hitos. El partido y la escuela

A punto de cumplir los cien años de vida, la Escuela de Enseñanza Básica N° 19 de Quilmes, ocupa un edificio inaugurado en el año 1930, en el viejo centro de Quilmes. Éste es un histórico partido del Gran Buenos Aires, que tuvo su apogeo en la década del desarrollo industrial y social correspondiente a la fase de sustitución de importaciones y que, a partir de los años '70 –y como resultado de los primeros intentos de apertura económica iniciados con la dictadura que tuvo comienzo en 1976–, fue castigado por la destrucción de fuentes de trabajo ligadas al modelo productivo mercado-internista convirtiéndose en un cementerio de empresas grandes y medianas, microempresas pequeñas y talleristas. Ese desarrollo industrial, en el plano espacial, se expresó en la configuración de una extensa periferia de casas bajas, barrios precarios y carentes de servicios urbanos que constituyeron un *hinterland* que, en los sitios más alejados del municipio, lindaba con la periferia de otros municipios pobres del conurbano que albergaban, no ya a trabajadores integrados sino a pobres camino a la exclusión. En esos barrios, portadores de la herencia de organización de los trabajadores, surgieron muy tempranamente los movimientos de resistencia a la dictadura que expresaron la forma en que sobrevivían y se reconvertían los movimientos sociales en un contexto de obliteración del espacio público. Allí también se aloja hoy buena parte de las nuevas formas de organización de la acción colectiva correspondiente a la crisis: piqueteros, cartoneros, desocupados de

larga data. En el centro del partido, en cambio, están las zonas paralelas a las vías del ferrocarril, de excelente y antigua urbanización, que en sus sectores de más altos ingresos se extienden hacia la barranca del Río de la Plata. De este modo, el partido está integrado actualmente por al menos dos realidades, una, la del también languideciente viejo mundo urbano cercano a la zona de la antigua estación del ferrocarril y, otra, la de los viejos barrios de la clase trabajadora y los antiguos descampados, hoy convertidos en viviendas y asentamientos de los pobres debido a la presión sobre la ocupación de espacios urbanos.

La escuela ubicada en el viejo centro, a partir de los mencionados cambios económicos, sociales y de ocupación del espacio, tiene también una trayectoria que refleja en su interior los efectos de estos cambios. La avenida sobre la que se encuentra y las calles adyacentes dejaron de pertenecer a la zona históricamente residencial, pasando a integrar una nueva realidad sociodemográfica y económica en el lapso de los treinta años que coincidieron con el cambio en la estructura social y productiva. Sumado a ello el cambio producido en el proceso de suburbanización del área metropolitana, combinado con la persistente migración de otros centros urbanos a esa región, la extensión y el cambio de destino de las zonas residenciales más céntricas por otras más alejadas para los recién llegados, la tendencia estuvo marcada por un proceso de creciente concentración de actividades comerciales que promovió la valorización de las propiedades y el paulatino alejamiento de la misma de las capas medias y bajas. Esto ha hecho que, frente al creciente valor de una propiedad residencial se cambie su destino de uso por otro comercial, lo que hace que la radicación en la zona vaya quedando fuera del alcance de las familias en las etapas reproductivas de su ciclo de vida, concentrándose en el barrio una población de viejos propietarios, en tramos de edades avanzadas y, por lo tanto, con bajos niveles de fecundidad. Obviamente, esta situación tiene una incidencia directa en la vida de la es-

cuela, que pasó de ser la escuela “del barrio” a una escuela que convoca población de distintos orígenes barriales, dada su actual ubicación en una zona más de paso que de vivienda. Pese a este cambio en la composición de su alumnado, a lo largo de su historia la escuela ha sabido mantener su prestigio como una de las mejores –sino la mejor– escuela pública del partido de Quilmes. Con 1166 alumnos en el curso lectivo 2003 y 1197 en el 2004, 36 secciones y 28 docentes para los ciclos de EGB I, II y III, en el denominado modelo de articulación “pura” –que reúne en el mismo edificio y bajo la misma dirección los tres ciclos correspondientes a la EGB–, se encuentra entre las más grandes del centro del distrito. A los datos de personal docente hay que agregar otros 80 docentes adicionales si se contempla también el III Ciclo de EGB y los recursos docentes financiados por la cooperadora.

De las 28 docentes –todas mujeres– que forman parte de los niveles de EGB I y II, aproximadamente la mitad respondió voluntariamente la encuesta realizada en la escuela. Según la información recolectada, los docentes son todos de sexo femenino excepto los profesores especiales de música y gimnasia, que son varones. El promedio de edad de las maestras que respondieron la encuesta es de 43.4 años, siendo una de ellas soltera, nueve casadas, dos unidas de hecho y tres divorciadas o separadas. Todas ellas viven en el barrio de la escuela y su antigüedad como docentes es de 19.2 años, mientras que la antigüedad en el establecimiento alcanza en promedio a 7.2 años de desempeño en el mismo. El sueldo promedio que perciben las que tienen más de 20 años de antigüedad es de 468 pesos. Aproximadamente un poco más de la mitad de ellas tiene horas de trabajo en otra escuela de gestión pública y ninguna de ellas ejerce algún otro tipo de cargo administrativo. Sólo dos de ellas tienen otro empleo fuera de la docencia y la mayoría comparte el hogar con otro receptor de ingresos. Todas ellas son profesoras de enseñanza primaria o maestras normales nacio-

nales, sólo una tiene estudios universitarios. Como puede desprenderse de sus tramos de edad, todas han dado clases en otras escuelas públicas y sólo algunas lo han hecho en otras escuelas privadas. En relación con su actualización personal con el uso de las nuevas tecnologías, 10 tienen PC y 4 usan normalmente internet. Cuatro declaran hablar inglés y una de las más jóvenes también habla portugués. Nos encontramos, entonces, frente a un grupo de docentes de edad media, tanto desde el punto de vista de su edad como del desarrollo de la carrera profesional.

El promedio de alumnos por aula es de 31.4 chicos, con un mínimo de 30 y un máximo de 41. Desde el punto de vista de su origen social, sobre una muestra del alumnado de la escuela, el 10% de los padres declaran ser profesionales, el 4%, docentes; poco menos del 20%, amas de casa; otro 20%, oficios técnicos; casi un 30%, empleados/as; un 10%, comerciantes; casi un 10% no sabe no contesta; un 3%, desocupados. Este perfil ocupacional de la familia de origen de los estudiantes está viciado por las características del relevamiento ya que, para el llenado de esta información en el registro de matrícula, sólo se pide a los padres/madres que declaren su ocupación sin otra mayor precisión, por lo que estos datos dependen del hecho de quién se haya sentido tanto interrogado como respondente en el llenado del registro de matrícula. Tal vez lo que declaren sea la ocupación más que la condición de actividad, ya que llama la atención la discrepancia entre la declaración de desocupación respecto del mito existente en la escuela –y la evidencia empírica– de los niveles de desempleo imperantes en la sociedad.

## El partido en el conurbano

Desde el punto de vista de su ubicación en el conurbano bonaerense, Quilmes pertenece al segundo anillo o cordón, aquel que se configuró en la fase que denominamos mercadointernista y



que, desde el punto de vista demográfico, se desarrolló en parte como resultado de la inmigración europea y, posteriormente, con el aporte de las migraciones internas iniciadas alrededor de la década del 30. Con una población de 518.788 habitantes y 144.652 hogares en el último censo poblacional, su tasa de crecimiento intercensal ha sido del 0.5% anual acumulativo, mayor que la de los distritos limítrofes con la Capital Federal e inferior a los del tercer y cuarto cordón, en los que se registra hoy el mayor crecimiento. Desde el punto de vista de las condiciones de vida, el Censo de Población 2001 registra un 14.7% de hogares con necesidades básicas insatisfechas y un 17.6% de la población en la misma situación. Comparado con otros municipios del conurbano, está lejos de posicionarse entre los que tienen mayores carencias, dado que aparece en el lugar número doce entre los veinticuatro que integran la región. Región inequitativa, como todo el país, en la que el municipio más privilegiado –Vicente López– tiene solamente un 4.3% de hogares y un 4.8% de población sufriendo esas privaciones mientras que el de Florencio Varela, limítrofe con Quilmes, es el que se encuentra en peores condiciones con el 26.7% de los hogares y el 30.4% de la población con necesidades básicas insatisfechas. En todo caso, desde una perspectiva histórica, Quilmes ha mejorado su provisión de servicios colectivos pues, en el Censo de 1980, el partido tenía 23.6% de hogares y el 28.8% de la población con esas privaciones.

Pero ese mejoramiento de los indicadores, que determinan la ubicación social en relación con las necesidades básicas, no da cuenta hoy del tipo de pobreza que afecta a la población. Ciertamente, lo que se mide en este concepto incluye indicadores de privación en vivienda, condiciones sanitarias, asistencia escolar, capacidad de subsistencia y hacinamiento, que, en su mayor parte, son variables relacionadas con cuestiones de vivienda e infraestructura, mientras que la principal dimensión que hace pobre a la población es la carencia o insuficiencia de

ingresos. Lamentablemente, el tipo de información agregada disponible en la encuesta permanente de hogares no permite llegar hasta el nivel del dato necesario para la caracterización de la zona por ingresos, ya que se cuenta solamente con la información agregada del aglomerado, lo que permite estimar la incidencia de la pobreza por ingresos en el 46.2% de la población según la última onda de la EPH disponible, correspondiente al segundo semestre de 2003. Sin embargo, aun en relación con el nivel de satisfacción de las necesidades básicas, la inequidad también se expresa al interior del partido. En efecto, la fracción 1, correspondiente al viejo centro histórico y en la que se ubica la escuela, con 6.048 hogares, tenía solamente un 2.68% de ellos con NBI, mientras que ese valor alcanzaba al 2.46% de su población de 16.161 habitantes, situación mejor que la del mismo Vicente López. Sin embargo, fracciones más alejadas como la fracción 18 de la periferia tenían el 26.71% de los hogares y el 30.13% de población con ese tipo de privaciones, datos equiparables con el ya citado de la región con mayores carencias, que es la de Florencio Varela. Así, el partido incluye en su interior grandes niveles de desarrollo social y otros similares a los peores del área. Como se verá a lo largo del texto, la escuela no es ajena a esta desigualdad.

La fracción 1 es también una fracción “vieja” desde el punto de vista de las edades de sus habitantes, pues sólo el 16% de ellos tiene menos de 14 años y el 71% del total tiene más de 25 años. El tamaño del hogar promedio es de 2.6 habitantes, indicador adicional de esa estructura envejecida. Desde el punto de vista del nivel de instrucción para la población de tres años y más, alrededor del 48% ha alcanzado secundaria completa y más, mientras que el 52% restante tiene –como techo educativo máximo alcanzado– la secundaria incompleta. Se destaca alrededor de un 10% de la población del sector con universitaria completa. Obviamente, este nivel relativamente alto está determinado por el peso del tramo de edad considerado,

mayores de 3 años. En relación con la condición de actividad, el 45.4% de la población trabaja, alrededor del 20% son jubilados o pensionados, el 10% son estudiantes y la desocupación alcanza al 12%, según un procesamiento especial del Censo 2001.

Paradójica situación la del partido, el barrio y la escuela, pues, vista en perspectiva de veinte años y en relación con la pobreza por acceso a servicios, ha mejorado, ya que esa pobreza puede resolverse aun en épocas recesivas mediante la gran obra pública, pero cuya disminución coexiste con el incremento de la “otra” pobreza –por ingresos–, que se oculta en el interior del hogar y a la que, en una investigación realizada a comienzos de la década del ‘90, hemos denominado la de los “gasoleos” (Feijoo, 1994). Esa es la pobreza de los hogares sin privaciones de infraestructura y con problemas de ingresos. Situación social que en su germen prelude el desarrollo posterior de la desigualdad en la Argentina, consistente en la creciente presencia de la vulnerabilidad –la rotación alrededor de la línea de pobreza– como un elemento constitutivo de la vida cotidiana de aquellos que empezaban a ser pobres aun sin sentirse tales. Pobreza cuyo despliegue inicial para los niños tendrá lugar en la escuela, vía las condiciones de educabilidad con las que llegan, los niveles de reconocimiento y cohesión que registran, las relaciones con maestros y compañeros –que tuvimos oportunidad de constatar en el trabajo de campo–, y que constituye el escenario permanente contra el que habrá que contrastar los hallazgos que se levantan en la investigación.

Si el barrio era la expresión localizada, territorial, de esa sociedad integrada, no es extraño señalar que –por los distintos datos aportados– esta escuela haya ido perdiendo al barrio en su carácter de espacio de interacción de los iguales. Tema al que volveremos más adelante pues por la información levantada en el terreno y contra las hipótesis de la investigación, la escuela no tiene ahora barrio, si como tal se entiende a un espacio privilegiado de interacción de diversos actores que es a la vez con-

texto y sustrato de la vida de la escuela y de su propia vida cotidiana. Probablemente, la característica socioeconómica y demográfica del entorno antes mencionada, sea la que explica esta paradójica situación. Comerciantes empobrecidos, grupos familiares de edades avanzadas, zona de tránsito intenso hacia el centro de Quilmes, dotación de servicios urbanos bastante completa, hacen también innecesaria la estructura barrial de gestión de recursos comunitarios y/o de servicios tal como la conocemos en barrios más jóvenes, más recientes o más pobres en términos de las características de los asentamientos en los que la mejoría de la calidad de vida depende de la acción vecinal. Posiblemente, la característica distintiva de la población que vive alrededor de la escuela sea la de clientes, cuyo acceso a los servicios colectivos se encuentra mediatizado por su capacidad de contribuir al pago, más que ligada a dimensiones de acción colectiva. Se trata entonces de una escuela sin red institucional de nivel local que la sostenga.

La excelencia que la caracteriza se traduce en los mitos que rodean su funcionamiento –que se engarzan en la realidad a partir del relato reiterado de la concurrencia a la escuela como una marca de familia–, y del orgullo con que se describen dinastías que concurrieron a la misma. Desde un punto de vista más práctico, el mito también se expresa en la descripción de las estrategias para inscribir a los chicos en la escuela, las colas desde las 5 de la mañana, la priorización de la inscripción de hermanos, la tensión en la opción entre la pública y la privada. Sin embargo, hoy, la característica más emblemática de ese establecimiento es la yuxtaposición en su interior de dos mundos emulando, a escala institucional, la de la propia estructura de clases del país. Integrada por sectores viejos, de clase media pauperizada, que cuestionan la calidad de la educación impartida en el establecimiento, y por sectores pobres que la valoran tanto o más que la que se puede obtener en una escuela privada, el análisis de la vida de la escuela configura un caleidoscopio

complejo desde el punto de vista de sus actores. Probablemente, uno de los compromisos que impone el análisis del material consista en develar cuánto de mito y cuánto de verdad hay en las nuevas construcciones ideológicas y valorativas con las que intentan explicar qué pasa en la escuela, en el barrio, en el partido y, finalmente, en el país. Sin embargo, para contribuir a la hipótesis de la excelencia, los puntajes obtenidos en los operativos de evaluación de calidad que figuran en la cédula escolar indican que el porcentaje de respuestas correctas en Lengua (EGB 6° año) es 69 y en Matemática 66 para los operativos nacionales de evaluación.

Así, la refracción de las figuras del mismo descorre un telón sobre la compleja situación de la configuración de las identidades de clase o segmento vis a vis, las dimensiones subjetivas de su pertenencia y la raigambre material en que las mismas toman cuerpo. A la escuela concurren aquellos que concurren siempre y se quejan de su deterioro, y aquellos a los que les hubiera correspondido ir a escuelas “peores” de la periferia y, en la movida de priorizar la concurrencia a ese establecimiento, están dando uno de los pocos pasos proactivos que pueden dar para mejorar las oportunidades futuras de sus hijos. Son los que vienen “de abajo” en el sentido topológico del origen de clase y en el sentido geográfico de las zonas al pie de la barranca, cercanas al río, de las que deben subir para poder concurrir a la escuela. En este grupo se incluyen otros estudiantes provenientes de Quilmes Oeste o de Ezpeleta, que también se desplazan motorizados por el prestigio de la escuela. Así, las percepciones sobre la escuela mezclan los puntos de vista de dos grupos, uno, en caída, y otro, en ascenso debido a las estrategias de acceso a la educación que parecen las únicas posibles en el contexto de crisis acentuado en los últimos años.

Sin embargo, como siempre que media el mito, no hay clara evidencia empírica acerca de las transformaciones que tuvieron lugar en la matrícula de la escuela desde el punto de vis-

ta del lugar de residencia de los alumnos así como de otras dimensiones constitutivas de la vida y la dinámica de los hogares. No hay duda, en cambio, a partir de evidencia empírica proveniente de otras fuentes, respecto del proceso social que atravesaron los actores de la escuela, independientemente de su lugar de residencia. Pues tanto padres como alumnos y docentes no pudieron evadir el proceso de movilidad social descendente que atravesó a la sociedad argentina durante los '90 y, especialmente, durante el inicio del siglo XXI. Aunque, claro está, esta conmoción ha tenido distinto impacto en cada uno de ellos y en la forma en que, individualmente, se leen o decodifican los efectos de dicho impacto sobre sí mismo y sobre los demás.

### Antes, después, ahora: la dimensión temporal en la constitución de la identidad del establecimiento

Cuando se indaga exploratoriamente acerca del impacto de la crisis en la vida escolar hay también un mito: el de los efectos de la crisis económica que se registra vía el incremento de los divorcios y/o separaciones entre los progenitores de los alumnos. Alguien ha dicho que lo único que no se puede negociar en la crisis son las relaciones al interior de la familia. Y, aparentemente, la evidencia empírica que surge de las entrevistas da cuenta de esta incidencia del divorcio, la separación y la construcción de nuevas parejas. El tema es, sin embargo, reacto a la investigación. Por dos motivos, uno, por la propia característica del vínculo de pareja y la declaración del mismo por los actores –puesto que, ¿qué certeza hay de que la declaración de casado no esté obturando el registro de una separación de hecho?– y, la segunda, porque es imposible encuestar a los estudiantes sobre la condición del hogar en tanto la pregunta implicaría una intrusión inadmisibles en la privacidad de éste. Pero, ciertamente, pa-

rece que hay algún grado de evidencia empírica para sostener la verosimilitud del mito. Otro aspecto en el que el mismo es resistente a la investigación es el que se refiere a las relaciones de causalidad presuntamente existentes entre la composición del hogar y el rendimiento escolar, aspecto que se coloca en una importante polémica latinoamericana sobre rendimiento y estructura del hogar (Katzman y Filgueira, 2001). Si bien en el caso de la escuela, los docentes tienden a asociar más esta relación con el sobretrabajo femenino en cualquier estructura de hogar que con los de jefatura femenina de hogar sin cónyuge, esta relación entre estructura de la familia y resultados escolares anda dando vueltas en las percepciones de los docentes entrevistados.

Otro tema importante es la relación de causalidad económica o cultural como motor que impulsa los cambios en la vida de la escuela. Ya que un sector importante de los actores señala como causa fundamental la primera variante, mientras que otro sostiene que, sea cual sea la crisis, es el deterioro cultural lo que predomina en el derrumbe de la calidad educativa. Mientras que, como ya se ha dicho, otros sostienen que no hay tal derrumbe sino acceso a una educación de excelencia. Trayectorias complejas, que se cruzan en las historias de vida vía las estrategias intergeneracionales sostenidas para “zafar” o sostenerse, determinan las diferentes evaluaciones. Esta polémica también pone en cuestión las formas de vivir la pobreza o la crisis, decodificando su incidencia por su registro material o su registro cultural, o, en el mejor de los casos, por la interacción entre ambos.

Si se analizan las transformaciones que atravesó la zona de la escuela en los últimos años en materia de estructura de los hogares, se puede captar la composición de los núcleos y acercarse al problema de la jefatura, la estructura ocupacional de sus habitantes y la edad de los mismos; se verá, entonces, que en el transcurso de esos años, las transformaciones no fueron tan fuertes como las que registra la constitución de los mitos (o

sí, lo fueron). Sin embargo, para los fines de la investigación en relación con la constitución de la subjetividad, tan importante es lo que efectivamente pasó como el hecho de lo que los actores *creen* que pasó. En este sentido, no se trata de chequear la realidad “objetiva” contra las percepciones, sino el peso que las percepciones –falsas o ajustadas a la empiria– tienen como mecanismo de constitución de una nueva realidad. Por supuesto que en la constitución de esa lectura de la realidad referida a la matrícula de la escuela también se proyectan los cambios que tuvieron lugar en la propia vida de los docentes, prioritariamente mujeres, las que también atravesaron procesos de cambios de estructura familiar y social homólogos a los de sus propios alumnos. Cabe plantear la hipótesis de que los cambios que están enunciando sean proyección de los que tuvieron lugar en sus propias vidas.

Así, existiendo en el origen de esta escuela y en la constitución de su imaginario una alta homología entre los perfiles propios de las familias de los alumnos y las familias de los docentes, cuando hablan de lo que pasa con los otros probablemente están también hablando de lo que pasa con “nosotros”, es decir, con ellos mismos. A partir del material empírico levantado, esta homología parece ser notablemente más alta que en otros establecimientos en los que las diferencias o similitudes sociales son mucho menores y en los que, claramente, docentes y alumnos pertenecen a diferentes posiciones en la estructura social. Escuela típica de clase media, con docentes de clase media, experiencias sociales compartidas y construcción de un imaginario colectivo que resultó hasta ahora atemporal, las condiciones son propicias para la elaboración del mito. Como en un espejo, lo que pasa en el aula refleja lo que pasa en las propias casas de los docentes. Esta relación se encuentra reforzada por el perfil profesional de los propios docentes: en su mayoría son titulares al borde de la jubilación, con un promedio de edad 43.4 años, radicados en viviendas cercanas a la escuela y



consideran al establecimiento como punto de llegada de un proceso de promoción profesional que, según los relatos, se inició en todos los casos en la periferia de Quilmes –en localidades como San Francisco Solano– y que, como consecuencia de la acumulación de puntaje docente, les permite ir desplazándose hacia el centro, donde la mayoría de ellos vive. Contrariamente, para algunos (porque esta evaluación también es controversial), se desplazan a una escuela del centro imposibilitados de seguir manejando los altos niveles de conflictividad que caracterizan a las escuelas más periféricas. El caso describe de manera patente lo que tantas veces ha sido señalado por los promotores de la autonomía escolar: la contradicción entre docentes que pueden elegir escuela y escuelas que no pueden elegir docentes, así como la ineficacia en la asignación de los recursos humanos que hace que los más viejos y expertos se puedan ubicar en escuelas fáciles y los más jóvenes empiecen su periplo educativo en las escuelas más distantes, más lejanas, de pobreza más intensa y mayor desafío educativo. ¿Cómo enfrentan los docentes estas tensiones, qué requieren para superarlas? Se destaca la ausencia de espacios para conversar y comentar las problemáticas escolares y la dedicación del tiempo de trabajo a las múltiples actividades escolares que incluyen el cuidar patios y baños.

Los distintos grupos de actores, además de constituir su subjetividad alrededor de mitos, enfrentan dilemas. Los dilemas que coloca hoy el cambio de la estructura social junto con el rol que debe desempeñar el sistema educativo frente a ese cambio están más contrapuestos que nunca. Todos ellos identifican que el cambio de escenario los confronta con nuevas realidades que expresan, en el microcosmos de la escuela, la relación de diferentes factores y problemas de difícil articulación. Aunque parezca innecesario mencionarlo en el debate, conviene recordar la coincidencia respecto de que el objetivo fundamental de la escuela es enseñar, impartir conocimientos. También resulta claro

para todos que esta tarea se encuentra obstaculizada por la existencia de un contexto que mutó brutalmente, llevándose por delante las condiciones objetivas y subjetivas en que la escuela debía cumplir esa tarea. Padres y maestros encuentran que el cumplimiento de sus objetivos requiere de presupuestos –y nos referimos a *pre-supuestos*, no a dimensiones monetarias– con los que antes contaban y con los que ya no pueden contar. Las condiciones materiales en que viven los alumnos determinan el presupuesto que históricamente hizo posible el cumplimiento de la tarea de la escuela. Aunque nos referiremos al tema más adelante, mencionaremos la cuestión que hizo mutar el imaginario de la escuela, cuando se descubrió que algunos alumnos tenían hambre. Dos años atrás, el registro de esta situación los llevó a la inesperada realidad de tener que instalar la copa de leche para atender la situación de alumnos cuyas privaciones excedían la buena voluntad reparatoria de las maestras (día a día, de su propio bolsillo les compraban alfajores en el kiosco del patio). Aquí y ahora, el planteo más abarcador es que se hace necesario un cambio que permita *descorrer las cortinas* para superar un modelo de establecimiento que funcionó anteriormente con todo muy armado y que últimamente mutó de manera radical.

Si hay un hito que denota el registro del cambio de escenario es esa compleja y dolorosa decisión que los obligó a abrir una merienda escolar, rompiendo para siempre la noción de que eran docentes de alumnos sin hambre. El reconocimiento de este punto –abordado más adelante– arrasó con la idea de que la escuela estaba liberada de los estigmas que afectaban al conjunto de la sociedad. Fue así como pasaron de recolectar ropa o alimentos para otras comunidades más pobres a tener que atender a los pobres de su propia escuela. De este modo, en el año 2002, se conforma la merienda escolar gracias a las donaciones de la panadería, el bar de enfrente y otros comercios de la zona, abandonando la práctica de que, cada día, un curso debía traer galletitas o \$1. Posteriormente, en el año 2003, utilizando

los recursos propios del sistema educativo, vía los fondos enviados por el Consejo Escolar, establecen una merienda escolar formal. No resulta transparente, sin embargo, determinar quiénes son los alumnos que habrían de concurrir a la misma. Resulta fácil pensar que, lo que en materia de políticas sociales se denominaría autofocalización, no fue una experiencia sencilla. Sobre todo, porque concurrir a la merienda implica el reconocimiento formal de que todas las estrategias dirigidas al disimulo u ocultamiento de la situación de pobreza, intencionales o espontáneas, han fracasado. La necesidad de recurrir a la merienda escolar es un hecho comparable con el estallido de una bomba en la cara, tanto para los que la promueven como para los usuarios.

Este efecto de ocultamiento también ha sido sufrido por los investigadores de este proyecto, cuando, con el objetivo de tratar de identificar el establecimiento adecuado para la investigación, concurrimos al mismo y fuimos engañados por el “efecto establecimiento” y aspecto de los alumnos, distantes en su apariencia de sujetos de una escuela definida como empobrecida. En ese mismo momento y ante un comentario ocasional en esa dirección, la directora informó que se trataba sólo del aspecto, que lo único que quedaba de esa pertenencia a la clase media era la ropa, porque dura más que la dinámica de los tiempos de la caída. Uniformados, en una presentación del yo del mundo al que pertenecieron, más parecidos a los alumnos de una escuela de la ciudad de Buenos Aires que del conurbano bonaerense, parecía difícil encontrar en esos chicos a los protagonistas del empobrecimiento que estábamos buscando. El propio edificio, inaugurado a comienzos de la década del 30, “tiraba para arriba”, en el sentido de que se trata de un sólido edificio escolar, con huellas de sobrio esplendor ciudadano, expresado en una arquitectura *para toda la vida* aunque carente de boato y lujos. El justo medio arquitectónico para incorporar a una ciudadanía que podía conectarse con la escuela en el mar-

co de la religión ciudadana de la que hablaba Dubet , a la que en el '30 todavía era necesario "urbanizar" (Dubet, 2003). (Probablemente esa calidad de edificio fuera considerado el entorno físico necesario para esa tarea). Sin embargo, en sus setenta años de vida el edificio escolar guarda las marcas de la transformación que impuso sobre su infraestructura el cambio en la estructura social y educativa: los señoriales patios interiores anulados por la creación de nuevas aulas que fue necesario construir para adaptarse a los requerimientos del agregado del III ciclo de EGB. Baños descuidados, gabinetes ruidosos que impusieron nuestro propio ritmo de trabajo al tener que suspender entrevistas ante la imposibilidad de preservarse del ruido del recreo. Pese a ello, bibliotecas, gabinetes, laboratorio, sala de computación con 10 PC y 3 impresoras (4 chicos por PC) son signos vigentes de un pasado de esplendor así como de la voluntad de introducir los nuevos requisitos tecnológicos necesarios para una educación moderna. En fin, infraestructura escolar que expresaba el país del '30, en lentísimo proceso de universalización de la educación básica, de la mano del conservadurismo oligárquico y reconvertida a una fase histórica en el que dicho proceso de cobertura alcanzó su apogeo.

Resulta fácil entender que en un complejo institucional tan grande como el correspondiente a una escuela de 1.200 alumnos provenientes de realidades tan diversas, la estructura de autoridad de la escuela y su articulación con los docentes es una pieza clave para garantizar la vida cotidiana de la escuela. En este caso, está al frente de la misma una directora al borde de la jubilación, perteneciente a la clase alta del distrito y con un estilo de gestión expresivo y emocional, capaz de captar la densidad de la problemática escolar. De perfil poco profesionalizante pero muy humano, su figura tiene la autoridad surgida del carisma personal y el compromiso cotidiano. Con esta modalidad que parece entender la escuela como segundo hogar, dicho esto sin ninguna ironía, maneja con soltura los problemas

de su escuela y se hace cargo de las emergencias, como el tener que llevar a la casa a los chicos que, a las seis de la tarde, alguien se ha olvidado de ir a retirar. Junto a ella, una joven vicedirectora interina, recién promovida al establecimiento, con formación académica al día y concurso para la cobertura del cargo provisorio, configura una pareja cuya dinámica de relación no resulta suficientemente clara. Los docentes parecen quejarse a veces del tratamiento que se les da a las quejas de los padres. Sugieren que, con frecuencia, la directora tiende a hacer alianzas con ellos en detrimento de los docentes. ¿Otra vez la homología?

Aunque sin formar parte estrictamente de la estructura del poder, otros actores significativos son las docentes que integran el gabinete de orientación escolar de la escuela, las orientadoras social y escolar y las maestras recuperadoras. En la primera línea de fuego, les toca a ellas enfrentar los problemas escolares derivados por los maestros, y a los padres de los chicos, tema sobre el que nos extenderemos más adelante. En el medio de las líneas de poder, aparece en esta escuela la intervención de una madre que es operadora psicológica de la Municipalidad y que se ha acercado a la escuela a partir del conflicto producido con un estudiante. Caso curioso, que en la endogamia escolar se aliente el ingreso de alguien de afuera con el objetivo de intervenir frente a lo que se considera un serio conflicto. Y en la primera línea de fuego, también, los docentes en los distintos cursos. Si la escuela pudiera representarse como una pirámide de poder, ellos están en la base. “¿Quién banca a los maestros?”, es, por ello, la pregunta que se hacen algunos de los actores...

Los otros actores del “poder” de la escuela son la cooperativa escolar y sus integrantes y el gremio. Como suele suceder en las cooperadoras, su presidenta se acerca al perfil coherente con el mito de la escuela: una persona de clase media media, con recursos personales para hacer frente al desafío, com-

prometida en una perspectiva restauradora de la educación, que encuentra lo mejor de la escuela en el pasado. Por su parte, el gremio –que no está totalmente instalado entre las docentes del establecimiento– encuentra resistencias para organizar a ese grupo de viejas maestras “normalistas” al borde la jubilación –que se sienten más la segunda madre profesionalizada que trabajadoras de la educación–, y que no consideran que la lucha gremial sea el único camino adecuado y posible para mejorar la educación. Las porterías –que son los otros actores significativos en la vida escolar– no fueron entrevistados.

Llama la atención –ya que son una parte importante de la estructura de poder del sistema educativo–, la ausencia de mención a las autoridades extra-establecimiento, es decir la dimensión correspondiente a la supervisión. Coherente con otras investigaciones sobre el sistema educativo bonaerense, parecería que los actores relevantes para la vida de la institución son los que tienen los pies en la escuela: es significativo el hecho de que se mencione más al Consejo Escolar que al cuerpo de inspectores. Por supuesto, las autoridades provinciales no tienen ninguna presencia en la vida de la institución, como si ella fuera autoasistida. Y cuando la tienen, como en la realización de las jornadas de reflexión que organizan los gremios –con desigual cobertura– o las del ministerio de perfeccionamiento –de carácter obligatorio y con temario enviado desde el nivel central–, viven esas decisiones y propuestas de trabajo solamente como una intromisión. Como otro elemento más de la cadena burocrática con la que hay que cumplir sólo para alimentar el circuito de “bajar directivas” y “elevar papeles” que, se considera, nunca serán tenidos en cuenta. Si esto constituye un interesante grado de autonomía escolar de hecho, algo similar sucede con el registro de la presencia del Estado. Parecería no existir ningún vínculo entre la llegada mensual de los cheques y el presupuesto estatal: la frase “acá el Estado no se ocupa de nada” forma parte de un cliché que parece no poder contrastar-

se dada la rotundidad de su expresión. En este sentido, daría la impresión de que el Estado no podrá nunca satisfacer una demanda cuya intensidad se funda en el desconocimiento del propio aporte que efectivamente realiza, lo que, por supuesto, genera una demanda imposible de satisfacer por definición. Paradójica esta defensa de la escuela pública en la que, cuando el Estado aporta, no se ve y, cuando aparece, es para mal, como en el caso del perfeccionamiento.

En esta descripción, resulta claro observar que los estudiantes no tienen voz seguramente por el hecho de tratarse de niños de 6 a 12 años. Su eco se escucha vía las palabras de las docentes, cuando cuentan lo que les pasa a los chicos. Y lo que los docentes priorizan en el relato son las carencias de los chicos o sus faltas de disciplina, según un modelo de relación social que está cambiando rápidamente, tanto como resultado de los cambios en el contexto socioeconómico y cultural como de los que introdujo la reforma educativa al cambiar la estructura de obligatoriedad, ciclos y niveles. Lo que más impacta a los docentes en relación con los chicos es el enraizamiento de la discriminación como el fenómeno más novedoso de la interacción entre ellos. Discriminación que siempre existió como un mecanismo de diferenciación social pero que hoy, al arraigarse en diferencias objetivas y profundas en la distribución regresiva del ingreso, la convierte en una forma adicional de la pobreza. Por otra parte, esto no debería sorprender, ya que la matrícula se conforma con esta doble veta aluvional, la de los antiguos y los nuevos. En la discriminación parecen asentarse las bases de la violencia escolar, cuya intensidad dista de alcanzar los fenómenos que suceden en otros establecimientos, si bien algunos relatos la describen como poderosa aunque larvada. Y cuya existencia, en todo caso, refleja el estupor que produce en ellos la ruptura del modelo armónico en que se funda el mito y la difícil coexistencia de dos mundos. Pero, en todo caso, se trata de un modelo de discriminación que surge de fuentes inesperadas,

como, por ejemplo, la gordura, o el tipo de ropa, frente a otras fuentes de discriminación más tradicionales como el color de la piel o el lugar de residencia.

Resulta difícil caracterizar la relación de los padres con la escuela. Aquellos que entrevistamos son los que se acercan al establecimiento o cuyos nombres fueron sugeridos por las autoridades de la escuela. Entre los primeros, debe destacarse el caso de los que llevan a sus niños a algún proceso de atención en gabinete o de recuperación académica, lo cual permite identificarlos no como los padres de los mejores pero sí, seguramente, como entre los activamente preocupados. Los padres describen ese cuadro inicialmente mencionado de los dos movimientos, los que son históricos de la escuela y consideran que la calidad de la educación disminuyó y los recién llegados, que la consideran parte de un proceso de movilidad y, por lo tanto, valoran a la misma fuertemente. No parecen esperar grandes conflictos, salvo casos excepcionales, y se muestran capaces de litigar por sus intereses y/o deseos desde su rol de padres, generalmente en cuestiones referidas a la convivencia en el aula más que a aspectos académicos propiamente dichos. La pugna alrededor de las sanciones bien o mal aplicadas *a mi nene/nena* aparece como central en los conflictos que se plantean. ¿Resignación de los que se caen, satisfacción de los que llegan? Esas dos actitudes forman parte del caleidoscopio escolar. El extremo de la protesta es descrito por los padres como “hacer un acta” en el Consejo Escolar, lugar que no tiene competencias en las acciones pedagógicas de la escuela, pero que claramente se identifica como un espacio institucional con competencias.

En el centro de la preocupación de esta investigación se colocan las preguntas que el escenario hace surgir de manera contundente: qué docentes necesita esta realidad social, qué docentes quieren los alumnos, qué alumnos quieren los docentes, qué dicen los padres, cómo son los alumnos de carne y hueso por afuera del mito. ¿Cuáles podrían ser los espacios de concer-



tación para articular tanta diversidad? El sólo pensar los desafíos resulta una tarea titánica. Lo interesante de nuestros actores es que avanzan en ella casi sin darse cuenta. Pero, ¿habrá una manera más eficaz de hacerlo que esta constante lucha contra el medio y las restricciones que el mismo impone?



## Capítulo II

### 1. El pacto escuela-familia

Uno de los supuestos teóricos de la investigación es el de la existencia de un pacto entre escuela y familia, cuyos contenidos deben investigarse para determinar tanto la realidad de su existencia como la de los elementos que lo integran. Si existe, este pacto no ha podido sustraerse a las transformaciones sociales que han tenido lugar ligadas tanto a la estructura de clases en sus dimensiones materiales, culturales y simbólicas como a su impacto sobre los sistemas educativos. Por lo tanto, es necesario explorar las formas en que se modificó.

Pacto, sin embargo, no implica necesariamente convergencia de intereses o relaciones de acuerdo armónicas *per se*. Más bien parecería que, en el caso de la educación, se trata de una relación tensa entre actores que carecen de espacios de concertación colectivos –y que negocian uno a uno cómo se conforma el mismo– antes que entre grupos de intereses preconstituidos. Ya decíamos en la publicación anterior que *“los cambios producidos en la organización del hogar y la familia se traducen en nuevas relaciones entre el hogar y la escuela”* (Feijoó, 2002). Frente a este contexto de otros modelos de familia, se vuelve inevitable y necesaria la búsqueda y construcción de otras maneras de relación entre la escuela y la familia como también de modelos más apropiados que favorezcan el intercambio entre las partes. A estos cambios deben sumarse los otros que tienen lugar en el escenario social más amplio.

En este contexto, es pertinente preguntarse en qué radi-

ca la importancia de esta relación bajo la figura de este pacto particular. La respuesta podemos encontrarla rescatando aquello que dijimos: *“la relación entre familia y escuela es importante no sólo por las posibles intersecciones entre ambas instituciones sino también porque la acción de la escuela se constituyó históricamente sobre el supuesto implícito de una relación de colaboración mutua con la familia. La institución escolar espera que las familias organizadas alrededor del modelo tradicional participen de sus actividades, de la cooperadora y de los actos escolares pero, mucho más importante que eso, espera también que acompañe y refuerce el desempeño escolar de los chicos. [...] Esta relación de complementariedad tiene como supuesto que los padres comparten los mismos códigos que la escuela [...]”* (Feijoó, 2002).

En esta fase de la investigación, los indicios de su existencia surgen sobre todo a partir del relato de los docentes acerca de lo que esperan de las familias, y, en menor grado, del discurso de los padres en sus demandas hacia la institución escolar. Y los indicios de la tensión existente en el pacto surgen de la asimetría de las quejas hacia lo que los otros no dan. En el caso de los maestros, la falta de atención de los hogares a la tarea escolar, o la falta de apoyo y seguimiento, mientras que, en el caso de los padres, las quejas se centran en pedidos excesivos de materiales, poca comprensión de las restricciones económicas que caracterizan la vida actual de las familias, la arbitrariedad en la aplicación del sistema de sanciones, la baja capacidad de seguimiento de los problemas específicos de los chicos, y la debilidad en la atención de lo que consideran la tarea principal de la escuela: impartir conocimientos.

Pero si bien estas tensiones negativas se hacen oír, también aparece en los discursos el reconocimiento. De parte de los docentes hay consenso en que, pese a los problemas económicos, en su mayoría los padres garantizan que los chicos dispongan de los útiles necesarios para realizar las tareas, lo que evi-

dencia que valoran la dimensión estrictamente educativa de la vida escolar y por ello son capaces de ir a la escuela a protestar y plantear sus quejas. En cuanto a los padres, hay un acuerdo bastante alto en el reconocimiento de la tarea del docente y su capacidad para advertir los problemas de aprendizaje de los chicos; de la actitud de escucha y apertura del equipo directivo, especialmente de la directora; de la protección y atención (mediante el diseño de sistemas de ayuda solidaria) a los chicos que tienen problemas económicos que se transmiten a la escuela.

El gabinete de psicología y asistencia social escolar que atiende en este establecimiento es un espacio privilegiado para analizar las disonancias existentes en este diálogo, ya que sus miembros tienen la misión de mirar el “afuera”. En efecto, sus integrantes son quienes, a demanda del personal docente de la escuela, atienden los llamados “casos”, ya se trate de problemas sociales o de dificultades de aprendizaje cuya solución requiere, en la mayor parte de las oportunidades, buscar algún tipo de contacto entre la escuela y la familia. En el curso de entrevistas individuales con los padres de los chicos que presentan problemas, desde esa ventana, tienen la oportunidad de brindar información sobre la existencia de este pacto. En líneas generales, su personal describe dos modelos de relacionales. Por un lado, la reacción positiva de los hogares cuando son demandados por la orientadora educacional debido a problemas de aprendizaje en el contexto de una doble actitud: la disponibilidad de recurrir a la ayuda externa –maestra particular, psicopedagoga, especialistas del mundo “psi”– y la reticencia al acompañamiento de las tareas de los chicos, con baja disponibilidad de los hogares para dedicar tiempo a la tarea de aprendizaje hogareño, dando así la imagen de que se ha instalado un modelo absolutamente “mercantilizado” para atender las dificultades de aprendizaje. Y, por el otro lado, la reacción negativa cuando son demandados por la orientadora escolar a causa

de problemas claramente relacionados con la pobreza, frente a los cuales los padres tienen conductas huidizas o negadoras, ya que identifican la pobreza como algo sucio. Al decir de una de sus integrantes *está bien que lo cite la psicopedagoga porque bueno la psicopedagogía es una... es algo digamos que da importancia, lo social tiene que ver con la pobreza, con la mugre...*

La escuela tiene la particularidad, probablemente poco común, de haber incorporado al trabajo institucional de la misma a un integrante del equipo de los servicios de prevención de la violencia de la municipalidad local. Este dato es sumamente sugerente porque da la pauta de la imposibilidad de procesar esos conflictos recurriendo únicamente al personal docente del establecimiento. Y es también un indicador interesante de la insuficiencia del número de actores que conforman el pacto escuela-familia en situaciones de tanta complejidad. De este modo, queda puesto en escena que la magnitud de los problemas es tal que no alcanza con los actores históricos del sistema, tal como señala dicha profesional cuando dice: *acá vine a tra - bajar una jornada para las docentes sobre el tema violencia...* En este caso, se refiere a un episodio de violencia en la escuela que protagonizó un alumno con un *cutter* y, cuya relevancia es, en un sentido, tan fuerte como la del reconocimiento del hambre en la escuela.

*... el chico tenía buzo, era invierno, o sea que llegó a cor - tarle acá, empezó a sangrar, viste, bueno, los compañeros pa - raron un taxi, lo llevaron al hospital... aparentemente le tuvie - ron que dar como veinte puntos, bueno, y después, la mamá del chico damnificado fue a la policía, vino la policía a buscarlo, el chico estaba en el colegio acá, en el grado... bueno, y se lo lle - varon, pero como es menor... después, yo sé que, digamos, in - tervino la justicia y lo cambiaron de colegio...*

Otra dimensión en la que se expresa el pacto escuela-

familia es a través de la presencia de los padres en la escuela y la comunicación con ellos que surge alrededor de la vieja cuestión de las reuniones de padres, a las cuales, como se sabe, concurren aquéllos cuyos hijos no presentan problemas de aprendizaje pero no aquellos que la escuela necesita que concurren. La secuencia de reuniones con los padres varía de acuerdo al criterio de las docentes. Una de ellas señala que planea tres reuniones –una en marzo, otra al entregar los boletines y otra a fin de año– en las que ... *generalmente, bueno, hablan mucho de los chicos y de los problemas personales*. Forma parte de este mecanismo de articulación el rol que desempeña el cuaderno de comunicaciones como vehículo de comunicación entre la escuela y la familia. Cuando los padres no acuden a la escuela, la institución intenta atraerlos *llamando por teléfono... viste por... algún cuadernito, el cuaderno de comunicaciones*. El cuaderno de comunicación, que se convierte en fuente de conflicto cuando el papá o la mamá no lo revisan, no lo firman (como se revela en el relato que una maestra hace sobre su relación con el padre de uno de sus alumnos: “[...] *pensábamos que iban a ir a la plaza hoy*”... *yo ya había avisado que no... “Ay, como no vi ninguna nota”... digo, yo pongo notas, vos no las firmás... “no las firmo porque no tienen tu firma”... entonces ahora se las firmo todas, y no las firma igual*, o cuando el chico falsifica la firma.

Si el pacto escuela-familia existe –y lo hace cambiando continuamente sus formas concretas–, también está afectado por variaciones resultantes de la pertenencia a grupos sociales y espacios territoriales indicadores de adscripción a dichos grupos. Los docentes destacan la valoración desigual de su rol, con modelos de mayor consideración hacia el docente en las zonas más periféricas –“*ahí en Solano los chicos son mucho más considerados con el docente*”–, que en las de clase media o más caracterizadas por imaginarios de clase media, como en el caso de las escuelas del centro. Indagando acerca del concepto de en qué consiste la consideración con el docente, éste se describe

como la actitud centrada en una mayor exigencia de los chicos y de la familia hacia los maestros con desiguales niveles de reciprocidad entre unos y otros.

En materia de articulación colectiva –ya que la firma o suscripción de un pacto requiere de espacios de concertación–, las cosas no parecen ser tan claras. Los maestros tienen un espacio de asociación colectiva, el sindicato, pero los padres no tienen un cuerpo similar y se ha dicho reiteradamente que los chicos, los principales actores de la vida escolar, no tienen ni grupos que los representen, ni partidos políticos que articulen sus intereses, ni voceros colectivos que no sean, en el mejor de los casos, otros que sus propios padres. En el medio de unos y otros, el espacio de la cooperadora escolar –a la que nos referiremos más adelante extensamente– podría ser un espacio de articulación de intereses en torno al objetivo de maximizar aquellos propios del establecimiento.

Este “rashomon” de perspectivas hace que la forma de incorporarse al pacto sea diferente entre los distintos actores. Pues los padres esperan que la escuela eduque, “contenga” si es necesario, brinde asistencialismo para los que no pueden resolver sus problemas de sobrevivencia y condiciones de vida..., y los maestros esperan hogares que acompañen el aprendizaje, provean los requisitos mínimos necesarios para que los chicos lleguen a la escuela en condiciones adecuadas y que, además, aprendan. Sin el aprendizaje no hay logro ni en las expectativas de los maestros ni en las de las familias. Esta cuestión pone la de la educabilidad en el corazón del pacto. Pues, ¿cómo educar cuando el conjunto de expectativas mutuas no se corresponde? De acuerdo con las perspectivas históricas, ni los chicos que llegan a la escuela en las condiciones en que lo hacen pueden ser educables, ni los maestros tal como llegan a la escuela están preparados para realizar esa tarea. De este modo, lo que se destaca son los desvíos del pacto más que las convergencias.

Por eso, este pacto escuela-familia ya no define inequí-



vocamente una relación de alianza. Por el contrario, una madre expresa en un momento de las entrevistas que *yo cometí el error durante muchos años de ponerme del lado de los maestros y no del de mi hijo*, señalando una diferenciación de intereses impensable algunas décadas atrás. Esa misma mamá se queja de la manipulación de los docentes: *yo las veces que vine a hablar con..., te da vuelta las cosas de una manera que te hace sentir como una porquería y la culpable sos vos*. Este tema se retoma más adelante como expresión de la asimetría del poder docente, la cual en sí misma hace difícil la construcción de un pacto que requiere, mínimamente, de parte de los involucrados cierta percepción de simetría.

## Sobre el sentido de la educación...

*“primero la escuela... la escuela ocupando el primer lugar en la familia”*

Existe una larga producción educativa y social respecto de la importancia que ha tenido la educación como factor estructurante de los proyectos de vida de los sectores populares (Filmus, 1996). Por ello tal vez parezca innecesario volver sobre el tema, excepto que se haga no desde la perspectiva macroestructural de constitución de modelos de desarrollo –y el rol que jugó en ellos la educación– sino desde la mirada más microcotidiana correspondiente al cara a cara de la perspectiva de los actores y al día a día del contexto de mutación social que atravesó la estructura social argentina en la última década y, más específicamente, en el último quinquenio.

Dado que, como se ha señalado, la característica fundamental de esta escuela es la coexistencia de dos sectores sociales –uno histórico y otro nuevo, aunque ambos modificados en su acceso relativo al bienestar–, el sentido que las familias le otorgan a la educación de los chicos se modela en dos estilos.

Para las integradas históricamente –aunque empobrecidas–, la concurrencia a la escuela es uno de los factores fundamentales para garantizar tres procesos: 1) mantenerse aferrados al lugar en el que están colocados, 2) no continuar cayendo y 3) tener competencias para recuperar la carrera de movilidad social ascendente. Para los nuevos en esa escuela –los pobres que vienen de zonas marginales–, la educación es una auténtica clave para garantizar el futuro tal como lo era 30 o 40 años atrás para los otros grupos. No es extraño que, ante esta perspectiva, el grado de satisfacción varíe radicalmente para cada grupo tanto como el sentido otorgado a la educación y la valoración de la que están recibiendo.

Como el sentido que le otorgan las familias a este proceso no es independiente del papel que la educación representó en sus vidas, debe destacarse el relato de la importancia que la escuela ha tenido para los propios padres. Hay diversas producciones discursivas referidas a carreras profesionales o académicas relativamente frustradas o incompletas, ya sea por opciones dirigidas a maximizar ingresos, cambios en el ciclo de vida y procesos de formación de familias o por falta de oportunidades. Casos el de como la persona que no se recibió de abogada porque le faltan seis materias o el de la carrera de investigadora trocada por el desempeño como docente de escuela media, dan cuenta también de la confianza que los padres pusieron en su propia formación. Esa confianza también se expresa en la voluntad y la frustración por la falta de oportunidades para continuar con tareas de capacitación laboral, en un modelo que no describe claramente si se trata de incrementar la dotación de capital humano o, simplemente, de pensar modelos de educación a lo largo de toda la vida, como lo plantean los organismos internacionales en relación con la educación de los adultos.

Es interesante observar que el conocido discurso de la falta de rendimiento o retorno de la educación (el caso del taxista arquitecto, comúnmente citado como prueba de la incapa-

cidad de la educación para proveer el posicionamiento correspondiente en la estructura social) se encuentra totalmente ausente del relato de los adultos entrevistados. Aunque no permita incrementar la “empleabilidad” –como dicen los cultores que consideran la educación como inversión en capital humano–, la educación es, de todas maneras, social e individualmente útil porque proporciona retornos no materiales que proveen otras fuentes de bienestar que no son tenidas en cuenta en los abordajes utilitaristas.

La importancia de la educación y del cumplimiento de los requisitos para que ésta sea posible aparece también en la descripción de las estrategias de vida cotidiana. Es notable la reiteración narrativa de modelos de organización de la cotidianidad pensados para garantizar la atención de la vida de los chicos fuera de la escuela. En algunos casos, esto implica organizaciones de la vida laboral de los padres de manera de garantizar la supervisión de los deberes, la organización de los ritmos alimentarios y de descanso, no sólo de los chicos, sino del conjunto de la familia. No obstante su obviedad, es necesario señalar que estas adaptaciones domésticas para asegurar la educación de los chicos también son el resultado de la ausencia de oferta de jornadas extendidas o doble escolaridad que contribuirían a aliviar a las familias de la carga que implica el cuidado de los niños. Actualmente, en la Provincia de Buenos Aires, salvo escasas excepciones, en general de carácter experimental, la escuela pública es de un solo turno; el problema de qué hacer con los chicos el resto del día es, entonces, responsabilidad de los padres y no de la escuela o de la sociedad.

La educación sigue siendo central y, como lo señala novedosamente una madre, lo es no sólo en el sentido del mundo futuro que prefigura sino también en el del actual que está modelando. En este caso, el proceso no se entiende solo o, como convencionalmente se lo hace respecto de un punto de llegada futuro, de mayor integración y mejor dotación de capital

humano, sino como un proceso con retorno diario. Se retoma en el discurso popular de una mamá la tradición iluminista de la educación: *Dialogan de otra... o sea siempre van aprendiendo palabras nuevas o sea que la enseñanza o el estudio sirve para muchas cosas*. Es decir, ir a la escuela es útil hoy porque abre horizontes cotidianos, independientemente de lo que permita hacer en el futuro.

Este caso excepcional resulta estimulante, sobre todo frente a la idea predominante que ve el sentido de la educación no desde un proceso formativo continuo, en el que cada día se gana algo, sino desde el punto de llegada ideal, la universidad, –momento en el cual estallaría la crisis de insuficiencia de los aprendizajes que caracteriza hoy la oferta pública–, *el problema es cuando llegan a la universidad*. Este modelo de análisis implica el predominio de una perspectiva meritocrática –habida cuenta de las restricciones de clase existentes en el acceso a ese nivel– y da sentido a la educación más como llegada a una estación terminal que como viaje o proceso. Esta visión meritocrática también es compartida por una docente que define a esa escuela *como la que los puede preparar mejor para una universidad*. *Un estudio mayor*, comentario que destaca en la convivencia con los intereses de otros padres que tal vez utilicen la escuela como *guardería, como espacio donde dejar el hijo*.

En fin, el acceso a la educación y a la escuela se constituye en una llave crucial para el futuro, sea cual sea la experiencia educativa de la generación de los padres, el lugar que ocupan en la estructura social y el nivel de bienestar que los caracteriza. Así, la expresión que se cita en el epígrafe de esta sección, es clave para explicar su relación con ella. La escuela es, por supuesto, ampliación del caudal de conocimientos y simultáneamente, sentido instrumental y de valores. Pues la diferenciación entre lo instrumental y lo valorativo es fácil de sostener analíticamente, pero no desde la vida de las propias personas, en las que esas categorías son a veces condición necesaria de

una para la otra. En todo caso, como lo ha dicho una madre del segmento más pobre: ... *al no saber leer o escribir a usted le dan un papel para firmar y usted, ¿qué hace? Quizás está haciendo su sentencia de muerte. Pero si usted sabe leer y escribir, pensar, razonar, lo va a leer primero, lo va a ver si es lo que usted está haciendo, está firmando.* Y la reflexión realista en el mismo contexto: *ojo, que sabiendo leer y escribir igual nos engañan.* O, como dice otra, *lo más importante y lo fundamental es tener un estudio porque es todo el estudio...*

Y por último, veamos el rol de la educación como prefigurador del conjunto del ciclo de vida futuro: *un chico educado va a ser un chico sano, va a tener una familia sana y se va equivocar menos que un chico que no tiene educación.* Para los maestros, en cambio, predomina la visión instrumental cuando evalúan el atractivo de la escuela para los padres ...*tienen expectativas de mejor preparación, capacitación, contención;* otros sienten, en cambio, que lo que la familia hace es *depositar* sus chicos en la escuela. Como se ha dicho en páginas anteriores, predomina en este establecimiento el sentido de la educación como proceso de avanzar por escalones en una estructura educativa que tiene como punto de llegada la universidad, desplazamiento y trayectoria que, aunque imposible para la mayoría, opera como referente de casi todos.

## El futuro de los chicos

La propia descripción del escenario presentada en el Capítulo I muestra la relevancia que tiene para las familias la educación de sus niños y adolescentes y los esfuerzos por producir la mejor combinación posible en relación con los determinantes fundamentales que rigen su acceso y permanencia. Es difícil realizar atribuciones temporales de esta valoración, sobre todo, porque el material empírico muestra el “ahora” sin que se haya explorado sistemáticamente la comparación con el “antes”. Sin

embargo –de acuerdo a lo probado en ésta como en otras investigaciones–, parecería que el sentido común instalado señala que ahora la educación es más importante que antes pero la calidad educativa es peor. En este aspecto, se reitera la contradicción tantas veces señalada (Kessler, 2002) que surge de este aserto sin que existan series históricas de evaluación de calidad que nos permitan desplazarnos del mito a la realidad.

Indagando desde la escuela pública, parecería que el futuro de los chicos *vis a vis* la educación surge de un anclaje indiscutible: el del rol que ella juega como forjadora de ciudadanía, y a la vez centrada en la incorporación al mundo del trabajo que fue una de las formas principales con que el viejo país entendió la dimensión de ciudadanía en un mercado de trabajo regulado y protegido. No se sostiene aquí el discurso educativo reduccionista que lleva a optar entre ciudadanía y formación para el trabajo, pivotando sobre la presunta antinomia entre ambos. Como ya se dijo, el dilema no es el *arquitecto taxista*. Por ello, el trabajo y el acceso al mismo aún hoy se consideran como una forma de ciudadanía o un preconditionamiento para obtenerla. La memoria de los sectores populares tiene claro, por experiencia histórica de larga data, el hecho de que una inserción en el mercado de trabajo –fundante de derechos que se extendieron más allá del lugar de producción–, fue la forma de ciudadanía dominante. Cuestión que explica, en parte, la saña con que la instauración del proyecto neoliberal de los '90 comenzó erosionando el pliego de derechos ligado con la condición de los ciudadanos como trabajadores y convirtiendo la construcción de una ciudadanía limitada en una cuestión determinada por la capacidad de invertir en ella en términos de aventura personal y no de procesos colectivos (Feijoó, 2003).

Al no ser cuestionada la educación, la voluntad de garantizar una prefiguración correcta del futuro de los hijos se dirige a la elección del tipo de oferta y la única alternativa posible consiste en optar entre pública y privada. En este segundo caso, el

acceso a la misma está determinado por decisiones de mercado relacionadas con el costo de la matrícula. Es interesante realizar la comparación con la escuela privada y también el traslado de la desigualdad al interior de aquélla: los padres de clase media señalan que las privadas accesibles son tan malas –o tan buenas, según el énfasis– como la escuela pública y que las de excelencia privadas están, por supuesto, fuera del alcance de los bolsillos, por lo que no son una opción concreta en el horizonte de oportunidades.

El discurso de los derechos como tal se encuentra relativamente ausente de la producción de los distintos actores. *Yo doy sociales entonces cuando vemos toda la parte de derechos y constitución entonces ahí se van proponiendo cosas... mejorar el aula... las cortinas que nos molestaba el sol y que... bueno, ¿cómo lo podemos hacer? Pero cómo lo podemos, no que quede en el proyecto, que podamos llegar a comprar las cortinas.* Nuevamente, la importancia de la escuela y la educación aparece por su capacidad de prefigurar niveles formativos que permitan la inserción en el mercado de trabajo. Este discurso es más fuerte en las familias de origen de clase trabajadora que en aquéllas de clase media empobrecida, cuyos padres, pese a niveles relativamente altos como la secundaria incompleta, no pudieron “zafar” de la crisis. Una vez más, para los más pobres que, pese a todo, están transitando un proceso esperanzado de movilidad social ascendente, el centro sigue encontrándose en la educación. Aunque el acceso a más y no siempre mejor educación se combine con la privación de bienes materiales, la escuela presenta más ventajas que desventajas y para los otros significa la circulación por un camino previamente conocido, cuyo tránsito hay que garantizar aunque su recorrido no necesariamente pueda asegurar eficacia desde el punto de vista de los resultados: *yo buscaba una escuela que sea completa... existe gente, además que vinieron mis sobrinos acá también... entonces yo más o menos conocía ya... entonces por eso elegí ésta...*

Sin embargo, más allá de la elección de la escuela, el término “prefigurar” requiere que, en tanto acción, incluya la incorporación de una intencionalidad, de un modelo ex-ante que exprese esa voluntad. No se encuentra claramente la referencia a “proyectos” educativos, cuyo sendero se encuentre estructurado a través de decisiones respecto de los ritos de pasaje de los niveles y ciclos escolares. Probablemente, esto resulte del hecho de que el cambio de la estructura del sistema educativo no pone ahora en cuestión la necesidad de que los chicos terminen el III Ciclo de la EGB, situación que estaría proyectando a la articulación con el nivel polimodal dicho ejercicio de prefiguración. La forma en que se expresa esta capacidad se coloca, entonces, en un horizonte de opciones muy restringidas. No se trata, pues, como en el pasado, de decidir si ir o no al secundario –esto está fuera de cuestión–, y la prefiguración se limita a la elección del establecimiento, el mejor entre los públicos para los que no acceden a la privada, o la opción entre pública y privada para los que disponen de recursos para elegir. Una forma de describir el proyecto educativo por los padres se centra en el relato de: *yo quiero que ellos se exijan, que tengan la misma educación que tuve yo... porque yo pienso que ellos tienen que llegar a más de lo que llegué yo. Si yo llegué a quinto año, bueno ellos tienen que terminar y si pueden seguir la universidad que si gan, siempre tienen que mejorar a los padres...*

Llama la atención la falta de registro de la relevancia de la secuencia educativa que, desde la Reforma, incluye la obligatoriedad de la sala de 5 años del nivel inicial, la EGB y el polimodal como mecanismo institucional externo –y no personal y privado de las familias– de prefiguración de ese futuro. El incremento de la cobertura en el tramo de 3 a 5 años que, debido a su obligatoriedad en este segmento, alcanza a casi el 100% de los niños de todos los estratos, no aparece en el discurso como cambio positivo, ni ligado a la reforma, ni registrado en el discurso de los entrevistados. Esto es llamativo, sobre todo desde



el punto de vista de los docentes, y en relación con avances significativos en los niveles de cobertura en los que no se cuestiona la calidad, como en la sala de 5 del nivel inicial. El discurso, en cambio, cuando aparece en algunos pocos actores es el discurso de la crítica “*bancomundialista*” –que ya hemos mencionado en el trabajo anterior de esta investigación– y los comentarios críticos del impacto de dichas reformas, dominantes en la comunidad educativa, se refieren, por ejemplo, a la convivencia de niños pequeños y adolescentes en los mismos baños de los establecimientos cuyos edificios fueron reconvertidos de primarias a EGB’s completas.

No parece haber una fuerte diferenciación entre niños y adolescentes ni tampoco desde el punto de vista del género. Las cuestiones clave del discurso y las prácticas sociales de los segundos están totalmente ausentes. No aparece, por ejemplo, la opción entre trabajo y escuela, quizás porque nos dirigimos a un universo escolarizado y también al hecho de que en la escuela tomamos tramos de edades muy bajos, como los correspondientes a los ciclos I y II de EGB. Sin embargo, tampoco aparece como relato referido a hermanos/as de mayor edad. Sí se registra, en cambio, frente a los alumnos de otros colegios más pobres que son atrapados en la changa del fin de semana:

*Si vos vas a una escuela de la periferia hay más población a la tarde que a la mañana [...] algunos van a cirujear a la noche, muchos trabajan [...] yo después los veo en Quilmes... que ellos no quieren que los saludes. [...] En cambio los del carro te saludan con una alegría...*

Pero tampoco se registra que esta incuestionabilidad de la permanencia escolar aparezca asociada a la oferta de algún tipo de política pública. En un sentido, si diez años atrás (Feijóo, 1996) de los grupos motivacionales con adolescentes pobres surgió la

demanda de “*hay un lugar para estar y ese lugar es la escuela*”, está claro que ahora todos están en la escuela. Y esto, probablemente, se esté expresando en la fuerte demanda sobre la calidad: cuando se está adentro, lo que hay que modificar son las condiciones en que se imparte el servicio y no luchar por condiciones que hagan posible el acceso.

### “Uno por uno”: desocupación, empobrecimiento, hambre... ¿Y el rol de la escuela?

Es probablemente en este punto donde debería registrarse el impacto del cambio en las condiciones del contexto y donde deberían expresarse los problemas ligados con la educabilidad. Sin embargo, la idea de percepción requiere de la existencia de un punto de partida cognitivo, el momento en el que se registra la producción de un cambio determinado. Como hemos dicho en el Capítulo I, hay consenso entre los actores en señalar que el *turning point* en la vida del establecimiento fue el momento del reconocimiento del hambre de sus alumnos por parte de los actores de la escuela. No hay menciones de momentos previos que podrían configurar un registro acumulativo de los pasos que precedieron a ese cambio. Esto lleva, más que a interrogarnos solamente sobre la escuela, a un problema de sociología del conocimiento acerca de la forma en que los grupos sociales perciben los cambios en el escenario en que desarrollan sus prácticas sociales. También, acerca de la colisión entre discursos contruidos y su contrastación con la realidad empírica. En un sentido, el episodio del registro del hambre en la escuela puede ser asimilado al del impacto que tuvieron las jornadas del 19 de diciembre del 2001 sobre el conjunto de la sociedad, ya que es a partir de ese hecho en que tendencias profundas de empeoramiento de las condiciones de la vida de amplios sectores no sólo se hacen visibles sino que se legitiman como sustento de de-

mandas y legitiman a la vez estrategias que desarrollan los afectados (cartoneros, piqueteros, sin hogar) como grupos articuladores de la protesta social. Cabe preguntarse cuáles fueron los factores que atenuaron la percepción del empobrecimiento colectivo durante el último quinquenio de los '90. Muy probablemente, como hipótesis, podrá plantearse la de que tal vez hayan estado observando la caída "uno por uno" –reiteradamente descrita por los entrevistados–, pero que no fue sino hasta el hito del hambre cuando pudieron trasladar la percepción de esa transformación de un proceso individual a uno de dimensión colectiva. Por ello, la interrogación acerca de cuántos episodios de estas características fueron omitidos o mal registrados antes de llegar a esta dolorosa convicción es una preocupación, no sólo sobre la lectura del pasado, sino también sobre el futuro. Pues esto está señalando la necesidad de trabajar con los docentes modelos de "sintonía fina" que permitan captar los problemas que aparecen en el aula pero cuya causalidad está fuera de la escuela.

Por otra parte, es probable que en la reconstitución de ese imaginario hayan incidido también los problemas propios del sector docente, entre ellos, si no el crecimiento de la pobreza, sí el de la de la desocupación. Este fenómeno afecta mayoritariamente a las familias de los docentes, especialmente en relación con las tasas de desocupación de los jóvenes. En este sentido, puede postularse la idea de que la comprensión y percepción de la exclusión y la pobreza sean el resultado de un mix integrado por lo que les pasó a los alumnos y lo que les pasó a los mismos docentes. Tal vez, el punto de viraje más fuerte esté dado por el reconocimiento de la falta de incidencia que tienen los actores sobre la gravedad del contexto social en el que se desempeñan, rompiendo con una tradición educativa de optimismo pedagógico que mostraba a la institución escolar y a sus actores como capaces de filtrar y neutralizar buena parte de los desafíos de dicho contexto. El tema de la omnipotencia del docen-

te y la escuela encuentra aquí su punto límite, cuando las estrategias del optimista se convierten en inviables. Situación muy opuesta a la que señala Dubet (Dubet, 1998) en su estudio sobre instituciones escolares en Francia, en el que describe al maestro “todopoderoso” juntamente con la fuerte subordinación de los alumnos a las categorías y normas escolares fijadas por los docentes. Esta situación deja al maestro “solo a bordo” en un contexto en el que la cultura infantil reconoce de entrada al poder sin ninguna disputa sobre quién lo detenta.

Por ello, el cuestionamiento de la percepción de la escuela y su papel en contextos de pobreza y desigualdad debería llevarnos a indagar acerca de la construcción de significados de lo que sucede fuera de ella. Lo que ocurre en el establecimiento es que resulta difícil romper con lo que señala una entrevistada, *ésta es una escuela que históricamente está armada de alguna manera... entonces... romper las estructuras es muy difícil*. Aparece aquí una carencia importante: la resiliencia institucional –en el estricto sentido físico del término– para adaptarse a las nuevas condiciones de vida, ya que ese registro hubiera implicado la ruptura de una identidad sin que se dibujara un claro modelo alternativo para construir una nueva. La debacle provocó en el establecimiento la necesidad de continuar pareciéndose a lo que habían sido antes, efecto que aún se mantiene en el discurso de algunos de sus actores.

## La escuela entre las pobrezas

¿Qué hace la escuela en contextos de pobreza? Para responder a esta pregunta hay que plantearse primero cómo se expresan las pobrezas en la vida de la escuela. En ese sentido, el discurso antes-después y el relacionado con periferia-centro aparece de manera bastante consistente. En general, además de la privación del acceso a bienes materiales, un factor que se señala como de gran peso en el deterioro de las condiciones sociales es

el de la aparición de cambios en la constitución de los hogares, en los valores, en el acompañamiento de la tarea escolar. Relacionado con el discurso de la pobreza, es difícil salir de la trampa causa-consecuencia. Las docentes señalan que esto es lo que les sucedió a lo largo de su carrera profesional –que es el marco que provee la dimensión temporal y espacial de la observación–, en su desplazamiento de las escuelas de la periferia al centro. Este modelo es compartido prácticamente por todos como parte de su desarrollo profesional. El mismo implica, sin excepción, la secuencia *antes en la periferia, ahora en el centro* como resultado de la oportunidad de elegir destino a causa del incremento del puntaje por antigüedad. En este sentido, ese eje témporo-espacial que configura la carrera profesional de cada uno es el marco de observación desde el que se analizan los cambios. Pero la novedad en la secuencia es que, debido al corrimiento del mapa de los conflictos, lo que antes era patrimonio de las condiciones de vida de las zonas más alejadas aparece ahora en el centro, invadiendo la realidad de los antiguos privilegiados.

Ante los desafíos que genera el escenario social de la pobreza, el discurso de los docentes enfatiza el problema de tener que conciliar o laudar entre los componentes pedagógicos de la tarea escolar y el tema de la asistencialidad. Para los padres, esto no aparece como una contradicción y sí como una necesaria y legítima tarea de colaboración de la escuela con el mundo de la pobreza y que, por lo tanto, debe ser sostenida. Entre los padres, el lenguaje y las críticas a la tarea de contención no tienen la fuerza que tienen entre otros voceros del sector docente. Tampoco los docentes cuestionan dicha estrategia como la tarea prioritaria de las instituciones en términos asimilables a los que utiliza la semióloga Ivonne Bordelois (Bordelois 2004) respecto del uso indiscriminado del término contención y la trampa lingüística que implica el uso de dicho término, ya que lleva a renunciar al más tradicional y democrático de inte-

grar. Algunos de ellos, sin embargo, señalan la dificultad que plantea el hecho de tener que dedicar esfuerzos excesivos a tareas paliativas de la crisis social existente fuera de la escuela y al modo en el tiempo empleado en ello los desvía de sus tareas centrales. Pero como los docentes también son pobres, su pobreza –expresada siempre bajo la denominación de bajos salarios– afecta igualmente su desempeño escolar. Como dijo una entrevistada, el docente –generalmente la docente–, que cumple dos turnos en distintas escuelas –muchas veces jefa de hogar–, llega a su casa a las seis de la tarde, donde la esperan sus propios hijos y, en lugar de dedicarse a corregir e investigar, inicia la carrera doméstica del día (incluyendo la atención de la tarea escolar de sus hijos), para poder, de ese modo, estar nuevamente al día siguiente en su puesto de trabajo.

Pese a estos cambios, no aparece un lenguaje apocalíptico al estilo del que a veces tienen algunos analistas del problema educativo: *cuando todas las instituciones sociales se caen sólo queda la escuela*. Por el contrario, el lugar de la escuela parece tomarse por supuesto y no subordinado a los cambios del contexto, si bien está claramente afectado por ellos. La escuela, aunque empobrecida, forma parte del horizonte de la normalidad.

Una docente, al ser indagada por el rol de la escuela en esa situación, lo describe como *muy contenedor... en todos los aspectos, el chico está acá y los padres saben que está bien... que está contenido... que está ayudado, guiado, que dentro de esas cuatro horas no está en la calle (...) que ahora tienen una merienda, casi, que por lo menos comen (...) que por lo menos están en una institución donde, si les llega a pasar algo, hay médicos o sea se puede llamar al médico y en ese aspecto están tranquilos*. Agrega, sin embargo, la constatación de que, desde el punto de vista de la institución, esto implica una decadencia: *porque cada vez queremos abarcar más, más y no podemos con todo*.

El contexto de la pobreza debe encontrarse muy acotado y determinado por el establecimiento al cual se concurre. En el caso de esta escuela, tan prestigiosa, la pobreza no parece convertirse en un obstáculo para que los chicos tengan la dotación de recursos necesarios para su desempeño. Por el contrario, los docentes señalan el fuerte compromiso con el que los hogares acuden a proveer libros, hojas, y otros elementos necesarios para la vida escolar, tema al que ya nos hemos referido al hablar del pacto escuela-familia. También señalan la relativa falta de solidaridad que aparece cuando un chico carece del libro o manual. Por su parte, la escuela, frente a actividades que inicialmente estuvieron aranceladas –como la concurrencia a la sala de computación– fue levantando progresivamente todas las barreras de acceso, aun a los chicos que no pagaban. De alguna manera, estas estrategias expresan la existencia de un pacto práctico frente a los problemas que genera la crisis.

Pero también la particularidad del establecimiento, que quizás explique su reflexión limitada sobre el tema de la pobreza, provenga del hecho de que el darse cuenta de que son pobres es todavía una novedad. Probablemente, esta escasa verbalización del problema se genere en la división intrínseca que recorre a la escuela en términos de su composición social, a la que algún entrevistado denominó de *pobres viejos, pobres ricos y pobres nuevos*, pasando por el tamiz de la pobreza –y aun de la contradicción en sus términos– la nueva realidad social tan difícil de captar. La convivencia entre ellos, según la misma persona entrevistada, *es difícil por este tema de los modos de vínculo, las formas de comunicación diferente que tienen, entonces eso ocasiona algunos roces porque no se adecuan, si bien son nuevos pobres, las normas siguen igual (...) yo creo que es la segregación (...) de los menos pobres*. Otra docente, en cuanto a la “presentación del yo” dice que *no vienen mal... muy mal vestidos porque el hecho de venir a esta escuela implica tener que venir bien vestido aunque sea sin comer...*

## Las pobrezas de otras escuelas

El rol que desempeña la escuela en contextos de pobrezas parece surgir más bien por comparación entre escuelas. Esa estrategia discursiva es común a padres, bien que comparen esa escuela con otras (en casos en que han desplazado a sus hijos de unas a otras), bien en el caso de los docentes comparando sus destinos anteriores. Y más que el rol que desempeña la escuela, el énfasis está puesto en las restricciones y relativas ventajas que la escuela encuentra para moverse en esos contextos. En ese sentido, a favor de las escuelas pobres, los docentes destacan valoraciones como el mayor respeto que reciben de parte de los alumnos; la centralidad de la escuela –resultante de la falta de acceso a otras oportunidades culturales–: *no salen del barrio... por problemas económicos y se movilizan dentro del barrio... ahora han hecho una capilla... ni a misa fuera del barrio... entonces no hay intercambio... cultural*; la mayor intimidad y relaciones más personalizadas: *es un vínculo más afectivo, en cuanto a los padres, a los chicos, a los maestros, a todo el mundo... es otro vínculo desde otro lugar... por ahí... yo me doy cuenta que acá primero soy profesional y después soy "X", allá es al revés... allá primero soy "X" y después soy... profesional*; la existencia de *problemáticas mucho más... agudas* como carencia de vocabulario básico hasta limitaciones para la adquisición de materiales, ausencia de biblioteca; *mucha violencia y resentimiento... manifestado en agresión*; los nuevos problemas, como agresiones de carácter sexual, violaciones o eventos como los de embarazo adolescente que no aparecen en la escuela empobrecida: *y cómo hacés para tratar de convencerla, tiene 13 años, está con la pancita y tiene otros intereses...[...] y esa nena es una nena que se pierde del sistema... por ahí este año me da bolilla y termina sexto.*

En relación con el antes-después, en cambio, la caracterización aparece ligada con la calidad de los aprendizajes. Una



docente señala que ésta es una situación difícil de resolver apelando al bagaje proveído en la formación docente o en la propia experiencia personal. Estos resultan insuficiente no sólo para el abordaje de los problemas que surgen de esta nueva configuración sino también para el ejercicio de la tarea docente en condiciones de normalidad. La frustración con la “caja de herramientas” disponible es de larga data, pero se registra ahora como una limitación más pesada que se suma:

*No hay ningún instituto ni nada que te lo enseñe, cómo tenés que enseñar (...) eso se aprende en el quehacer diario, bueno me acuerdo que me había tocado un tercer grado y había que hacer primero el repaso en la primera parte del año y... y yo me fui con mi cuadernito de segundo grado con dos problemitas que tenía. Casi me desmayo. Cuando les puse los problemas a esos chicos en el pizarrón, no sabían para dónde agarrar... no lo sabían hacer y eran problemas de segundo grado en esa escuela. Míos de hace muchos años tras, (...) por eso te digo como a lo largo de los años la educación fue bajando, bajando el nivel... las exigencias, todo fue bajando... cuando los chicos de hoy en día hacían, entre comillas te lo digo, te dicen que están más vivos, que cada vez son más vivos los chicos ¿cómo puede ser, entonces, que no se eleve el nivel de educación... las exigencias para esos chicos, si es lo que están buscando en realidad?...*

Sin embargo, en las escuelas históricamente no pobres como esta institución también está presente la fractura social, resultado de la lógica de constitución de los turnos que concentra a la mañana a los hijos de hogares con trabajo vs. el turno de la tarde al que –se conjetura– concurren más chicos de hogares desocupados: *esto tiene que ver con papás que tienen trabajo entonces es como una facilidad para ellos dejarlos a la mañana a los chicos en el colegio [...] y a la tarde es como que qui-*

*zás hay mamás que están desocupadas.* Así, confluyen chicos con mayores problemas sociales con docentes que van a la tarde, más desgastados –ya que provienen de desempeñarse en otros establecimientos–, como dice la entrevistada refiriéndose a sus propias compañeras, *vienen seguramente de la mañana... a la tarde también tienen otro desgaste.* También cuentan que hay mamás que quieren pasar a sus hijos del turno tarde al de la mañana, *no sé por qué... por ahí porque son repetidores...* Se cerraría así un interesante circuito de docentes que trabajan menos, debido a la carga que implica el doble turno para chicos con más problemas y que atienden menos, y que plantean desafíos de aprendizaje más complejos. Chicos de hogares con trabajo vs. chicos de hogares sin trabajo se corresponden con docentes frescos a la mañana y docentes cansados por la tarde

En la misma dirección y contra el economicismo, otra docente plantea un discurso que preserva la capacidad intelectual de los chicos más allá de las condiciones económicas de base: *el ambiente de la mañana es gente... hay más poder adquisitivo y el de la tarde es de menos poder adquisitivo pero como buenos alumnos, hay buenos alumnos también y hay malos alumnos a la mañana y hay malos alumnos a la tarde, pero el nivel de, por ejemplo, los chicos que los papás son profesionales o tienen un cargo que generalmente es lo que... van a la mañana no te creas que es tan fácil ir a la tarde y buscan la mañana, porque es lo que... a la mañana la escuela está con 40 cada uno (...) car-gadísimo y a la tarde tenemos 33...*

Nuevamente, llama la atención la ausencia del discurso de los derechos al bienestar, a las condiciones de vida adecuadas, a la salud. Si ocurre en sujetos tan significativos como los docentes, estaríamos registrando la ruptura de una memoria histórica –sobre la cual muchas veces el análisis social ha pivotado tomándola por supuesta–, referida a la transmisión intergeneracional de un discurso de ciudadanía, que parecería ahora obliterado del horizonte de los entrevistados. Para los pa-

dres, en cambio, no está mal que la escuela refuerce su tarea asistencial, pero consideran que esa actividad no debería ir en detrimento de la de impartir conocimientos: *para mí los maestros están para enseñarles y para contener a los chicos y todo, pero lo puntual de ellos es enseñarles a los nenes.*

## Las capacidades de la escuela frente a las necesidades de las familias

Esta escuela, que describimos en el Capítulo I, sin red barrial y con red comunitaria débil, parece estar librada a sus propios recursos para atender las necesidades de las familias. El gesto más proactivo fue la creación de la merienda escolar en condiciones inicialmente autogestionarias y luego con intervención institucional vía el financiamiento del Consejo Escolar. No se hace mención a que las ofertas tradicionales de los establecimientos históricamente pobres, como el ropero escolar, estén dirigidas a sus propios alumnos. Esta actividad pertenece a su pasado de escuela no pobre, cuando la recolección de ropa se realizaba para otras escuelas, como intento de respuesta solidarias frente a distintas crisis barriales o nacionales (inundaciones, emergencias). Tampoco hay referencia a soluciones que faciliten la concurrencia de los chicos a la escuela, como el boleto escolar. En todo caso, la merienda escolar no puede destacarse suficientemente si se la mira sólo desde el punto de vista alimentario. Autoreferida como la mejor escuela de Quilmes, la que cuenta con egresados conocidos, aquella de las capas medias, el hambre fue un golpe de gran impacto para toda la comunidad educativa. Por ello, se refieren al proceso que vino después como el de *descorrer las cortinas* para ver lo que pasa afuera del establecimiento.

En un sentido, como postula la persona especialista en violencia, *ahora no existe la escuela isla, ni nada isla... está todo, todo totalmente atravesado... la reforma educativa ¿no? Y*

la escuela trata de adaptarse extendiendo al máximo posible las viejas y voluntariosas estrategias de una etapa en la que la incidencia de la pobreza no podía compararse con la actual y que, por lo tanto, resultan totalmente insuficientes para lidiar con la nueva calidad de la pobreza.

Por otra parte, la capacidad de la escuela para atender las necesidades de las familias no puede analizarse independientemente del modo en que éstas articulan una relación con aquélla. Mencionamos lo dicho por una entrevistada cuando señala la tradición escolar y de clase, que legitima la preocupación por los problemas escolares de los alumnos, y la resistencia frente a la apelación a las familias por los problemas de pobreza. Aun en el caso de las entrevistas con la orientadora escolar, la solución que encuentran los padres frente a los problemas educativos es la recurrencia al apoyo escolar externo, el particular, la psicóloga, la psicopedagoga, y tienen resistencias para entender que lo que la escuela reclama es una actitud más activa por parte del hogar en el seguimiento y acompañamiento de los problemas y procesos de aprendizaje. De este relato se puede inferir una crítica implícita a familias que no pueden dedicar el tiempo y la atención necesarios para el proceso de aprendizaje de sus chicos.

## La cooperadora escolar

Hemos dicho que la cooperadora escolar debería ser el espacio donde se articulan los intereses de todos los actores del establecimiento tratando de maximizar sus objetivos. Sin embargo, la descripción de la vida de la cooperadora arroja luz sobre la existencia de una organización de padres que funciona en un marco de participación muy restringido, tanto desde el número de sus actores como desde la metodología de trabajo a la que dicho marco los limita. En primer lugar, porque involucrarse en ella implica tener la capacidad de manejar cierto *expertise* burocrá-

tico que no se encuentra al alcance de todos; en segundo lugar, porque sus actores principales requieren rodearse de gente de confianza; en tercer lugar, porque las condiciones materiales no son favorables para el incremento de los niveles de participación, con demasiados hogares ocupados en resolver sus problemas particulares. Como señala uno de sus miembros, para integrar a otros, *lo importante, cuando uno está trabajando, es tener gente de confianza ¿no? Porque hay temas como para manejarlos, en cuanto a los números, las rendiciones y todo, uno tiene que rodearse de gente que realmente sabe lo que va a hacer.* Y respecto del grado de formalismo burocrático y competencias específicas para manejarse en ese entorno, se señalan las condiciones de regulación vigentes. *Tenemos un estatuto, tenemos un antiguo estatuto que después fue renovado, en el que se especifican las funciones de cada miembro. (...) Tiene personería jurídica.*

Esto hace que el grupo de participantes sea “el de siempre” –el de los padres más parecidos a la autoimagen de la vieja escuela–, cuya ampliación requiere ciertas capacidades pues la renovación de sus miembros es difícil, *el problema es que vos llamás a una asamblea y vienen cuatro o cinco padres, apenas se pueden cubrir los cargos...* Así queda planteado que la democracia delegativa como mecanismo que rige el funcionamiento de la cooperadora puede volverse permanente, *funciona con cuatro o cinco y después cuando hay que decidir llaman a todos.* Hay un sentimiento de certeza que indica que siempre fue igual y que lo seguirá siendo. Una entrevistada destaca el perfil social de la cooperadora cuando dice: *la presidenta es la esposa de un médico muy reconocido de acá (...) trabajan mucho, mucho... mirá que tienen una sala de computación que la han comprado ellos y tienen como 14 computadoras.*

Entre las tareas importantes que realiza la cooperadora se cuentan, por un lado, los llamados a licitación para realizar la modificación edilicia que implicó la reforma educativa al

tener que incrementar el número de aulas en relación con el número de cursos. Y por el otro, actividades de recolección de fondos, rifas, mesas navideñas, cobertura de los honorarios de algunos profesores especiales como los de música y computación, la papelería de la escuela y los recursos para que los alumnos compitan en las Olimpiadas Matemáticas Argentinas. Sin embargo, también se nota aquí la fractura entre los turnos, considerándose al de la tarde *más indiferente*. La cooperadora también administra el kiosco escolar. Éste constituye una de sus fuentes de financiamiento junto con las cuotas sociales que los chicos pagan voluntariamente. Pero además de las acciones institucionales de la cooperadora, distintos actores, maestras, madres, destacan la realización de actividades solidarias extendidas a un marco más amplio que la escuela, lo que redefine, desde la perspectiva de dichos actores, el alcance de su acción. Como se dijo más arriba, ya no se trata sólo de atender a las necesidades de sus propios alumnos, sino de preocuparse de otros que están mal: *se hicieron muchas campañas que se juntaron para los inundados, para las otras escuelas, para escuelas rurales (...) se mandaron el año pasado para los nenes de Tucumán (...) para las inundaciones de Santa Fe...* e incluso donaciones de alimentos disfrazadas de rifas de canastas para favorecer a algún niño que tenía la perspectiva de no comer los tres meses de verano. Mientras que, la reacción negativa de una madre ante ese mismo escenario y frente a esas estrategias reitera que, *para mí el rol de la escuela tiene que ser educar, no dar de comer*.

Por otra parte, mientras la capacidad de recaudar fondos de la cooperadora disminuye, aumenta el número y tipo de conflictos que debe abordar, ligados, en la expresión de una entrevistada, al incremento de la agresividad de los chicos que: *el otro día cortaron los cables de los ventiladores de techo...* y a quienes crecientemente se los insta a hacerse cargo de los daños que cometen: *vos rompiste un vidrio, tenés que juntar el di -*

*nero como para pagarlo y ponerlo...* Otros problemas, en cambio, parecen trascender los de las condiciones económicas de los chicos, como, por ejemplo, el hecho de que la escuela tenga dificultades con el abastecimiento del agua corriente de la red, situación que, con frecuencia, obliga a recurrir a camiones cisterna para llenar los tanques y que también pone entre paréntesis qué significa, en términos cotidianos, el estar conectado a una red de agua que funciona deficitariamente. Inusitada homología del estado de mantenimiento de la infraestructura escolar con la de su alumnado, que parece rica, pero tiene problemas, que no parece pobre, pero que lo es desde el punto de vista de la calidad de los servicios colectivos a los que accede.

Para los padres, la percepción de la capacidad de la escuela de atender las necesidades de las familias pobres es distorsionada como agencia distribuidora de conocimientos por las tareas de tipo asistencial *como ahora hay tantos problemas sociales... las maestras algunas veces pasan más viendo los problemas sociales de los nenes (...) no digo que no eduquen, educan bien, pero no, no educan como ellas quisieran...* Problemas sociales que influyen, no sólo en la dimensión material sino en la capacidad que tienen los alumnos de prestar atención a las actividades propias de la escuela o en las conductas desordenadas con las que llegan a la misma. También entre ellos hay voces críticas referidas a la ausencia de solidaridad, expresada en la secuencia “ausencia de materiales-baja solidaridad intraescolar y repitencia de los chicos”... Una voz marginal señala: *tampoco se hacen cargo de muchas cosas, solidaridad, ¿me entendés? Solidaridad, no te digo... (...) no se quieren comprometer a nada y entonces, yo tampoco me comprometo, vamos a lo justo...*, poniendo en cuestión la construcción social hegemónica de la tarea que la escuela realiza con los pobres.

A la capacidad de la escuela de atender las necesidades de las familias, debe agregarse otra preocupación, la de cómo se atienden las necesidades de los docentes en contextos de difi-

cultad –la preocupación de quien “banca” a los maestros–: *ellos se ven muy sobrecargados porque la escuela sirve para dar de comer, para... escuchar a los padres con sus problemas... para proporcionarles el libro, las fotocopias, están un poco saturados de eso... yo creo que el docente está saturado porque tiene que dar continuamente, permanentemente y no puede reclamar porque tenemos muy pocas vías de reclamo... (...) entonces se ven muy sobrecargados de hecho, quieren seguir recortando las licencias pero, hay mucha somatización en ese momento... dejando de lado las enfermedades profesionales... hay mucha... muchos problemas emocionales porque además tienen sus propios problemas...*

### ¿Qué soluciones, a quién pedir las?

Nuevamente, es notable en relación con este aspecto la ausencia del discurso demandante de políticas públicas. Más bien, parece existir una fuerte adaptación al hecho de que la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de los alumnos depende de la misma escuela. Y las quejas se dirigen hacia aspectos parciales que destacan el funcionamiento insuficiente más que hacia la demanda de diseño y oferta de nuevas políticas. Podría decirse que así como la escuela espera que las familias resuelvan solas los problemas de sus hijos, aun teniendo en cuenta la gravedad de la crisis, también pretende solucionar los suyos sólo con sus recursos.

Si bien aparecen un sinnúmero importante de iniciativas parciales para solucionar los problemas, llama la atención el hecho de que no se perciban actores que planteen soluciones sistémicas más allá de demandas como el incremento del presupuesto educativo, el mejoramiento del salario docente y otras específicas que atienden solamente a dimensiones puntuales del financiamiento global de la educación y no a acciones focalizadas en la resolución integral de problemas en contextos de



alta dificultad. Es decir, se trata de una constelación de actores que sólo pueden proponer para la educación mejoras de carácter incremental en lugar de rediseños profundos. De hecho, las tres únicas innovaciones en diseño de políticas a las que las docentes refieren son aquéllas en las que algunas de ellas intervinieron directamente: una, que reivindica su participación en un grupo de comienzos de los noventa que se llamó “Tercera Etapa” *que éramos un grupo de docentes especializándonos en lo que es la computación en la escuela a nivel escolar (...) y que después, cuando asumió Duhalde, todo eso lo sacó, con esto del recorte, y lo borró de un plumazo, y que éramos docentes que éramos agentes multiplicadores, dábamos clases, teníamos a los alumnos, a los compañeros... fuera del horario escolar... (...) fue una experiencia muy linda y después se borró todo*; el segundo caso se refiere a la participación de una docente en la experiencia de escuelas no graduadas que, desde fines de los ‘80, tuvo lugar en el sistema educativo bonaerense. En este caso, se la define como: *una experiencia buena, viste, como que hay chicos tan diferentes en cada grado, que nos vimos en la necesidad de nivelarlos por color, que eso duró tres años la experiencia esa y después cerraron, cambiaron todo (...) y tuve que tomar otra escuela porque ahí sobraba personal así que no tuvimos otra alternativa que ir a otra escuela y yo tomé en esta escuela y dije, ésta no la van a cerrar, no me van a echar, ¿viste?... vine para acá*, situación que, en todo caso, retoma la experiencia de la innovación educativa en el marco de su estrategia personal de aseguramiento de su propia carrera. Por último, otra señala como la experiencia más valorada de su carrera la capacitación en la *metodología esta de Nidia Ferreira, te hicieron aprender toda una cosa para que el chico aprendiera a leer y escribir nueva, te cambiaron todas las pautas que vos tenías... de golpe no sirve más... ¡aprender otra vez!* (Se refiere a la introducción del constructivismo que, a fines de los ‘80, formó parte de la política educativa incluyendo capacitaciones do-

centes a cargo de Emilia Ferreiro, ya mencionada en páginas anteriores).

La excepción en este abordaje minimalista es la de una docente que, interrogada sobre el tipo de cambios que son necesarios para mejorar la educación, señala que no se trata de cambios que deberían producirse en el nivel de la escuela sino que lo necesario en materia de cambio *ya no tiene que ver con la escuela por ahí tiene que ver con otras cosas... más arriba de la escuela*, formulación elíptica, si se quiere, pero que da cuenta de la necesidad de producir cambios en un nivel que está al alcance directo de los actores.

## Familias y escuela. El juego de los espejos

Otro tema importante es la forma en que la escuela percibe el tipo de familia y organización doméstica al que debe dirigirse, evitando reificar una construcción ideal de familia “tipo” como interlocutor privilegiado de la institución escolar. Ya que la capacidad de la escuela para atender las necesidades de las familias debería estar condicionada al reconocimiento de las mismas. Esta cuestión determina qué tipo de chicos recibe y los problemas que, consecuentemente, debe enfrentar. En este aspecto particular, hay divergencia de percepciones por parte de los integrantes de la institución escolar, fundadas en generalizaciones vagas o empíricamente no demostrables, sobre las formas de organización de las familias y sus efectos en la vida escolar: *la mayoría o un gran porcentaje de los papás hoy están separados, antes no se daba y... más del 50% de los chicos son de papás separados... el acomodarse a que mi mamá tiene novio y los hijos del novio de mi mamá y los hijos... son familias distintas... no es la estructura que teníamos antes, o que un papá, uno, mi papá vive en Mar del Plata, entonces ese papá para nosotros, para lo que es la escuela, está ausente, por una cuestión de que, no de desinterés, pero el tipo vive en otro lugar.*

Las reverberaciones institucionales de estas cuestiones inciden en la vida de la escuela, especialmente durante los paros, cuando la discontinuidad del servicio pone como problema principal el de qué hacer con los chicos, ya que, en el caso de esas estructuras familiares visualizadas como “incompletas”, la ausencia del ritmo escolar desafía al hogar respecto de la cuestión de quién se hará responsable del chico el día que los docentes hacen paro.

*El problema de ellos (los padres) era qué hacían con los chicos. No era que se ponían del lado nuestro, decir, bueno si están haciendo paro los apoyamos, o bueno córtenla porque no van a llegar a nada. El problema era ¿qué hago con mi hijo a la tarde, qué hago, dónde lo pongo a mi hijo? Y ahí surgía el problema. No es una guardería la escuela.*

El apoyo de los padres a los paros, por su parte, no depende del nivel económico sino que es más bien personal: *le complicamos mucho la vida. Y estaba mezclado, eh... no te puedo decir los de nivel bajo nos apoyaban o los otros no. Estaba mezclado, era más bien personal. Según las circunstancias de cada familia...* Aquí aparece nuevamente el impacto caleidoscópico que tiene no sólo el modelo de integración de la familia a la estructura social, sino la forma en que ese diferencial acceso a la riqueza interactúa con las dimensiones determinadas por la forma de constitución del grupo familiar y/o doméstico.

Pero no se puede avanzar de manera unilateral en este tema sin analizar simultáneamente cómo las familias ven la escuela. Las referencias fundamentales que aparecen en este tema parecen estar referidas estrictamente al tema pedagógico y disciplinario y a la reacción de los padres, que: *vienen directo a protestar, a quejarse enseguida. Si exigís mucho, sos una maestra que exige, medio... si no les das, sos light, no te importan los chicos; si los derivás al gabinete porque estás preocupada...*

*Oh, qué hincha esta maestra, siempre tiene algo, se la agarró con mi hijo. Si no les das bolilla, claro, a la maestra no le interesan lo más mínimo los chicos, le da lo mismo. Entonces, no tienen ese término medio, vos decís ¿dónde me pongo?* Aquí se evidencia otra fractura del pacto, confirmando la tantas veces enunciada conflictividad de la comunidad educativa, que, hipotéticamente, puede adjudicarse al grado de homología social entre docentes y estructura social histórica de la escuela. *(Los padres) siempre vienen a decirte algo. Esta comunidad es embromada, porque nunca les gusta nada, y ellos están acostumbrados a que vienen y protestan y enseguida hacen un acta y son capaces de ir a una inspectora (...). Sí me han hecho un acta, persecución pedagógica.* Tema, el del acta, que aparece reiteradamente en las entrevistas como el arma que expresa la potestad de los padres sobre el estamento docente, cuyo procesamiento en las entrevistas es, cuando menos, opaco ya que se direcciona indistintamente tanto hacia el cuerpo de inspectores como hacia el Consejo Escolar, expresando un modelo de judicialización de conflictos interpersonales muy presente en los medios de comunicación de masas. Y de cuya eficacia se sabe poco, ya que ningún entrevistado se refirió a los resultados del hecho de “levantar un acta”.

En efecto, los temas de vinculación con la escuela se limitan a cuestiones de demanda ligadas a la conducta de los chicos y a los criterios de asignación de pautas de comportamiento. Sin embargo, no hay referencias a cuerpos formales que regulen las relaciones, como los códigos de convivencia, comunes en otras jurisdicciones. Tampoco parecen ser importantes, ni para la escuela ni para los padres, las quejas referidas a la demanda de materiales por su incidencia sobre el presupuesto familiar. Por parte de la escuela, en cambio, llama la atención la vigencia de políticas claramente “universalistas” frente a las cuales, si fracasa la capacidad contributiva de la familia para concurrir a alguna actividad especial, los chicos tienen garantizada su

participación gracias a los mecanismos implementados por la cooperadora para cubrir dichos gastos. (Así es como se pagan los pasajes de excursiones de chicos sin recursos económicos o cuando un grupo juntó dinero para pagarle la entrada al zoológico a una compañera que no podía hacerlo). ...*los chicos ense- guida quisieron juntar para llevarla.*

Tal como se dijo al comienzo, un elemento clave que funciona como articulador entre la escuela y la familia es el vértice del gabinete psicopedagógico, ya que son las orientadoras social y educacional las que deben producir el contacto con los hogares cuando hay dificultades de ausentismo, problemas de conducta o de aprendizaje. Dependiente de la Dirección General de Psicología y Asistencia Social Escolar, creada en 1947 y que tuvo su más amplio crecimiento en la década del '60, su personal se encargó inicialmente de atender los problemas psicopedagógicos de los estudiantes y, posteriormente, a medida que se completó el proceso de masificación de la enseñanza, se fue extendiendo a la problemática social. Sus equipos de orientadores sociales, educacionales y maestras recuperadoras asisten a los estudiantes durante períodos de recuperación con metodologías personalizadas de enseñanza-aprendizaje y de seguimiento de las condiciones de los hogares y, con frecuencia, constituyeron espacios de innovación respecto de las prácticas escolares más rutinizadas.

Las citas de los docentes y las respuestas a las mismas serían uno de los determinantes para captar la percepción de la relación escuela-familia. En el discurso de una maestra el problema es: *que yo tengo muchos chicos que a los padres se los cita, yo tengo chicos que estoy, desde principio de año, citando a los padres... y no, no aparecen, no hacen acto de presencia y si vienen no se comprometen en absoluto y entonces vos decís... qué puedo esperar de este chico...* El destino de las citas es similar al del acta (en este caso se trata de una acción unilateral del cuerpo profesional e incierta en términos de resultados, tal como lo destaca la declaración anterior).

Es probable que la capacidad de las familias para responder a las demandas de la escuela no responda a un modelo preconstituido, ya que el pacto escuela-familia no está previamente definido, sino que es una relación que se construye día a día, marcada por las particularidades de cada familia y de cada estrato social. Y cada sector de familias y de escuelas configura una forma de constituir esa capacidad. Sin embargo, pese a esta falta de diseño previo, existe un conjunto de demandas de la escuela que conforman el pliego de pedidos que se le hace a las familias. Hemos mencionado la necesidad de acompañar el aprendizaje de los hijos, de proveer los recursos necesarios para la tarea del docente, de responder a las demandas y citaciones del establecimiento, en fin, de establecer un diálogo permanente en torno al desarrollo de los aprendizajes y comportamientos escolares.

Las reacciones de los docentes varían con respecto a lo que demandan a las familias, de acuerdo con la práctica concreta y la construcción de la realidad de cada uno. También hay en esto una serie de variables que van desde la tendencia a explicar las dificultades por los problemas de los padres y los hogares a puntos de vista más estructurados, que apuestan a obtener el máximo de los compromisos previamente tomados por los padres. Como ejemplo de esta relación véase el caso de una docente que, autodefinida como una maestra que no centra la educación en su función de complementación asistencial, señala: *Yo entiendo que si el padre hace el sacrificio tan grande de sacarlo de su medio ambiente, de su población, para traerlo acá, porque quiere que le den una buena enseñanza, va a tener que cumplir con las exigencias que le pide la escuela... la lapicera, por ejemplo, los míos escriben con tinta. "No, no hay plata... ¡No!!! Acá trabajamos con lapicera. Todos tienen lapicera, todos tienen su libro" (...) "Y bueno, señora, usted eligió esta escuela por algo" Yo sé que por ahí suena "qué mala maestra", no, pero lo elegiste por algo. Entonces respetá lo que la escuela*

*te dice. Si la escuela usa libro... no, porque después terminás con eso "no, total la señorita me da... en la escuela hay". Yo les dije "Uds. eligieron una escuela donde no hay ni guardapolvos para dar, ni lápices, ni cartucheras"... que todo eso, por ahí en una escuela de la periferia lo tenés si te falta, acá no. Así que si el nene viene con eso, tiene que aprender a cuidarlo y Uds. tienen que mandarlo con todos los útiles... ¡Y lo hacen, eh!...*

Interesante posición que, más que la de una maestra poco sensible a las restricciones de los hogares, parece la de una profesional decidida a potenciar vía la exigencia el compromiso previo que han tomado los padres en la elección de escuela. Estas observaciones, en coincidencia con las demandas de la maestra, también parecen reflejarse en los comentarios de clara crítica al asistencialismo escolar formulados por una mamá: *primero las maestras eran más exigentes... o sea yo tengo maestros que son exigentes acá, ¿eh? (...) No es culpa de ellas... lo que pasa que la realidad de Argentina desgraciadamente... es muy diferente a... yo te digo, tengo treinta y nueve años y nosotros no íbamos a juntar cartones o algo...*

Otra, en cambio, señala que: *estamos tratando de bajar el nivel de comprar cosas mucho más económicas, de que traigan ellos... pero igual no traen, lo que hace que en relación con los materiales incida la situación económica en todo lo que te estoy contando... en la falta de materiales que no traen... los útiles los traen bien... o sea todos, la... el primer mes del año después se les terminan los colores, la goma, el liquid paper, todo y no traen de vuelta (...) viven pidiendo hojas de carpeta... (...) se levantan tarde, vienen recién mal, comen mal... y todo trae aparejado... la falta de atención es por todos los problemas que traen de la casa...*

Esto está reflejado también en el discurso de una madre muy pobre, que, en relación con la demanda escolar de útiles, señala: *se hace lo imposible por comprarlo el útil, capaz que se priva de otra cosa pero al chico no le va a faltar lo que le piden*

*en el colegio. Según una madre, la escuela también les pide a los padres: que estemos con ellos... que cualquier problema que tengamos vengamos a comunicárselo a las maestras o a la directora o al gabinete... que siempre estemos acompañándolos... y que les expliquemos por las dudas si algo no entienden por que hay que reconocer que ellas con cuatro horas no pueden todo... entonces, bueno nosotros que somos los que estamos más en casa... explicarles o algo, si algo no entendieron, ayudarles a estudiar, si vemos que tienen dificultad en un lado en algo...*

### ¿A qué escuela lo mando?

El tema de la elección de la escuela por parte de la familia no es un campo electivo completamente abierto pues está condicionado por la disponibilidad de información y las lógicas de la vida cotidiana de cada hogar. Sin embargo, para la matriculación de los niños en las escuelas se ha anulado una vieja reglamentación que vinculaba la inscripción con la zona de residencia –lo que se denominaba radio de domicilio– eliminando la más importante barrera de acceso en términos de segregación espacial. Esa política de radio es la que explicaba la existencia de dinastías escolares de padres-hijos, hermanos grandes-hermanos chicos, maestros y sus propios hijos. Ahora, pese a la liberalización de la inscripción, en muchos docentes sigue predominado la idea de la correspondencia entre zonas, chicos y escuelas, tendiendo, entonces, a visualizar la matrícula en términos de dicha “correspondencia”. El alejamiento de ese principio se explica como “filtración” y es común la referencia al hecho de que se *filtran* chicos provenientes de zonas a las que no les *corresponde* la escuela. Esta supuesta filtración es difícil de estimar cuantitativamente. Sin embargo, está en la base de la interacción que se produce en la escuela, en función de nuevas demandas sociales de nuevos grupos sociales y la escucha atenta de las autoridades a problemas concretos de los hogares como, por



ejemplo, garantizar la cercanía escolar al lugar de trabajo, especialmente de las madres. Los docentes están expresando así su preferencia por un alumnado más homogéneo, a la vez que prestan poca atención al potencial democratizador que podría tener esta escuela convertida en el único espacio social de coexistencia e integración de los diferentes.

Se ha señalado ya el significado de la elección de esta escuela por parte de las familias, tanto de las que “suben” por acceder a ella como de aquellas que “bajan” aunque sostienen su permanencia en la escuela. Hoy, el punto de fricción más significativo es el que se refiere a la continuidad del ciclo educativo, especialmente la transición entre educación general básica y el polimodal, núcleo en el que se despliegan las estrategias más activas. La EGB no. 19 articula con el polimodal no. 15, lo que quiere decir que quienes terminan el III Ciclo de la EGB en esta escuela entran al Polimodal de manera directa, aunque no obligatoria pues pueden, después de noveno año, elegir ingresar a otros establecimientos. Algunas entrevistas señalan al respecto que, al finalizar sexto año, hay padres que sacan a sus chicos de la escuela para enviarlos a un establecimiento que garantice la articulación con el polimodal al que quieren concurrir, incluyendo en estos casos el pasaje a escuelas privadas de matrícula accesible que pueden asegurar el ingreso a buenos establecimientos. Otra opción mencionada con cierta frecuencia es la preparación para ingresar a la escuela de IMPA –la técnica de la base aérea–, cuyas exigencias requieren la realización de un curso de ingreso pago, que se desarrolla en paralelo con el último año del polimodal, y en el cual se proveen elementos de estudio y capacitación por un costo de cuarenta pesos mensuales. Esta es una alternativa interesante que muestra la potencialidad de una escuela pública prestigiosa ante ofertas privadas más deficitarias. Con la Transformación Educativa –y en el contexto de esta escuela de elite–, parecería que el tema significativo de la elección de escuela se traslada al del nivel subsiguiente, es decir, el polimodal.

La capacidad de las familias para seleccionar la escuela proviene de información de carácter informal que circula por redes, en las que tiene mucho peso la historia escolar de los padres. No hay referencias explícitas al desempeño de indicadores escolares como, por ejemplo, proporción del programa de cursos impartidos, desempeño de los docentes en materia de ausentismo, satisfacción con el perfil de los mismos, referencia a cédula escolar. Parecería que el prestigio de la escuela surge de un *mix* cuyos elementos empíricos están más ligados a opiniones que a elementos de carácter objetivo, aunque, como se ha dicho en el Capítulo I, los indicadores de desempeño de la escuela son buenos aunque no públicos para fundar criterios de decisión “objetivos”.

En la producción de los padres, es importante: *(el) jardín de al lado de esta escuela (...) porque es de los que tienen la enseñanza más elevada...*, y la comparación con escuelas más cercanas que no tienen el mismo nivel de exigencia, debido a la existencia de redes familiares que concurren; en otros *porque soy partidaria de la escuela pública (...) se convive con todo tipo de gente (...) aprende a convivir con chicos que tienen poco dinero...*

Otra maestra, en cambio, señala la disfuncionalidad que puede tener para chicos y familias la búsqueda de la escuela que no les corresponde: *lo que no entienden es que mandándolos así a la escuela ellos no van a lograr que sus hijos salgan de eso (.....) porque las diferencias se hacen más grandes... en el barrio tampoco los quieren porque éste va a esta escuela... los desprecian. Es todo un círculo vicioso. Yo entiendo que quieran mejorar pero no mejoran porque en realidad las diferencias son muy grandes. La diferencia de cultura, de educación...*

Afirmación esta que obtura de manera lapidaria las escasas probabilidades de las familias de mejorar su futuro. Y que, tal vez, constituya un pronóstico de aprendizaje para los niños

que se hallan en esta situación de reproductivismo social. En cambio, desde la perspectiva de los docentes, los padres al elegir esa escuela piensan que les va a dar: *la mejor preparación, capacitación, contención... es la única escuela que cuenta toda -vía con gabinete de computación y profesor de música por cuenta de la cooperadora...*



## 2. Escuela - Barrio y equidad

En el trasfondo de los problemas del pacto escuela-familia descritos en la sección anterior operan cuestiones determinadas por el entorno, en relación con el acceso desigual de las familias a la distribución de la riqueza y en términos de la sociedad que esa desigual distribución configura. De este modo, para abordarlos es necesario analizar las relaciones existentes entre cohesión social, escuela y equidad pues, especialmente, la cuestión de la cohesión social es un elemento cuya densidad y dimensiones se expresan acabadamente en el contexto de la escuela. Ésta es el lugar de encuentro entre la existencia de un macrocosmos y un microcosmos en el marco del cual también se procesan y resignifican las mismas interacciones escolares. Las situaciones de discriminación mencionadas son, sin lugar a dudas, una expresión de esa dinámica equidad-escuela-cohesión. Sin embargo, como se señaló en el capítulo anterior, es mucho lo que se conoce del nivel macro y poco del de los establecimientos, lo cual fundamenta el análisis del nivel microsocioal propuesto por esta investigación. Es decir, que nuestro objeto de indagación es identificar qué pasa con estas relaciones al interior de la escuela. Es ampliamente conocido que, en el plano agregado, la caracterización de la Argentina como un país fuertemente cohesionado proviene de su propia formación históricosocial y de la fundamentación filosófica y política de una ciudadanía basada en los derechos, a la que también nos hemos referido en otros trabajos. En ese sentido, aunque las desigualdades de clase existieron siempre, se encontraban atenuadas

por la pertenencia a un contexto social de integración expresado, entre otros, por los indicadores tempranos de escolarización y acceso a derechos que constituyen el referente experiencial e identitario de la población. Sin embargo, la década neoliberal de los '90, que completó la obra iniciada por la dictadura militar del año 1976, fue un proceso de fuerte fragmentación de esa práctica y ese imaginario de país cohesionado. Aunque, como hemos señalado en el trabajo anterior de esta serie, la educación fue la única política social contracíclica en su orientación a las direcciones hegemónicas de dicho modelo social y económico, los estragos resultantes de su aplicación no hubieran podido ser compensados desde una intervención sectorial en materia de política. El deterioro de las condiciones de vida de la población, que multiplicó por diez el número de pobres en un lapso de 30 años, nos enfrenta a una nueva configuración social, con predominancia de una mayoría de semi y totalmente excluidos frente a una baja proporción de integrados. Este proceso, acompañado por el de una creciente distribución regresiva del ingreso, conforma una nueva estructura social en la que nos cuesta reconocernos y que, a su vez, acarrea un conjunto sumamente novedoso de prácticas sociales de resistencia e integración junto con la aparición de nuevos actores sociales que dan cuenta de esas transformaciones. En fin, se trata de un nuevo país, en el que al hablar de mayorías, hablamos de pobres.

Tratándose de la red institucional más amplia del país, la escuela es un escenario privilegiado para captar la percepción de las cuestiones referidas a la equidad y cohesión social. Sin embargo, hemos mencionado en el capítulo anterior que puede plantearse la existencia de un efecto de “resiliencia institucional” –que ha limitado el registro de los problemas que surgen del debilitamiento de la cohesión y el crecimiento de la desigualdad en este ámbito– y que, a la vez, ha significado una protección para sus actores. La resiliencia, así planteada, fue un mecanismo que obstaculizó la adaptación al nuevo contexto. No

queda claro si este apego a formas anteriores de relaciones sociales constituyó un hecho positivo o negativo, pues, al defender el pasado, tal vez haya actuado como un mecanismo reparador del derrumbe. En cambio, es probable que de haber reflejado estas nuevas relaciones de manera automática, hubiera podido catalizar la pérdida de lo que quedaba del viejo mundo. De acuerdo al mito o la representación social de la escuela planteado en el Capítulo I, aparece claramente por qué la escuela tuvo dificultades en percibir los problemas de cohesión ya que, seguramente, el hacerlo ponía en cuestión su propia identidad como espacio republicano (Dubet, 2003). Pero ese refugio no pudo sostenerse cuando la magnitud de la crisis desbordó al conjunto de los actores. Esta sección describe el impacto que produjo, no sólo el cambio de las condiciones de vida, sino la percepción y el registro de éste respecto de las prácticas cotidianas, y el condicionamiento que implica para la realización de la tarea educativa. Y ese espacio resulta singularmente significativo dada la experiencia compartida de entender la educación y la garantía de dicho derecho como una de las políticas sociales fundantes del bienestar de la nación.

## ¿Qué relaciones entre los actores?

*“Es todo una red, ¿no? Depende del hijo con los padres, de los padres con el docente, del docente con la dirección, cómo se preocupa, qué medidas toma la escuela...”*

La formulación de las relaciones escolares en términos de red –proveniente en el caso del epígrafe de un actor “psi” de la escuela– constituye tanto una descripción concreta de cómo opera la realidad como la determinación de un deber ser acerca de cómo debería funcionar. Es el caso de la misma entrevistada que, en el capítulo anterior, señala el *atravesamiento* de las relaciones sociales que ponen fin al concepto de la escuela *isla* y

que se conectan en esta expresión de deseos con su carácter de red. Sin embargo, esa red puede ser totalmente intertramada o estar constituida por diversos circuitos de redes concéntricas –adentro y alrededor del establecimiento escolar– y, por ello, sin puntos de contacto mutuos. O, en el peor de los casos, por redes totalmente autónomas, sin centro. Si la cohesión social se rompió como consecuencia de las transformaciones en el contexto, probablemente nos encontremos hoy frente a la multiplicidad de redes como forma de expresión de dicha ruptura. La misma cuestión de definir la identidad desde la que se articulan –como ciudadanos y actores escolares– configura un tipo particular de relación de red y, sobre todo, de demanda al poder público que oferta y garantiza la prestación del servicio.

El tema de la relación entre los actores como ciudadanos y como actores escolares remite a la visualización de un actor que, por acción u omisión, desempeña un rol predominante en la constitución de los mismos. Nos referimos al Estado, ya que es en relación con éste que se constituye la noción de ciudadanía y la articulación con la oferta del sistema educativo, del cual es el garante principal. El Estado aparece en la producción de los actores para nombrarlo, generalmente, por su ausencia. Por obvio que parezca señalarlo, no podría entenderse el funcionamiento de la oferta y la red escolar sin su presencia... *Y la escuela, si bien nunca se hizo cargo el Estado, ni ahora, ni antes ni nada, pero bueno, se podían hacer muchas más cosas por la situación económica en que estábamos, eran mayores los ingresos, por lo tanto se podía tener mejor las cosas. Evidente es que ahora... se vienen deteriorando ante la falta de interés que tienen los gobernantes.* Por otro lado, la construcción de ciudadanía en la escuela –o a partir de la escuela–, que, como ya se ha dicho, debería captarse vía el discurso de los derechos, resulta más débil de lo que podría esperarse.

El discurso en torno al Estado se centra, usualmente, en las críticas a la reforma educativa y no se extiende, curiosamen-



te, al rol que desempeñó generando un nuevo modelo económico-social de estructuración de la sociedad. En ese rol se identifica el papel desempeñado por instituciones “de afuera” –como el Banco Mundial–, sin enfatizar las relaciones locales que su intervención necesariamente requirió. Para algunos actores hay claramente un “antes” en que, en cambio, la ausencia del Estado es una cuestión permanente: *Qué sé yo. Ellos elevaron los contenidos, en cuanto a contenidos, los elevaron, pero siguen haciendo grandes diferencias... no sé, no sé... no sé si mejoró tanto. Lo que si nos recargaron más tareas, todos los años cambian el vocabulario, siempre es lo mismo pero lo cambian al vocabulario y vos tenés que aprenderte una cosa nueva, nuevas formas de planificar... que siempre es lo mismo, pero vuelta a...*

Así planteado, parecería que es la ausencia enunciada o real del Estado la que obliga a los actores a articularse mutuamente. Obviamente, el espacio privilegiado para esa articulación debería ser el de la asociación de padres, la cooperadora. Sin embargo, retomando lo que ya hemos dicho al respecto, su característica principal es la ausencia de los padres, transformando este gobierno en una “democracia delegativa”, con diferentes niveles de participación por turnos, como expresión de la diferente composición de sectores y, por lo tanto, de los niveles de equidad/desigualdad imperantes: *por lo general del turno mañana porque turno tarde es más indiferente que turno mañana.*

Otro espacio significativo de interacción es la puerta de la escuela, y las relaciones que se producen en la convivencia a lo largo de los deseados 180 días de clase en el simple acto de ir a llevar o a buscar a los chicos. La puerta de la escuela fue aludida en varias oportunidades como el espacio de la interacción ocasional, donde se intercambian opiniones, puntos de vista, comentarios referidos al seguimiento de la tarea escolar de los chicos o a la vida institucional. Es probable que, en la puerta de la escuela, las diferencias se hagan más obvias y las presiones domésticas de cada hogar y la presentación social del yo limi-

ten esa interacción. Como señala una mamá: *yo soy redada, saludo a los padres, todo, no, nos podemos quedar hablando porque, supónete, yo a la una los dejo y me voy a llevar a la otra nena. Después a la tarde lo mismo.* La puerta de la escuela es el espacio del “darse”, unos padres prefieren optar por hacerlo y otros por restringirse. Y esta restricción se hace más fuerte en la diferencia que, en la entrevista, se grafica sin palabras, sólo con un gesto de los dedos que alude a *los que tienen plata vs. los que no la tienen*. Para otra madre, en cambio, la puerta de la escuela reproduce el *chusmerío* que se produce cuando hay dos mujeres juntas: *A mí no me gusta, yo con ésa no voy. Entonces siempre me quedo apartada. Y nos vamos juntando, por ahí con alguna que nos vamos conociendo pero no de la puerta de la escuela sino de charlar en algún festival...* Estas rupturas del lazo social muestran distinto origen –el dinero, el género–; aunque hay otras que probablemente no pudimos captar en el relevamiento del material porque pasan más inadvertidas.

A diferencia de la puerta de la escuela, los actos escolares parecerían definir otro espacio significativo de interacción. En el ritual del acto escolar, la institución se presenta a sí misma “producida” para poder ser evaluada por el ojo de la comunidad. Los actos promueven la exhibición mutua, ya que la escuela se prepara para ellos y le pide a los padres que hagan lo mismo con sus hijos. Es probable que, dada la tradición de mejor escuela, los actos sean supervalorados, tanto por las autoridades como por las propias familias. Como señala una madre, los festivales son espacios de producción e integración que muestran el esfuerzo que hace la escuela, como, por ejemplo, *en este año, no me acuerdo para qué fecha fue, trajeron granaderos, a escoltar la bandera (...)* *Y esas cosas, ¿viste? Decía “guau, qué lindo!” y eran tres granaderos...* (Aquí aparece fuertemente valorada una presencia *sui generis* del aparato del Estado vía la presencia del cuerpo creado por el Gral. San Martín, más ciudadano que militar).

Otro actor, cuyo rol aparece de manera difusa y equívoca en la producción de las entrevistas, es el Consejo Escolar. En la Provincia de Buenos Aires, esta institución es la autoridad local a cargo de la administración de algunos aspectos de la prestación del servicio educativo –como las cuestiones presupuestarias, la provisión de los comedores escolares, la distribución de los cheques correspondientes a la nómina de pago del personal–, y que, en el discurso de los padres, aparece erróneamente como un verdadero tribunal de alzada que juzga los problemas de las escuelas, tema al que volveremos en la sección IV de este capítulo. El cuerpo de inspectores, tan fuerte en la vida interna del sistema, aparece mencionado en muy pocas oportunidades, ligado más bien a las protestas de los padres y vaciado de la función específica que le corresponde, es decir, la atención de los aspectos pedagógicos de la tarea escolar. Otra fuente de ausencia de cohesión, la legitimación de la autoridad interna para los maestros y de la autoridad administrativa para los padres.

### ¿Qué amenazas, qué oportunidades?

*“...está todo fragmentado...”*

Contra la visión de red planteada más arriba, otra mirada rescata su opuesto, la de la fragmentación que se alimenta del endurecimiento de las condiciones de vida dentro y fuera de la escuela. Respecto del afuera, la indagación acerca de los temores existentes en ese espacio se expresa de manera casi obvia en los estudios de opinión pública que registran el problema más relevante de la ciudadanía –la inseguridad–, después del que alude a la desocupación. En ese sentido, esta escuela es, todavía, un nido libre de los problemas que el conjunto de la comunidad educativa tiene en el afuera. Y decimos intencionalmente “esta” escuela, ya que la situación que en ella se vive no es común con otras en las que los robos escolares se encuentran a la orden del

día. En este caso, en el conjunto de los entrevistados, llama la atención la caracterización de la escuela como un territorio libre del malestar externo. Espacio liberado que, en cambio, se caracteriza por los temores que se transmiten vía los medios de comunicación de masas que multiplican los de la propia experiencia personal. (En el entorno cercano a la escuela o el más distante de ella son comunes las referencias a rejas, asaltos, temores en los desplazamientos cotidianos, robo de bicicletas, precaución para entrar a las viviendas, que se traducen en la producción de múltiples estrategias de protección). Aunque, de manera más marginal, algunos docentes señalan la existencia de situaciones que generan inseguridad y desconfianza en la escuela, como las de los robos en las aulas. Al respecto, una maestra menciona la situación de un par de chicos que roban en su grado y el conflicto que esto produce, ya que para identificarlos o recuperar las cosas robadas: *tenés que agarrarlos con las cosas... cuando desaparecen se revisan entre ellos las mochilas... al que le faltan... al que le sacaron las cartas pokemon, él revisa las mochilas... vos como maestra no podés tocar...*

Aquellos que viven más lejos de la escuela, suelen preocuparse por los problemas de inseguridad del barrio, situación que expanden a todos los barrios y no sólo al propio. (Una madre, ante la pregunta de qué tipo de problemas suele haber en el barrio donde vive respondió que *la inseguridad, como en todos lados*). Situación que es refrendada por una madre de otro nivel social, que describe la problemática de su barrio por la creciente inseguridad traducida, en el caso de los niños, por robos de bicicletas, plata de bolsillo, zapatillas. *...entonces lo viven a partir de los compañeros que les pasa, que les sucede algo o de lo que ven en la televisión ¿no?, de lo que escuchan continuamente*. Lo que determina que la vida de los chicos fuera de la escuela esté dominada por situaciones de temor a la agresión, *están pendientes porque, por ejemplo, a veces vienen, viene, qué sé yo, del colegio y me toca el timbre a lo loco y me*

*dice, mamá abríme que hay un carrito (...) bueno que no le gusta la cara (..) Esas cosas le dan miedo, vamos apurate le dice a los hermanitos, no se queden en la vereda...* Esto los lleva a exasperar las estrategias de cuidado, caminar al lado del paredón, tomar un remise o no ir ni siquiera a la esquina y, seguramente, construir estereotipos estigmatizantes sobre aquellos otros ciudadanos pobres que tiran de los carritos. Esta situación sin duda implica la segura pérdida de un espacio de socialización barrial en el que, históricamente, los menos pobres y los más pobres construyeron relaciones de convivencia en el marco de la diversidad social y cultural que también formó parte de la identidad y autoconciencia de país cohesionado a la que nos hemos referido.

Pero hay otros temores que se producen en la interacción dentro del mismo establecimiento escolar. Interacciones que ponen en primer plano el tema disciplinario y que, dentro de la escuela, expresan la traspolación del desorden imperante en el afuera,

*¿Cómo es el régimen disciplinario acá? Les hacen firmar cuando tienen un problema de conducta (...) un libro, a las tres firmas me parece que lo suspenden (...) Al libro de firmas le tienen miedo (...) Cuando yo iba a la primaria no, no recuerdo que existía... ningún tipo de esas sanciones (...) Acá sí, está en la primaria el libro de firmas y en el tercer ciclo también...*

*...Cambió mucho todo, ¿no? Ya desde los padres porque mi papá no me dejaba que le contestara mal a una maestra, porque me mataba... y ahora los chicos lo primero que te dicen es... "si me tocás, te hago una denuncia..."*

Otra vez la referencia al epígrafe de la fragmentación resulta especialmente relevante en la perspectiva histórica del antes-después. El tema del respeto –también visto como “consideración”

en la sección anterior–, se convierte en pivote de la producción de una mamá entrevistada, enfocada en la cuestión de la relación con los docentes. La misma señala el viraje producido desde que ella era chica –época en la que responderle mal a una maestra implicaba una sanción hogareña– a la situación actual –en la que de esa convención se ha pasado a un discurso de cuestionamiento del rol docente fomentado en el hogar–, lo cual legitima la reacción de los chicos. Así, el distanciamiento entre grupos, los temores de los chicos frente a la vida cotidiana –que aparecen amplificadas de manera defensiva frente a las potenciales intervenciones de los maestros–, se han desplazado de la consideración, el respeto o la obediencia a la actitud defensiva de “*si me tocás, te hago una denuncia*”, ya mencionada como parte de la judicialización de los conflictos escolares.

Es probable que el tema del respeto no sea ajeno a las preocupaciones de los maestros ya que se conecta con otro: el de la colocación del rol docente en una posición de asimetría que puede rozar a veces la omnipotencia y al que volveremos en relación con la construcción de la subjetividad. Ese respeto, a la manera en que lo plantea Richard Sennet (Sennet, 2003), puede constituirse así en una clave de la relación escolar, sobre todo si, como señala la entrevistada, esta reacción de los chicos es *el reflejo de los padres* cuya reacción probable sería *si vos tocás a mi hijo...* Esto expresa la añoranza por una relación social que se perdió y fue sustituida por la “corrosión del carácter” como nota dominante de la construcción de subjetividad en el contexto de las relaciones sociales neoliberales, según la feliz formulación del mismo autor (Sennet, 2000).

Otra forma en que se problematiza la situación de ausencia de cohesión revierte a la situación laboral de los maestros respecto de los comportamientos de los chicos que *no aceptan las normas, los límites los revientan...*, así como a la de los padres ante los llamados de atención a los chicos “problemas”. Padres que se encuentran limitados ante el viejo dilema de te-

ner que enseñarles el respeto y a la vez enseñarles a *darse su lugar*, transacción en la cual debe ser muy difícil encontrar el equilibrio en contextos de crisis. Y es en esos contextos donde crece el grado de autonomía de los actores, resultado de movimientos de centrifugación hacia los bordes del sistema social sin un modelo consecuente de creciente articulación. Más conscientes de sus derechos y más lejos de renovar un pacto para realizar las transacciones que posibiliten la convivencia en el marco de los crecientes niveles de autonomía y tiendan a la formación de alianzas.

Es decir, que en relación con los maestros y sus temores, está en juego el tema de la constitución de la autoridad, cuya debilidad seguramente ahonda la fragmentación. Ahora, ¿qué autoridad en el contexto de los tiempos que corren? Para nuestra entrevistada “psi”, esa autoridad no debería ser sinónimo de poder, por el contrario *el poder tendría que ser móvil, algo de ida y vuelta, no que esté siempre enquistado en lugares, ¿no es cierto? Que los chicos también sientan en un punto que tienen el poder de la palabra, ¿no? De decir, de cuestionar, de preguntar...* Sueño casi *rousseauiano* en el contexto en el que vivimos, pero hacia el que parece avanzarse subliminalmente cuando términos como “obediencia” o “disciplina” aparecen prácticamente ausentes del vocabulario de los distintos actores. Y son temas probablemente retomados entre las ausencias que caracterizarían un proceso educativo de valores lábiles.

Estos temores de los maestros ante las reacciones inesperadas de los padres los llevan a forzar los procedimientos burocráticos de autodefensa: *Y a mí una maestra de muchos años me dijo, vos tenés que aprender esto... cada vez que viene un papá... por algo bueno o por algo malo, vos tenés que tomar... hacer un acta... para qué, para evitarte problemas a fin de año... si al nene le tenés que bajar la nota... estás respaldada por algo, que vos le avisaste.* Así, aparece con insistencia entre todos los actores la solución ligada con las actas: *“hacer un ac -*

*ta” es una estrategia a la que todos recurren frente a los problemas de interacción que surgen en la institución. Y, por otro lado, desde la perspectiva de los docentes, “el acta” constituye la única estrategia que los puede cubrir ante reacciones inesperadas. Como en el caso de la maestra que se lamenta de haber observado de manera asistemática los problemas educativos de una nena, lo cual culminó en un problema para ella: cometí el error de no llamarla (a la mamá) y hacer un acta... (...) y bueno, parece que a la señora no le gustó... así medio que tuvimos una charla... medio subida de tono... (...) que a mí me cayó muy mal... uno tiene que tener como un acta de lo que pasó, algo... escrito... una constancia, que esté firmado... en realidad eso antes no existía pero con todos los problemas que hay con los papás... una siempre tiene que estar respaldada... Otros temores de los maestros –más específicos de su rol–, tienen que ver con el adecuado desempeño de las tareas docentes, como, por ejemplo, equivocarse en una repitencia... a mí eso me pone sí... sí... me parece que es algo irrecuperable (...) en el sentido de que metiste la pata y le sonaste un año.*

Asimismo, sienten como temores la falta de calidez y comunicación entre ellas, resultado del tamaño de la institución: *...si tuviéramos más tiempo para comunicarnos, más espacios... en otra escuela donde he estado hay una familiaridad más... vos sabés lo que le está pasando al de al lado [...] Es tan grande, hay tanta gente, tantos alumnos y tantas cosas para hacer que es como que se te pierde todo... y al no estar el lugar y el momento para tener esa comunicación, y se te va perdiendo la gente.* Esta afirmación es coherente con el reclamo permanente de disponer de tiempo docente para el intercambio mutuo y con el de la insatisfacción que produce el perfeccionamiento con temario “bajado” desde el nivel central, ya que la necesidad de su cumplimiento obstaculiza la producción del deseado intercambio.

Los temores de los padres, en cambio, se relacionan con



la burocracia escolar, la convivencia en los baños de alumnos de III Ciclo de EGB con los más chicos, queja convertida en un eterno reclamo a la nueva estructura generada por la reforma educativa y que ya se ha mencionado en el capítulo anterior. Así, cuando una madre habla de lo que le gusta de esta escuela, destaca que: *...el baño de las nenas está en una punta, el baño de los varones está en la otra...* dejando ver que la disposición física de la escuela neutraliza su temor respecto de los problemas que podrían generar los baños. Una entrevistada mencionó, además, el temor a los abusos sexuales de los docentes hacia los chicos, tema que está teniendo creciente visibilidad, aunque más identificado con las escuelas privadas que con las públicas.

## La fortaleza y la debilidad del lazo social

*“les dicen burro, les dicen... que vos no sabés nada... que hace tanto que no te toca la bandera y a mí sí...”*

Fundamentalmente, lo que se ha relatado a lo largo de las entrevistas –prácticas y valores que cohesionan o fracturan las relaciones escolares– son situaciones que pueden identificarse como un reflejo en el aula de los problemas de la sociedad global y su impacto sobre la vida de la escuela. En este sentido, parecerían identificarse dos grandes líneas de conflicto y cohesión, una, la que apela a la discriminación y otra la que apela a la solidaridad; ambas como expresión de la diferencia social que ya no puede atenuarse al interior del establecimiento. Los valores que fracturan son los que tienen que ver con el acceso a recursos y la constitución de grupos en función de estas líneas. Así, la primera diferenciación es territorial, “los del río” –zona considerada marginal en Quilmes– versus “los de arriba”, los “chetos” vs. los no chetos, las chicas “fashion” vs. las chicas comunes, *el grupo de las estudiosas y el grupo del medio que no son fashion*

*no son "las bochos". En todo caso, y sea cual sea la línea de diferenciación, esto se traduce en un proceso de fragmentación de la vida escolar, en distintas direcciones, tanto de un lado como del otro te digo... porque no es que los que tienen menos se sienten menos o con vergüenza frente a los otros, sino que los otros a veces también les hacen notar las diferencias a los que están en peores condiciones... incluso, a veces, hasta en el nivel intelectual les hacen notar las diferencias... En los peores casos, la discriminación se dirige contra el corazón de las relaciones y las condiciones de vida en el hogar ...tu papá tiene trabajo y mi papá no... el grado que yo tengo está peor que los otros, eso nunca me había pasado, por ejemplo, "vos no tenés la ropita que yo tengo..." "vos tenés computadora, yo no... de valorarse por lo que tienen y por la plata, sobre todo por la plata..."*

Esta diferenciación se traduce en chicos cada vez más violentos, *no sólo violencia física, violencia verbal,...* siempre discriminando, *eso que se usa ahora, vos sos gordo, vos sos feo, vos sos negro...* En esa escuela de clase media parece destacarse como muy peyorativo el hecho de ser gordo. Sin embargo, no hay pasividad institucional cuando el problema se capta y se considera un obstáculo para la convivencia y el aprendizaje y, los docentes, conscientes de esas fuentes internas de discriminación, tienen estrategias proactivas para superarlas:

*Yo organizo mucho el trabajo en equipo para que ellos compartan, eso es una tarea que los une y que les gusta, cuando tienen que compartir una tarea. Si tienen que hacer una poesía... "¿Lo podemos hacer juntos?" ...¡enseguida! Y de los grupos que funcionan bien, porque se respetan, y cada uno es valioso y de los otros que tienen sus pequeños problemas, que con éste no me junto que éste no, y yo no lo hago porque éste es negro, y ahí surgen esos problemas de discriminación.*

La misma docente señala la existencia de comportamientos de

género en el procesamiento de las discriminaciones en un modelo en el que: *los varones son más sencillos y las nenas más complicadas...* O, como señala otra entrevistada: *las peleas de las nenas son por la ropa, las de los varones por el fútbol y las de todos por las marcas de las zapatillas, se da más el conflicto entre las nenas que entre los varones. Sí, si vos sabés bailar, no sabés bailar, si te vestís a la moda, no te vestís, si tu mamá te deja ir a los asaltos,... los dos grupitos típicos. Sí, y se arma.* ¿Por qué se distancian? La entrevistada dice que *puede ser por que los que lideran... y bueno me voy con éste que voy a tener amigos porque voy a ser o les voy a caer simpático a determinado grupo...* Fuera de la escuela, esas fuentes de diferenciación se acentúan por las actividades extraescolares que realizan, entre ellas los deportes. Entonces, el ir a inglés o a tenis, constituye otra fuente de diferenciación *dentro* de la escuela, por las actividades de afuera. En todo caso, los hallazgos son coherentes con la investigación que publica el diario La Nación (La Nación, 8-8-04) donde se señala que inseguridad y silueta es lo que más desvela a los chicos.

*Ahora te marca la zapatilla (...) Antes era el vaquero, ahora la zapatilla. O... yo hago... tenis... -fuera del colegio jue-go al tenis-, o -hago un deporte extra, y vos, no-. Eso. En un tiempo hubo inglés, El que iba a inglés afuera, el que no iba a inglés. Siempre hay algo.*

Sin embargo, pese a la existencia de estos factores de conflicto, los mecanismos de cohesión y solidaridad actúan, generalmente frente a chicos que tienen problemas en sus hogares (enfermedad de sus padres o carencias que se “ven” en la vida escolar, como cuando son necesarios recursos monetarios para participar de actividades escolares, tal como se mencionó en el Capítulo I). Se trata de casos de chicos que tenían problemas para sobrevivir en el verano, padres sin trabajo, enfermedades

del padre o la madre, o el apoyo afectivo de todo el curso ante eventos graves como muertes en el grupo familiar. Obviamente, estos elementos inciden también en la constitución de la subjetividad de todos los actores escolares, como veremos más adelante, y por lo tanto, en las propias condiciones de educabilidad de los sujetos. Cabe, entonces, preguntarse cuál es el impacto que estas rotulaciones tienen sobre la confianza en el aprendizaje, el locus de control y las propias expectativas que se modelan en chicos que se convierten en “chivos emisarios” de las cargadas y marginaciones de sus propios compañeros.

Es decir, que si en el caso de los estudiantes, nos preguntamos por sus condiciones de educabilidad, deberíamos preguntarnos también por el impacto que esta conflictividad en el mundo de los maestros tiene sobre su capacidad de enseñar. Porque, ¿en qué condiciones llegan a las aulas estos docentes que no se tienen confianza mutua, se sienten sobrecargados por la tarea escolar, encuentran que la escuela se convierte crecientemente en un espacio de incertidumbre, no ya desde la endogenia –real o imaginada– que genera el propio sistema sino desde la que surge de sus propias relaciones intersubjetivas?

## La trama barrial

El acceso de la escuela a los servicios del barrio no se diferencia de la del resto de los usuarios en el marco de la privatización de los servicios públicos generada por las transformaciones de los '90. (En el Capítulo I nos hemos referido a este punto). La *escuela caracol*, enrollada sobre sí misma, es un usuario más en el contexto de clientes privatizados, cuya articulación con la oferta de servicios surge simplemente de la mediatización producida por el pago. Además de los básicos, la escuela cuenta con un servicio de alarma del edificio financiado por la cooperadora y con una unidad coronaria que atiende las emergencias de salud de los niños. *Cuando pasa algo, acá no*

*hay salita... tenemos contratado un servicio que lo tienen todas las escuelas ¿eh? (...) todas las escuelas, unidad coronaria (...) Resuelve los primeros auxilios para que no te hagan un sumario. (Nuevamente, la amenaza cotidiana que registran como parte de la regulación de la tarea docente).*

En relación con el barrio-no barrio, en el sentido de cómo éste funciona en los espacios territoriales más pobres, ya se ha mencionado en el Capítulo I que no reciben grandes aportes. No hay donación de facturas ni “facturas” impositivas por lo que se compra. Un miembro relevante de la cooperadora señala la ausencia total de relación de esa organización con el barrio y aun con otras escuelas, centrada en la idea de que *no somos de acercarse unos y otros*. Se expresa, así, un modelo de ausencia de conectividad, claramente contradictorio con el del epígrafe que postula la existencia de la red.

Frente a los problemas de fracaso de los chicos, anclados algunos en la falta de atención, falta de adaptación a la rutina del grado y, especialmente de conducta, a tono con el estilo del imaginario escolar, cuando el problema no se puede solucionar en el establecimiento, la alternativa consiste en mandarlos a la psicóloga. Al respecto, una mamá relata la solución de *lleválo al psicólogo*. Psicólogo del dispensario, que desde hace ocho meses tiene al chico en la lista de espera del servicio, con una estimación de espera de dos años. Obviamente, esto requiere la búsqueda de otras soluciones, ya que los problemas de los chicos no pueden tolerar razonablemente esos tiempos de espera.

*...Por el tema de la psicóloga, la economía... ¡\$20 la sesión!... no tenía \$20 por semana ni por casualidad... situación que costó mucho, pero gracias a Dios encontré a X, porque si no todavía no tenía psicólogo. Hace ocho meses que está en lista de espera en el dispensario... el psicólogo me dijo, tenés para dos años mínimo, fijáte qué podés hacer. Él queda anotado, él queda acá y si llega a haber una posibilidad, lo llama -*

*mos, pero calculá que tiene para dos años. Yo digo, dos años para qué me sirve (...) Y en el hospital lo mismo... yo digo, ¿cómo hago?...*

Así, la provisión de servicios imperante en el lugar de residencia o, con una perspectiva más amplia, en el municipio –como foco de la oferta de servicios prestados por distintos niveles jurisdiccionales–, es también determinante de la construcción de las condiciones de educabilidad. Más adelante se verá que los padres, en contacto con la oferta de otros distritos como la ciudad de Buenos Aires, pueden evaluar espontáneamente qué les falta frente a lo que necesitan.

## La construcción de caminos de salida

Las estrategias personales para superar la falta de servicios o las dificultades para acceder a ellos, en el caso de esta escuela, se refieren, mayoritariamente, al complejo problema de cómo permanecer y, en todo caso, mejorar el rendimiento de los chicos. Dicho de otra manera, en esta escuela, la agenda de las estrategias se coloca más por el eje rendimiento-calidad que por el lado del acceso, donde probablemente se ubiquen las de las familias de contextos más pobres.

Ya hemos dicho en otros trabajos que, en la medida en que la experiencia escolar se configura sobre la base de una relación diádica –la escuela que le tocó a mi chico y mi chico– (Feijó, 1988), el corazón de las estrategias de mejoramiento de las familias está dirigido a maximizar el aprovechamiento de la oferta escolar en base a movimientos cuyo foco exclusivo es la proactividad de *cada* hogar. Esto implica distintas estrategias de corte familiar-personal, como el acompañamiento escolar de las tareas por parte de los padres, la vieja institución de la maestra particular y, en el caso de los más pobres organizados, la ayuda escolar comunitaria ante la ausencia de movimientos colec-

tivos por la mejora de la educación. Parte de estas afirmaciones se vuelven a verificar en esta investigación al constatar, desde la perspectiva de los docentes, la dificultad de identificar y promover intervenciones sistémicas que mejoren la oferta educativa. Como también se verifica el perfil personal de los padres en sus estrategias para abordar los problemas de integración, aprendizaje o conducta que plantean los chicos. Y que hoy, gracias a la incidencia del mundo psi, legitiman, en este sector, la pertinencia de recurrir a este tipo de intervenciones. Muchas de las derivaciones que efectúan profesionales y docentes de la escuela, dada la ausencia de oferta o los largos tiempos de espera en las instituciones del sector público, colocan a los padres ante la disyuntiva de recurrir a las alternativas que se encuentran a su alcance. Ese es el caso de un chico que concurre a una *casi* psicóloga –estudiante no graduada–, que le provee simultáneamente el servicio de consulta y el de refuerzo del aprendizaje propio de una maestra particular.

## Los niveles de satisfacción con el entorno

*“...cercana en distancias pero con realidades opuestas...”*

Ya se ha dicho que el grado de satisfacción con el lugar de residencia y con la asistencia a la escuela no es ni homogéneo ni convergente y, replicando la existencia de una estructura social dual, las diferenciaciones surgen de acuerdo al lugar en que reside un heterogéneo contingente de escolares. Es decir, cuando hablamos de barrio de residencia (porque ya hemos dicho que la escuela se inserta más bien en un vacío barrial), hablamos hoy de segregación espacial. Se definen al respecto dos grupos, el que vive en la geografía de la escuela y constituye la población histórica del establecimiento y el que vive en otros barrios y concurre a esa escuela. Para los primeros, la escuela es una continuidad de ese propio mundo, para los segundos, es un es-

pacio de superación de las restricciones de su propia escena barrial. Pero, entre unos y otros, predomina la necesidad de la diferenciación. Cuando todo se cae, hay que dejar claro un “quién es quién”, posición determinada, en principio, por dónde se vive y las implicancias de esa locación. Surge así en el discurso la ya mencionada necesidad permanente de diferenciarse de “los de abajo”, que viven en el río de Quilmes, y de “los de afuera”, que viven en zonas igualmente marginales pero que no están estigmatizados por la pertenencia al “abajo”. Diferenciación que no deja a salvo el “arriba” en el que se encuentra la escuela, pues, en la peor mirada, el barrio de la escuela configura un pasado, un barrio viejo, “agotado”, cuya sobrevivencia como establecimiento impone el aceptar que vengan los otros ... *agota - do en cuanto a la matrícula, acá vienen en este momento, vienen muchos chicos de otro lado (...) yo supongo que sí, que acá toda esta zona está orgullosa de la escuela porque es una de las primeras escuelas, tiene toda una historia, tiene un fulano, un mengano y fulano son famosos qué sé yo...*

Esa diferenciación espacial-de clase también se expresa en la forma en la que los chicos se autodenominan, “chetos” para los que se consideran iguales y superiores versus los otros que ni siquiera son nombrados. Chetos, ya se ha dicho, es la forma de autonombrarse de los chicos de arriba vs. los de abajo, *con esto de las ferias que acá hubo y en la otra escuela también... yo trato de hacer, de venir con los nenes de la tarde acá y con los nenes de la mañana allá ... y ¡no!, esa escuela no... y los míos de acá no me dicen eso... qué sé yo, se dice en el lenguaje de ellos, son todos chetos*. Y, obviamente, en la caracterización del otro está incluido el principio de la diferencia como fuente de discriminación potencial.

En el discurso de los padres la diferenciación aparece, también, por el lado del esfuerzo por establecer el mayor número posible de matices que les permitan no ser tipificados como de la zona del río. Como dice una mamá ubicada en un área



marginal de la zona cheta *yo del río no tengo nada que ver es - toy a cuarenta cuadras del río.* Igualmente, y de manera especial a los padres pobres, les cuesta reconocer que en esa escuela haya otros alumnos de tal condición, ya que ello implicaría la posibilidad de ser rotulados con ese estigma, al decir de los compañeritos de su hijo, que: *para mí no están necesitados. Hay otras personas, qué sé yo... yo vivo a tres cuadras de la villa y bueno, ahí veo.*

Para los padres del nuevo contingente, ir a esa escuela implica importantes sacrificios para estar a la altura de lo que se espera y se supone que la escuela demandará. Una mamá señala que *tienen muchas cosas lindas... o sea, que son muy exigentes y me parece bien... y son responsables, sí, son muy responsables de todo... sobre todo la directora, es muy buena, así que... muy buena la directora. Aparte ella, vos le contás algo, le preguntás algo, ella te entiende, te escucha (...)* o sea que *tiene esa cosa buena el colegio.*

En el mismo sentido, otra madre dice que lo que más destaca de esta escuela son (...) *las docentes sobre todo, o sea la gente que trabaja acá, que son como, son titulares... vos viste, gente muy comprometida, que tiene valores humanos... y después bueno, de por sí la gente que viene, o sea la mayoría de las familias es toda clase media, clase trabajadora entonces bueno me parece... me parece eso interesante... los contenidos son elevados ¿eh? Comparando con otros colegios tanto privados como del estado, los contenidos son elevados.*

...¿Y qué pasa en la "mejor" escuela?...

Para todo el alumnado, las expectativas de aprendizaje son altas, aun para los que están peor. *La gente que viene de la zona digamos, marcada socialmente inferior, esperan que los chicos aprendan o sea esperan una mejor calidad y cantidad de conocimientos que supuestamente en las escuelas de la zona no van*

*a recibir porque ellos te dicen... vienen y de otra escuela ¿y por qué no pasa? Y porque la escuela es más desorganizada, no enseña nada... y los demás enseñan... reclaman cantidad de conocimientos.*

El relato de este aspecto es especialmente rico, sobre todo porque se contrasta con la propia trayectoria profesional de los docentes, que configura un modelo totalmente estandarizado a partir de la forma en que se desarrolló. Esto hace que el discurso docente sobre similitudes y diferencias con otras escuelas de barrios con –en este caso– peor situación económica combinen, de manera sistemática, dos dimensiones: el antes-después de su propia carrera y, por lo tanto, del país, y el periferia-centro o lejos-cerca, en este caso resultante del hecho de que los estamos captando como entrevistados en la escuela céntrica en la que se desempeñan.

Sin embargo, la evaluación que hacen de las distintas poblaciones de alumnos –acerca de cuyas capacidades aprendieron en estos desplazamientos–, se mueve sobre dos ejes: un grupo de docentes considera un alivio importante haber pasado de las escuelas más pobres a las del centro, mientras que, otros, piensan que, en contextos de mayor conflictividad, se preservan ciertas dimensiones relacionales que favorecen la tarea docente. Básicamente, se trata de que consideran a los chicos más pobres como más afectivos, más respetuosos, más valoradores de lo que la escuela ofrece frente a esta otra en la que las condiciones de vida son tanto mejores que *sus útiles son mejores que los míos*, llegando a incluir elementos tan sofisticados como lápices con perfume. Indudablemente, la otra tensión que recorre este relato es la del significado y valoración que la educación puede tener en esos contextos de privación. Se reitera, así, el elemento tantas veces señalado de lo que implica acceder a un derecho/servicio frente al hecho de darlo por supuesto –como nivel de acceso histórico al bienestar–, tal como sucede en esta escuela. Relata una docente: *fui rotando por un montón de escuelas*

*con distintas realidades y me tocó trabajar de todo... tuve todos los grados (...) y depende de la situación de los chicos, depende de la escuela, depende del entorno, depende los padres, de un montón de cosas... pero me tocó trabajar en escuelas donde tenían comedor, por ejemplo, eso hace mucha diferencia entre una escuela y otra... después trabajé en una escuela céntrica como esta, trabajé en el... perdido, lejos en una escuelita de allá, relejos... bueno y es distinto o sea el trabajo con los chicos siempre es el mismo pero con otras características, ¿no? Dentro del grupo de acuerdo cómo, y qué sé yo, se pueden dar determinados temas en uno, en otras no, por ejemplo, avanzar sobre algún tema, acá, por ejemplo, se puede dar de todo bien... porque todos los nenes tienen su cuadernito, todos tienen para sus fotocopias, todos tiene libros, es otra la realidad, pero, en estos lugares donde vos tenés que darles desde los lápices, la goma, no tienen cuadernitos o los pierden, los padres no tienen un control sobre los chicos, entonces no podés dar muchas tareas para la casa porque los nenes no la hacen... porque en realidad no están en la casa tampoco, porque se la pasan por el barrio, pidiendo plata o cartoneando, entonces es otra la situación y te tenés que adecuar a como... como viene el grupo.*

Aparece en estos testimonios una cierta naturalización de la pobreza, en el sentido de que esos grupos estarían investidos de condiciones afectivas más intensas, que serían resultado de sus niveles de privación material. La constitución de un “buen salvaje” como sujeto preferencial de la pobreza podía constituirse en el riesgo de este abordaje. Este riesgo de constituirlos como “pobres no merecedores” no aparece, sin embargo, en ningún tipo de literatura sobre la pobreza en países centrales. Por el contrario, lo que los docentes expresan es la intensificación de estrategias para que aun deprivados puedan aprender.

*[...] Yo trabajo en otra escuela con realidades distintas,*

*sí en esta escuela en el turno de la mañana y en una escuela que está acá cerquita... pero con una población que no tiene que ver con los chicos del barrio sino con los chicos del río ¿eh? Así que es cercana en distancia pero realidades opuestas. Al señalar en qué se diferencian, dice: en todo... en todo... desde el vocabulario hasta... hasta todo, la adquisición de materiales para poder trabajar, contás con lo básico y con lo que puede llegar a llevar uno... volantes, no hay libros... o los libros que hay en la biblioteca son muy viejos, entonces hay que ir sacando cositas de un lado y del otro... todo lo que es descartable sí los chicos aportan, o se puede trabajar por ejemplo, ahora estamos organizando esto para la feria de ciencias que la directora decía no... que había que tirar esos cartones que están ahí atrás y le digo me los llevo yo para la otra... (risas) claro... entonces todo lo que es así descartable eso sí traen y se comprometen pero bueno... se ve mucha violencia, mucho resentimiento.*

De este modo, la ventaja educativa de trabajar en esta escuela surge de la comparación, lo que pone entre paréntesis la opinión de aquellos que no tienen este marco de referencia. Tal vez, vista como sobre sí misma, no sea gran cosa, la diferencia se nota cuando se la compara con el resto...

*Vos cuando vas a la periferia y agarrás primer grado, seis, es como si tuvieras una salita de cuatro de jardín. Es así el nivel de ellos. Hay mucha diferencia. Yo creo que tiene que ver con el grado de alcoholización de los padres, la desnutrición (...) que vienen sufriendo.*

Esta piadosa mirada docente sobre los pobres, que la acercaría a esas dimensiones de innatismo bondadoso o respetuoso, encuentra su refutación en el discurso de aquellas docentes que, por el contrario, depositan en esos sectores la secuencia de pobreza-desintegración familiar-desintegración social que forma

parte del discurso hegemónico de algunos medios y sectores. Habría, así, un pobre domesticado, marcado por el amor, frente a la rebeldía de los chicos de zonas céntricas, que han perdido el “respeto” al rol del docente, descolocándolo de la posición privilegiada que le proveyó un poder docente-céntrico: *son carenciados pero la maestra sigue siendo la maestra y te siguen haciendo caso*. En todo caso, en el contexto de esta investigación, la pregunta debería centrarse en caracterizar cuáles son las dimensiones actitudinales que operarían a favor de una escuela que ayude a construir mejores condiciones de educabilidad que aquellas que construyen la sociedad y la familia. No puede dejar de señalarse que, en estas afirmaciones, resuenan las de la campaña de la primera presidencia de Menem, dirigida a mejorar la vida de “los chicos pobres que tienen hambre y los chicos ricos que tienen tristeza”, como manera de sintetizar las privaciones a las que estaban sometidos a fines de los años ‘80 y que habrían de profundizarse abismalmente en los años ‘90.

La comparación surge nuevamente en el marco de la relación con otras realidades suburbanas o casi rurales, como las que corresponden al cercano partido de Florencio Varela, donde ya ni siquiera se trata de pobreza urbana.

*...la Carolina (...) es el límite de Varela (...) El cambio de lo que fue los otros tres años a este año es enorme (...) en todo el aspecto desde... la familia, los chicos cómo vienen preparados... el incentivo que tienen en la casa, las reuniones de padres, los materiales, todo, todo es distinto (...) Se nota acá que las familias leen... que tienen muchos materiales de lectura, que se les acostumbró a leerles cuentos, diarios, revistas... en cambio allá era otra realidad... yo empezaba primer grado (...) con chicos que capaz no sabían agarrar un lápiz... que no sabían lo que era contar un cuento... ni siquiera tenían diarios, cuando pedía para recortar palabras, (...) no todos, pero la mayoría.*

O en la relación con públicos segregados como el del turno tarde de otra escuela de sectores altos de Quilmes,

*...yo este año trabajé una semana en la escuela N° 1, de acá de Quilmes, que es zona céntrica, pero que a la tarde vienen chicos del río y yo notaba la diferencia porque no te hacen caso, los llamás a formar un montón de veces y no vienen... en cambio en la otra escuela... son carenciados pero la maestra sigue siendo la maestra y te siguen haciendo caso desde los páss hasta los nenes, eso también es importante.*

O con públicos homogéneamente pobres como los de San Francisco Solano, periferia ultra pobre del distrito de Quilmes,

*...Yo me acuerdo que trabajaba un solo turno, porque tenía niveles chiquitos, entonces yo los viernes, por ejemplo, cortaba las uñas, los despiojaba (...) estaba harta de los piojos, me caminaban por todas partes, abrían los cuadernos y saltaban, estaban ahí (...) Yo un día agarré a la directora y le dije, no puede ser, así no podemos vivir. Entonces me fui a Ayuda Social (...) Me senté ahí hasta que me atendió alguien de informes y le dije, mire yo necesito algún líquido para los piojos... la escuela no tiene plata, los chicos no tienen plata y necesitamos algo para los piojos. Entonces me dijeron que consiguiera alcohol y que trajera bidones (...) Entonces la asistente social fue al dispensario de Quilmes, y le dieron una solución que habían hecho para los piojos.*

Por otro lado, desde el punto de vista del docente, también es interesante señalar que estas familias de clase media en situación atípica los hacen tambalear en su identidad, tal como lo dijo uno de ellos: *al no conocer claramente el rol que debe desempeñar un maestro, esto permite que los padres los traten como felpudos*. Esta afirmación se conecta con la ya mencionada de la

conflictividad de los padres del establecimiento, rasgo caracterizador de la escuela y, aparentemente, de larga data. Este comportamiento contrasta con los de los padres de zonas más alejadas, en las que la legitimación de la autoridad docente continúa tan activa que, incluso hoy, les dicen: *si es necesario, pé - guele...* dejando así fuera de cuestión la omnipotencia del rol docente.

Distinto es el caso de aquellos docentes con mayor antigüedad en esta escuela, generalmente de más edad, que sólo pueden hacer la comparación antes-después, ya que la territorial o geográfica está demasiado atrás en su experiencia docente. Si el grupo anterior enfatiza las ventajas comparativas de esta escuela frente a las pobres, el grupo con mayor antigüedad de desempeño en el establecimiento está prácticamente limitado a observar un antes-después del mismo contexto, indudablemente desfavorable. Estos son los casos en que el diagnóstico del cambio se coloca en el desinterés de los padres, la debilidad de la familia como contraparte de la actividad de la escuela, sus actividades marginales-delincuenciales, en fin, lo que se definiría solamente como el deterioro de las condiciones de educabilidad sin reconocer ninguna estrategia proactiva de los nuevos sectores...

*“¿Y tu papá?”... “No, trabaja de noche”... “¿Y qué hace?”... ¡¿Y qué puede hacer?! ¡Yo también más tonta! Bueno, ellos no te lo llegan a decir, porque todavía tienen... pero vos te das cuenta que el padre no se dedica a nada. Todavía tienen eso de guardar las apariencias, cosa que en estas escuelas de la periferia no tienen, al contrario, se gritaban: “Andá, desarmados de autos” (risas) ¡Qué horror! (... ) Bueno, acá todavía guardan las apariencias, pero vos sabés a qué se dedican.*

Pese a ello, los docentes reconocen cierta superioridad de lo que queda de la escuela, que, aunque desdibujada frente a las res-

tricciones del contexto, mantiene una dotación de recursos que podría ser rápidamente reactivada si la situación económico-social mejorara. Pocas veces mencionada, esta ventaja comparativa (“la escuela todavía tiene de todo”), por la homología con la caída de clase que la caracteriza, implica un alto grado de desactivación en la capacidad de conservar la infraestructura de equipamiento en condiciones de uso...

*Mirá los recursos, antes por ejemplo tenían una buena sala de computación... que ahora se fue deteriorando muchísimo porque los chicos no pagan la cuota y no se pueden arreglar las máquinas, antes tenían internet, tenían buen acceso a internet... ahora no se puede... música tienen elementos de música, hay piano, hay órgano... hay elementos de música que pueden usar, instrumentos musicales que usan ellos(...) nunca te falta tiza... tenés todo lo que vos querés (...) papeles, administrativo (...) boletines no faltan para los chicos... yo trabajé en escuelas donde no había boletines porque la cooperadora no los podía pagar, esta cooperadora es buena.*

Desde la perspectiva de los padres, la comparación de la “mejor” escuela del distrito con otras, refleja la perspectiva de los maestros. La población histórica de las dinastías escolares sólo puede enfatizar el cambio negativo antes-después, mientras que, los que recién llegan a la escuela, valoran la diferencia centro-periferia. Peculiar calidoscopio de puntos de vista del que es muy difícil obtener un promedio de satisfacción. Sin embargo, aun éstos, aferrados al proceso educativo, plantean demandas hacia la escuela. Una mamá de este grupo, sin considerar que haya contradicción alguna en el desempeño de distintas funciones –a diferencia de lo dicho los docentes sobre el dilema contener-educar–, dice: *la escuela tiene que dar comedores y adelantar un poco más en los estudios*. Y, en un discurso cuya filiación ideológica es difícil de identificar, señala que



los chicos *necesitan mayor incentivo de parte de la escuela*, sin desconocer, por ello, la centralidad del hogar en el seguimiento de la tarea escolar porque *la maestra es la maestra pero tu hijo es tu hijo...*

## ¿Qué pedirle al entorno y con qué estrategias?

Dado que hemos caracterizado a la escuela como un establecimiento caracol, básicamente centrado sobre sí mismo, es obvio que las demandas existentes se direccionan solamente entre los actores del establecimiento. Éste es el hecho que probablemente pone a los docentes en esa primera línea de fuego de la cual se quejan tanto, y que incide tanto en sus condiciones de trabajo como de salud ocupacional. El mencionado hecho del maestro considerado por los padres como felpudo es un indicador de los grados de valoración que, en el peor extremo, puede tener su tarea. Sobre todo en un establecimiento considerado como de padres bravos y difíciles y de alumnos –mejores que otros–, pero también difíciles. En este contexto de bajo reconocimiento de la acción educativa como resultado de políticas, el gobierno es uno de los demandados. En el discurso de una madre que conoce el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, la demanda se dirige a la capacitación...

*... De poner un poco más de cursos o prepararlas un poco más a las chicas. Por ejemplo inglés lo tienen muy poco... en Capital lo tienen mucho más... en la escuela municipal.*

Y en relación con los propios docentes, a partir de un tema surgido de manera intersticial, relacionado con la defensa corporativa de sus intereses como grupo de trabajadores, se hace constatar la interferencia que dichas acciones implican, produciendo la interrupción de la tarea educativa. Así, se colocan en un mismo plano, por sus resultados no deseados, el paro gremial y las ta-

reas de perfeccionamiento docente, denominadas en muchas oportunidades “jornadas de reflexión”, y convertidas, en su registro, en un proceso *sui generis* de “*reflexionamiento docente*” ya que ambos, paro y perfeccionamiento, se traducen en la pérdida de días de clase.

*...Y otra cosa que veo, que me revienta que no es nada más que en el colegio, en general en la educación... se la pasan de paro y después terminamos un mes después las clases y empezamos un mes antes. (...) A cada rato tenía reflexionamiento docente...*

En términos de lo que quisieran, se reitera el viejo formato –ya mencionado– de oferta óptima de “inglés más computación” (Feijóo, 1997), el cual considera de manera implícita el dominio de un idioma extranjero y de la computación como clave del acceso a las destrezas requeridas hoy para incorporarse al nuevo mundo de trabajo-ciudadanía que requiere la etapa en que vivimos; oferta que definen como inalcanzable, no sólo por los costos del arancel, sino por las otras condiciones sociales que habría que cubrir para incorporarse a ellas.

*...un colegio bilingüe, por ejemplo... esos colegios para nosotros son inaccesibles porque no podemos... porque no es sólo la cuota, es también otro entorno donde significa la ropa de marca, donde significa que vos también tenés que estar a un nivel de, por ahí económico de la gente que va... y bueno... no, no compartimos, es decir, si uno no puede, no puede... pero tampoco es una cosa que nos preocupa...*

Ya se ha señalado la falta de conectividad de la escuela con el contexto del barrio, en el marco de un entorno caracterizado por la debilidad de sus lazos. En este sentido, las estrategias de la escuela para enfrentar la resolución de las carencias que la li-

mitan se reduce a un pequeño número de instituciones públicas que proveen los servicios necesarios. Es un discurso unánime el hecho de que la resolución de los problemas escolares comienza por la recurrencia al equipo de orientadores social y educacional, y en segundo lugar, la derivación a instituciones de salud del distrito. Así, los niños con problemas neurológicos, psicológicos y psicopedagógicos son remitidos al hospital del lugar, a menudo con turnos de espera que alcanzan los dos años, frente a lo que establecen una notable diferencia con la oferta existente en la capital y su negativa a absorber público de provincia: *cada vez más chicos con problemas... que ni siquiera tienen dónde derivarlos cuando surgen los problemas (...) neurológicos, problemas psicológicos, psicopedagógicos y por ejemplo (...) tuvimos una entrevista con una mamá de un nene que la psicopedagoga aconseja llevarlo a una escuela de recuperación... sólo en Capital hay y no admiten gente de provincia, en la provincia no existe.* En los casos de hogares que tienen disponibilidad de recursos, se accede a la maestra particular, a la psicóloga o a la psicopedagoga.

## ¿Qué sabe la escuela del entorno?

Qué y cómo sabe la escuela respecto de las condiciones sociales, económicas y culturales de los niños que atiende es una pregunta central. En primer lugar, habría que diferenciar entre varios tipos de conocimiento. El primero es el que se construye interactivamente en el espacio del aula, en el marco de las relaciones interpersonales, constituyendo el conocimiento que el/la docente tiene de sus alumnos y que es una de las claves en que se arraigan los temas de constitución de la subjetividad que veremos en la sección siguiente. Este conocimiento se funda tanto en aspectos racionales como emocionales, y surge del día a día. Es aquél sobre el cual los docentes fundan la dimensión del antes-ahora, que les permite tipificar las características novedo-

sas del contexto social, tanto en las dimensiones sociales como económicas y culturales. A su vez, este conocimiento funda estereotipos referidos a generalizaciones de las situaciones concretas que confrontan. En segundo lugar, hay un conocimiento construido a nivel del establecimiento. Se trata del *scaling-up* de un conjunto de observaciones que realizan las docentes sobre el material de sus propios cursos más la mirada más abarcadora que pueden poner, tanto el equipo directivo como el de la Dirección de Psicología, como agentes externos que participan en la vida del establecimiento. En tercer lugar, hay otro nivel o tipo de conocimiento acumulado por los propios padres –relacionado con las observaciones que ellos hacen de la realidad–, y que remiten a la configuración del conocimiento escolar vía el intercambio con los maestros.

Sin embargo, podría discutirse si cada uno de estos tipos de conocimiento constituye un “conocimiento” positivo, anclado en la empiria, o si se trata más bien de la producción de un imaginario en torno a la realidad que dicen reconocer. Este dilema se expresa en las posturas antagónicas de los maestros alrededor de tres problemas fundamentales –a los que ya nos hemos referido– y que son claves en la comprensión adecuada de la realidad que enfrentan. Se trata, básicamente, de la necesidad de emitir juicios sobre tres temas centrales para entender y orientar la realidad con la que se trabaja:

- lo social versus lo individual
- lo económico versus lo cultural (incluye lo familiar)
- la contención, o lo social y asistencial, frente a lo pedagógico.

En rigor de verdad, responder a cada uno de estos dilemas con evidencia empírica requeriría un tipo de conocimiento de la realidad escolar que, con los instrumentos y prácticas de recolección disponibles, escapa claramente del horizonte de posibilidades de los actores. Pues, la imputación de conocimientos

particulares y específicos al alumnado está fuera de duda, pero la construcción de un conocimiento general requiere de estrategias que no se utilizan y difícilmente podrían utilizarse. Hay conciencia en el sistema educativo de la necesidad de avanzar hacia este tipo de caracterizaciones y, de hecho, los proyectos educativos institucionales requeridos a los establecimientos escolares desde mediados de los años '90, marcan un fuerte énfasis en la caracterización diagnóstica del entorno del establecimiento. Pero dos razones de peso atentan contra este objetivo: por un lado, que no es fácil ni transparente en un momento de mutaciones sociales tan profundas, conocer sin prejuicios la comunidad con la cual se trabaja; por el otro, que como ha pasado en tantas oportunidades, la cultura ritualística del sistema educativo vacía de contenido el sentido de la aplicación de estos instrumentos. Como resultado, poco es lo nuevo que se sabe sobre el entorno, aunque haya cambiado la forma de su presentación y ésta se encuentre modernizada y tipificada bajo el formato PEI (Proyecto Educativo Institucional).

*“¿Ustedes hacen algún tipo de relevamiento sobre la situación de los padres, hacen alguna encuesta o cómo relevan esa información?”*

*“no, se piden los datos nada más... los datos que se vuelcan después en el registro, en las planillas de inscripción... y después... los nenes generalmente, el que tiene algún problema, salta... y uno se da cuenta hasta... hasta te cambian la letra... si hasta cambian el grafismo y bueno... algo está pasando, entonces se charla, tenemos el gabinete”.*

En el relato de una maestra la fuente del conocimiento es ocasional: *...en cualquier momento ellos se acercan... y por ahí a veces a través de alguna situación te das cuenta de que algo ocurre y entonces lo llamás aparte y le preguntás “¿qué es lo que pasa? A ver, contáme”... qué sé yo... pero sino... ellos se*

*acercan así espontáneamente, por ahí estas dando la clase y vienen y te cuentan y tenés que parar la clase...*

Esta centralidad del niño como fuente de información sobre lo que pasa fuera de la escuela también afecta a las maestras, expuestas a informaciones problemáticas que requieren mecanismos de “contención”, no ya con los alumnos sino para los docentes... *tampoco estamos preparadas para todo...* A diferencia del personal de gabinete, que se considera que sí está preparado para ello. Esto demanda una estrategia de compartir colectivamente pues, *para poder contener a los chicos necesitamos una contención nosotras*. Éste es, precisamente, uno de los problemas en que se funda la demanda del espacio institucional para el diálogo.

Resulta novedoso en este contexto la recurrencia a un sistema de autodiagnóstico –el buzón de preguntas–, que ha sido escasamente mencionado en la escuela aunque muy valorizado por el actor externo “psi”, *...para detectar qué les interesaba, qué les preocupaba a ellos, qué les gustaba... todo era la desocupación*.

*Por ejemplo, mandamos una carta por correo este año. Muchos me dijeron “no te puedo dar mi dirección porque el correo no entra”... y le digo “¿Por qué no entra?” “y porque yo vivo de la 39 para abajo”. Claro, es pleno asentamiento, ahí el correo ¡Qué correo! ¡Sale desnudo! Yo le digo, “bueno dame la dirección de alguien que viva sobre Mozart para que puedan”... “ah, sí, sí”. O por ahí yo cuando quiero ver dónde viven, como yo conozco toda esa zona... porque por ahí ellos vienen y quiero que los lleven al médico...*

### 3. Construcción de la subjetividad

Los cambios sociales que describimos en las secciones anteriores han provocado otros cambios a nivel de las relaciones interpersonales al producir alteraciones en contextos históricos caracterizados por la integración y la cohesión y también, por la introducción de nuevos marcos relacionales que modifican las interacciones entre los actores. A esos cambios se suman otros de alcance mundial como la globalización de la vida cultural, la producción y circulación de conocimientos a través de nuevos medios tecnológicos y la introducción masiva –en la vida privada y pública– de los medios de comunicación de masas, los que configuran nuevas realidades sociales que trascienden el mundo de la construcción de lo material. Sin embargo, la relación entre unos y otros está lejos de producirse sin alteraciones o de manera mecánica.

Tal como lo señala Silvia Bleichmar,

*“(...) Los procesos que culminan en la producción de algo nuevo no están inscriptos en las condiciones de partida y sin embargo no son totalmente aleatorios, sino que son el efecto de una combinatoria particular de los procesos de partida, que tienen que ser rastreados en su singularidad y en el modo en que se articulan en las leyes que constituyen el funcionamiento general del psiquismo”.* (Bleichmar, 2003). Es esta singularidad en la constitución de los sujetos el elemento que tiende un puente hacia la noción de resiliencia para la educabilidad, ya que nos permite analizar el hecho central del estudio: entre sujetos sometidos a similares situaciones de privación, algunos se

las arreglen para salir a flote mientras que otros no pueden superar las restricciones del contexto y, por lo tanto, quedan sumidos en sus determinaciones, repitiendo a veces la historia de su familia de origen y otras, siendo los actores de un proceso de movilidad social descendente que, por un lado se inicia en el fracaso escolar y por otro, culmina el derrumbe iniciado por sus familias.

Desde la teoría de la construcción de la subjetividad y, según el trabajo de Elsa Castañeda (2003) –dirigido a generar un marco conceptual para la presente investigación–, la autora señala: *“al referirnos al sujeto como ser psicosocial en permanente construcción, la identidad y la socialización, se funden en la acción subjetiva, que tiene lugar en los diversos ‘submundos’ donde transcurre la vida cotidiana y, en las fuentes de sentido, que los sujetos atribuyen a su acción y experiencia”*. Y agrega: *“En sociedades tan cambiantes e inestables como las latinoamericanas y sobre todo en los contextos sociales donde tendrá lugar el estudio, la confianza básica adquirida por los niños en su primera infancia se convierte en mecanismo fundamental para enfrentar y asimilar el cambio, el desarraigo y la inestabilidad. Por tanto, una aproximación a la comprensión de las interacciones del cuidador primario con el niño y sobre todo a las pautas de crianza como patrones culturales, serán un camino válido para abordar la constitución de esa confianza básica y su relación con la educabilidad”*.

La construcción de subjetividades no puede entenderse sin la cuestión de la constitución de lo simbólico como otra dimensión central en su desarrollo para la vida de la escuela. Señala Castoriadis (1983) que *“todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos –el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto– los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni*



*siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son im - posibles fuera de una red simbólica*". Es obvio que el rol de esta red simbólica es crucial en la vida social; para los niños, es fundamentalmente la escuela, ya que éste es el primer orden institucional público al que se integran los chicos y su desempeño en el mismo suele ser predictor del que tendrán en otros ámbitos institucionales. De este modo, la escuela y el desempeño escolar son en sí mismos un logro pero, lamentablemente, también un pronóstico de la capacidad que tendrán para desenvolverse en otras esferas de la vida. La construcción de lo simbólico se relaciona, pues, con los hitos-mitos tratados en el primer capítulo de este trabajo, constituyendo una capacidad de evitación del riesgo resultante de la mutación social antes descrita. Como señala Schenquerman (2002) "el impacto de las crisis se transforma en riesgo por la suma de por lo menos dos factores: los que se refieren directamente a la subsistencia, a los niveles materiales de la vida, y los otros, los que se refieren a un nivel más simbólico, las formas en que las crisis se representan en las cabezas de los hombres que las sufren".

Esta situación observada entre los estudiantes se da también en los demás actores. En los adultos y docentes está dada por el desplazamiento y las experiencias adquiridas a lo largo del eje temporal antes-después, común a todos, y el de periferia-centro, que comparten muchos de los docentes y algunos de los padres. Estos elementos son cruciales en el marco de esta investigación por ser un componente subyacente de la constitución de los sujetos sobre los que predicamos el desarrollo de dimensiones de socialización que constituyen condiciones de base para los procesos de educabilidad. Sobre todo, porque en tanto la noción de educabilidad hace interactuar sujetos, es importante identificar de qué manera éstos se constituyen como tales y las formas en que esa producción de sujetos adquiere dimensiones peculiares en cada uno de ellos. Porque, básicamente, lo que nos parece central del concepto que hemos introduci-

do es que el mismo expresa la interacción de condiciones materiales y personales que podemos captar conforme operan con el contexto y pueden adecuarse –con diversos grados de resistencia, adaptación o resiliencia– para atenuar, modificar o superar la forma en que se perciben las restricciones objetivas generadas por la estructura social. En ese sentido, la producción de subjetividad constituiría un mecanismo para hacer frente a las mismas y producir comportamientos y construcciones de sentido en lugar de adaptarse pasivamente y/o de manera proactiva y superadora.

## Los docentes

También la construcción de la subjetividad de los docentes es crucial en el mundo de la escuela. Ellos han quedado fuera del foco en que los colocaban tanto la consideración social externa en torno a su rol como la interna en el establecimiento, ya que la crisis ha puesto en cuestión su condición de grupo profesional y de clase, de dueños del saber, de dueños del poder –*¡los maestros tienen el poder! Ellos están en otro lugar... están acostumbrados*. Esta es una afirmación que describe el antes y, ahora, su descentramiento implica el reconocimiento de la insuficiencia de las herramientas de que disponen para confrontar problemas para cuyo tratamiento no fueron formados, poniendo en cuestión su propia caracterización como sujetos. Probablemente, el cambio más importante provenga de que es el escenario social externo a la escuela el que desdibujó su capacidad para el desempeño de las actividades para las cuales estaban preparados. *Ahora se sienten totalmente desvalorizados por la comunidad ¿no? Y también con una impotencia y omnipotencia, ¿no? Porque ven como que tienen que abarcar y hacer un montón de cosas y, a la vez, sienten la impotencia de no poder hacerlo*. La omnipotencia ahora en crisis se asentaba –y se asienta todavía para los mas resilientes– en una especie

de infalibilidad docente, que habilita sólo observaciones menores de los chicos, *señorita se olvidó una letra* y en realidad *el chico realmente, bueno, tiene que aprender que el maestro es un ser humano y que... también se puede equivocar con respeto se le puede decir y hacer ver...* ¿Cómo pueden construir confianza básica actores deslegitimados por la comunidad a los cuales su autoconciencia cuestiona sus propias prácticas?

En su discurso, los maestros plantean esa pérdida como añorando un mundo de abordaje profesionalista –en el que enraizaban su superioridad–, y que ahora es quebrado por la dificultad de enfrentar el nuevo contexto. Esto aparece en un relato como el reclamo de la imposibilidad *no puedo, no puedo con tener a los chicos, cómo hacemos, no tenemos herramientas, cada vez nos cargan más, como toda una cosa de saturación y después el pedido de ayuda, ¿no? Porque de alguna manera ahí es como... bueno a ver que se puede hacer con nosotras también...* Y cuando la omnipotencia fracasa, viene la fase de la auto-culpabilización... sintiendo que son culpables, que no dan más, que están desvalorizadas y que han perdido la autoridad *–mirá lo que dicen, no me resigno siempre soy culpable, o sea esto de sentirse culpable es no poder dar más... por lo tanto no se resignan a no seguir dando ¿no es cierto? Estamos involucradas, sienten impotencia, desvalorización del docente... no hay autoridad, ellas sienten que no hay autoridad.*

Por otra parte, es probable que al haber mutado radicalmente los contextos de certezas instrumentales y morales en que desempeñaban su práctica, se haya sobredimensionado el marco normativo que regula su actividad, un marco históricamente poco valorizado pero fortalecido hoy *by default* ante la ausencia de otros anclajes. La pregunta que cabe hacerse ante este nuevo escenario es: qué transformaciones se han producido en su subjetividad, en un contexto en el cual resulta necesario que un mayor número de aspectos y dimensiones sean regulados, ya que la interacción pierde crecientemente su natura-

lidad y deviene cada vez más conflictiva por el cambio del contexto. Las referencias con respecto a la dinámica de las actas como necesidad de cubrirse ante situaciones problemáticas muestran las debilidades que, para ellos, caracterizan el ejercicio actual de su rol así como las condiciones de legitimidad en las que se desempeñan.

Éstas podrían ser algunas de las razones por las cuales, los docentes, cuando son interrogados por los caminos de resolución de los problemas que confrontan, insistan tanto en la búsqueda de soluciones de tipo “material”, como en la demanda de espacios institucionales para intercambiar lo que les pasa en el día a día. Indudablemente, en este reclamo están requiriendo el acceso compartido a la construcción de procesos intersubjetivos, que ahora abordan de manera asistemática cuando están reunidos, en grupos de dos o tres, o como parte de fragmentos robados a las reuniones de perfeccionamiento, por fuera de la agenda oficial que la provincia les envía. En fin, se trata de contar con espacios para que los cambios intrasubjetivos que surgen del rediseño no siempre voluntario de su rol puedan circular.

*... sí, estamos más unidos... sí, sí... a raíz de todos estos cambios y... los paros que hubo para mejorar nuestra situación económica también como obligación entre todos sí... estamos más unidos que antes... yo creo que antes era como que venía - mos y nos encerrábamos a dar clases, ahora tratamos de en - contrarnos, de charlar...*

Además del descentramiento de su rol, los docentes perciben en la sala de clase las transformaciones ocurridas en las dinámicas de las familias. De este modo, parecerían describir un modelo en el cual, a mayor democratización de las relaciones familiares, se produciría un proceso de mayor cuestionamiento a todas las figuras adultas. Esta relación pondría en la mira el

desempeño de la autoridad del docente en el aula como consecuencia de lo que ocurre en el afuera.

*... (los chicos) vienen muy cargados y no (...) aceptan ni siquiera que uno les entable un diálogo (...) porque como que vienen así tapados de cosas y vienen a jugar y... nada más.*

Como ya hemos dicho, el descentramiento de su rol se refiere a un contexto que los afecta a ellos mismos en su condición de ciudadanos, profesionales e individuos, ya que el deterioro de los '90 los ha constituido –junto con los trabajadores del sector público– en uno de los grupos especialmente afectados. Estrategias personales de multiplicación de los ingresos, expresadas en tener dos y tres cargos docentes, los convierten también en víctimas de la situación, disminuyendo su capacidad de confrontar el contexto...

*... (¿los docentes cargan violencia?) Con todas las problemáticas que ellos también atraviesan ¿no? de que tres turnos o dos turnos... esto de las corridas, el sueldo que a lo mejor no les alcanza... la falta de comunicación que hay entre ellos, la poca unificación de criterios, esto es sentirse totalmente desamparados ¿no? desde lo institucional ¿no? (...) o sea que siempre bajan línea para cargarlos de más responsabilidades ¿no? y no algo donde sientan un alivio, no tienen un lugar para ellos...*

Por otro lado, lo que desde la comunidad de los padres puede registrarse como un singular elemento de comprensión, como la actitud abierta y de escucha cuidadosa del equipo directivo, desde la perspectiva de los maestros puede sentirse como una carga adicional o de desautorización de su rol. Voces marginales que detectan la existencia de un conflicto padres- maestros, sumado a la valoración negativa de la comunidad registrada por

algunos –el sentirse “felpudos”– no los ayuda a mejorar su posicionamiento ante el nuevo contexto. Quizás, en el texto que se levanta a continuación está el deseo de un equipo directivo que “juegue” para los docentes aunque esto implique colocarse “contra” los padres...

*... a veces no nos vemos, no nos sentimos escuchadas por la parte directiva. Por ejemplo... como que vemos que los padres tienen más poder que nosotras... que ellos creen que es una escuela privada y no es... y exigen como si fuese un privado... viste a veces el directivo por ahí... le da más (...) les da más poder a ellos que a nosotras... sí nos sentimos como que... desvirtuadas en ese sentido que... no tenemos tanto apoyo.*

Llama la atención aquí la dificultad para encontrar una fórmula superadora que sea capaz de armar el rompecabezas que compatibilice, alrededor de un principio de bien común, una agenda de intereses legitimados y compartidos por los tres estamentos que se relacionan más estrechamente en la realidad institucional de las escuelas, es decir, padres, docentes y alumnos.

## Los padres

Desde la perspectiva de los maestros, el hogar y las dinámicas que en él tienen lugar constituyen una caja negra a pesar de los procesos aleatorios de construcción de información citados en la sección anterior. El principal elemento que identifican es la sobrecarga laboral de los padres que interfiere con la dedicación a la tarea escolar de los hijos... *una mamá que la mandé a llamar durante todo el año, el nene se llevó el boletín en el mes de junio y no lo trajo nunca más entonces esa... la mamá me mandó a contestar en un papelito que ella trabaja las veinti-cuatro horas... entonces no me hinchas ¿entendés?.* Desde la

perspectiva de los maestros, la conflictividad de esa caja negra es tan alta, que cuando se cita a los padres a reuniones para hablar de los problemas del hijo, terminan hablando de los suyos, tienen necesidad de que alguien los escuche y, tal vez, la escuela sea el único lugar en el que eso es posible, *y vuelcan eso también acá.*

En esta situación, el tema de la creciente incidencia de la jefatura femenina de los hogares es un punto clave. Esto puede deberse a más casos de separación de los cónyuges que en un antes ideal (constituyendo un tema difícil de indagar con los alumnos, ya que toma aspectos ligados con la privacidad cuya exploración puede suponer una violación de la intimidad), o porque se trata de una jefatura femenina *de hecho*, resultante de las ventajas comparativas otorgadas por la integración a un mercado de trabajo informal que las impulsa de hecho a su condición de proveedor principal de los hogares. En cualquiera de los casos, desde la escuela, la situación se percibe como la de una decreciente disponibilidad del tiempo materno o paterno para dedicarse a las actividades de los hijos. No debe olvidarse que la caracterización de la escuela como segundo hogar –y de la maestra como segunda madre– presupone la existencia de otro hogar y de otro adulto significativo, que desempeña estos roles antes de que los chicos lleguen a la escuela y durante su permanencia en la misma. Es más, se basa en que esta colaboración es condición necesaria para que su tarea se realice con éxito.

A ello se suma la creciente dilución de los roles masculinos, bien por apartamiento del hogar por separación, depresión por desocupación y, finalmente, desinterés por la destrucción del viejo sistema de valores. Entonces, desde la perspectiva de la escuela, pesa una fuerte preocupación por el exceso de trabajo doméstico o descuido que recae invariablemente sobre ella. Para los docentes, el abandono de esta retaguardia doméstica implica que padres y madres han delegado demasiado cosas en la

escuela, lo que obviamente agudiza su problema de omnipotencia y sobrecarga. ¿Pues, cómo van a manejar los problemas de los demás si apenas pueden manejar los propios? Si antes hablamos del pacto escuela-familia, está claro que –en materia de vinculación– lo que los maestros les cuestionan es la delegación total *dejan mucho en manos de la escuela todo, incluso la enseñanza de los valores de los mismos hijos...* Y al dejar todo en manos de los maestros, también les echan la culpa de lo que pasa. Sin embargo, este “dejar todo en manos de los maestros” supone alianzas hogareñas con los hijos que ponen en cuestión la legitimidad del rol y el desempeño docente. Frente a las sanciones escolares, los padres reaccionan en complicidad con los hijos: *¿cómo la maestra lo retó?, pobrecito y lo besan todo y le dicen pobrecito, capaz que no sé, que tu hijo armó un lío, un desastre en la escuela o casi mata a uno y encima lo besan y le dicen pobrecito, ¿viste?* En otros casos, los mismos padres disculpan a los hijos de lo que pasa con ellos, como resultado de lo que a ellos mismos les pasa, *le pasa esto al nene porque... ellos vienen a contarte o te llaman por teléfono*, complejo mecanismo proyectivo que fractura la construcción de líneas de autoridad. ¿Podría plantearse la hipótesis de que a mayor crisis al interior de la vida de los hogares, se produce una mayor democratización de las relaciones familiares y un mayor cuestionamiento de todas las figuras adultas?

Sin embargo, a la hora de la demanda, los padres requieren que se cumpla con lo implícitamente postulado como consecuencia de la valoración del prestigio de la escuela: *hay bastante presión de parte de la comunidad con respecto a la escuela (...) es como que hay bastante presión de parte de los padres respecto a eso... a seguir exigiendo lo mismo o más... o pretender ciertas cosas que a veces la escuela no lo puede dar*. Es decir, que se mantengan las actividades asistenciales, se incremente el volumen de conocimientos impartidos, se atiendan las problemáticas individuales de los alumnos... que la escuela si-



ga siendo el segundo hogar cuando las capacidades del primero para atender la crisis se han debilitado seriamente. En fin, que en un nuevo contexto de empobrecimiento, la escuela siga actuando como cuando era de excelencia y que también se haga cargo de este nuevo problema, sin lo cual tampoco es posible la excelencia.

Desde la perspectiva de algunos pocos padres, especialmente aquellos que ponen a la escuela en primer término, una de las demandas hacia los maestros se centra en el tema del asistencialismo y la queja consiguiente acerca de cómo éste resiente lo que consideran la tarea esencial de la escuela que es impartir conocimientos: *cambió mucho en el sentido de que, como ahora hay tantos problemas sociales... las maestras algunas veces pasan más viendo los problemas sociales de los niños... no digo que no eduquen, educan bien pero no, no educan como ellas quisieran...* Es decir, es obvio que en este gigantesco *patchwork* se pueden quejar del asistencialismo y sus costos escolares aquellos que, aun siendo pobres, no lo necesitan, como en el caso de la entrevistada citada anteriormente. Mientras que, por su origen de escuela no pobre, no les sea tan fácil escuchar las voces de aquellos que lo valoran porque lo necesitan.

La conflictividad es común a la mayoría de los padres, hipotetizando su condición no como resultado del nivel social que creen que los caracteriza, *se vienen a quejar por cualquier cosa... eso te lo puede decir la directora*. Esa conflictividad, a diferencia de lo que pasa en otras escuelas, es bien manejada dado que las autoridades tienen escucha con los padres y confrontan la opinión de ellos con la del profesor *-desde el momento que la directora, la vicedirectora tiene una escucha con el papá... y confronta el papá con el profesor ¿no? Es como que se... se dicen las cosas, entonces ahí ya no da lugar a la violencia, cuando uno puede decir, no pasa ni a la amenaza siquiera*. Y los docentes que tienen un mal día, son instados por las autoridades a disculparse con los chicos o bien con los padres. Pe-

dido de disculpas que, en su atipicidad, se convierte más en una afirmación de autoridad que de debilidad.

Otra mamá señala como ventaja de la escuela el hecho de que *la directora te escucha... vos le contás algo, le preguntás algo, ella te entiende te escucha. Un día yo tenía una duda y ella me dijo vení consultá conmigo, no tengo problema, te voy a escuchar, o sea... tiene esa cosa buena el colegio, que todos son muy... son muy unidos.*

## Los chicos

Por razones referidas a sus edades (correspondientes al I y II Ciclo de EGB), los alumnos no fueron entrevistados, de modo que lo que enunciamos sobre ellos es resultante del discurso de padres y maestros. Los problemas que refieren éstos –de conducta, de aprendizaje– son, en un sentido, problemas tradicionales de los procesos educativos, aunque puestos ahora en un nuevo contexto. Sin embargo, también cambió el escenario y la cosmovisión en que los mismos se procesan y a ello deben sumarse las nuevas fuentes de conflictos mencionadas, como la mayor relevancia de problemas de discriminación. La falta de atención, la refracción escolar de los problemas domésticos y, como señala una entrevistada, *la tristeza de los chicos* son factores novedosos, sumados a los viejos problemas escolares. *Los docentes (...) sentían que no tenían herramientas para contener a los chicos (...) no prestan atención (...) los pibes no le llevan el apunte (...) chicos que a lo mejor están muy tristes (...) ¿qué hacen con ellos?* Tal el caso de relatos de ataques de pánico de distinto origen, en algunos casos ocasionados por los temores a robos y/o inseguridad callejera. *Me preocupa que sean tan tristes. ¿Vos sabés que son tristes? Yo tengo alumnos que los miro y digo, qué tristes son...* En el discurso de los docentes, la diferencia surge entre chicos viejos y nuevos de la escuela. De alguna manera, expresan la falta de reconocimiento de la autoridad

que traen de sus casas y el dato de que tienen dificultades adicionales para entender la diferencia entre las pautas de su grupo social de origen y las de la escuela a la que ingresan, *hay chicos que son nuevos en esto de entender que las pautas son distintas en su grupo social a las de la escuela a la cual ingresa.*

Uno de los rasgos destacados en la construcción del discurso sobre los chicos es la diferencia existente entre los modelos de formación de familias por sector social, que se hacen evidentes en el discurso de una docente, mostrando la coexistencia de dos mundos distintos entre las casas de los maestros y las de los alumnos y el intento por parte de los padres de la identificación de practicas comunes, las que, sólo en su enunciación, terminan de profundizar el abismo existente entre los diferentes modelos de socialización por sector social...

*...es toda una cuestión de educación, de cultura que es distinta a la nuestra. Vos decís, tengo un hijo, dos que más no puedo mantener. A mí me decían "¿Y por qué no tiene más hijos usted?" los chicos... porque no... Y a veces me decían "¿Y usted también los reta?" "¡Síiii, cuando se portan mal!..." "¿Pero no les pega con el cinto, no?... "Nooo, no les pego con el cinto" (...) "¿Y les da de comer?" ¡Cosas elementales! Que vos te das cuenta que a ellos les faltaban y que van a repetir el modelo de los padres, porque esa es la educación que ellos tienen...*

Por último, refiriéndose a la institución como totalidad y retomando las controversiales versiones de red que atrapa a todos los actores, una entrevistada puntualiza

*La escuela no es el edificio, es la relación que uno entabla... primero con mis compañeras, el vínculo es bueno, muy bueno, por la dire y después por los nenes, es inevitable engancharse con los nenes, con las historias, con que... nació el hermanito, yo hace muchos años que estoy en la escuela, enton*

*ces vas conociendo un montón de cosas, es inevitable engan-  
charse con eso..*

## Confianza básica y educabilidad

¿Qué es la confianza básica y en qué consiste el proceso de construcción de la misma en el contexto de la relación educativa? Se supone que es el proceso que permite que los alumnos generen un locus de control que facilite y haga posible elaborar un pronóstico positivo de aprendizaje, meta que no se puede alcanzar sin tener confianza en las capacidades propias.

Desde la escuela (en materia de construcción de confianza básica), se trata de determinar si los alumnos confían en sus capacidades para aprender y para relacionarse con los demás, si son capaces de hacer esfuerzos y poner en práctica hábitos de aprendizaje efectivos, si están interesados en aprender, se sienten apoyados por sus docentes, asumen con responsabilidad sus compromisos y orientan su existencia hacia una relación armónica y cooperativa con su entorno. De esta manera, definía la confianza básica el componente de Formación Humana del sistema de evaluación de la calidad educativa aplicado por la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2000). De este modo, las dimensiones que derivan del mismo –autoconcepto académico, estudio sistemático, motivación hacia el proceso educativo, las oportunidades y los valores– son componentes muy significativos del proceso de adquisición de la confianza básica. Si bien el tipo de información recogida en el contexto de este trabajo de campo no permite responder de manera sistemática a estas dimensiones, sí resulta importante señalar la relevancia práctica de estos aspectos.

Pero, quizás, la construcción de la confianza básica exceda su condición de actitud para favorecer los procesos de aprendizaje. De este modo, también es necesaria para enfrentar las dificultades que plantea el mundo hostil de la calle, las

relaciones con los compañeros teñidas de actitudes discriminatorias enraizadas en distintos signos de diferenciación, para desarrollar la capacidad de proyectar un futuro así como la identificación de la concurrencia a la escuela como un proceso de mediano plazo, que adquiere un sentido que puede preestablecerse de antemano. En fin, más oculta en nuestra información, pero, probablemente, mucho más relevante sea la interacción que se produce en los hogares alrededor de la cuestión del desarrollo de la confianza básica. Dimensión que, vale la pena reiterar, es condición necesaria para la construcción de educabilidad.

### ¿Hay estrategias claras de parte de los adultos?

¿Qué hacen los padres en términos de construcción de la identidad? ¿Cuál es la dimensión relevante a los fines del proceso educativo? ¿Puede haber un proceso de conformación de identidad y de subjetividad direccionado al proceso educativo o es subsidiario de uno más general? Pero los padres y los hogares no son hoy los únicos actores que operan para producir las interpelaciones que construyen identidad. Su rol está en competencia con el de los medios debido a la interacción de los chicos con el mundo de la información y los medios de comunicación de masas, los que, combinados con la ausencia parental en el hogar –reiteradamente señalada por los docentes–, los dejan solos frente al bombardeo de estímulos externos de difícil manejo

*...Los chicos tienen mucha información, mucho estímulo y no saben para qué lado disparar... el chico no sabe. (...) mucho estímulo televisivo, juguetes, mucha computación... entonces el chico tiene mucho de todo y nada de nada, que no concreta nada. El chico juega 5 minutos acá, después allá, están así... picoteando en todos lados. (...) Yo por ejemplo, corté el cable en casa (...) tiene que leer, aunque sea una hora.*

Exposición a los medios que se profundiza por el aislamiento hogareño, fruto del exceso de trabajo de los padres –que están todo el día afuera de la casa–, o como resultado de un creciente abandono del rol que, históricamente, se espera que jueguen los padres en el proceso de socialización. Combinación peligrosa –como sabemos– cuando no hay una voz adulta que dé cuenta valorativa de los estímulos a los que están sometidos. Probablemente, en muchos hogares, esta exposición es un mecanismo que deja a los chicos solos contra los medios, sin el diálogo necesario con un adulto significativo que los ayude a desenredar la madeja de informaciones que reciben. Es común escuchar la queja sobre los padres que, aunque estén presentes, los dejan solos con la televisión, rompiendo, frente al aparato, el circuito comunicacional que requiere el *feed-back* que pueden ayudar a construir los adultos. Al respecto, dice una maestra:

*...yo lo que noto también es que hay poca comunicación, cada vez hay menos, que incluso mucho de los padres están haciéndoles ver mucha televisión, se levantan muy tarde, de noche se quedan hasta tarde mirando televisión, a la mañana no consiguen levantarlos para estudiar... entonces es toda una cadena. (...) Pero no les ponen límites para que vean menos televisión, para que se levanten más temprano y hagan las cosas. (...) Lo que pasa es que están solos (...) es como que también para descansar un poco los padres los dejan ver televisión... están cómodos con eso (...) Yo creo que ahí hay mucho descuido por parte de los padres en ese sentido, que los dejan ver hasta tarde la televisión, que no saben ni siquiera lo que ven (...) eso hace que los chicos se comuniquen cada vez menos, que tengan menos cosas para contar... porque la participación es cada vez más limitada (...) Antes se iban por las ramas, ahora es muy poco lo que pueden contar.*

*...Yo veo la falta de diálogo entre los chicos... y a mí se me ocurre que es más que todo por la televisión... porque yo veo*

*que ven televisión y no pueden hablar con la televisión, porque si les dieran experiencias... o sea juegos... de cosas que hacen ellos... o con otros compañeros o... de encontrarse, de charlas así, sería más... habría más comunicación, pero no...*

Secuencia de chicos tristes ligada con la de chicos desinteresados, sin que se pueda estimar si se trata de desinterés de ellos mismos o de una proyección, en algunos hogares, de la desvalorización de la tarea educativa. No podemos evaluar, tampoco, el motivo de desinterés en el marco de discursos claramente homogéneos de valorización de la educación. Será que la educación es un bien valioso como punto de llegada pero que, como proceso, compite de manera desfavorable con otros estímulos que –más que un camino de esfuerzo– proponen modelos fáciles,

*...la falta de atención, el desinterés por el estudio... a mí eso es lo que más me preocupó este año, y que yo cité a los padres, hablé con ellos para ver qué problema había en la casa, ...el desinterés porque veo que hay chicos que no les interesa traer... presentar los trabajos, estudiar, participar en clase...*

## Los modelos para criar a los chicos

La forma en que identificamos los procesos de crianza se percibe a partir de cómo los chicos llegan a la escuela y del relato de la cuestión, tanto desde el punto de vista del discurso de los padres como de los maestros. Dada la edad y el ciclo escolar en el que estamos trabajando, la referencia más inmediata al tema de los patrones de crianza es vía la inserción de los chicos en el jardín de infantes. Poca es la información que disponemos referida a qué pasa en la casa antes de llegar al jardín. Sí sabemos que éste está realizando hoy una gran tarea homogeneizadora que sienta las bases de la educabilidad. No es poca la ta-

rea ciclópea que realiza la universalización de la sala de 5 y los crecientes niveles de cobertura de las salas de 3 y 4.

*no tenemos chicos sin jardín, como no tenemos chicos de ciclos inferiores muy desfasados, lo que sí pasa en otras comunidades... todos entran con seis años y todos vienen del jardín, en general vienen del jardín de al lado, el novecientos dos [...] Así que la preparación familiar para la escuela está depositada, especialmente, en ese jardín que goza del mismo prestigio que la escuela.*

Otra forma en que se expresan los patrones de crianza en el ciclo de edad que nos compete tiene que ver con las orientaciones domésticas alrededor de la tarea de los chicos. Aquí se definen claramente dos tipos de hogares: aquellos que acompañan la tarea de los chicos y aquellos otros en los que los *chicos vuelven de la escuela y tiran la mochila por ahí hasta el otro día*. Pues desde el punto de vista de la educabilidad, lo que más nos interesa en esta investigación son las pautas de crianza referidas a la centralidad que, en este tramo de edad, tiene la actitud de los padres hacia el desempeño escolar de sus hijos. En algunos casos se señala la interacción novedosa entre escuela y familia, centrando en la escuela el cumplimiento de un modelo de crianza que revierte sobre la valoración del mundo familiar, *Valores para que quieran mucho a la familia... que digan siempre la verdad*.

O con el mundo comunitario más amplio en el que la acción de la escuela revierte sobre la vida comunitaria,

*...¿Qué pasa con las fechas patrias? Hay veces que no se da valor a eso. Tenemos que implementar concientizar a los chicos de ese tipo de cosas (...) Lo importante es que sepan con vivir con distintos estratos sociales.*



## Normas y valores contextualizados

El proceso de adscripción a normas y valores puede verse desde las perspectivas de los docentes y de las familias. En relación con los docentes, hay multiplicidad de referencia al tema de los valores en el aula. Algunos son claros, sobre todo, los referidos a cuestiones de imposición de cuestiones antidiscriminatorias. Ellos reclaman básicamente a los otros el valor del respeto, aspecto en el que coinciden con algunos padres, mientras que éstos demandan, fundamentalmente, “compromiso” docente, condiciones valorativas mutuamente complementarias. Se produce aquí una fuerte tensión que nos retrotrae al tema del pacto escuela-familia, pues formula las expectativas mutuas –aunque no siempre coincidentes– entre estos dos órdenes institucionales. Una madre se interroga sobre el tema:

*¿Cuál es el valor que más está inculcando la escuela? ¿O cuál es el valor que debiera inculcar la escuela? que sean buenos, que hagan caso... que tomen conciencia de las cosas que tienen que hacer en la vida... todo por parte de estudio, es... la escuela les tiene que inculcar que sean buenos, que no se peleen en los recreos, que estudien, que presten atención. Esos son los valores que tienen que aprender, enseñar la escuela, después todos los otros valores tienen que salir de los padres si la enseñanza no viene de casa nunca va a llegar a la escuela.*

Para conseguir alcanzarlos, las estrategias de los docentes son variadas. Una de ellas la centra en los vínculos:

*...Yo trabajo los vínculos ante todo... vínculos entre ellos y trabajo también la parte de comunicación, me interesa mucho que participen en clase... yo noté mucho eso en ellos que participaban casi nada y ahora sí, ahora puedo charlar.*

Mientras otra la centra en los valores implícitos en los comportamientos: *...en cuanto que no sean tan agresivos los chicos, vienen con mucha agresividad... que traten de controlar sus emociones... que, que sean solidarios... más que nada eso...*

Y otra, en la resolución de los conflictos: *... no pegar, trata de solucionar las cosas hablando y decíme a mí cuando te nés algún problema, no le pegues a tu compañero, no le arranques hojas del cuaderno.*

Mientras que, por último, otra se preocupa por los efectos potenciales del creciente grado de horizontalidad imperante en las relaciones con esos chicos provenientes de hogares cuyas relaciones, como dijimos antes, se han democratizado crecientemente: *...No es que te falten el respeto, que te van a decir una mala palabra, ni te van a insultar, pero... lo manejan todo desde otro punto de vista, ellos, al respeto. No porque nos tu teen, eso no pasa, no me interesa. Ellos, ahora es muy familiar el trato con la maestra. Te tratan de vos, que no me molesta, o che seño, o... bien. Pero a veces se les va la mano.*

En todo caso, llama la atención la forma de abordar el tema del proceso de adscripción a normas y valores de una manera desintegrada, priorizando uno u otro aspecto de las relaciones sociales como si vínculos, valores y resolución de conflictos pudieran abordarse de manera aislada. Pero, por otro lado, aunque el curriculum incluya temas valóricos, esa dimensión sigue siendo poco operacionalizada en la formación y en la práctica docente, y las alternativas que seleccionan deben depender de la conflictividad que plantea la sala de clases o de las preferencias que priorice cada uno de ellos. En otros casos, como el de la discriminación, puede suponerse que los crecientes niveles de concientización colectiva sobre el tema incidan en darle status de problema social a las relaciones entre los chicos. (Esto se ha señalado en otras secciones respecto de las reacciones de los docentes ante la aparición de esos sucesos en la vida escolar).

## Figura de autoridad

Es pertinente preguntarse acerca de la constitución de figuras de autoridad en el contexto postmoderno de la vida escolar ya descrita, considerando realidades en las que buena parte de los viejos principios parecen derrumbados y –como señala Beatriz Sarlo (2001)–, el corazón de la escuela está puesto en levantar el entretenimiento más que en la dedicación a la tarea escolar. En este sentido, lo que antes pensábamos de una autoridad fundada en la asimetría del conocimiento y de la edad no parece tener fuerte presencia en la vida de la escuela. Existen las autoridades formales a las que ya nos referimos –el equipo directivo, los padres y madres, el cuerpo de inspectores, el Consejo Escolar–, y, probablemente, la autoridad del hogar. Pero la construcción cotidiana de la figura de autoridad no puede pensarse por afuera del pacto escuela-familia y sus desarrollos. En relación con la autoridad en el hogar, esta constitución también resulta afectada por la existencia de alianzas ya referidas entre padres/madres e hijos, condiciones de culpabilización familiares generadas tal vez por el relativo abandono de los hijos como resultado de los cambios en la estructura del hogar y la sobrecarga de trabajo y, finalmente, por la relación que los chicos construyen con los docentes. Éstos se conducen por las condiciones de pobreza y abandono de algunos de ellos a la par que sienten que también su autoridad está cuestionada. La ausencia de la capacidad para constituir esta relación también compromete a los docentes, que señalan reiteradamente la cuestión de *tener que poner el cuerpo en la vida de la escuela*, como resultado del desdibujamiento de su rol y de los principios de legitimidad en los que se enraíza. Pese a ello, una maestra, interrogada sobre su rol de referencia como figura de autoridad, señala y reitera: *Si, lo que dice la maestra es palabra santa, sí...*

Este reconocimiento también se obtiene de los padres en

relación con la estructura jerárquica de autoridad administrativa, cuando una mamá señala:

*Siempre yo hablo primero con la maestra... porque la maestra es la figura del aula, no es que paso por arriba, a mí no me gusta pasar por arriba de la maestra y hablar con la directora, no, porque yo tengo que ir a hablar con la persona que está con ellos... ... y después, sí comentarlo con la directora...*

Por todo esto, indagados acerca de cuales son los problemas fundamentales que tienen los chicos, mencionan centralmente los de la violencia, acerca de la cual en esta escuela no es necesario profundizar, en tanto el referido episodio del cutter los puso en guardia, debiendo reconocer que algo no deseable pasaba.

*“¿Cuáles son los problemas concretos que comentan que tienen?”*

*“yo creo que los que tienen todas las escuelas son los problemas de la violencia, de la solución del conflicto a través de la violencia”.*

## ¿Y la identidad?

Como es obvio, el tema de la construcción de figuras de autoridad no puede separarse del de la construcción de la identidad y el surgimiento de figuras significativas en la vida de los estudiantes. De las entrevistas surgiría que hay por lo menos dos modelos de desarrollo de la identidad y la vinculación, según los distintos sectores sociales, predominando, en unos, relaciones más intimistas y más personalizadas y, en otros, más instrumentales.

Las figuras significativas desempeñan un papel en esta tardía construcción pública de la identidad, ya superado el pe-

río de la primera infancia del que no tenemos información. En este sentido, desde el punto de vista del fortalecimiento de una perspectiva dirigida a mejorar las condiciones de educabilidad, sería deseable que los roles docentes ocupen un lugar central de referencia en la vida de los chicos. Algo de esto sucede con algunos, como señala una madre:

*¿Marta a quién se quiere parecer? A la directora... está con el cuaderno cuando juega, la pone de alumna a la más chiquita y ahí está con la cartera, la mochila, los papeles (...) y todo y les hace escribir... y si no policia para tener algo... por que quiere ser ella.*

Una maestra, indagada respecto de su condición de figura significativa en la vida de los chicos, responde inequívocamente a la pregunta de “¿te escuchan?” “Totalmente, sí, sí... me escuchan”. Sin embargo, esta escucha compite fuertemente con la existencia de otras figuras, la mayoría de ellas provenientes de los medios de comunicación de masas. (De acuerdo con la oferta puede comprender desde la figura del animador televisivo Tinelli a la tira *Rebelde Way*, que se dedica a la problemática de los adolescentes. También dominan el horizonte de estos tramos de edad los dibujitos como *Pokémon* y otras tiras de ese perfil). La incidencia que tienen estas figuras en la vida concreta de los chicos puede leerse en la reacción que tienen al día siguiente en la escuela, cuando el impacto de las “gastadas” de Tinelli genera violencia en las aulas, o por los Power Rangers...

*el de cinco años, enloquecido con eso... lo dejo que lo vea una sola vez y a veces... si no, están siempre a las patadas o a las piñas.*

O por la orientación hacia figuras exóticas en ese universo del que los adultos carecen de códigos para entender su significa-

do: *...en general, bueno, tenemos gente que sigue a Marilyn Manson, qué sé yo, yo no entiendo mucho de eso.*

Pero, también en ese mundo de significados centrifugados, provocando sorpresa entre los maestros, aparece la centralidad de los padres, erigidos por los chicos como figuras significativas, cuestión que agrava aun más el abandono comunicacional al que los exponen cuando los dejan solos con los medios...

*“¿En general, se quieren parecer a los padres?” “Sí, en general, sí (...) hicieron una revista donde tenían que expresar cada uno lo que sentía y... algún grupo musical por ahí mostraron también, a futbolistas pero... la mayoría los padres”.*

Por último, cabe preguntarse cómo y dónde se constituyen ahora los espacios de socialización y construcción de identidad de los niños y adolescentes, cuando están ausentes los escenarios que, en sociedades de mayor cohesión, les permitían interactuar entre sujetos pertenecientes a distintos segmentos sociales y, por lo tanto, distintos. Esos viejos espacios han desaparecido o, como la calle, se han tornado hostiles e invivibles. Y, frente a cuyas ausencias, no podemos más que redimensionar el papel que juega la escuela como el único ámbito con potencialidad de sustituir todas esas vacancias. Desde este punto de vista, los hábitos, comportamientos, atribuciones de valor que tienen lugar en la escuela, serán probablemente las experiencias más centrales en su formación humana y ciudadana. En este sentido, como surge de los textos que se transcriben, es mucho lo que los agentes de la escuela hacen, y mucho lo que podrían hacer de manera más sistemática, superando las limitaciones que resultan del hecho de que, en muchos casos, se trata de iniciativas individuales, como ésta:

*¿Qué cosas unen a los chicos? los juegos... los trabajos,*

*depende del trabajo que uno les presenta, yo veo que tratan de unirse... en un pedido de trabajo que, por ahí se reúnen en la casa, tratan de unirse, de hacerlo juntos y después lo comentan todo en clase... Yo creo que no tienen tanta dificultad para estar juntos.*

Y que se contrasta con los más altos niveles de intencionalidad que surgen de una iniciativa escolar planificada –como en el caso de los torneos de ajedrez que organiza la escuela–, aunque en su decurso predominen sentimientos de competencia constantes entre los chicos:

*El Torneo de Ajedrez todo organizado acá en la escuela, que bueno, yo los felicité porque yo no sé jugar al ajedrez y de primer grado se anotaron como ocho... bueno, y fue un drama hasta que llegó el ganador, porque todos los que iban quedando en el camino... se ponían mal, estaban tristes y el que llegó a anteúltimo, o sea tuvo el segundo lugar, entró llorando, estaba pero... eso es lo que veo como que hay una competencia constante, no en todos, ¿eh?*

Otros, en cambio, disponen de lugares muy variados en los que satisfacer estas demandas de socialización que son también de sociabilidad.

*Van a inglés, van a catecismo, hacen deporte, van a cerámica o van a fútbol... en general, los de la mañana...*

Esta unidad del universo infantil y preadolescente se rompe a edades más tardías como las correspondientes al III ciclo de la EGB. En esos tramos, según una entrevistada, es difícil reconocer el origen de la violencia en factores sociales o contextuales y el énfasis se coloca más en las dimensiones intra-subjetivas:

*yo supongo que tiene que ver mucho con la etapa vital que son los adolescentes, calculá que estoy hablando de... don - de más se nota es en el tercer ciclo, de séptimo, octavo y nove - no... y tiene que ver con esta etapa tan conflictiva, con la se - xualidad... vos les preguntás y nunca llegás al origen de la vio - lencia, bueno, pero hay mucha... competencia, la cosa de solu - cionar este tema siempre a través de la violencia... o del golpe, de las patotas (...) el manejo del conflicto a través de la reso - lución violenta donde incluyen por ahí hermanos o las patotas de barrio.*

En tanto la escuela es la primera –y probablemente única– actividad colectiva obligatoria en la que los chicos habrán de participar hasta su entrada al mundo del trabajo adulto, es mucho lo que la escuela puede hacer, y de hecho hace, para su transformación en un espacio activo de integración.

## La capacidad de resistir y sobreponerse

Como señala Juan Carlos Tedesco en su artículo “Resiliencia y Política Educativa” (Tedesco, 2003), el punto central sobre el cual se apoya el concepto “consiste en analizar a aquellos individuos o grupos que, en condiciones adversas, logran superar su situación y construir una trayectoria de vida positiva. (...) Se trata de orientar la mirada –tradicionalmente centrada en las víctimas– para ponerla en los sobrevivientes de situaciones traumáticas o desfavorables”. Señala el autor que el debate acerca de las representaciones subjetivas de los contextos objetivos, es especialmente relevante en *el debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las nuevas desigualdades*. Nuevas desigualdades que, como se ha visto a lo largo del texto, son características de la institución que estudiamos. Ellas expresan la condición social en un escenario en el que la pertenencia al mundo del trabajo estable, como anclaje de la identi-



dad, ha sido desplazada por nuevas formas de inserción laboral que implican, simultáneamente, la constitución de identidades caracterizadas más por la inestabilidad y el riesgo permanente que por la pertenencia segura a un mundo. Cabe preguntarse si estas condiciones son percibidas también por los hijos de esos hogares y cómo inciden en las condiciones de educabilidad. Al respecto, las entrevistas relatan la discriminación que generan entre los chicos y también como la inestabilidad o limitación de los ingresos afecta la posibilidad de responder a las demandas de la vida escolar.

Probablemente, lo novedoso ante la hostilidad de los contextos en los que despliegan sus estrategias de sobrevivencia se relacione más con la resiliencia de los padres que con la de los chicos (de la que carecemos de la información necesaria para establecer una hipótesis sobre la misma). Se destaca al respecto la disociación de sus comportamientos con el contexto objetivo en el que se desempeñan, tal vez porque los que se encuentran en posiciones relativamente favorables no desarrollan ese tipo de estrategias y el atisbo de su peso se perfila más en los más pobres. En este sentido, tareas familiares que tienen que ver con el ocio (los chicos pobres que leen Harry Potter y/o juegan al ajedrez) tal vez sean factores objetivos que ayuden a configurar estas actitudes frente al caso de los chicos de clase media, cuya vida se encuentra totalmente regulada, sobreofertada de actividades, y, en cuyo extremo se encuentran los que fueron definidos como los “abandonados de clase media”, es decir, los que quedan solos, sin otra compañía que el televisor y la computadora. En estos casos, cabe preguntarse si la resiliencia debería ser un factor asociado únicamente con la pobreza, o el peso y la relevancia de las nuevas desigualdades nos llevarían a pensar en la pertinencia de producir fenómenos de resiliencia para los chicos “abandonados” o tristes de las capas medias.

Si los estudios sobre resiliencia han identificado las con-

diciones de proyecto, narrativa y confianza como centro de la capacidad para generar esa aptitud, lo que podemos observar en este estudio es la descripción de dichas condiciones verbalizadas por los adultos significantes que se relacionan con los chicos. En relación con el aspecto de proyecto, llama la atención el entusiasmo de las madres pobres versus las madres de clase media, ya que en el segundo caso, en buena parte de las entrevistas ha habido más quejas que planteos propositivos sobre la educación de los hijos y el rol que ella desempeña en la constitución de un modo de vida. Obviamente, dado que los respondentes fueron seleccionados entre los que concurren al establecimiento escolar por cuestiones relacionadas con el desempeño de sus hijos, pueda tal vez objetarse que hemos estado tratando con los padres más resilientes de los alumnos pobres de la escuela, pero, en todo caso, llama la atención la consistencia de su discurso, ya descrito especialmente en la sección anterior. En cuanto a narrativa, es decir, “la capacidad de articular en un relato imágenes y representaciones vinculadas a la situación traumática”, no parece haber diferencia por estrato. Este hecho podría ser resultante de la elaboración de un relato colectivo –compartido por la mayoría de los grupos sociales– acerca del deterioro de la condición social del país, ampliamente sufrido por las personas y amplificado por los medios de comunicación de masas. Por último, en relación con la confianza, no hay duda de que el de adulto significativo “que brinde confianza en la capacidad de las personas para superar la situación adversa” es un rol delegado a las madres. Como señala una entrevistada, *los chicos son de la madre*; y a ella se le demanda centralmente el cumplimiento de la tarea de vigilancia y seguimiento de la actividad escolar. Llama la atención que una maestra, al describir el perfil de los chicos problema, señala que se trata de hogares en los que *ni siquiera hay abuela*, destacando el rol que desempeñan en los hogares más pobres, debido al abandono materno, el trabajo extra-doméstico o la maternidad en edades precoces.

Desde una perspectiva optimista, podría señalarse que el que los chicos de extracción más pobre se mantengan en la escuela y, sobre todo, en una escuela “difícil” es, *per se*, la señal más fuerte de resiliencia que puede darse frente a su contexto. Aunque haya voces críticas, –como la de aquella maestra reproductivista– que indica que, para un chico pobre no hay nada peor que ir a una escuela muy buena, ya que no se va a integrar a ella y va a ser discriminado por los chicos que tendrá de compañeros, tan diferentes de los de su barrio de origen.

La información levantada en el trabajo de campo parece indicar que la forma de constituir resiliencia pasa por la voluntad de los padres de mejorar la capacidad educativa de los chicos, aunque no siempre las acciones que parecerían, a priori, necesarias para generar esas condiciones se dan de la forma en que serían funcionales a la misma. Desde el punto de vista de un observador externo, requieren fundamentalmente reconstruir el pacto escuela-familia, y la formulación de una alianza clara con los docentes, poniendo en el centro de la relación los intereses que deberían mancomunar hogares y escuelas, padres y maestros. Las mamás de origen pobre parecen ser las más proactivas en esa dirección, ya que si bien no pueden formular un pacto acorde con la desigualdad, al aceptar las condiciones que pone la escuela, por lo menos, fijan un horizonte referencial claro respecto de qué hacer con los chicos en la misma. Otras y otros, en cambio, parecen haber generado un mecanismo que mediatiza las relaciones entre escuela y hogar. Hay si se quiere, la búsqueda de mayores grados de autonomía expresados básicamente en la resistencia a aceptar acriticamente las condiciones que pone la escuela –como cuando se diferencian posturas personales a partir del cuestionamiento de la disciplina o de la autoridad del docente–, que tienen un enorme potencial de democratización pero que, para ser puesto en acto, requiere de la construcción de relaciones acordes con esa voluntad. En el caso de los hogares pobres, la forma más directa en que se ex-

presa esa capacidad de constitución de resiliencia se perfila por el lado de la posibilidad de formular un proyecto educativo temprano que incluye la selección de la escuela y la subordinación de toda la vida familiar a ese objetivo. En ello opera la esperanza puesta por los padres en el éxito que implicará para sus hijos la educación que ellos no tuvieron. En cambio, en el caso de las familias de clase media baja, el proyecto fundamental está dirigido al ingreso a la universidad, aun cuando en su propia experiencia han registrado que el bienestar no aparece directamente relacionado con los niveles educativos previamente alcanzados por ellos. Aunque esta idea sea refutable a nivel de correlaciones estadísticas macro, una cosa es lo que éstas muestran y otra lo que los actores perciben como la verdad. No obstante, el grado de legitimidad que tiene el hecho educativo, lleva a expresiones como las que se transcriben en el discurso de un padre y una madre:

*La educación de nuestros hijos, creo que ése es el proyecto fundamental... En mi casa la secundaria es obligatoria, es obligatoria, se lo digo (...) La universidad, tratar de que ingresen a la universidad que hagan lo que les guste y que vivan de eso.*

Pero, que desde el punto de vista de un docente, expresa la poca claridad que tiene todavía la formulación de un proyecto y que, más bien, se conecta con el tema del impacto que tienen las figuras de autoridad anteriormente mencionadas como ejemplo prospectivo para la vida de los chicos:

*Los veo muy desorientados yo todavía... sí, algunos dicen quiero ser futbolista, voy a ser músico, pero es como que lo dicen por decir, no, no es algo, un objetivo que ya lo tiene claro, que lo tienen definido (...) Lo que no escucho es que digan... voy a ser médico, voy a ser arquitecto...*

Llama la atención, en este caso, la discrepancia existente entre lo que los padres dicen que los chicos deberían ser –esto es, el corazón del proyecto que es capaz de producir resiliencia– y lo que los docentes dicen que querrían ser. Aquí cabría preguntarse acerca del desequilibrio existente entre la capacidad de los padres de sostener un proyecto y la influencia de los medios de comunicación de masas proponiendo modelos alternativos, alejados de la idea de logro y esfuerzo que implica la educación. Y queda, también, la duda respecto de la vida cotidiana en los hogares y de su capacidad de resistir –en el día a día de los horizontes de privación–, la exposición de las fortunas que los ídolos televisivos exhiben cotidianamente.



## 4. Articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación

### El contexto

Las descripciones y análisis realizados en los capítulos anteriores dan cuenta de la existencia de un establecimiento educativo cuyo perfil lo muestra enrollado sobre sí mismo, lo que hemos llamado “escuela isla o caracol”, no obstante las declaraciones de una entrevistada acerca del fin de las islas como resultado de la supuesta interpenetración de las personas y los ordenes institucionales en el mundo contemporáneo. No parece, sin embargo, por las producciones de los actores, que este perfil de aislamiento haya sido buscado de manera intencional sino que, más bien, ha sido el resultado de los cambios que tuvieron lugar en el contexto, básicamente lo que denominan el agotamiento del barrio, tanto en términos demográficos como de interacción social. Indudablemente, el aislamiento que sufre la escuela está determinado por los factores externos que implicaron la ruptura de un tejido social articulado de sujetos de derecho-ciudadanos-productores que comenzó a quebrarse en la década del ‘70 y tuvo su paroxismo en la del ‘90, cuando el modelo pretendió convertirlos básicamente en consumidores. Así, una escuela creada en la década infame, con la dotación de recursos que en esa etapa favoreció a los sectores privilegiados de la sociedad, —expresada en la sobriedad republicana de su estructura edilicia—, comenzó a quedarse “sola” en un contexto social que, crecientemente, estimulaba la búsqueda de destinos individuales y

el "sálvese quien pueda". Visto desde la escuela, no nos permite abrir juicio sobre lo que se piensa en el barrio respecto de este proceso de distanciamiento, este divorcio entre una trama social que debiera haberle proporcionado consistencia y hoy la deja librada a su destino en términos de tener que abordar las continuas demandas materiales –y no sólo materiales– que su sostenimiento requiere.

Ya mencionamos en el Capítulo I la profundidad de las mutaciones que tuvieron lugar en el barrio, más visualizables desde el punto de vista del cambio de la estructura demográfica y del destino de uso de las propiedades que rodean a la escuela que desde otras dimensiones más huidizas a la observación indirecta. Mientras tanto, en el largo plazo, estas transformaciones no son ajenas a las ocurridas en el partido en el que está ubicada. Este partido se vio favorecido por las migraciones interprovinciales de la década del '50 (que acompañaron el desarrollo industrial del área generado por el proceso de sustitución de importaciones imperante en aquel período); por la constitución, en la década de los '60, de una clase trabajadora integrada socialmente hasta que, a comienzos de la década del '70, se inició el proceso de destrucción de esas relaciones sociales y económicas que, con marchas y contramarchas, se profundizó hasta fin de siglo (Torrado, 1993 y 2004). En este contexto, para bien y para mal, la escuela intentó seguir siendo la misma, apelando para ello a esa condición de resiliencia institucional, aferrada al modelo ideal alrededor del cual se había constituido.

En el plano político institucional, central para el abordaje del tema que da título a este capítulo, esto implicó una larga historia de convivencia/adaptación con distintos regímenes políticos, entre ellos dos dictaduras –de 1966 a 1973 la primera y de 1976 a 1983 la segunda–, que, así como marcaron al conjunto de la sociedad, marcaron también la gestión de los espacios locales. Tema fundamental en relación con la educación ya que, durante esos períodos, los organismos de gobierno local de



la educación, básicamente el Consejo Escolar, fueron desactivados en sus roles de mecanismos de representación democrática de la ciudadanía al igual que los concejos deliberantes de gobierno municipal, elegidos ambos por voto directo de la población. A todas esas contingencias debieron adaptarse las relaciones con el plano local, y, probablemente hayan quedado marcas inequívocas del carácter de esa relación. Pues, como ha dicho alguna vez un entrevistado en otra investigación en el mismo partido (Feijóo, 1984), estas transformaciones seguramente los hicieron optar por la adhesión al modelo autoritario que, al diluir los costos operacionales de la participación, podía parecer más eficaz frente al democrático electivo, en cuyos cuerpos de gobierno –tanto el Consejo Escolar como el Concejo Deliberante– se expresaban tensiones y disidencias de difícil procesamiento, que dilataban la satisfacción de las necesidades básicas de los pobladores y usuarios de servicios administrados al nivel local. De este modo, la cuestión de la articulación en la especificidad de este nivel no puede desprenderse de esta historia. De alguna manera, la institución escolar tuvo que haber aprendido a defender sus intereses –fuese cual fuese el contexto histórico– y tal vez, esta situación, la llevó a replegarse sobre sí misma como única forma de garantizar sus intereses específicos. Lo anterior no implica plantear que la decadencia del gobierno local de la educación haya sido efecto solamente de las marcas del autoritarismo. Como veremos más adelante, desde la misma época de su creación, el propio D.F. Sarmiento mostraba desazón frente al resultado de la experiencia concreta de participación popular, objetivo para el cual el había creado esta institución (Tedesco, 1986).

El Consejo Escolar como órgano local de administración de la educación convive con el sistema de los cuerpos de inspección, que tienen a su cargo la atención de los problemas técnico-pedagógicos del sistema educativo. Pero los cuerpos de inspección de área dependen de las ramas –esto es, de los niveles

y especialidades— a las que pertenecen, con sede en la ciudad de La Plata, lo que hace que exista un fuerte desequilibrio en el número de establecimientos que cada inspector de rama atiende. Dicho de otra manera, en el área geográfica de cada distrito, cada nivel o especialidad tiene su cuerpo de inspectores, siendo el de EGB el más numeroso, en parte como resultado de la mayor dotación de establecimientos de ese nivel. Así, la supervisión de cada uno de ellos depende de la intervención de distintos inspectores, según el área y nivel que correspondan. En el caso de esta escuela, conviven la inspectora correspondiente al nivel de EGB con la de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, de quien depende el personal del gabinete. Y la de EGB, a su vez, reporta a una inspectora de área que atiende un número variable de escuelas de acuerdo a la realidad geográfica correspondiente.

Por otro lado, tal vez sea el mismo diseño del sistema educativo bonaerense el que promueve este tipo de relaciones. Desarrollado a fines del siglo XIX, pocos han sido los cambios importantes que acompañaron el crecimiento de su escala. En su aspecto positivo, esto permitió que la participación comunitaria se mantuviera vía la presencia del vecindario en los antiguos Consejos Escolares. (Esto fue dispuesto en la ley de creación de los mismos —debida a Sarmiento— que los erige como los organismos que regulan en el territorio los aspectos administrativos propios de la educación). En su aspecto negativo, esto ha hecho que el modelo de crecimiento del sistema educativo fuese por agregación, sin que nunca se hayan cambiado sustantivamente sus regulaciones como respuesta al desafío de la puesta en escala. En los últimos años, a partir de la reforma de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, se implementaron cambios tendientes a atenuar el hecho de que la inclusión en la lista de consejeros escolares fuese un premio consuelo para los militantes políticos que no lograban entrar en la lista de candidatos al gobierno municipal. De este modo, se

promovió la incorporación de vecinos del municipio que fuesen, a la vez, agentes de la educación en la estructura de la Dirección General de Escuelas convirtiendo el cargo en ad-honorem excepto para las personas que ya se desempeñaban en el mismo (Lazzarini, 1994). Otros cambios, referidos a las potestades de los Consejos, intentaron superar una larga historia de micro-corrupción en los mismos, la cual está ligada al manejo de los fondos disponibles para dar apoyo a la infraestructura y los comedores escolares. En todo caso, los cambios no parecen haber sido suficientes para promover articulaciones más activas con el medio, traduciendo en mejoras operativas concretas la voluntad de los legisladores. De este modo, las relaciones entre las escuelas y la autoridad escolar-administrativa del distrito han estado subordinadas a redes de contactos interpersonales, relativamente alejadas de normativas y procedimientos. Así es como se alcanzó un modelo en el que los establecimientos pueden tener fuertes relaciones con la autoridad administrativa escolar local, aunque el sistema de articulación formal sea claramente débil o insuficiente en su formato. Por lo tanto, cabe preguntarse si más que debilidad de articulación no estamos frente a un efecto, tal vez indeseado, del propio diseño del sistema educativo bonaerense, que no ha podido producir respuestas proactivas frente a la cuestión de su crecimiento en escala.

Por otra parte, en el caso que estudiamos, la autoconciencia que tiene la escuela de sí misma, y el reconocimiento que recibe de parte de otros actores como la “mejor” del distrito implican, también, un diagnóstico en términos de disponibilidad de recursos propios y/o de capacidad de recaudarlos entre su comunidad así como la definición de los cursos de acción posibles para una escuela de esas características, casi obligada por su composición a arreglárselas como puede, aunque con la necesidad que le requiere responder al estándar de lo que los demás esperan de ella. Mientras que otras escuelas –más pobres, más marginales, más jóvenes– no dudan en recurrir a cualquier tipo

de forma de protesta cuando lo consideran necesario para solucionar sus problemas, parecería que, por su nivel, las acciones de gran visibilidad están vedadas para ésta. Cortes de ruta en las escuelas de la periferia, protestas en los medios de comunicación de masas, ocupación de las instituciones públicas de la educación, autodenominaciones de orgullosa protesta, como en el caso de la “escuela piquetera” del otro estudio de caso, muestran la disponibilidad a recurrir a medidas más extremas cuando la necesidad es más fuerte y/o las redes de contactos existentes no les proveen de otras alternativas para resolver sus problemas.

Por ello, la experiencia muestra que en otras escuelas, en otros lugares, en otros contextos, aun manteniéndose constantes los rasgos de divorcio en el nivel local apuntados más arriba, otros establecimientos logran motorizar importantes movilizaciones de la comunidad alrededor de sus objetivos. Claro que se trata, en buena parte de los casos, de establecimientos más aislados, menos prestigiosos, más pobres. Cabría, en cambio, la hipótesis de que, en esta baja articulación con la comunidad, la escuela está pagando el precio correspondiente a su prestigio. Porque, también es cierto que, vista en perspectiva frente a otras carentes de elementos básicos, esta escuela sigue siendo la mejor del distrito. ¿Y a quién se le ocurriría movilizar a la población en apoyo de la mejor?

En este sentido, frente a postulaciones que promueven iniciativas dirigidas a incrementar la intervención del nivel local en la educación, el trabajo de campo parece demostrar la ausencia de estos actores y estos intereses. Y permite, también, plantearse la pregunta acerca de la conveniencia de impulsar una descentralización del servicio educativo en un contexto en el que los actores no lo demandan y cuya única experiencia conocida en esta dirección se relaciona con la municipalización de escuelas en Chile. Y que fue acompañada por el fantasma más temido por los docentes bonaerenses, el *voucher* encubierto y el

subsidio a la demanda (Neriotti, 2004). Sobre todo, porque en los últimos veinte años, en el contexto de movilización de actores significativos de las comunidades educativas bonaerenses parece difícil promover el debate dirigido a la búsqueda de nuevas formas de gestión cuando los principales interlocutores interpretan que estas intenciones se dirigen, más bien, a la búsqueda de nuevas formas de financiamiento, incluyendo la amenaza real o imaginaria del abandono del soporte económico estatal a la educación pública y/o la promoción de otras formas de asistencia como el ya mencionado *voucher* o el apoyo de otros sectores como el empresariado.

## Los antecedentes

La idea de explorar la articulación intersectorial en la comunidad en torno a la educación ha sido una hipótesis fuerte en el diseño de la investigación, orientada a la voluntad de identificar los mecanismos que permitan incrementar la educabilidad de los estudiantes en contextos de pobreza. Dicha hipótesis no es ajena a la relevancia que ha tenido el tema de la descentralización en, por lo menos, las dos última décadas. En parte, promovida por una voluntad regional de sesgos comunitaristas que busca el retorno a instituciones de nivel local, menos complejas y más cercanas a los usuarios, tributarias de la América de los cabildos y, en parte, como resultado de los lineamientos que ha tenido la reforma impulsada por los organismos multilaterales de crédito en la oferta y distribución de los servicios públicos. Pese a las divergentes vertientes ideológicas a las que se remontan, ambas constituyen el intento de encontrar respuestas –una endógena y otra exógena– al problema mencionado de la estructura educativa bonaerense en el marco de una reforma de las estructuras de políticas públicas que han aumentado de manera incremental sin que se tocasen nunca sus rasgos de diseño estructural. De este modo, un problema pertinente es coloca-

do en un contexto ideológico y de influencias sociales que dificulta su resolución. Paralelamente, la literatura referida a políticas sociales también ha abordado este tema al señalar la creciente fragmentación con que los servicios de diseño histórico universalista llegan a sus públicos, los altos costos implicados en la existencia de grandes burocracias, la baja calidad de los servicios y, más preocupante aun, la distorsión que tuvieron al privilegiar la llegada a los menos pobres. En este marco, la idea de la descentralización, implantada en algunos países como parte de las políticas de ajuste estructural, tuvo resultados controversiales y estuvo lejos de su percepción inicial como “panacea” (De Mattos, 1990). Probablemente, en Argentina, el ejemplo que causó más impacto fue el de la descentralización que tuvo lugar en Chile durante la dictadura de Pinochet que implicó, simplemente, la transferencia de la educación a las comunas y el financiamiento por demanda. Situación que, como ya se ha dicho, generó enorme hostilidad en los gremios de la educación de la región, que leyeran en esa estrategia una voluntad de desresponsabilización del estado central sobre la equidad y calidad educativas. En un sentido, su percepción se tradujo en registrar esas innovaciones como la imposición de una lógica de mercado sobre la distribución de un bien que, garantizado por la Constitución en muchos países, hoy forma parte del contenido inalienable de los derechos humanos (Marcel, 2003).

En nuestro país, también generó hostilidad el proceso de provincialización de los servicios educativos –que se encontraban en manos del gobierno nacional– dado en el marco de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos durante 1993/1994 (Albergucci, 1995). Aunque dicho cambio de autoridad fue visto por la opinión pública como un proceso de descentralización orientado por la necesidad de atender problemas fiscales que surgían de la imposibilidad del gobierno nacional de cubrir su financiamiento, en rigor, se trató de un proceso de ordenamiento del sistema educativo que lo puso en sintonía con

las previsiones de la Constitución Nacional la que, en su artículo 5º, define como de responsabilidad de las provincias el atender a la educación primaria. Con respecto a esta cuestión hubo muchas discusiones acerca de si dicha caracterización de nivel incluía a los servicios educativos de nivel secundario, que fueron transferidos completando la de los servicios primarios del Consejo Nacional de Educación a las provincias en el año 1978.

Otra dimensión importante de los procesos de descentralización está ligada al tema de la gobernabilidad de los sistemas educativos. Al respecto, se ha mencionado reiteradamente la visión que los actores tienen de ella, en el sentido de que entienden los mecanismos de gobierno del sistema como un proceso en el que se “bajan” directivas, desde un centro geográficamente distante y poco informado de los problemas locales, mientras que desde cada escuela se “suben” informes que, se da por supuesto, nunca serán leídos en tanto forman parte de un entramado burocrático y formal, dirigido a acumular informes sobre los escritorios de los funcionarios. La dificultad para gobernar un sistema de la escala del bonaerense ha hecho que, crecientemente, el gobierno concreto de las instituciones escolares quede librado a la voluntad e iniciativa de sus directivos y de los actores locales. Así, un “como si” reemplaza el seguimiento concreto de la normativa y permite introducir solamente las innovaciones necesarias para el mantenimiento y/o funcionamiento de los servicios o, a lo sumo, implantar, con bajo perfil, las pautas propias que surgen como soluciones concretas en el marco de cada escuela (Feijoó, 2004).

Promover esta descentralización y un mayor involucramiento del nivel local en la educación constituiría un planteo políticamente correcto. Permítasenos recordar que ya Sarmiento se enfrentó con este problema cuando, en el siglo XIX, soñaba con que los consejeros escolares serían elegidos entre los mejores vecinos y su sorpresa y estupor cuando esto no sucedía (Tedesco, 1986). El Consejo Escolar, institución caracterís-

tica de la arquitectura del sistema educativo bonaerense, continúa enfrentando hoy estos mismos dilemas pese a los cambios constitucionales arriba citados (Munin, 1990).

En todo caso, el del rediseño del sistema educativo es un problema que debe seguir explorándose, como forma de superar su centralismo; centralismo que, pese a todas las críticas, ha probado ser –y continúa siendo– eficaz en su capacidad de responder a la escala del sistema, pero que, sin embargo, ha resultado insuficiente para introducir en él las innovaciones operativas necesarias. Propuestas como la de C. Braslavsky (Braslavsky, 1999) de avanzar hacia redes de escuelas que, en el siglo XXI, permitan superar el centralismo del siglo XIX, podrían constituir en estos contextos un salto al vacío que pondría en cuestión lo que hay sin prefigurar una nueva alternativa. Sobre todo, cuando, en términos de condiciones de vida de la población, se registra más bien un regreso a situaciones anacrónicas y restauradoras que podrían obturar la promoción de cualquier cambio. Pues, los actores pueden preguntarse, ya que hubo tantos cambios en sentido negativo, ¿qué nos garantiza que los cambios potenciales en el diseño del sistema educativo tendrían un sentido positivo? Algo similar a lo ocurrido con la hostilidad de amplios sectores de la población y la docencia en relación con la reforma educativa de los '90, la que tuvo claras intenciones democratizadoras, tratando de ampliar las respuestas al eje de la exclusión con mayor equidad, y que, sin embargo, fue vista por la opinión pública en su presunta dimensión “bancomundialista” antes que en relación con la satisfacción de demandas sociales históricas.

### ¿Hay plafond local para sostener la educación?

Pese a las hipótesis de la investigación, poca ha sido la evidencia surgida en el trabajo de campo sobre la existencia de acciones de integración de políticas a nivel local o de reclamo de las



mismas como parte de un modelo de mejoramiento de las prestaciones actuales. Más bien, lo que se ha advertido en este plano es la persistencia de reclamos por el desempeño de los Consejos Escolares en lo referido al servicio alimentario, y las quejas por la insuficiencia de su capacidad de respuesta en relación con la atención de los problemas de infraestructura local que forman parte de sus competencias. La forma en que aparecen las referencias a las políticas sociales de la emergencia, tanto de parte de los padres como de los docentes, está más bien centrada en la mención de aquellos que son beneficiarios de los programas sociales, especialmente el de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (que constituye el programa más importante de transferencia de ingresos monetarios, teniendo una cobertura de algo más de dos millones de personas). Una madre entrevistada relata su participación en el programa “Vida” de la provincia de Buenos Aires, asumiendo con orgullo su rol de “manzanera” –trabajadora social voluntaria con la responsabilidad de distribuir semanalmente alimentos a grupos de vecinos.

*En el barrio conocíamos el plan y yo la ayudaba a una manzanera porque era mi amiga, pero... después, justo, ella tuvo que renunciar porque se mudó y me hice cargo yo... pero yo ya conocía el plan y todo y además fui beneficiaria del plan... por los chicos.*

Pero la idea de que pueda producirse algún tipo de sinergia en relación con la distribución de los programas sociales –dirigida a fortalecer la educación–, no está presente ni en los escasos beneficiarios que se han reconocido como tales en las entrevistas, ni en los docentes ni en las autoridades entrevistadas.

Algo similar sucede con la participación de una familia en el Club del Trueque, iniciativa que tuvo gran difusión en el marco de la emergencia y se inició, cinco o seis años atrás, en el club La Bernalesa del distrito en el cual estamos trabajando. En

este caso, bajo la identidad mixta de prosumidores –que combina la de productores y consumidores– los dueños de un pequeño taller de gráfica comenzaron a relacionarse con el sistema, intercambiando su producción por créditos que les permitían acceder a otros consumos.

*Nosotros fuimos la primera empresa, imprenta chiquita, pero fue la primer empresa que entró al trueque(...) Reactiva - ción le dicen... (...) Desde el principio, claro... yo viví del true - que... me vestí, comí, pinté mi casa, arreglé la camioneta, via - jé... cualquier cosa.*

Sin embargo, tanto en el caso de la manzanera como en el de los prosumidores, estas estrategias parecen colocarse más bien al nivel de búsqueda de salidas personales que de emprendimientos colectivos. Y la coordinación de estos recursos como insumos que permitan mejorar los tan escasos de la educación en el nivel local, no se visualizan como alternativas. Existen, sin embargo, antecedentes de casos en los que se ha registrado la asignación de beneficiarios del Programa de Jefes y Jefas para su desempeño en escuelas, en tareas de infraestructura y/o mantenimiento, a demanda de los propios establecimientos educativos. De este modo, se puede plantear que esta situación implica que, no obstante el cambio del diseño de los programas sociales hacia mayores grados de coordinación, los beneficiarios siguen percibiendo esa oferta como desagregada y con bajas probabilidades de coordinación. Y los beneficiarios indirectos –como las propias escuelas–, parecen no demandar autónomamente la asignación de este tipo de personal que, al menos en el otro establecimiento que estudiamos, se ha sumado a los recursos de los que dispone la dirección del establecimiento.

Pero también resulta notable el divorcio con otros efectos de políticas sociales. Tal el sector público de salud, que no forma parte de los recursos con los que la escuela puede contar

formalmente y que, más bien, ha sido sustituido por la búsqueda de alternativas de mercado –como la afiliación al sistema de unidad coronaria– para poder atender las emergencias de salud de los estudiantes. Una mínima sospecha de que es posible la articulación en el nivel local debería empezar necesariamente por relaciones formales entre estas instituciones. Sin embargo, no existen ni se mencionan como frustraciones. ¿Será que entre los distintos satisfactores de los derechos predomina la visión de una estructura de oferta vertical y disociada o que, ante múltiples fracasos previos –y de los que no rinden cuenta–, nos encontramos frente a agentes sociales “desanimados” en la búsqueda de estas articulaciones?

Por otro lado, este desánimo o falta de registro frente a las políticas públicas se registra también ante otras acciones de iniciativa societal que están presentes en el distrito, como, por ejemplo, una de las bibliotecas populares más importantes del país y, más aun, la misma Biblioteca Municipal, muy cercana al establecimiento. Ninguna de las dos es considerada o siquiera mencionada como “recurso” que puede ayudar en los temas de educabilidad de los chicos de la escuela. Pero tampoco se menciona el Museo Municipal de Bellas Artes, ni el teatro ni el acceso a cursos de capacitación municipales. Entre lo poco exterior a la escuela que los padres mencionan en las entrevistas, llama la atención la referencia de una de las mamás más pobres a la Iglesia Católica como espacio de socialización de sus chicos.

Es interesante señalar, en relación con este aspecto, el reconocimiento que han hecho algunos gobiernos locales de la provincia de la necesidad de enfrentar estos problemas de baja articulación. Si bien ni la Constitución Nacional ni la Provincial delegan en las intendencias o gobiernos locales competencias para la atención de la educación, algunas han registrado la necesidad de promover de manera sistemática este tipo de cuestiones, y han avanzado en la creación de estructuras locales de educación como Secretarías o Direcciones. En algunos ca-

sos, como en la vecina Municipalidad de Avellaneda, hay oferta de servicios de nivel inicial dependientes de dicho organismo de gobierno, con financiamiento mixto de iniciativa municipal para la construcción de infraestructura y posterior subvención de la provincia para la nómina de pagos. En otros, de manera mucho más interesante, como en el caso de la Municipalidad de San Fernando, la Secretaría de Educación local promueve acciones de articulación con las otras prestaciones del gobierno comunal y con la conducción central del sistema educativo bonaerense. En este segundo caso, donde no se registra superposición de acciones como en el anterior, el diálogo entre el poder local y el provincial se traduce en una asignación más racional de recursos y en la capacidad de seguimiento de los problemas locales del sistema educativo, previendo problemas de creación de escuelas, mantenimiento de la infraestructura, y detección de otros específicos que, sólo por ser anticipables, son de más rápida resolución. En fin, el municipio y sus estructuras funcionando como un sistema de alerta temprano frente a la contingencia de producción de problemas. Es decir, que, a cierto nivel de reflexión, esta cuestión aparece como una que debe ser abordada. En los casos en los que las administraciones locales tienen esta madurez, se está más cerca de iniciar el camino de la articulación intersectorial. Pero llama la atención la atonía de la sociedad civil para involucrarse en ese tipo de iniciativas más allá de su participación canónica en las cooperadoras escolares.

Sin embargo, los avances en esta dirección deberán tener muy en cuenta la necesidad de construir legitimidad en los docentes, celosos –como se dice en el lenguaje popular– de la autonomía de los establecimientos, defensores de la profesionalización del desempeño de su rol y de lo que sucede en sus establecimientos. En este sentido, cualquier intervención de este tipo debería consultarlos y catalizar sus voluntades, lesionadas por cierto conservatismo pero, también, por décadas de experimentos que vinieron de “arriba” y que sólo les agregaron con-

flicto en las escuelas. Una confusión o un equívoco alrededor del tema de la “política” sería totalmente disfuncional en un contexto que la mayoría de ellos quiere ver definido en un plano ajeno a la intervención de la política. Un caso que ejemplifica los costos de una intervención bien inspirada, aunque fracasada, es la experiencia acumulada alrededor del intento de implantación de los Consejos de Escuela a fines de la década del ‘80. Con ello, más que promover la participación de la comunidad en la vida de la escuela, sólo se logró fortalecer las barreras, colocadas por su propio personal alrededor de ella, ante la amenaza de una acción centralmente promovida y que visualizaron como un intento de politizar la vida de la escuela y, por decir lo menos, duplicar la estructura de participación que, históricamente, han considerado propia de la Asociación Cooperadora.

### ¿Con quién se asocia la escuela?

Por todo esto, parecería que el intento de mejorar la educabilidad de los chicos en la escuela requeriría una reorientación del rol que ésta juega en la comunidad, dirigiéndola y orientándola a promover actitudes más proactivas y participativas. Por supuesto, los docentes y directivos se preguntarán cuándo hacer esto, en el contexto de agendas y jornadas de trabajo objetivamente sobrecargadas. Y dirán también por qué la institución escolar habría de ser la depositaria de la responsabilidad de promover esta iniciativa. Porque, en el escenario que hemos descrito en las páginas anteriores, se registra una escuela objetivamente aislada de la comunidad, lo que también puede visualizarse como la existencia de una comunidad que se aísla de la escuela y que, simplemente, la tiene en cuenta para depositar a sus chicos en ella. Esto no quiere decir que la escuela no redoble sus esfuerzos para promover una organización social, sólo que los límites que percibe de ésta son los suyos propios. De este modo, una altísima proactividad al interior de la institución

se articula con una muy débil articulación con la comunidad, comunidad que, como hemos dicho, en un sentido, la ha abandonado. Por ello, la escuela lleva a sus estudiantes a Mundo Marino, al Parque Lezama, tiene concursos internos de ajedrez, clases especiales, en fin, un número de acciones que muestran el compromiso con su comunidad educativa. Pero no puede con el afuera. Resuenan aquí, necesariamente, las palabras de E. Tenti Fanfani cuando señaló que *“sin la escuela no se puede... la escuela sola no puede”* (Tenti Fanfani, 2004). Podemos agregar más, ¿por qué habría de ser responsabilidad de la escuela? Cuando se dice que la escuela sola no puede, no se está haciendo una interpelación a las instituciones escolares sino al resto de la sociedad para que la rodeen con su energía.

Tal vez, un camino que inicie un proceso de empoderamiento de las escuelas, que las ayude a superar su propia fragmentación y aislamiento, pueda surgir de iniciativas de trabajo en red, que provean *settings* institucionales para que puedan reconocerse mutuamente como teniendo los mismos problemas e identificando herramientas para la superación de los mismos. En ese sentido, experiencias de desarrollo curricular en red –como la que se está realizando en la ciudad de Campana con apoyo del IIPE y la Dirección General de Educación de la Provincia–, podrían ser el camino para ir promoviendo asociaciones y alianzas de actores que tienen que construir agendas de intereses compartidos (Fumagalli y Brito, 2004). El reciente documento de CEPAL (CEPAL, 2004) va en la misma dirección. Allí se señala que, manteniendo estables los niveles de financiamiento por país, algunos hacen más que otros en la gestión del proceso educativo y la orientación a la obtención de mejores resultados. Entre los desafíos considerados como precondiciones para el mejoramiento de la gestión del sector, incluye la necesidad de prestar atención a los siguientes problemas: la reorganización o reingeniería en el marco de la de la administración pública; el uso oportuno de recursos y de tiempo; descentralización con

sus resultados en el aprendizaje; asignación de recursos con criterios de calidad, equidad y logros así como, fundamentalmente, la necesidad de promover información y conocimiento para evaluar procesos y monitorear cambios. En este marco, el organismo promueve la iniciativa de las escuelas como comunidades de aprendizaje y participación, en la misma línea que el estudio que, con apoyo del IPE está realizando la Fundación Kellog (Neirotti y Poggi, 2004). En este aspecto, y como se menciona en el referido documento, la escuela es el lugar donde ocurre el proceso educativo formal y donde se deben concentrar los mayores esfuerzos de la gestión del sistema educativo, articulada en torno a tres ejes fundamentales: 1) los procesos de enseñanza-aprendizaje, 2) las relaciones entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres y directivos) y, 3) la estructura y funcionamiento, los que, considera el documento, están condicionados por la cultura propia de cada escuela. En la misma dirección de nuestro planteo –a partir de la evidencia del trabajo de campo– señalan la insuficiencia de los cambios exógenos a la escuela para generar mejoras en los cambios sustantivos en los aprendizajes de los alumnos, ya que dichas mejoras dependen, principalmente, de las concepciones, decisiones, expectativas y prácticas de los múltiples actores de la escuela y de su comunidad más que de las decisiones de los planificadores externos.

Pero, además, y no sólo para las comunidades educativas sino para el conjunto de la sociedad, sería importante que estos desarrollos hacia una mayor articulación de lo local, sienten las bases para promover una dimensión que se encuentra bastante obliterada en la vida del sistema educativo, la de la rendición de cuentas. En este sentido, sería interesante que un desarrollo de estrategias de gestión de nivel local incremente la capacidad de *accountability*, tanto del entorno hacia la escuela como recíprocamente. Un lamento que se escucha con frecuencia en la comunidad educativa es que, más allá de las “actas” –ya

mencionadas– o los sumarios, en el peor de los casos, no hay estímulo ni incentivo para quien hace las cosas bien. Un escalafón achatado, que premia más la antigüedad que el desempeño, una escuela aislada, un docente cansado, constituyen espacios para el minimalismo pedagógico. En ese contexto, no es fácil encontrar los mecanismos de reconocimiento de los que trabajan bien, casi en cualquier circunstancia. Una relación más estrecha de las escuelas con el entorno local permitiría hacer esto y, como en el caso de la Municipalidad de San Fernando, permitiría tener sistemas de anticipación de conflictos que redujeran costos y problemas a los estudiantes y las familias.

En fin, parecería que en el escenario de la Provincia de Buenos Aires, la innovación no debería ligarse a fórmulas que ya han sido rechazadas por los docentes, bien por prejuicios o por evidencias, sino que debería dirigirse a una construcción colectiva que permitiera fortalecer la escuela y la intervención local sobre la misma, minimizar dificultades y mejorar la calidad. Por su parte, cada comunidad, de acuerdo con problemas, tradiciones y preferencias, podría poner en el desarrollo de estos modelos la misma iniciativa que ha puesto la propia sociedad civil en la autogeneración de iniciativas para hacer frente a las crisis. No se trata de introducir el debate de descentralizar o de apelar a amenazantes propuestas de cambios de gestión sino de colocar, en el centro de las agendas públicas, la preocupación de cómo mejorar el desempeño de lo que se hace, tomando como referencia el espacio de convivencia cotidiana.

Sí, como señalan Nerio Neriotti y Margarita Poggi (id.)

*“...Ha habido un gran desarrollo de la temática de lo local a partir del avance del proceso de globalización y del debilitamiento de los Estados nacionales. Los estudios sobre el espacio local han pasado de la vieja propuesta de los ‘60, de desarrollo de comunidades (donde la idea de comunidad tenía una connotación estrechamente vinculada con ‘el espacio de los*



*pobres'*), a la preocupación por la descentralización en el marco de las políticas de reforma del Estado (ya sea en la línea de las propuestas francamente neoconservadoras, propulsoras de una vuelta al Estado mínimo, o del neoconstitucionalismo, preocupado entre otras cuestiones por generar instituciones que permitan regular eficientemente el ingreso de las sociedades atrasadas en la economía global)", estaríamos en condición de esperar que estos avances se tradujeran, también, en mejoras en el campo de la generación de condiciones de educabilidad.

Y -citando nuevamente al mismo autor, "*Tal como lo señala Arocena, en las localidades no se constituyen sociedades autárquicas sin elementos comunes y conexiones entre ellas ni son éstas simples lugares de reproducción de determinantes globales: lo local es espacio de inscripción de la globalidad a la vez que instancia de producción de la realidad social*" (Neriotti, 2004)-, existiría un escenario privilegiado para la promoción de este tipo de iniciativas en la Provincia de Buenos Aires, dado que una poliforme realidad de 134 espacios locales podría producir los embriones de múltiples acciones para la concreción de estas iniciativas. Pero, en la medida en que la raíz de la participación popular en la región es débil respecto de la historia europea -en la que las ciudades-estados precedieron a la formación de los estados nacionales mismos-, no se puede esperar que esta relación pueda darse *per se*, sin una actitud del centro, fuertemente proactiva, que compense y promueva esta debilidad formativa de los espacios locales latinoamericanos. En síntesis, tal como señala Neriotti, "*si bien la localidad es presa de la globalidad, también permite desarrollos y respuestas particulares hacia adentro que, a veces, alcanzan un efecto hacia fuera*" (Neriotti, 2004). Esta capacidad en este nivel es la que debería ser activamente promovida, tanto para mejorar la gestión del sistema, como para mejorar los niveles de educabilidad de los estudiantes.

Discrepamos en cambio, a partir de la evidencia empírica

recogida, con la idea de que “*lo local es un ámbito donde se re - dimensionan las variables de lo global y nacional, tales como la política, la economía y las emisiones de los medios de comunicación de masas. La política es reconsiderada en formas propias del contacto cara a cara, lo cual le imprime a la misma mayor contacto entre representantes y representados, entre funcionarios y el resto de los ciudadanos; la economía reúne la informalidad con el sector formal, el mercado global con el local y los vecinos adquieren mayores márgenes de actoría frente a los medios al resignificar los mensajes por medio de las conversaciones y análisis que realizan entre ellos*” (Neriotti, 2004). Y discrepamos, no porque no consideremos este modelo como un paradigma deseable y funcional al mejoramiento de la calidad de la educación, sino porque no es de aquello de lo que hablan nuestros entrevistados. Y esa potencialidad, de la cual vemos apenas breves atisbos, debe ser intencionalmente promovida a partir del diseño de políticas. Ese desarrollo local, idealizado como un desarrollo humano o a “escala humana”, percibido seguramente por los actores como una voluntad difusa, o como una demanda insatisfecha, no puede esperarse que surja autónomamente en el horizonte volitivo y práctico de los actores, especialmente después de una década de neoliberalismo fundamentalista. Por ello, lo local, como espacio de articulación de la diversidad y de búsqueda consensuada de soluciones específicas a problemáticas disímiles, no es todavía una realidad sino una prefiguración de las formas que puede construir una utopía de nivel local.

Sin embargo, llama la atención que, existiendo importantes condiciones para promover la posibilidad de una política social que se apropie de la educación y recupere el perfil central que ella desempeñó como primera política integradora del Estado argentino, éstas no sean suficientes para permitir que aflore esa potencialidad. Por un lado, aun dentro de la desigualdad y la inequidad imperante, está todavía presente la re-

ferencia a ese horizonte mítico de integración del que los grupos de edad más avanzados somos tributarios. Cambios muy complejos en el marco de la estructura de oportunidades, en las cosmovisiones, en las ideologías imperantes, en la voluntad de construir la *res publica* y el bien común, pero, sobre todo, en una privatización de hecho de la relación con el hecho educativo, que opera considerándola fundamentalmente como una inversión en capital humano, son factores que actúan desalentando la integración y la voluntad de construir esas políticas. ¿Por qué, después de todo, por qué estaremos pidiéndole a la educación y sus actores un comportamiento contra sentido del de otros órdenes institucionales?



II

ESCENARIO DE "POBRES HISTÓRICOS":  
EL CASO DE UNA ESCUELA TÉCNICA  
EN JOSÉ C. PAZ



## Capítulo I

### La Escuela y su historia

Desde los albores de José C. Paz como barrio surgen iniciativas para crear instituciones educativas para sus hijos, es así que corría 1890 cuando se fundó la primera escuela, fue la rural N° 4.

Luego de un largo interregno que no puede redactarse aquí, hacia fines de 1960, varias instituciones de bien público se nuclearon, dado el impulso industrial y conscientes de la importancia de los aportes de las escuelas técnicas, e iniciaron las gestiones para que a mediados de los '70 una escuela de este tipo pudiera abrirse en la zona. Inicialmente funcionó en dos aulas que prestó la sociedad de fomento del lugar. Otra escuela le prestó los bancos y otra entidad las instalaciones para realizar los talleres hasta tanto la gobernación de la Provincia de Buenos Aires cediera un terreno fiscal para construirlos. La iglesia luterana hizo una donación monetaria, pero al no llegar la cesión del terreno fiscal la donación fue disminuyendo, con lo cual, sólo se logró comprar un terreno y realizar la estructura de cemento de las primeras aulas que albergarían a los 50 alumnos que ingresaron inicialmente.

Mediando los '70 la escuela contaba con 150 alumnos. Funcionaban en dos turnos con tres divisiones por la mañana y tres por la tarde. Las clases de taller se dictaban en la cancha de bochas de un club y las herramientas las traían los alumnos y profesores. En invierno la calefacción era alimentada con los papeles y la leña que los alumnos juntaban antes de entrar. Pa-

ra esa fecha el personal administrativo y directivo no había sido todavía nombrado.

Entre 1977 y 1981 se realizan algunas modificaciones administrativas y edilicias que permiten que los tres turnos funcionen en el actual edificio. A continuación se crean diversas orientaciones cuyos primeros graduados salen a partir de 1981 –Técnicos Electromecánicos–, 1984 –Maestro Mayor de Obras–, 1985 –Bachillerato de Adultos en Gestión y Administración–, 1998 –Técnicos en Informática– y 2002 –Bachillerato de Adultos-Tecnológico–. En el año 2002 la escuela contaba con 687 alumnos con un promedio de 31,23 alumnos por aula, similar al promedio del distrito y de la provincia (Breve Reseña Histórica de la Institución, en *Guía de Asesoramiento para la Gestión Institucional*, 2002).

## Algunos datos del Partido y perfil general de la población que asiste a la escuela

El partido de José C. Paz fue creado recientemente y tuvo su origen en la ley provincial N° 11.551/94, a partir de tierras que pertenecían al partido de General Sarmiento. Tiene una superficie de 50 Km<sup>2</sup> y está rodeado por los municipios de Malvinas Argentinas<sup>1</sup> –al norte–, **San Miguel**<sup>2</sup> –al este–, Moreno –al sur y Pilar<sup>3</sup> –al oeste–. José C. Paz tiene sus primeros registros como pueblo allá por 1897, cuando integraba el partido de General Sarmiento (Munzón, sin fecha). El partido de José C. Paz, con una población de 230.208 habitantes, está inserto en el

<sup>1</sup> Se crea con tierras del partido de General Sarmiento e incorpora un sector del partido de Pilar. Ley provincial 11.551/94.

<sup>2</sup> Se crea con tierras del partido de General Sarmiento. Ley provincial 11.551/94.

<sup>3</sup> Partido cuya superficie ha sido modificada, cede tierras para la creación del partido de Malvinas Argentinas e incorpora un sector del partido de General Sarmiento. Ley provincial 11.551/94.



Gran Buenos Aires (GBA), que, según el INDEC, contabiliza una población de 13.827.203 habitantes. El crecimiento poblacional de José C. Paz ha sido notable en la última década, con una variación intercensal del 23,3%. Este aumento resulta muy superior al de la provincia -9,8%- y el doble que el nacional -11,2%-. Lo mismo ha ocurrido con los partidos circundantes: Malvinas Argentinas -21,6%-, San Miguel -19%-, Moreno -32,2%- y Pilar -60,7%-. En este contexto, la desocupación del GBA, del 17,1% (Dirección Provincial de Estadísticas de la Provincia de Buenos Aires, 4º cuatrimestre de 2003), es una limitante a la hora de pensar alternativas a una pauperización que alcanza al 71,3% de la población del cordón industrial al que pertenece José C. Paz.

Para tener una óptica de la situación social en que se encuentra José C. Paz, en algunos casos lo comparamos con otros partidos. La relación la establecimos con Vicente López y Quilmes. Tomamos el índice de NBI como criterio para la selección y de allí obtuvimos que Vicente López tiene el menor porcentaje de NBI del GBA -4,8%- mientras que Quilmes representa el promedio -17,6%-. Frente a ellos, José C. Paz, con 26,7%, es el **segundo**<sup>4</sup> partido con más población con NBI, de allí que lo consideremos como uno de los extremos -el peor- del Gran Buenos Aires.

|               | De 0 a 14 años | De 15 a 65 años | + de 65 años | Población con NBI |
|---------------|----------------|-----------------|--------------|-------------------|
| Vicente López | 18,2           | 65,3            | 16,6         | 4,8               |
| Quilmes       | 26             | 63,5            | 10,6         | 17,6              |
| José C. Paz   | 32,4           | 61,6            | 6            | 26,7              |

Las cifras son porcentajes sobre el total.

<sup>4</sup> El primer partido con más población con NBI es Florencio Varela con 30,4%.

Como se puede apreciar, el partido tiene una población joven abundante, debido principalmente a una tasa de natalidad importante, y posee una de las tasas más altas de fecundidad del Gran Buenos Aires: 2,3 hijos nacidos vivos por madre, frente a 1,9 en todo el GBA, 1,9 en Quilmes, 1,5 en Vicente López y 2,1 como promedio nacional.

Este alto porcentaje de crecimiento poblacional debido a la alta natalidad se da en un contexto de precarias condiciones sociales. El hacinamiento<sup>5</sup> es un reflejo de esto, en José C. Paz el 12,2% de la población vive en esas condiciones, un guarismo bastante más alto que el de Quilmes -7,4%- , Vicente López -1,6%- , y que el promedio del GBA -8%-.

Otro ejemplo de la precariedad en que vive la población que asiste a la escuela estudiada lo representa la calidad del agua que beben. Un importante informe que realizó el Banco Mundial en 1995, revelaba que el principal problema ambiental de la Argentina era la contaminación de las napas de donde la mayoría de los 13 millones de habitantes del GBA extrae el agua para beber. En el caso de José C. Paz, sólo el 8,4% extrae el agua para beber y cocinar de la red de agua corriente. El 91,6% restante de la población toma agua de las napas contaminadas mencionadas en el informe (Banco Mundial, 1995).

A menudo, en los relatos, los chicos se confunden y mencionan espontáneamente poseer agua corriente en su casa y en su barrio, pero, indagando más, resulta que todos los entrevistados carecen de provisión de agua por red y de servicio cloacal. La provisión de agua para los hogares se realiza, en el mejor de los casos, extrayendo agua de las napas mediante un motor. El partido tiene una cobertura de provisión de agua con esas características de solamente el 30% y el 23% (ENOHSA, 2000) para cloacas. Casos de tuberculosis y hepatitis son mencionados por algunos adultos entrevistados en la escuela.

<sup>5</sup> Hacinamiento crítico: más de tres personas por cuarto.

En lo que respecta al acceso a transporte público y vías de comunicación al centro, la mayoría de los chicos de la escuela que provienen de barrios limítrofes con otros municipios o, incluso, de otros partidos, relatan que el colectivo es el medio de transporte más usado para acercarse al “centro” y poder llegar a la escuela, aunque no sin dificultad. Sin embargo, y pese a que existe el “boleto escolar”, muchos pibes no tienen siquiera para pagarlo y deben caminar 40 o 50 cuadras. La odisea que tuvimos que enfrentar para llegar al barrio “Sol y Verde”, nos permitió cotejar aquello que transmitían los jóvenes en las entrevistas. Unos 40 minutos desde la estación de José C. Paz separan al barrio de la parada de tren más cercana. El colectivo de línea recorre en ese tiempo una calle que empieza asfaltada y que termina de tierra, calle que se convierte en la única salida y entrada porque “*otra no hay*”. El recorrido se hace increíblemente lento; el estado del asfalto es calamitoso y el tramo de tierra, cuando llueve, intransitable. El colectivo, que pasa cada media hora, hace una trayecto paralelo a las vías del viejo tren San Martín para luego internarse en el interior de los barrios, hasta finalizar en “*Sol y Verde*”, unas 15 cuadras antes de que termine el barrio y empiece el descampado.

Casas de material a *medio terminar o terminadas a los ponchazos*, otras más precarias aún, que intercalan ladrillo, bloques, chapas y maderas, otras que completan el mix con cartón. Todas dan cuenta de una construcción que se hizo con lo que se pudo comprar o con lo que se encontró. Manzanas que no están totalmente completas hacen que nos interroguemos si el paisaje que se abre es urbano o semirural. Calles de tierra que no están, en algunos casos, bien delimitadas, zanjas pluviales a ambos lados u otras que surgen de alguna vivienda, abriéndose camino hasta desembocar en la zanja mayor. Postes de luz municipales, cableríos y antenas a diferentes alturas, y, hasta una pantalla de Direct TV, que desentona con lo visto hasta ahora. Una iglesia evangélica, una entidad pastoral cristiana y

un club reúnen a los vecinos del lugar. La zona es baja y en los días de lluvia se inunda. El impacto que esto produce se desprende de los relatos, que siempre desembocan en una sensación de disgusto por el lugar en que se vive, pues es lo que no se tolera y hasta da vergüenza; zapatos y ropa embarrada hacen al inequívoco estigma de que *“viene de la villa”*.

La provisión de electricidad en manos de EDENOR no siempre se puede pagar; es común en los relatos que jóvenes y adultos hagan mención a que en el barrio *“todos estamos colgados”*. La pérdida del trabajo y los ingresos inciertos hicieron que muchos vecinos tuvieran dificultades para pagar el servicio, luego vino el “corte” y terminaron “colgados” de la red pública. La iluminación pública que provee la municipalidad para dar luz a la calle también está en pésimo estado y el municipio no mantiene ni repone las lámparas, son los propios vecinos quienes, asociados o individualmente, se hacen cargo. Los \$ 35 que cuesta son a menudo motivo de disputa, principalmente, en los barrios clase media baja cuándo, aun mediando un acuerdo para que *entre todos o alternadamente se reponga la lámpara, siempre termina colocándola el que vive a menos metros del poste de luz*. Entre los más pobres sobrevive un espíritu más colaborativo, en donde, aunque cueste más *llegar* a los \$35, se *llega* siempre asociado con los vecinos.

Con respecto a la recolección de basura en los barrios, los testimonios dan cuenta que la misma se realiza –en el mejor de los casos– dos veces por semana. Cuando esto no se cumple, hay *“personas en un carrito”* que, tirado por algún sufrido caballo, pueden retirar las bolsas de basura a cambio de algunas monedas. Las diferencias están a la vista, hasta con otros barrios cercanos al centro, que, aunque no son habitados por familias acomodadas, las hacen sentir. Basta con comparar la zona en la que se encuentra emplazada la escuela con el lugar donde vive uno de los alumnos:

*“¡Sí! Acá, –hace referencia al barrio en que se halla ubicada la escuela– pasan los camiones de basura constantemente, en cambio allá no (en su barrio). Allá, si hay un accidente a gatas vienen los bomberos, en cambio acá ya tienen todo cerca”.*

Los barrios en mejores condiciones de la zona –en lo que a servicios respecta–, fueron construidos por las fuerzas de seguridad, para lugar de residencia de sus propios miembros, durante la última dictadura militar (1976–1983). El único alumno entrevistado que describe un acceso integral a servicios proviene de una urbanización construida para el Cuerpo de Gendarmes, donde trabaja su padre. Cerca de la escuela, se encuentra la guarnición militar de “Campo de Mayo”, la mayor del país. Allí se extienden varios barrios militares, con casas bien construidas y con todos los servicios por red. Incluso, en aquellos años, la corporación militar extendió 5,5 km el recorrido del tren más moderno para que estuviera al alcance de sus viviendas. Esta situación diferencial de la cual gozan unos –y que *cachetea* a quienes no pueden acceder a los servicios–, incide en ciertas ocasiones en la elección de “*ser gendarme*” como una manera de poder salir de las carencias que sufren las familias, pero, también, para escapar de las prácticas que implementan el resto de “*los chicos del barrio*” .

*Yo, por ejemplo, el pibe mío, el más grande, que ahora está en la Escuela de Gendarmería de Oficiales (...) cuando él terminó el año pasado bueno, como andaba de changas, no tenía recursos y qué sé yo bueno vendí un televisor para que entrara (...) para pagar la inscripción que son quinientos pesos (...) claro, lo que pasa es que nadie nos puede decir que va a pasar mañana (...) ¿cómo lo mandas a la universidad sin plata? (...) él no quería mucho pero yo fui allá (...) para colmo acá tenía la contra de que varios profesores le decían que no,*

*que era lo peor que podía hacer entrar a la Escuela de Gendarmería que esto y que el otro, y bueno, yo peleé contra todos, hasta con mi señora, porque mi señora veía los líos que se armaban con los piqueteros en la televisión y todo dice, “me lo van a matar a mi hijo”...y bueno, yo peleé y lo llevé (...) él me dice: “dejame descansar un año, el año que viene entro”, le digo: “no porque te vas a achancar y después no te entro más, te me vas a juntar con los vagos en la esquina te vas a poner a chupar cerveza, a fumar, a drogar y después dentro de un año no vas a querer...vas a ver donde te voy a visitar, a la cárcel de Caseros” (...) Entonces, le digo, “vos te metes ahí, estás toda la semana ahí, estudias”, porque ahí tienen estudio, tienen educación física, todo...come, le pagan un pequeño sueldito que no es mucho, creo que son ciento treinta pesos por mes, pero para los viáticos de él le sirven...ya el año que viene está en segundo año...ya va a tener un sueldito un poquito más grande y después en tercer año ya se recibe como Oficial de Gendarmería...ya va a tener un sueldo, no sé mil seiscientos, mil ochocientos pesos (...)*

El partido prácticamente carece de barrios residenciales que sí están presentes en partidos del 3 tercer cordón industrial, donde el fenómeno finisecular de suburbanización de los sectores de altos recursos de la Ciudad de Buenos Aires, transformó a los descampados, a los intersticios de la urbanización popular, en barrios cerrados y countries. El paisaje se metamorfoseó en un mosaico que combina barrios privados con barriadas abandonadas (Katzman, en *Siempre*, 2000), quedando así plasmado un modelo urbanístico de desigualdad excluyente y contigua. No es el caso de José C. Paz, donde prácticamente no existen barrios exclusivos, y el panorama residencial no es muy inequitativo (dada la pobreza intensiva y extensiva a lo largo del partido). Pero basta caminar algunas cuadras hacia San Miguel y la tendencia va *in crescendo*.

## Jóvenes entre la pobreza y la marginalidad

*Y creo yo, que antes tenían más interés, los chicos de estudiar, porque decían: “bueno, nos están pagando voy a estudiar”, ¿entendés? “Me voy a esforzar, que esto y lo otro”, en cambio ahora, es como que ya no, porque dicen “¿para qué voy a ir si... ¿para que voy a estudiar?, si a veces no tengo plata ni para viajar, ni para nada? y... no, no, mejor me quedo acá o voy a buscar trabajo” por eso.*

¿Cuál es la situación de aquella populosa población joven de donde surgen los alumnos de la escuela estudiada? En la Argentina, en el rango etario de jóvenes que cursan el polimodal, el 11,4% de los chicos no estudian ni trabajan. La desazón, la falta de alternativas y el abandono aparecen como fundamentos de un futuro incierto. Un futuro que se expresa duramente en el 17,1% de los jóvenes que, entre los 19 y 24 años, no estudian ni trabajan. De los jóvenes pobres, el 39,1% está desempleado. Este registro contrasta con el de los no-pobres, donde sólo el 20% no encuentra trabajo (SIEMPRO, 2003 en base a datos del INDEC, CNPHV 2001).

No estudian, no trabajan o no encuentran empleo. Los jóvenes postergan su independencia personal apoyándose en los padres, en las políticas sociales gubernamentales o en el delito, la droga y otras formas de dependencia personal no productivas.

*“¿Cuál es la situación laboral de los papás de los chicos que van al colegio?” “Y, hay muchos que no tienen trabajo, mucha gente que no tiene trabajo, muchos. Sabe que tuvimos una reunión en que la mayoría de los papás estaba sin trabajo. O sea, creo que había un solo señor que era de la municipalidad y... El papá de Guida, pero después la mayoría de los papás no... que incluso renegaba por el tema de las becas”.*

Esta precaria situación se agrava considerando la escasísima cobertura sanitaria que tienen estos jóvenes: el 32,5% de los menores de 15 años de José C. Paz no poseen cobertura social (INDEC, CNPHV, 2001). Dependen, por lo tanto, de la provisión de medicamentos de alguna salita barrial, de curanderos de ocasión, o de recetas caseras.

Los alumnos de la escuela están expuestos a numerosos factores de riesgo para su salud psicofísica y el buen desempeño escolar. El primer dato que sirve de marco para esta afirmación se debe al segundo lugar que ocupa José C. Paz en el GBA entre los partidos con mayor NBI. Según el citado informe de SIEMPRO, a nivel nacional, el 70% de los jóvenes entre 15 y 18 años es pobre, de los cuales, el 38,6%, es indigente.

El entorno de crecimiento de estos jóvenes está signado por la pobreza y la marginación. Como se mencionó más arriba, la desocupación es una de las más altas del GBA, agravada por la población en situación de pobreza en la que la tasa se duplica. Frente a la imposibilidad de los padres de encontrar trabajo o de completar un sueldo digno, muchos adolescentes deben buscar empleo, el 7,8% de los jóvenes entre 15 y 18 años trabaja.

Entre las problemáticas que los directivos mencionan como de presencia cotidiana en la escuela está el embarazo adolescente. Este problema es cosa *“moderna, común”* a partir del III ciclo de la EGB, y es causa de abandono escolar (que este equipo pudo verificar en varias de las entrevistas realizadas a chicas que dejaron la escuela). En estos casos, como se verá en el próximo capítulo, la ayuda que los familiares, los amigos y la propia escuela les ofrecen, no logra compensar las dificultades que esta situación provoca en las adolescentes.

Los embarazos en jóvenes entre 14 y 19 años representan, en todo el país, el 10,7% de los partos. Este dato alarmante se potencia al comprobar que el 53,5% de los argentinos de ambos sexos entre 15 y 19 años no posee cobertura médica, es decir, carecen de obra social, plan de salud privado o mutual



(INDEC, CNPHV, 2001). En un distrito como José C. Paz, y en barrios pobres y marginales del partido, de donde proviene la mayoría de los alumnos de nuestra escuela, los riesgos son varios: esos embarazos son atendidos por parturientas o pequeñas salitas de barrio que carecen del equipamiento más moderno, disponible para otros sectores de la población. Otros riesgos asociados son los casos de HIV, cada vez más numerosos entre los jóvenes. El SIEMPRO afirma que el 26,7% de los casos notificados de esa enfermedad se da entre jóvenes de 15 a 24 años (SIEMPRO 2003, en base a datos del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, 2002 y Estadísticas Vitales, 2001).

Estas problemáticas nos están hablando de un entorno social y familiar muy adverso para los alumnos de la escuela estudiada. Por otro lado, la tasa de suicidios para los jóvenes entre 15 y 24 años es, en el país, del 0,15 por mil y la tasa de defunción por causas violentas en el mismo rango etario es de 0,9 por mil.

## La escuela estudiada y el cambio curricular: una estrategia concreta en busca de más equidad

### Un poco de historia

La Reforma Educativa de la Ley Federal de Educación supuso para las escuelas técnicas una reducción de 6 a 3 años. Como se muestra en el cuadro, los antiguos 1° y 2° años del secundario se transformaron en los 8° y 9° años del III ciclo de la EGB (Educación General Básica). Los 3°, 4° y 5° años de la antigua Escuela Técnica representan hoy los 1°, 2° y 3° años del Polimodal. Finalmente, el 6° año no fue reemplazado, aunque se lo podría considerar como incluido en los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), es decir las orientaciones cursadas a contraturno a lo largo del Polimodal.

|              | Primaria                 |    |    |       |    |    |       | Secundaria "Técnica" |    |           |    |    |     |
|--------------|--------------------------|----|----|-------|----|----|-------|----------------------|----|-----------|----|----|-----|
| Pre-Reforma  | 1º                       | 2º | 3º | 4º    | 5º | 6º | 7º    | 1º                   | 2º | 3º        | 4º | 5º | 6º  |
|              | Educación General Básica |    |    |       |    |    |       |                      |    | Polimodal |    |    |     |
|              | EGB 1                    |    |    | EGB 2 |    |    | EGB 3 |                      |    |           |    |    |     |
| Post-Reforma | 1º                       | 2º | 3º | 4º    | 5º | 6º | 7º    | 8º                   | 9º | 1º        | 2º | 3º | TTP |

Estos cambios implicaron, para estas escuelas, una reducción de los contenidos técnicos, debido a que los dos años que se trasladaron al III ciclo de la EGB, –si bien rescatan contenidos–, no siempre pueden darle, en el polimodal, continuidad con la misma cohorte. Al respecto, los docentes relatan que pierden una importante cantidad de alumnado –que elige otros polimodales cuando termina el 9º año– pero que ganan nuevos alumnos que ingresan sin conocimiento técnico alguno. Para los docentes y directivos, éste es muy escaso. Afirman que los chicos deben presentarse a búsquedas laborales muy específicas y que ellos no pueden capacitarlos para esas ofertas.

La carga de las materias teóricas y prácticas es relativamente pareja. La crítica más fuerte formulada desde el plantel docente reside en que no ha habido, a causa de la reducción de los años de enseñanza técnica, una reducción de las materias teóricas. Lo cual, en algún sentido, puede resultar inobjetable pero que, en este caso, ha generado inconvenientes ya que el atributo específico de la escuela técnica siempre fue y sigue siendo la preparación de los futuros egresados para una inmediata incorporación a las empresas como mano de obra “manual” en el sector productivo. Sin embargo, la actual formación no logra satisfacer los requerimientos mínimos exigidos por las empresas. Los docentes egresados del establecimiento relatan que los empresarios que, hasta hace muy poco tiempo, tenían en la escuela técnica un “semillero” de trabajadores capacitados, ahora los rechazan.

## Acerca del reacomodamiento de los contenidos curriculares

Frente a este panorama la institución ha buscado alternativas que le permitan—sin tener que ir en contra de las normas— ofrecer a los alumnos una solución provisoria. Dado que la estructura básica del Polimodal no puede ser modificada, desde la escuela realizaron una adaptación “*sui generis*” de los contenidos curriculares. Lo que se intentó hacer fue trasladar los contenidos de carácter teórico pertenecientes a los últimos años al Polimodal y a los TTP, y tratar de concentrar e incluso incorporar las prácticas en el primer año. De ese modo se busca que los alumnos tengan más talleres prácticos desde el inicio del Polimodal. Como complemento, la escuela busca que, si hay chicos que por alguna razón desertan, lo hagan con alguna práctica incorporada.

El número de egresados de esta escuela técnica que continúan sus estudios en la universidad es casi nulo, según dan cuenta los testimonios de docentes y directivos. Frente a ese panorama, la capacitación para el trabajo es un elemento determinante de las posibilidades laborales futuras de los chicos. Sin embargo, el horizonte no ha podido limpiarse de los negros nubarrones que acechan a una población castigada por la violencia y la desocupación. La tasa de desocupación del distrito en el 2001 era del 27%<sup>6</sup>. Puntualmente, la tasa de desempleo nacional para los jóvenes “pobres” de entre 19 y 24 años era, en ese momento, del 39,1%, el doble que para los mismos jóvenes de hogares no pobres (SIEMPRO, 2001).

<sup>6</sup> Dato previo a la profundización de la crisis.

## Hacia una caracterización de la comunidad educativa

La escuela trabaja con dos comunidades “escolares”. Por un lado, *la comunidad de origen “territorial”*, representada por los vecinos –es decir la gente que vive en los alrededores–, y que se relacionan más por los escasos servicios extracurriculares que le puede brindar la escuela que por el acceso de sus hijos a ella. Uno de los integrantes del plantel directivo cuenta que el tinglado de la escuela suele ser pedido por algunos vecinos para hacer fiestas familiares. Entre los docentes existe la sensación de que *“la escuela no integra a los vecinos”*. No existe, de hecho, ningún proyecto que ponga en articulación a la comunidad territorial con la propia escuela.

Por otro lado, existe *la comunidad estrictamente “escolar”* –la que efectivamente asiste a la escuela–, con algunos alumnos que provienen de barrios limítrofes a los partidos aledaños y otros provenientes de barrios de clase media baja. De este modo, se integran en el mismo espacio problemáticas diferentes.

Chicos que recorren grandes distancias para cursar en la escuela, son los que con mayor facilidad desertan de ella. Ante esto, la escuela trata de generar espacios de contención, pero se reconocen impotentes, no sólo frente a la distancia, sino también a los problemas vinculares y económicos de sus familias.

Esta disparidad de orígenes de la población escolar, ya sea la territorial como la variada extraterritorial, es uno de los problemas que afronta la escuela. Como se verá oportunamente, este sería uno de los elementos que conspira contra la creación de una “comunidad escolar” propiamente dicha. Es decir, con sentimiento de pertenencia, de identidad: *“esta escuela no es la escuela del barrio”*. Este sentimiento de “pertenencia a la escuela”, de identificación emotiva y, por lo tanto, el compromiso con ella y también la idea de comunidad, se verían afectados

por la fragmentación espacial entre la escuela y la casa como también por el origen residencial diverso. Desde la perspectiva del plantel docente y directivo hay otro aspecto perturbador en la construcción de esa identidad escolar en los alumnos. Se refieren aquí a la cantidad de años que los chicos están *hoy* en la escuela, en comparación con la vieja escuela técnica. En la misma medida se habría reducido el compromiso y el cuidado que se tiene con respecto al establecimiento.

Es curioso como la desvinculación reinante entre *el barrio* de la escuela y *la escuela* no puede modificarse en base a retener a la población que asiste a la EGB que funciona en el *mismo edificio y horario* que la escuela técnica, dado que este tercer ciclo tiene una población proveniente del propio barrio. Emerge, por parte del técnico, cierta incapacidad para atraer al alumnado que egresa de esa EGB *integrándolo* a la comunidad territorial.

Cotejando con los datos que tiene el distrito sobre deserción escolar, obtenemos que, en José C. Paz, el 36% de los egresados del III ciclo de EGB no continua sus estudios en el polimodal. Esta cifra asciende al 37% en el caso de los varones y es del 36% en el de las chicas. Es decir, si bien es claro que los alumnos del EGB del mismo establecimiento migran a otras escuelas, igualmente es cierto que una parte importante de aquéllos continúan un camino incierto de abandono escolar.

Las difíciles condiciones en las que deben hacer su trayectoria escolar los jóvenes de la escuela técnica perjudica su rendimiento escolar y su normal tránsito por ella. La “Tasa de Promoción Efectiva (**total**)”<sup>7</sup>, en los 3 años de este polimodal,

<sup>7</sup> Expresa el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio inmediato superior en el año lectivo siguiente. Es posible calcular una tasa total y/o por año de estudio. La tasa de promoción efectiva es el cociente entre la cantidad de alumnos en el año estudio (i+1) del año lectivo (t+1) menos la cantidad de alumnos repitientes en el año de estudio (i+1) del año lectivo (t+1) y la

es de 57,38% mientras que en el distrito de José C. Paz es del 72% y en la provincia del 76,88%. Consecuentemente, la proporción de alumnos que tienen **sobreedad**<sup>8</sup> es muy alta: 41,06% de ellos está atrasado en sus estudios.

([www.mapaescolar.ed.gba.gov.ar](http://www.mapaescolar.ed.gba.gov.ar))<sup>9</sup>

## Igualmente pobres: el caso de la cooperadora y la cooperación escolar

La cooperadora del colegio tiene ingresos bajísimos. Aunque debido al tamaño de la escuela, las necesidades son grandes, prácticamente no hay padres que paguen regularmente la cuota. Lo más usual es que vayan aportando en la medida de sus posibilidades a lo largo del ciclo lectivo, cuotas de \$ 2-, \$ 5-, o que directamente no paguen en todo el año. La política de la escuela, en este sentido –contrariamente a lo que ocurre en otros establecimientos del distrito según los directivos–, es no tener restricciones al ingreso. Este principio es aplicado en todos los niveles.

---

cantidad de alumnos en el año de estudio  $i$  en el año lectivo  $t$  por 100. Nota: - (i) corresponde al año de estudio en cuestión por ejemplo: 1° año de EGB, mientras que  $(i + 1)$  es el año de estudio siguiente al año de estudio tomado como base. - (t) corresponde al año lectivo en cuestión por ejemplo: 2002 y  $(t+1)$  al año lectivo siguiente.

<sup>8</sup> “Tasa de sobreedad”: Expresa el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. Es el cociente entre la cantidad de alumnos con sobreedad (con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados) y la cantidad de alumnos por 100.

<sup>9</sup> Los datos de este párrafo fueron tomados del “Mapa Escolar”. Esta es una iniciativa de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Planeamiento Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2002.

La participación de los padres en la cooperadora aparenta haber seguido el mismo derrotero de la situación económica. Es decir, hace unos años, ésta era importante. No por ello los ingresos eran abundantes, pero la presencia de padres era numerosa y cada uno aportaba lo que podía: ladrillos, mano de obra, etc. La escuela incluso colaboraba, integrando a esos padres a través de clases de computación que dictaban los profesores de la orientación de informática. Actualmente, las convocatorias a las reuniones son respondidas por apenas el 20% de los padres que acudían en aquella época.





## Capítulo II

### La dimensión temporal: el concepto de cambio en la definición del escenario de “pobres históricos”

Partir de la existencia de un deterioro en las condiciones de educabilidad significa –tal la conjetura que da origen a este trabajo– que ante nuevos escenarios sociales, donde no sólo se profundiza la pobreza sino que aumentan la desigualdad y la fragmentación social, hay una emergencia de nuevos universos simbólicos que cruzan la familia y la escuela y entran en lucha con la anterior configuración (Berger & Luckman, 1968). En esa tensión entre emergencia de lo nuevo y convivencia con lo viejo hay un sistema educativo, que reclama *cambios internos* para poder procesar y responder a *los cambios del entorno*. El deterioro en las condiciones de educabilidad lanza al mundo a un niño y un adolescente con una capacidad deficitaria para el buen desempeño escolar, que tiene su desenlace en la escuela, pero que no es más que la síntesis de una trilogía deteriorada: las condiciones en que vive la familia, las condiciones en que la comunidad produce vida y ciudadanía social y las condiciones en que educa la propia escuela.

En este caso, el supuesto del deterioro nos permitirá no sólo dar cuenta de la existencia o no de ese cambio, sino identificar, desde la perspectiva de los actores, el momento o el proceso de quiebre que le da origen y el significado atribuido por

los mismos. Dado que el cúmulo de percepciones se define por el tipo de actor que emite el juicio, nos propusimos, en primer lugar, pasar revista a concepciones comunes y/o disímiles que luego van a incidir sobre el resto de las representaciones. Desde este marco teórico, toma centralidad el carácter constructor del mundo de las narrativas y narraciones que cada actor pone en juego mediante las relaciones y prácticas sociales, donde mientras accede a un mundo ya construido, contribuye a la construcción del mismo (Cabrana & Otros, 2000). Todos actores que repasan trayectos de sus vidas desde la dimensión escolar y se van ubicando como alumnos de ayer, padres hoy, o docentes hoy. También hijos, que son alumnos hoy, y desescolarizados que fueron alumnos ayer. El relato les permite, desde una sociabilidad presente, traer las sociabilidades pasadas y atribuirle sentido (Saltalamacchia, 2004). Esto es lo que nos posibilita dar cuenta de *cómo perciben el cambio, el impacto, la actitud frente al cambio, las estrategias personales y colectivas para hacerle frente, los valores que movilizan, los que emergen o los que se pierden.*

Dado el atributo transversal que la dimensión temporal tiene para nuestro trabajo, en estas primeras páginas, sólo pretendemos pasar revista a algunas ideas emergentes desde cada rol escolar, las que luego serán reflejadas y profundizadas a lo largo del trabajo. Veamos: desde la perspectiva de **los docentes y directivos**, si bien se señala que el deterioro fue producto de la política de los años '90, que produjo cambios negativos en la situación socioeconómica de las familias, hacen mucho hincapié en el impacto de la reforma educativa sobre la vida escolar, con una impronta diferencial sobre la enseñanza técnica. En este último sentido, las visiones van desde las más críticas que dicen que la reforma ha sido *"un golpe a la educación técnica"* a otras que señalan que, si bien ha impactado negativamente, la enseñanza técnica no podía seguir como había sido tradicionalmente, pasando por las posturas que hoy evalúan auspiciosa-

mente el proyecto vigente de incorporar el tercer ciclo a la escuela polimodal. Independientemente de las diferentes posiciones, todos coinciden en la pérdida del sentido de pertenencia que produjo pasar de seis a tres años de polimodal, la mala preparación con que llegan los chicos desde el tercer ciclo, el poco apego a la lectura o el comportamiento aninado. No existe en este grupo el reconocimiento de la ampliación general de la cobertura como elemento positivo y de hecho aparece la queja constante, que tiene que ver con la propia realidad de la escuela ante la pérdida de alumnos en el pasaje de noveno a primero del polimodal.

Aprender a vivir con poco, en un nuevo clima social, le exige a la escuela estrategias para abordar el cambio. Esto se expresa, desde las perspectivas de los docentes, como *el haber - se tenido que adaptar*; de tal manera que, si los chicos vienen mal, se hace comedor, si no hay tizas y no las envían, se consigue una fábrica que dé tizas de rezago y si no hay libros, se hacen fotocopias. Sin embargo, a la hora de indagar individualmente esta ecuación, no parecen ser tan dúctiles en las resoluciones y emerge un docente desbordado, que al cambio en el clima social le suma la transformación educativa. Se percibe en el común una pérdida de valores generalizada, como principal efecto de los cambios acontecidos en la década del '90.

**Para los padres** el punto de quiebre central está dado por la *pérdida del trabajo* y, con él, toda una cadena de *pérdidas asociadas*. Implícita o explícitamente, la mayoría de los entrevistados adultos, perciben el cambio como sinónimos de *pérdida*, aun en el caso de un papá que evaluó positivamente *haber perdido* un trabajo formal porque le significó ganar en independencia...

*No, no perdí nada, lo único que puedo haber perdido es qué sé yo...no sé, cruzarme con la gente a las cinco de la mañana y a las ocho de la noche cuando venía, de chusmear ca -*

*da mañana con uno distinto, que ya ahora, en ese sentido, son... siempre chusmeás con los mismos, entonces ya son de -masiadas caras conocidas, de la otra forma viajás en un tren, en un colectivo, y (ahora) no viajás nunca, no viajás todos los días con las mismas personas, siempre (con) extraños. Y eso, puede haber cambiado.*

Pero desde que empezó a *faltar laburo la cosa se puso fulera* y cruzarse hoy con *gente en el barrio a las cinco de la mañana o a las ocho de la noche* no genera, precisamente, sensación de sociabilidad sino desconfianza. Es evidente que la falta de trabajo provoca una circulación mínima de relaciones sociales, o lo que es lo mismo, limita las mismas al ámbito del barrio, con la consecuente disminución del capital social que supo otorgar años atrás un trabajo, toda vez que posibilitaba relacionarse con otros de la misma clase social o de clases sociales diferentes. *Antes* trabajar cohesionaba, integraba, hoy, al faltar el trabajo, esa relación se rompe.

Para los padres, la reforma educativa, en tanto *cambio* que pudiera tener impacto a nivel de la relación escuela-familia, no surge espontáneamente, en todo caso parece percibirse como un cambio *secundario*, y sólo en la medida en que se lo indague específicamente. Esto nos sitúa ante otra pregunta que podrá ser tema de una investigación posterior ¿cuáles son las representaciones que los padres tienen acerca de la reforma educativa?, ¿qué significó exactamente para ellos? ¿Cómo se la evalúa? ¿cuánto jugó esta reforma en la percepción de una escuela a la que se encuentra cambiada?

**Para los jóvenes** los cambios están situados más cerca, se miden desde su propia escala etaria; los cambios son los que se observan en lo cotidiano o a lo sumo entre un año y otro...

*y además creo yo que antes los chicos venían más porque les daban la beca. Bueno, y se sentían ellos más que protegidos*

*por eso, decían: “bueno, yo voy a la escuela porque me van a dar eso y... ( ) voy a tener para pagar eso”... y ahora, en cambio, como ya, hay muchos que le sacaron la beca y a otros no.*

Los alumnos también citan la *pérdida del trabajo* de sus padres –pero en grado menor–, y, en todo caso, apelan a las percepciones de los adultos “*mi papi me cuenta que...*” para responder respecto de la existencia de cambios y el impacto negativo o positivo que esto pudo tener sobre la vida dentro y fuera de la escuela. También refieren a un antes/después de ciertos cambios en las estructuras familiares como cambio de núcleo conviviente y mudanza de barrio, etc.

En el caso de **los desescolarizados** son situados por el propio tema de la entrevista en un antes/después de “dejar la escuela” o de la decisión de “no seguirla” (lo cual incide directamente en la identificación de dos temporalidades de su biografía: *la vida con escuela y la vida sin escuela*). No obstante, estos jóvenes están más cerca de las percepciones del resto de los adultos que de las de sus pares escolarizados. Situación de la que se desprende la escuela como la institución que centralmente modela el ciclo de vida y habilita la pertenencia legítima a una etapa inequívoca del ciclo de vida.

Pero, por otra parte, la pérdida del trabajo trajo aparejada un despliegue de estrategias que, en algunos núcleos convivientes, dejó como impronta la construcción de nuevos valores. El *aprender a valorar otras cosas, desde el compartir todo a estar bien con poquito*, son enseñanzas valoradas especialmente por los jóvenes que son miembros de este tipo de grupo familiar. Aun cuando siempre se haya sido pobre, este grupo se percibe como *acostumbrado a tener todo hasta que ...* advino la pérdida de trabajo. Hasta aquí aparecen elementos que dan cuenta de un deterioro de las condiciones de educabilidad pero, de acuerdo al tipo de familia, se evidencia una puesta en valor de las capacidades y aptitudes que, por minimizadas que estén,

son aprovechadas al máximo para enfrentar el cambio generalizadamente negativo.

Sin embargo, cuando estaba finalizando el trabajo de campo, nos sorprendió una *nueva temporalidad* que comenzó a coexistir con las *dos* temporalidades de análisis definidas en la hipótesis de trabajo. Desde el momento del diseño de la investigación hasta diciembre de 2003, aproximadamente, las dos temporalidades que manejábamos eran coincidentes con los datos construidos en campo: **un antes** y **un después de...** Pero, a comienzos del 2004, emergió una nueva: **el ahora**. Testimonios grabados y comentarios *off de record* realizados en uno de los barrios más pobres de José C. Paz, dan cuenta de este tercer momento, cuando se incorpora la esperanza a partir del nuevo gobierno. Desde este imaginario anclado en un **ahora** que se percibe diferente, la sensación de inseguridad bajó, y la idea de más trabajo y mayores ingresos en un futuro cercano está presente; *anda más gente en la calle y hay un poco más de trabajo*. La sensación de recuperación económica viene a colación de nuevas posibilidades laborales que aparecen para los propios entrevistados.

## 1. Pacto escuela-familia

### El sentido de la educación en hogares pobres

¿Qué sentido le otorga la familia a la educación de sus hijos? ¿Qué lugar ocupa la escuela entre las prioridades familiares? En estos sectores de pobreza histórica, ahora sin trabajo, ¿sigue la escuela percibiéndose como un medio para lograr un ascenso social? Las respuestas entre los docentes sugieren que sí, siempre y cuando el actor sobre el que refieren la representación sean los padres (no piensan lo mismo de los hijos). No obstante, existe la idea de que esa valoración sólo queda en el plano discursivo “*porque en la práctica no siempre se da*”. Las respuestas de los docentes se matizan entre culpas y disculpas para una familia a la que se ve como un actor desbordado por la crisis pero a la que, por otro lado, se le *achaca* depositar a su chico en la escuela; padres que salen temprano y que no saben si el chico fue o no a la escuela, padres que *no pueden* acompañar al chico pero que *deben hacerlo*, un *ser y deber ser* que pone en jaque el pacto en el sentido clásico, dado que la situación se presenta irresoluble, sino cambian las condiciones en la que este pacto se genera.

### La utilidad de la escuela en la vida presente y futura. Acerca de la capacidad de las familias para representarse el futuro de los hijos

Docentes y padres entrevistados coinciden en recoger expresiones de los alumnos del tipo “*para qué voy a estudiar*” o “*para qué voy a seguir si no voy a tener trabajo*”. Ambos dan batalla para cambiar esa concepción instalada en los adolescentes, producto de percibir la situación de desempleo que vivencian otros jóvenes con la escuela secundaria completa y adultos que –aun

esforzándose– no se han podido mantener en el mundo laboral. Esta imagen se complementa con otra que trae como ejemplo el éxito fácil, que, justamente, no ha sido a costa ni de estudio ni de trabajo. Una percepción de los docentes que matiza esta postura es la idea de que el chico busca “*solamente el conocimiento de algo que le interesa*”. A partir de esta idea deviene una escuela donde el valor o la utilidad quedan asociados a la idea de un interés *específico* para el logro de un *saber específico*, no como un lugar donde se distribuye y construye universalmente el saber o donde se educa y se forma en valores.

*...lo que yo noto de la sociedad, no solamente de los padres de nuestros alumnos, es que la escuela perdió el concepto de que es una fuente para mejorar el estilo de vida y la calidad de vida, creo que, hoy por hoy, solamente, la escuela pasa a certificar que el alumno estuvo, ahí, x cantidad de tiempo... se perdió el valor de la institución en sí, entonces, bueno “está bien tiene que ir, es obligatorio, bueno, andá, nene, quedate en la escuela, cuando te recibís te voy a ver” mas o menos algo así. Creo que, hoy por hoy, está pasando por ese lado.*

Para los padres la escuela recobra utilidad en la medida en que otorga un título con el fin tener una profesión. Vista desde este lugar, *la escuela hoy*, sigue siendo una posibilidad de ascenso social en sectores históricamente pobres y con trayectorias laborales signadas por trabajos manuales o de baja calificación. Estos atributos de clase hacen ver al estudio como una manera de *no trabajar tan duro como ellos*. Bien vale traer aquí el comentario de una madre: “*si no va a (tener que) trabajar toda su vida*” tras reflexionar sobre el relato de otra donde pesaba la trayectoria escolar inconclusa de su hijo y la insistencia de ella para que volviera.

A la hora de analizar el pacto –desde la perspectiva de los alumnos– inciden en las representaciones de la “*utilidad de la*



*escuela*”, los consejos de padres con historias de mucho sacrificio, padres que debieron en el mejor de los casos *trabajar para estudiar* u otros, *dejar para trabajar*. En las antípodas de estos relatos aparece el de un joven que, más que recibir consejos, los da. Alumno de la modalidad técnica de *Construcciones*, en situación de pobreza extrema, está acostumbrado a mudanzas periódicas y cambios continuos en el núcleo familiar conviviente:

*O sea... para mí, ocupa la primera. Para mí la educación es lo básico. Para mi cuñado también. Para ¿mi hermana? Y... no mucho, la deja de lado la educación ella (...) Como no terminó el secundario, no... No sabe mucho de la escuela, mis hermanas tampoco, la dejan abajo a la educación. Y yo a veces les quiero enseñar, como ellos también están en la construcción... les quiero enseñar a calcular lozas, como yo sé...*

El autor de la respuesta es el mismo que, en la entrevista grupal, le demandaba a la escuela que *“vaya más rápido, que enseñe más”* porque le falta un año y siente que aún no tienen los conocimientos finos, específicos para hacerle frente al mundo laboral. Porque para él *“la escuela sobre todo sirve para aprender”* aquello que después le van a pedir afuera. Es evidente que su *futuro* depende sólo de la escuela y de la calidad de la enseñanza que la escuela técnica le pueda dar:

*“¿Qué esfuerzos tendría que hacer la familia para acompañar a los chicos en la escuela?” “Enseñarles que... que, como te puedo decir, enseñarles su futuro, hacerlos soñar, hacerlos mejor que ellos; que los padres. Qué sé yo... a mí me gustaría ser algo que mi viejo hubiera querido que yo sea, que él no pudo ser, que yo sea cosas así”.*

Para los alumnos entrevistados, la mayoría provenientes de hogares pobres y con padres de baja escolarización, la escuela si-

que sirviendo para tener un buen futuro; y, desde este buen futuro, se piensan pudiendo sacar a la familia adelante o demostrándoles a los padres que el sacrificio realizado tuvo sus frutos. Usualmente apelan a los dichos de los adultos responsables de hogar para dar cuenta –por oposición a ellos– de las ventajas que acarrearía hacer la escuela. En ese “*para que no te pase lo que me pasó a mí*”, la idea-fuerza está puesta en un futuro con un mejor trabajo y con un nivel de escolarización mayor, pero si en todo caso, el trabajo faltara, tampoco “*pierden nada si hacen la prueba*” de estudiar.

La relación motivación para seguir la escuela-existencia de trabajo es directa y es explícita en los discursos de los mismos chicos sobre sus pares: *ahora como que no hay trabajo (...) y nadie quiere estudiar (...) piensan que estudiar es al va no (sic) o en cambio antes que había más laburo, tenían más esperanza (...) y estudiaban, en cambio ahora no*. Pero, para los chicos, la suerte parece estar echada si los padres no son quienes los incentivan a estudiar, otorgándole importancia a la escuela. Desde ahí, se representan al que va a la escuela y no quiere aprender, y al que ya está afuera porque dejó de ir:

*sobre “¿qué cosas cambiaría del barrio?” Trataría de mandar a todos los chicos a la escuela, que vayan todos a la escuela, me gustaría también darles una buena charla a los padres para que se pongan las pilas y que incentiven a los hijos a estudiar, también, darles un poco de trabajo”.*

La creencia de que existen padres que mandan chicos a la escuela “*para no tenerlos en la calle*” tiene el peso de ser una representación presente en **todos los actores**. Desde este lugar, la escuela se construye como espacio de contención y, despectivo y culpabilizador por excelencia, es un lugar que no se quiere pero que la escuela asume toda vez que no trabaja sobre ese imaginario. ¿Qué se hace frente a esto? ¿Cómo se rompe esta

idea? o ¿cómo convertirla en activo para poder atender esa imagen que tanto ruido hace en la comunidad escolar? Pero la escuela “container” es una escuela que compite *con la calle* y, si entre la calle y la escuela se elige la escuela, bien puede ser éste un punto de partida sobre el cual trabajar. Deberá, pues, la escuela aprehenderse y construirse desde una coyuntura que le exige poner el binomio enseñanza-aprendizaje como visión pedagógica para definirse a sí misma en su nuevo rol.

### ¿La utilidad cuestionada? La imagen de la escuela en sectores pobres

La escuela califica en primer lugar entre las prioridades familiares para **quienes ya no están en la escuela**, *ellos no pudieron con la escuela*. Entonces, a la hora de hacer el balance, la prioridad se ubica en el *deber ser* y el peso se desdobra entre el arrepentimiento de haberla dejado y el verse igualados a sus mayores. Los desescolarizados testimonian que son hoy la sentencia en acto de los consejos no escuchados ayer. Hoy vivencian la culpa de haber cometido el mismo error que sus padres aun cuando estaban en mejores condiciones para tener éxito.

Si terminar la escuela es ser el orgullo de sus padres, la desazón de haberla dejado es un atributo de quienes ya no están, porque *“ahí perdió mi papá”*. El costo emocional está presente en todos los entrevistados con trayectorias escolares inconclusas, pero difiere para quienes alegan espontáneamente haber dejado para trabajar, porque la escuela estaba primero pero el trabajo también... ¿Qué pasa entonces cuando la realidad no deja margen para negociar? ¿Qué debe hacer la escuela en esta situación? ¿Qué escuela se necesita en estas circunstancias? ¿Cómo se construye un pacto cuando uno de los sujetos no está en igualdad de condiciones? Es evidente que quien tuvo menos margen de maniobra es el que rompió explícitamente

te el pacto porque, dada la lucha, perdió o porque abandonó el juego. Esto no hace más que echar por tierra la idea de un pacto entre iguales y sugiere que, en todo caso, es la escuela la que dejó primero al chico en tanto lo abandonó a su suerte.

La utilidad de la escuela en los desescolarizados no está puesta sólo en el hecho de ser un instrumento para el futuro, porque para ellos la escuela tiene sentido en el quehacer diario. Una joven del barrio de Sol y Verde que no empezó el polimodal lo decía de la siguiente manera:

*Y... porque... en realidad no tengo la palabra exacta, pero es como que si vos terminas el colegio, después empezás otra vida...me entendés (...) te puedes conectar con otro tipo de gente, por ahí, te hablan de (...) qué sé yo, te hablan de algo.. y vos...te preguntan qué es tal palabra y vos por ahí no sabés que contestarle porque no tenés la mínima idea (...) y es como que te quedas muy abajo y es horrible.*

Sin perder de vista la variable temporal, emergen dos categorías que inciden en la definición del concepto de utilidad de la escuela y que refuerzan la idea de una escuela que ha cambiado: *antes, mal que mal, te enseñaba y si no sabías leer no pasabas de grado*. Desde los padres se hace mención a que se perdió en “exigencia” pero se ganó en “complejización”. La primera es una demanda compartida también por los jóvenes entrevistados y la segunda idea está mediada por el hecho de ser padres con un menor nivel educativo frente a chicos de polimodal, que ya los superaron en trayectoria escolar. Por otro lado, la exigencia –como tema que cruza al de utilidad– puesta en boca de los docentes adquiere otro sentido:

*yo creo que hace mucho que esto se viene dando...creo que también la educación perdió mucho de su calidad ¿sí? O sea, yo lo veo a comparación...yo egresé de la secundaria en el*

*año ochenta y nueve y...no hace tanto tiempo y es muy distinto el nivel de exigencia que por ahí teníamos nosotros, como que ahora vos pretendés (...) elevás el nivel, te quedás sin nadie desgraciadamente es así...o sea yo creo que esto viene desde hace rato...si bien es cierto que...más o menos en el año... '97 ...por ahí se profundizó, pero creo que esto ya es un problema que viene de arrastre, con toda la situación del país y todo lo demás, el fortalecer el individualismo y que el Estado aparezca como ausente y (...) que no se tenga...la sensación de bienestar todo esto lo fue profundizando pero, yo considero que esto viene desde antes.*

La tríada *renunciamiento a la exigencia/calidad perdida/utilidad cuestionada* son elementos que, de acuerdo al tipo de actor, cobran mayor o menor presencia. La percepción de una escuela cuestionada en su utilidad adquiere mayor fuerza entre los docentes. No obstante, en la mayoría de los padres pertenecientes a este sector social, la escuela sigue siendo aseguradora de futuro y la capacidad para prefigurar ese futuro desde lo discursivo se sostiene en base al sacrificio de las partes familiares –padres e hijos– y a “*la esperanza de que esto va a cambiar*”. Sin embargo, esta capacidad en base al deseo de futuro y las expectativas tiene su límite en la realidad económica del día a día de las familias.

El reclamo de exigencia de todos los actores involucrados termina configurando una cuestión paradójica, donde unos –padres y chicos– piden más y otros dicen “*si exiges te quedas sin nadie*”. Aquí hay una disonancia entre lo que *unos* esperan y lo que *otros* resuelven ¿cómo se tiene en cuenta esto a nivel de propuesta pedagógica? ¿cómo romper el círculo vicioso sin desconocer la dificultad que implica trabajar con un adolescente que viene con un portafolio de recursos, valores y representaciones muy diferentes al que la oferta educativa esperaba? Pese a la confianza de la familia, ¿puede la escuela cumplir con las

expectativas de futuro? Esto lleva a todos los actores a preguntarse por la escuela que se necesita hoy, dada la prefiguración de un futuro con expectativas que deberá cumplir *otra* escuela porque *ésta no puede*.

Pero ante el aumento de la desigualdad y la fragmentación ¿cómo promovemos estrategias pedagógicas capaces de exigir y garantizar calidad para todos aun partiendo de pisos diferentes?

En el imaginario docente, la valoración y la utilidad que implica la escuela para las familias son directamente proporcionales a la ausencia/presencia de las mismas en el ámbito escolar y a la asistencia “incondicional” –o no– de la casa en la construcción de valores, afectos, solidaridad, responsabilidad y, principalmente, de una cultura del esfuerzo y del trabajo que se ha perdido a nivel de sociedad. La producción de sentido en torno al valor de la educación no es exclusivamente el rol de un actor. No. Y excede a la familia y a la escuela. Lo cual nos impone preguntar por los niveles de equidad social necesarios para reconstruir o construir nuevos valores y más equidad como condición de posibilidad para la educación (López, 2003). Este tema será analizado más adelante.

## Percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza

*se va corriendo el eje entonces ... y ahora tengo que dar -les de comer... y entonces vos me decís en el contexto este ¿y el profesor? ¿y el docente?... ¿y la calidad?... dónde estamos?... ¿a qué apuntamos? Me pongo ahí y digo: “bueno acá el que no tiene cincuenta pesos para pagar cooperadora se va”... ¿Y ésa es la política...? ¿Quién entra? ¡No!! De la otra manera los que tengo acá.*

Como ya fuera señalado en la introducción, en este punto trabajaremos sobre el rol de la escuela como actor social dentro y fuera del ámbito escolar y su capacidad para atender las necesidades de las familias pobres. Veamos.

## Entre los “contenidos” y el “contener”.

### El rol de la escuela como actor social dentro y fuera del ámbito escolar

¿Cuál es el rol de la escuela en un contexto de pobreza y exclusión social? ¿Cuál debería ser? ¿Cómo asumen el nuevo desafío? ¿Cómo se percibe la escuela hoy? En algunos casos la escuela se siente como respiro, como refugio, como lugar de contención, un lugar para estar con otros frente a “*una familia que prácticamente no existe*”...

¿*Dónde quiere llamar, a Caseros o a Olmos?* fue la respuesta ofuscada de un alumno, ante la insistencia de un docente que tardó en darse cuenta lo que el chico intentaba comunicar: *no pueden venir porque ambos están presos*. Las anécdotas de los profesores invaden la idea de buscar *el rol de la escuela* en términos genéricos, porque nadie logra describir esa *escuela genérica* sino en base a la experiencia cotidiana de la escuela donde se trabaja. “¿*Cómo voy a resolver un problema del chico en el aula si el problema en la casa es cien veces mayor?*” Estar en un rol más de contención social que de enseñanza-aprendizaje, tal como la señaláramos en el punto anterior, es un discurso repetido desde los docentes; el generar una relación más afectiva con el chico es algo nuevo en esa escuela, una escuela que se percibía años atrás con un nivel superior y un compromiso mucho mayor. La puesta en marcha del proyecto del comedor en el año 2002 –con recursos económicos de los propios docentes– habla de estrategias implementadas desde adentro, pero, ¿con esto alcanza? ¿Cuánto tiempo es posible sostener es-

te tipo de recursos? La merienda reforzada como una respuesta de la Dirección de Escuelas, que llegó luego, tampoco es suficiente: *los chicos se nos caían, sobre todo en invierno*. Chicos que están desde la siete y *hay días que tienen clases hasta las 8 de la noche*. Y, frente al problema de la violencia, ¿va a solucionar la escuela los problemas de violencia, delincuencia, adicciones multiplicando la cantidad de miembros del gabinete? El rol que asumieron los docentes de paliar “*hasta donde se puede*” y con dinero que sale de los bolsillos propios para hacer frente a la falta de materiales de trabajo, ¿soluciona algo? Históricamente las escuelas técnicas han requerido mayor cantidad de materiales que el resto de las modalidades; hoy, el chico no lo trae y el docente tampoco puede. El relato de un profesor del aula de taller habla del esfuerzo cotidiano:

*...estoy cuestionando muchas cosas, que estoy tomando conciencia de que... hay muchas cosas que, por ahí son tan difíciles de cambiar en las condiciones que están... que uno empieza a bajar la guardia y deja de hacer... ese plus que uno hacía normalmente, acá se te exige mucho en ese sentido... o sea, es el trabajo en el aula y es un montón más, y si vos no haces ese montón más... hay un montón de vacíos que quedan... o sea, yo creo que así no debe funcionar una estructura, una organización, una institución no debe funcionar... apelando a la buena voluntad de la gente o sea, yo creo que eso tiene... un tiempo... es una cuestión de tiempo que esa persona se canse.*

Las estrategias compensatorias, individuales o colectivas que emergen de la escuela estudiada se complementan con el desafío diario de darles a los alumnos aliento *como para que sigan*. En general se mantiene la esperanza de *que esto cambie*, además de *ir preparándolos para ese cambio*. Todo ello en un contexto donde los modelos faltan y donde la escuela tiene la tarea de estimular a los jóvenes. Los docentes perciben a la institu-



ción educativa como casi el único lugar donde se ejerce el estímulo, producto de una familia a la que sienten ausente, independientemente del motivo que pueda tener.

Pero “*ser profesor en el aula y en el pasillo*” no despeja la duda de cómo equilibrar el tiempo dedicado a los contenidos y a la contención. En todo caso, parece resolverse según el parámetro con que se lo mida: *lo bueno que tenés al chico acá queriendo hacer algo mejor que el hermano que está en la cárcel*. La sensación de que hay que afrontar la situación y *tratar de que nuestros chicos meramente consigan algo* y poder ayudarles *a que aprendan a pensar*, se permea con la duda de cómo implementarlo, porque, aun cuando haya surgido un problema que le incumbe a todo el grupo, después aparece el: *por qué me pone el uno si se pasa el día hablando, de lo que pasó afuera*. Esta situación de ambigüedad –muy bien expresada por una docente joven, con apenas 10 años de antigüedad en la escuela–, es percibida por los alumnos de una manera muy crítica. ¿Qué pasa entonces cuando el espacio del aula no encuentra el equilibrio entre los *contenidos* y el *contener* a los chicos? La misma docente señalaba la falta de herramientas para hacer frente a esta situación...

*creo que al docente, hoy por hoy... nos está faltando, desgraciadamente la parte... del sociólogo ¿no es cierto? la parte de sociología... que no debería ser, porque no es nuestro... rol pero bueno, a cómo estamos recibiendo los chicos, hay veces que te vienen con situaciones que... no sabés como manejar -las... entonces considero que por ahí falta esa parte, falta... que... uno pueda tener su concepción propia de lo que es sociedad, de lo que es el gobierno, de lo que es todo, que el docente, pueda abrir su mente y poder evaluar toda las condiciones.*

*Los pobres, de la escuela, esperan todo...* Los alumnos vienen desde la periferia de José C. Paz y distritos aledaños donde la

crisis económica se sintió muy fuerte: *tuvimos que poner un proyecto de hacer un comedor*. Antes, en el mismo colegio, funcionaba una “bolsita de trabajo” que recibía las demandas del Parque Industrial de Pilar.

El atender necesidades en un contexto de pobreza no limita la misión de la escuela únicamente al interior de la propia institución. Ejemplo de esto es una experiencia genuina de la unidad educativa estudiada, que define una *escuela que sale* y lleva *talleres* a escuelas de EGB 3 con población muy pobre. “Los talleres descentralizados” como eligieron denominarlos, cumplen la función de motivar a los jóvenes de los barrios a seguir una modalidad técnica y asumen un rol social muy concreto: dar contenidos básicos de mecánica, construcción, electricidad, soldadura a chicos con muchas dificultades económicas y con riesgo de no iniciar el polimodal o de abandonarlo más tarde. Para dar los talleres descentralizados, los docentes se trasladan con sus herramientas y dan clases en unas 6 escuelas. Allí se las tienen que arreglar con los materiales que tienen los chicos en la casa *y hacen como un picnic con lo que cada uno trae*.

Los padres no parecen transitar las tensiones que sufren los docentes en torno al rol de la escuela en contextos de pobreza, y naturalizando aquello que los docentes individual o colectivamente hacen, le exigen a la escuela roles múltiples: desde la enseñanza, al servicio gratuito de comedor –porque con una *merienda reforzada no alcanza*–, las becas, los materiales de taller, las fotocopias. Desde esta visión la *“escuela tiene mucho que ayudar”*. Existe el reconocimiento de algunos padres hacia el esfuerzo de los docentes por ayudar a los chicos con los boletos, las fotocopias, los materiales. No obstante, en ningún caso se interrogan respecto de la condición de los docentes para asumir ese rol. ¿Cuál es, entonces, el imaginario de los padres acerca de la situación socioeconómica del docente? ¿Cuál es el rol que tiene o que debe cumplir el docente? La presión que vi-

vencian los profesores llevó a decir a uno de ellos que nadie se pregunta “*cómo llegan los docentes a clase*”, previo haber señalado que muchas veces se pone en riesgo la economía familiar para garantizar las clases de taller.

Los alumnos, por su parte, esperan una escuela “*no pobre*”. No quieren una escuela que se parezca a ellos. Los alumnos responden desde lo que conocen de la escuela: paredes rajadas, techos que gotean, patios que se inundan y, aun cuando se preguntan *¿qué puede hacer la escuela si no tiene recursos para ayudar a las familias?*, creen que si tuviera la capacidad para asumir ese rol *sí, ponen la voluntad*. Coincidentemente con los padres, estos jóvenes creen que la escuela debe *darle de comer a todos los alumnos*, porque, hoy por hoy, *tienen un cierto límite y van algunos nada más*, y garantizarles *las becas para seguir* al punto de señalar, uno de ellos, que de obtener la beca podría *hasta juntar plata y guardar para ir a la facultad*.

Una escuela ubicada en un contexto de pobreza y exclusión debe ser una escuela que se acerque, que pregunte, que investigue *por qué no pueden ir los chicos o qué es lo que necesitan*. Tanto alumnos como desescolarizados creen que la escuela tiene, en este momento, capacidad para asumir ese rol. La importancia que le asignan a contar lo que les pasa y la necesidad de que la escuela conozca la situación por la que transitan y *pueda ayudarlos* es algo muy presente. Esta noción fue un motor importante a la hora de explicarse ellos mismos el objetivo de las entrevistas que realizamos para el trabajo de campo. A riesgo de correr el foco del análisis, es importante señalar que la entrevista fue tomada en ciertos casos como una posibilidad de expresarse o como un espacio de reflexión; algo muy valorado, tanto por las familias, como por escolarizados y desescolarizados. En algunas ocasiones, hasta interpretaron que era la propia escuela que venía a consultarlos y eso fue muy bienvenido.

## El alumno que “llegaba” y el alumno que “llega”. Capacidad de la escuela para atender las necesidades de las familias

Si nos adentramos a describir específicamente el sector social de pertenencia de los alumnos que llegaban *antes*, tanto docentes como directivos coinciden en responder que el tipo de población: *es la misma, que se corrió más abajo... nunca tuvimos chicos “bien” estudiando, siempre de padres laburantes o de lugares carenciados...* En palabras de uno de los directivos: *es una población que podemos...ubicarla en la marginalidad social que llega en busca de la única oferta en cuanto a especialidades.* Como ya fuera señalado, la escuela se caracterizó por *recuperar* las zonas más bajas de José C. Paz y alrededores *desde siempre*. Hijos de padres que construyeron sus casas trabajando de peones en la construcción constituyen, en las representaciones de los docentes, un perfil generalizado de quienes antes fueron alumnos de esta escuela.

La noción de una escuela que se hizo a sí misma, está en muchos de los docentes, ex alumnos de la institución. La idea de que *nosotros vivíamos colgados arriba del techo y era distinto*, da cuenta de un alumnado que aprendió trabajando y construyendo su propia escuela. En este grupo, la escuela *antes* era percibida con capacidad de darle un lugar de pertenencia a la familia y, como fuera señalado por uno de los docentes de taller, podía: *cumplir el sueño de familias del interior de que sus hijos tuvieran una formación técnica.*

El tipo de chico que llegaba *antes*, hoy los docentes ex-alumnos se lo representan recuperando las condiciones y expectativas que ellos mismos traían en aquel momento. En el caso de docentes con muchos años de antigüedad en la institución, recuerdan a un alumnado que llegaba con objetivos *más claros*, que venía a la escuela con la idea de recibirse *de algo*

*que iba a ser útil para ellos.* Esta concepción da cuenta de una escuela que cumplía con la expectativa de brindar las herramientas que la familia necesitaba. Tal como fuera señalado, la idea de *venir a la escuela* significaba una etapa de superación. Los docentes ubican a un tipo de alumno que llegaba con ganas de esforzarse y lo validan, por ejemplo, en los niveles de trabajo que tuvieron en los años '83 y '84. El nivel de responsabilidad con que se encaraba la tarea es un tema muy presente en las percepciones de estos actores y está asociado a una coyuntura donde *había una cosa de esperanza muy fuerte... en el hecho de venir a la escuela.* Para una docente, no solamente había condiciones de sociabilidad *más... más sanas entre comidas,* sino que había una preocupación por lo técnico: *porque cuando a la escuelas técnicas venían las empresas a buscar a los chicos... los chicos respondían entusiasmados...*

Hasta aquí, desde la perspectiva de los docentes, obtenemos una escuela a la que llegaba un chico coincidente con el que esperaban, con una familia que respondía a las exigencias de la institución tanto para ingresar como para permanecer, que se preocupaba porque los chicos *mínimamente* fueran con todos sus elementos. *Los veías con su regla T, con su compás, los lápizcillos se llevaban desde la casa y si no se le pedían a los vecinos.* En las antípodas de esta descripción, *hoy existe un chico, una familia y una escuela, un poco diferentes...* Una síntesis muy apretada muestra a los tres actores escolares clásicos en tres situaciones relacionadas aunque de muy difícil resolución: un chico que llega con las manos vacías, una familia que le devuelve la exigencia a la escuela y una escuela que no cuenta ni con recursos económicos ni con recursos pedagógicos para atender a este tipo de alumno.

El alumno que llega con las manos vacías le reclama a la escuela lo que la escuela no le puede dar: *mi papá me dijo que lo tiene que proveer la escuela.* Los docentes, por su parte, se preguntan y se responden *cómo lo va a proveer la escuela si na -*

*die paga la cooperadora.* Un docente llega al punto de citar el caso de los chicos que *cobran las becas, y no pagan el colegio.* Es evidente que el tema se torna irresoluble, por un lado, la escuela sostiene que no puede exigirles a los chicos que paguen la cooperadora y luego, ante la exigencia de ellos se dice: *que la escuela no puede porque la cooperadora no se paga.*

### Quando empiezan a no llegar...

Al *no pudo traer material* hay que sumarle el alto grado de ausentismo, que también es una característica de hoy. Ahora, el chico que llega se está preocupando por el alimento de su familia. Como decía una alumna: *yo soy la única que trabaja en mi casa, la verdad que nunca pensé en hacerme este esfuerzo.* Algunos se enteran cuáles son los problemas de la casa ante el propio profesor, cuando tienen que contar o explicar cosas del tipo *por qué no vino*, entonces, la preocupación del mantenimiento del hogar la tiene el chico, también, adentro de la escuela. Al momento de clasificar el tipo de explicación que el alumno da para justificar la falta aparece, por ejemplo, *el falté, por que no tenía zapatillas*, indicio del grado de pobreza que padece la población del establecimiento. Esta frase se repite constantemente en los testimonios de *todos* los actores escolares.

*y este año... estaban por cerrar cinco cursos... al final cerraron dos (...) y, pero no era nosotros solos ¿eh? y el tema es general (...) y bueno, antes había una deserción desde lo académico porque, bueno, el que no rendía quedaba afuera... a - hora es la social, o sea no viene porque no tiene para viajar, o porque trabajan y no pueden.*

Una joven docente de informática, que dice tener una llegada muy importante a los chicos, da cuenta de una secuencia infalible que la llena de impotencia: *primero llega tarde, no viene un*

*día, falta otro, explica que va a trabajar hasta que deja de venir. Uno va viendo como se va yendo de a poco.*

*...teniendo a mis papás que pueden trabajar y no consiguen trabajo por el problema este del momento a veces digo: "bueno, no me queda otra que trabajar".*

Bronca y resignación cabalgan en el relato de una joven que hace convivir *a base del esfuerzo* "escuela y trabajo". Tribulaciones que se despliegan y que mutan constantemente de joven a adulto y de adulto a joven. Porque estudian pero les hace falta plata, y luego se sorprenden porque nunca se imaginaron "haciendo" ese *esfuerzo* y poder estar "haciéndolo". Es que la propia vida, de repente, los encuentra ahí ubicados, y vivencian puñados de sensaciones, en parte de adulto, en parte de niño, y, así, hacen convivir codo a codo situaciones y justificaciones donde andar *bajo en la escuela* es producto de estar trabajando, pero que, a la vez, los hace *sentirse maduros, tener plata, saber distribuir y sacar a la familia adelante*. Todo antes de lo previsto y, paralelamente, siempre que no se complique... porque entonces ahí pierde la escuela (Corbetta & Roisman, 2001).

## Ineducabilidad y pobreza: una cuestión que interroga al modelo

La deserción y el fracaso escolar en estos sectores ponen en alerta al sistema educativo ¿Cómo desarrollar propuestas pedagógicas adecuadas para este tipo de población? ¿Cuál escuela es la que podría retener a quienes son potenciales desertores? ¿Cómo producir condiciones de educabilidad para que estos jóvenes no se desprendan del sistema? Si partimos de que todos los niños y adolescentes son educables, entonces, la *no educabilidad* es la expresión de un desajuste institucional, producto

de una inadecuada distribución de responsabilidades entre los diferentes actores del proceso (López, 2003). Friedman, en 1967, consideraba que la *“noción de privación cultural en los medios educativos’ era una conceptualización tranquilizadora para una situación embarazosa, al tiempo que liberaba a los educadores de la responsabilidad de estar involucrados en una escuela incapaz de producir resultados”* (Carragher & otros, 1985). Obviamente, esta consideración escapa al caso analizado, es **un llamado de alerta al sistema en general**. Poppovic, en 1981, criticaba el concepto de “privación cultural” en tanto que, según el autor, seguía culpabilizando a un solo actor: *el alumno que proviene de la familia pobre* y, por lo tanto incapaz de acomodarse a los patrones fijados por la escuela. Ésta sería la razón del fracaso, mientras que “la escuela” como sistema –sus valores, sus métodos, sus criterios, su didáctica, su organización– quedaban fuera del debate (Poppovic, 1981). Aún más lejos, el mencionado autor extiende la críticas a la educación compensatoria, dado que aplicaría el mismo criterio, esto es “pretende cambiar al niño”, lo cual lo lleva a plantear la necesidad de un enfoque institucional que debe discutir la propia escuela (Carragher & otros, 2001) *“esta línea de pensamiento establece que el fracaso escolar es el resultado de una mala interrelación entre el alumno que proviene de determinados medios sociales y la institución escolar. Es preciso que la escuela entienda su papel social y su función en una sociedad de grupos muy diversificadas”* (Poppovic, 1981). En este sentido, López define algunas situaciones donde aparece la escuela (también en sentido genérico) construyendo “ineducabilidad”: *“cuando esperan que sus alumnos puedan asistir a clases en momentos del año en que su participación en determinadas actividades productivas es vital para la supervivencia de sus familias y su comunidad, cuando exigen un uniforme al que sólo se accede comprándolo, cuando dan tareas para el hogar a aquellos niños que no cuentan con las condiciones mínimas pa -*



*ra hacerlas, o cuando esperan pautas de comportamiento in-existentes en sus familias” (López, 2003).*

Entre los desescolarizados –precisamente el grupo que asistía a la escuela estudiada– coinciden en el apoyo que hasta el último día obtuvieron de los docentes, desde el uso de estrategias para fortalecer los contenidos hasta la ayuda económica: *si te hace falta plata, nosotros te juntamos, pero no faltes* y, ante, *la falta*, el llamado telefónico. La *sensación de ayuda* está presente y viene tanto de los docentes y los preceptores, como de los directivos. Eso es valorado por el chico pero, fácticamente, no es suficiente. El ejemplo mencionado muestra a las claras que no resulta de una construcción de voluntades. Lo mismo respecto de la idea de considerar *la escuela como segunda casa* –tan presente en alumnos como en desescolarizados– y que coincide con los que relatan haber obtenido mucha ayuda del personal de la escuela, aun cuando la idea de *segunda casa* venga explícitamente asociada a la cantidad de horas de permanencia en el establecimiento.

Es común en los docentes relatar, casi con resignación, que a la mañana temprano tienen medio curso *y después van llegando de a poco*. La elasticidad por parte de la familia y el no control de la salida del chico de la casa es un tema que abordaremos más adelante, pero que hace a una exigencia que la escuela también parece haber abandonado cuando dicen: *llegan tarde, porque viven lejos*. La postura de los docentes es casi unánime en definir qué le exige la escuela a la familia. La escuela no pide que el padre maneje los contenidos pero sí que esté atento, que valore lo que el chico hace, que no lo deje solo. *Al padre le jode el compromiso*, dice un docente que tiene muchas diferencias con la dirección, mientras sostiene que de parte de la escuela tampoco hay una estrategia de acercamiento.

La educación técnica ha implicado históricamente un mayor esfuerzo: escuela doble jornada –en este caso, con chicos que no son de la zona–, gasto de pasajes y requerimiento de

materiales importantes. A pesar de ello, los chicos siguen llegando a la escuela, vienen en bicicleta o caminando. A veces llegan sin comer y sin plata para el almuerzo, con un horario escolar extendido de 7,30 hs. a 17,30 hs. o 18,00 hs., con distancias enormes entre la escuela y el hogar. Esto hace que el chico le destine a la escuela un 60% diario de su vida cotidiana, sin contar el tiempo que puedan dedicarle en la casa. El único lugar donde están más tiempo es en la escuela. Allí es donde están con sus pares, *salvo los amigos de la esquina y el club*, que tampoco son tantos los que los tienen... Y, para los docentes, *el afecto de los padres sigue faltando, ...hay chicos que son maltratados, chicos que están muchas horas solos en la casa.*

Por otro lado (y siguiendo el relato de los docentes), el tipo de alumno que llega actualmente, es el alumno que *permanece en la escuela sin integrarse, sin hacerse parte* del establecimiento. En los docentes, éste argumento nace de la percepción del impacto de la reforma en la reestructuración del ciclo, lo que implica, consecuentemente, la menor permanencia de los alumnos en el mismo establecimiento. La idea de que la escuela *no se cuida* también está asociada mayoritariamente con eso. No obstante, en el resto de los actores, esto no parece ser tan claro: *Aun con el profesor en clase, los chicos están pintando las paredes.* Hay una extendida sensación de “falta de exigencia” y “falta de límites”; *no se les enseña a cuidar a los alumnos y se deja hacer.* La relación *aspecto de la escuela y tipo de alumnos que llegan* se explicita a través del imaginario de una alumna cuando dice: *un montón de chicos vienen a la escuela por el aspecto que tiene ... vienen a hacer lo que en otras escuelas no pueden hacer.* Simultáneamente con esta representación se instala el reclamo *de una escuela pintada*; la principal demanda de los alumnos hacia el establecimiento. Hemos sido testigos de cómo ejercen presión y controlan el dinero asignado para esos fines al personal directivo. Este tema será desarrollado en el próximo título.

## La estigmatización como destino de una escuela inclusiva. Acerca del pacto que suscriben las familias pobres

No parece que disciplina y rendimiento hayan sido, históricamente, determinantes para el ingreso en esta escuela. Por ello, no figuran como punto de partida en docentes y directivos para definir al alumno ideal que la escuela quiere, o en todo caso, no es *esta* escuela la que está a la espera de recibir un alumno ideal sino que está dispuesta –como orgullosamente dice su directora a formar a un alumno que llega –y ha llegado antiguamente– con cierto perfil. No fue pues, gratuitamente, que la escuela se ganara en sus orígenes el apodo del “Gran Chaparral”.

*¿quiénes venían antes? 20 años atrás la mayoría de mis compañeros eran repetidores con... un montón de antecedentes hasta penales, es una escuela de reciclaje...*

Los docentes dicen que llegaron –y llegan–, en general, buenos pibes: *no llega el pibe que está haciendo la zancadilla*, todo el tiempo, al profesor. Son pibes *de buena madera*, y si hay pibes con la pulsera en el tobillo, el cepo o la tobillera, es *porque somos más bien medio modernos*, describen con mucha picardía. En este sentido, tanto los docentes como los directivos, le dan mucho valor al hecho de que esta escuela –desde sus inicios– haya recibido alumnos que no eran aceptados en las escuelas del Conet o de Nación: aquellos adeudando muchas materias o con problemas de disciplina bastante severos. La oposición *las otras y nosotros* adquiere dimensión cuando se menciona directamente a las escuelas técnicas de la zona, que reciben lo que irónicamente un profesor llamó “alumnos puros”, toda vez que basan su prestigio histórico en el ingreso de alumnos sin trayectorias de repitencias ni problemas disciplinarios (luego, ha-

brá que preguntarse cuántos pobres se cuentan entre ellos). Mientras que la escuela estudiada *recibió y recibe* a todos los que nadie quiso ni quiere recibir: *alumnos ¿impuros?* Todo lleva a pensar en un destino implacable, donde a una escuela prestigiosa le corresponden alumnos exitosos y a una “de descarte” (como irónicamente la llaman los propios docentes) le corresponden los perdedores. ¿Éste es el destino de una escuela con una política claramente inclusiva? ¿Cuánta ineducabilidad está generando un sistema que estigmatiza a chicos y a escuelas en estas condiciones? La estructuras del sistema educativo deben identificar mecanismos que impidan la generación de fragmentación y desigualdad al interior del propio sistema. Esto nos instala directamente en la relación equidad/desigualdad que analizaremos en el próximo eje.

Por otro lado ¿qué impronta deja en la subjetividad de las familias y sus jóvenes el llegar y permanecer en este tipo de escuela? A modo de hipótesis se podría sostener que dicha impronta ha sido diferente en el pasado dado que, aun llegando los *menos exitosos* y los *más lieros*, había posibilidad de ingresar a un círculo virtuoso toda vez que las empresas de las zonas absorbían estudiantes y egresados de la institución. En cambio hoy, sin trabajo, el círculo indefectiblemente se torna vicioso.

*“Identificar y señalar situaciones de ineducabilidad significa fundamentalmente una denuncia a la sociedad en su conjunto por privar a las familias del acceso a aquellos recursos que permitan garantizar a sus niños condiciones para poder participar exitosamente del proceso educativo. Nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando privan a a sus miembros de acceder a un trabajo digno y estable, cuando estigmatiza y culpabiliza a los perdedores, o cuando promueven políticas económicas y sociales que profundizan las desigualdades y la fragmentación social”* (López, 2003).

¿Dónde queda aquí la noción de ciudadano en tanto sujeto de derecho? En un contexto de pobreza, los pobres ¿tienen *derecho* a acceder sólo a escuelas pobres? A juzgar por los relatos, todo parece indicar que las familias pobres ¿suscriben? –y no precisamente por opción–, un pacto sólo con las escuelas pobres. Desde una mirada más crítica, el mismo docente que planteaba que la atención a las carencias de la escuela y los chicos *no puede ni debe ser cuestión de voluntarismos individuales*, decía lo siguiente:

*“en referencia los chicos con ‘cepo’, chicos judicializados, los directivos de otras escuela no tienen...no quieren esos problemas...ahora vos decís, ¿qué idea se ha instrumentado con el tipo de alumnos que tenemos en la escuela? ¿darle una posibilidad?, ¿algo distinto?, modificar o sea, estratégicamente, no, no hay nada, se recibe al chico en las condiciones en que llega y después nos queda el problema a nosotros (ríe) dentro del aula”.*

## Motivación y contenidos

Desde otro nivel de análisis, los docentes recuperan la idea de motivación y de condiciones cognitivas y formativas para diferenciar el tipo de alumno que llegaba *antes* y el tipo de alumno que llega actualmente.

*en los chicos... yo noto que tienen, básicamente muy poca motivación, (...) el trabajo de hacer que el chico se interese en lo que uno les quiere dar es más agudo porque no hay una iniciativa en ellos, tienen muchos problemas de atención, son chicos muy dispersos, en general no es fácil lograr un clima de concentración en el aula...y cuando se logra ese clima hay limitaciones concretas del contenido que falta (...) le faltan herramientas no solamente material de... de calibre, la escuadra,*

*de... sino de conocimiento ¿no? No del contenido que no fue dado, sino de contenidos que no fueron registrados... eso es lo que yo detecto...*

Independientemente de mantener la crítica a las falencias con que los chicos vienen de la EGB, tema que ya fuera señalado, se agrega un plus, una suerte de *amnesia colectiva* que hace que no llegue a punto ese concepto, que no se pueda asociar con otro, que no se pueda sacar una conclusión. Este es un razonamiento al que llegaron los docentes luego de chequear con los profesores de años anteriores los contenidos que fueron dados. Constantino Carballo, educador peruano en una ponencia realizada en el año 2003 traía algo de María Montessori, quien decía: *“la escuela debe simplemente transformar la curiosidad natural en pautas de aprendizajes. Lo que parece ocurrir en realidad es la desaparición incluso de esa curiosidad natural, una suerte de anorexia intelectual que asume la nota como el mal menor”* (Carvalho Rey, 2003). ¿Por qué se pierden esos contenidos? ¿En qué situación está quien los recibe y en qué situación quién los enseña? ¿Qué efectos tiene en la práctica docente este conocimiento? ¿Qué estrategias implementan para atender este tipo de problemas?

Del otro lado encontramos alumnos con imaginarios diferentes de acuerdo al tipo de modalidad que estén cursando, de hecho no son coincidentes las representaciones de quienes hacen *Construcciones* con quienes hacen *Informática*. Ambos transitan por experiencias escolares tan diferentes que hasta parecerían concurrir a escuelas distintas. Un alumno que vive en situación de extrema pobreza y en mudanza permanente de hogar es quien realiza las críticas más agudas. A meses de terminar el polimodal, sostiene que se enseña poco y lentamente, quiere una escuela que sea capaz de enseñarle a *defenderse en la vida y a hablar*. La exigencia roza con la desesperación cuando dice que *mañana*, apenas termine, tiene *que laburar* y

*nadie sabe decirme la altura mínima de un baño, unos dicen 2,70 y otros 2, 20.* La desazón que es producto de darse cuenta que *los arquitectos no se ponen de acuerdo* –cuando el tiempo que le resta a él es poco–, le lleva a tener una postura muy poco contemplativa con sus profesores.

Mientras los docentes dicen *si exigís perdés la mitad*, los alumnos critican la idea de que se hace lo posible *para que aprueben todos*. Esta idea en el imaginario de los chicos entrevistados –pertenecientes a la modalidad ya citada– es compartida en menor medida por los padres. *Los aprueban no enseñan doles sino dándoles tiempo, si no lo traen hoy, no importa, lo pueden traer la semana que viene, y así pasamos todo el año.* Este *darles tiempo* adquiere el valor de una quita de posibilidades para el afinamiento de la práctica, en sectores que, difícilmente, pueden ingresar al nivel terciario o universitario. El oficio del maestro mayor de obra o, en este caso, las tareas comunes de albañilería van a ser las herramientas para *defenderse en la vida*. Es sobre esta vivencia que adquiere sentido *el enseñan poco o no se preocupan por ir mas rápido*. Sin embargo, en *Informática*, otras representaciones –aunque con posturas diferentes entre sí– matizan las sensaciones observadas hasta acá *ellos han sido muy buenos, no le han regalado nota o me preguntaron qué me pasaba que bajaba las notas, expliqué que era porque estaba trabajando, pero después me exigieron igual...* El primer fraseo corresponde a una madre que valora la forma en que evaluaron a su hija, pese a que perdió varios días de clase como consecuencia de la operación de sus dos pies. Recuperatorios a través de trabajos prácticos hicieron posible que, en los días del post-operatorio, pudiera seguir con la escuela con el *esfuerzo necesario*. El segundo fraseo es el de una alumna que trabaja –único ingreso fijo del hogar– y que, por su situación de alumna/trabajadora, imaginó un relajamiento en la exigencia y luego resultó ser de otro modo.

Coincidentemente con *el llegan muy mal preparados al*

*polimodal*, que repetidas veces se ha escuchado de boca de los docentes, tenemos de los padres el *pasan de grado porque las maestras se los quieren sacar de encima*. Una y otra responden a representaciones que tienen como objeto de crítica a la EGB. Los chicos, en cambio, no hacen referencia alguna a ese ciclo escolar y despliegan críticas y/o reconocimiento a su etapa actual.

Algunos alumnos entrevistados de la especialidad *Construcciones* recogen lo que comentan los profesores en términos de que la *enseñanza antes era mejor, bajó a la mitad la enseñanza* en la especialidad homónima. Cuatro horas por semana de *hoy* contra las ocho que tenían *ayer*...

*me gustaría que fuera como antes, a mí, para estar todo... para mantener la cabeza ocupada acá y no olvidarme, pero voy a mi casa y ¡me olvidé! ¡No! Quiero estar todo el día ocupado.*

¿En qué medida esta sensación se toca con lo que la docente de *Construcciones* expresaba más arriba? Esta idea de amnesia es vivenciada por ambos actores con matices interpretativos diferentes. En el caso de los alumnos, aun cuando implícitamente entiendan que el culpable no es el docente, no les alcanza para cambiar la imagen de un profesor que perciben *no comprometido* con la enseñanza.

A la falta de motivación la potencia la falta de ejemplos. En general, los docentes describen un chico que llega y *espera todo de arriba, de la misma manera que están esperando que le den el plan trabajar, que le den el pan, que le den la leche, que le den la copa de leche*. Manifiestan la queja e, inmediatamente, se colocan a sí mismos como ejemplo, el modelo para que aparezca una cultura diferente a la actual, *entonces sí, habrá diez, veinte que ahí empiezan, cuando uno empieza, empieza el otro, y el otro*. El *incentivar* es una cuestión que los docentes en su rol sienten como muy propia. Lo cierto es que, entre los



chicos entrevistados, ese *rol de incentivar* lo encuentran o no en sus profesores, de acuerdo a la modalidad que eligieron. En la modalidad más criticada, hasta hay quien dice *estar esperando* encontrar un profesor que le *diga dale pa' adelante, esforzáte*. Con respecto a los padres, las posturas varían, y parece incidir el grado de relación y asiduidad con que éstos se comunican con la escuela. De ahí se desprenden dos grupos, uno, conformado por quienes frecuentemente van a hablar a la escuela y otro, por los que raramente asisten al establecimiento de sus hijos. En el primer caso, *el incentivar* es un rol que se les reconoce a los docentes, en el segundo, no.

Para los docentes, la inquietud, la pregunta, la curiosidad hoy sólo son propiedad *de los que les interesa*. Hay chicos a los que les interesa la parte de electrónica y buscan arreglar cosas, principalmente de la casa. Hay casos donde los chicos caen en la cuenta de que esta escuela no cubre todos los saberes que ellos exigen y hasta se plantean si, por ejemplo, quieren arreglar un auto y la escuela no les puede brindar ese saber. Según los docentes, la *necesidad de "aprender"* y la *capacidad de "aprender"* la tienen *todos... quien más, quien menos y a su tiempo*, siempre y cuando no pesen las condiciones en las que el chico llega cada mañana a la escuela. Los docentes dan cuenta de esto y, a menudo, traen como comparación *otros chicos de otras escuelas* privadas o hasta públicas de zonas más pudientes del conurbano y la capital. *...lo que se nota es que los chicos que tienen los problemas fundamentales resueltos y los padres atentos a la formación de esos chicos*, pueden avanzar en lo específico mucho más rápido, con un manejo de un nivel de textos y operaciones que es muy rico.

Del otro lado de estos chicos más pudientes hay escuelas que manejan otros recursos, con otras capacidades para atender las necesidades de esas familias... *escuelas que respetan más los contenidos y bue', si hay que sacar fotocopias se sacan*. No obstante, en las representaciones docentes estas escuelas com-

parten en cierta medida la falencia de la escuela primaria, la falta de lectura, la comprensión de textos. La misma lectura crítica se aplica al polimodal cuando se retrotraen a la vieja escuela media; el ciclo común polivalente, donde al chico se le daban *contenidos, conceptos culturales importantes*. En cambio *hoy le preguntas a un chico sobre Bizancio y te va a decir: "¿En qué grupo toca?"*

La misma docente que daba este ejemplo es profesora de física y hace hincapié en los contenidos de historia que baja en sus clases. Desde su imaginario, este alumno (que llega habiendo perdido sus conocimientos de cultura general) se corresponde con un docente que llega al aula *y que, si es de física, va a dar todo física, si es de química, va a dar todo química y si sabe biología olvidáte de física y de química...*

El saber que se va a obtener un premio o el saber que se va a recibir un castigo no son evidentemente estímulos suficientes para el esfuerzo de aprender. Entonces aparecen preguntas: ¿cómo explicar la falta de motivación para el esfuerzo? o ¿por qué hay tantos alumnos que no se esfuerzan en la escuela? (Covington, 2000).

Haciendo alusión al Perú, pero aplicable a nuestro sistema educativo, Carvallo sostiene que *"la crisis de la escuela es estructural y proviene de su propia definición, de su nacimiento en la modernidad y de su desinterés por aspectos humanos que no son estrictamente cognitivos y que, sin embargo, son la piedra angular de todo aprendizaje. Porque parte del diagnóstico que se esconde tras estas calificaciones que ha expuesto el jefe de la unidad de medición del Ministerio es el absoluto desinterés del alumno, su desmotivación, su apatía intelectual que la propia escuela causa"*. Más adelante continúa diciendo: *"El corazón del fracaso, el núcleo duro está en la motivación para aprender"*<sup>10</sup> ¿por qué, como señala Shelby Steele, *'...se observa en muchos*

<sup>10</sup> La negrita es nuestra.

*de estos niños casi la determinación de no aprender, la supresión del impulso natural de comprender?”* (Carballo Rey, 2003).

Y a los que hoy egresan, ¿cómo les va? “Helplessness” denominó Seligman a la indefensión aprendida, la manifestación más radical de la pérdida de la voluntad de aprender. Las chances de especializarse, para los docentes, son pocas: *acá prima el modelo José C. Paz*, el de cajero de supermercado, en el mejor de los casos. También hay algunos exitosos que, por ser tan pocos, se cuenta hasta con detalles cómo viven, de qué trabajan y en qué país residen. Excepto que tengan padres que los acompañen o sean creativos, o que existan profesores que logren despertar la curiosidad, la falta de iniciativa y de modelos en estos sectores pobres hace que el éxito sólo sea cuestión de resiliencia. *“La persona que experimenta de forma repetida fracasos y hechos que escapan a su control suele creer, tal vez de forma bastante realista, que carece de poder para influir en los hechos importantes de su vida”* (Seligman, 1981).

## Educando desde la TV... Conocimiento por parte de la escuela de las condiciones culturales de los adolescentes

La TV, medio de información elegido mayoritariamente por los jóvenes, no incide –según la mayoría de los docentes– de manera positiva en la formación escolar de los chicos que llegan, dado que no es utilizado como medio educativo. Mencionan el caso del chico bien informado, que vio Discovery Channel pero que, por evitar el calificativo de *traga*, no comparte en el aula el conocimiento adquirido. Desde otro lugar, una docente plantea la creatividad como estrategia para captar la atención y recuperar lo que los chicos vieron en sus casas. El fútbol o el rugby son los preferidos para lograr su fin. En este caso, a partir de ubicar geográficamente a los jugadores, baja los contenidos ob-

teniendo con ello muy buenos resultados en el aprendizaje. Quien lleva a cabo esta estrategia, coincidentemente, es la profesora más querida por el alumnado.

Lejos de la palabra escrita –porque diario no hay y libro tampoco–, quedan algunos resquicios que dependen más de la creatividad docente que de las condiciones de posibilidad a las que tienen acceso los padres y los chicos. Bien lejos queda esta postura del dedo acusador que cae sobre el alumno e insiste en los males de la TV como único culpable.

De la creatividad docente depende la forma en que las carencias se conviertan en activos: ¿qué efectos tiene en la vida cotidiana de la escuela el conocimiento de la realidad por la que transitan sus alumnos?, ¿cómo convierte en activo la escuela las condiciones con la que llegan los adolescentes a la institución? Visto desde las condiciones culturales en las que los alumnos llegan, surge espontáneamente un fraseo: *los chicos no leen*. Esta afirmación –que circula cotidianamente en la escuela por boca de los docentes– llevó a una profesora a realizar un trabajo al interior de las familias de la escuela. El mismo fue implementado por los propios alumnos.

*el anteaño pasado hicimos una experiencia muy linda, un proyecto, donde los chicos hicieron una encuesta para ver... eh... dentro de las familias, quiénes eran los que leían diario, quiénes son los que compraban diario, (...) esas encuestas, se tabularon (...) digamos, que puede haber un error, (...) solamente un 25% de familiares, de los chicos, leían diarios y la mayoría leía Crónica, la mayoría compraba el lunes para ver fútbol o leían diarios viejos, que traían del trabajo o que la mamá, los patrones, les regalaban o demás. Bueno... y el segundo diario salió Clarín, bueno.. Nación, Ámbito Financiero y Página 12 ni siquiera lo conocían, e hicieron dos entrevistas a los diarios más grandes de la estación, de José C. Paz, un trabajo muy lindo, bueno y ahí se dieron cuenta de por qué no se leía*

*y una de las preguntas decía ¿por qué no lees? ¿por qué no compró o porque dejó de comprar?. Bueno este... cosas te dicen, realmente, que... no es que el chico no lee, sino que la crisis económica hace que también, que el chico no tenga material para leer, ni siquiera el diario, que antes el chico de clase media, clase media baja en la casa... había un diario. (...)*

Entonces, esto de que *los chicos no leen pero los padres tampoco*, da cuenta de un contexto donde el diario no se compra y las chances de leerlo tampoco son muchas. El saber *por qué* ayuda, muchas veces, a implementar estrategias siempre y cuando, el conocer las causas, actúe como activo para generar un círculo virtuoso en ese sentido.

*junten, aunque sea diarios viejos, para leer, porque nosotros, por ejemplo, en clase, una vez por semana, leemos un recorte de diario. Que lo traen ellos o se los traigo yo y fotocopiemos, eh... para analizarlo, para leer opiniones, para discutir cosas, bueno... para estar en contacto con la lectura, ¿no?*

Covington señala que el legado más importante de la educación consiste en fomentar en los jóvenes la voluntad de aprender y de seguir aprendiendo toda la vida. El mismo autor sostiene que la verdadera reforma educativa consiste. no tanto en incrementar o intensificar los niveles de impulso existentes, cuanto en fomentar distintas razones para aprender. *“Debemos concebir la motivación como una búsqueda de metas en un espacio donde se desarrolla la equidad de motivación. Todo el mundo puede experimentar el compromiso de pensar más y de estar preparado para aprender más. Las diferencias de capacidad de los alumnos no constituyen barrera alguna para alcanzar esta clase de excelencia. En este sentido todos pueden ser iguales, iguales en términos de las razones (motivos) para aprender”* (Covington, 2000).

## Percepción de la familia sobre su relación con la escuela

### Representaciones de los docentes sobre la capacidad de las familias para responder a las demandas escolares

¿Qué esfuerzos pueden hacer las familias y qué esfuerzos pueden asumir en las actuales condiciones? Desde los docentes se percibe una capacidad muy limitada por parte de la familia para acompañar a su hijos. La ya mencionada frase *los dos tienen que salir a trabajar, entonces eligen una técnica así el chico está todo el día*, es una respuesta espontánea, que echa por tierra otros motivos más reflexivos. Sin embargo, esta familia es coincidente con aquella que tiene limitada su capacidad de prefigurar un futuro, toda vez que está desbordada por las condiciones materiales de vida a la que se encuentra sometida. Esta idea se complementa con la noción de una familia diferente de la antigua, la cual, aun sin los contenidos, *acompañaba*. En cambio, ahora, –según los docentes– *esa apoyatura no existe*. Y no existe *porque ese contenido conceptual no lo da el alumno en la escuela y no lo da la familia en la casa*. La respuesta de esta docente joven –con menos de diez años de antigüedad en la escuela– es corregida por otros que sostienen que no hace falta que el papá esté entendiendo el contenido, *sino que esté atento*, que controle el cuaderno de comunicación, el boletín, las inasistencias, que valore lo que el chico hace porque *el chico está solito* y espera... Detrás de las respuestas de los docentes del polimodal cabalga siempre la responsabilidad no asumida –no sólo por la familia, que ahora está diferente– sino por una EGB que no prepara suficientemente al chico.

Para los docentes esta familia está diferente, no sólo porque no tiene *ni tiempo, ni dinero*, sino porque la familia *se ha desmembrado*. Esta percepción circula en la mayoría de estos

actores y queda enraizada, tanto en la noción de un cuidado de los hijos que ya no ocurre siempre bajo el mismo techo o que –aun estando bajo el mismo techo–, ha perdido el *valor de vivir en familia porque son hogares que prácticamente no existen*. Las frases insinúan, en muchos casos, una mirada prejuiciosa sobre la nueva conformación familiar. Luego habrá que agregarle hogares *con violencia familiar, problemas de drogadicción y alcoholismo entre otros*, todo ello en un contexto de pobreza.

Hasta aquí resulta un nudo gordiano en lo que a actores y pacto refiere. De esta manera, encontramos:

- *docentes* que sienten que los padres se desligaron de su responsabilidad ante la educación de sus hijos en la escuela –sea esta por la causal que fuera– y se *autoresponden al problema* diciendo: *lo único que nos queda es que se sientan bien dentro de la institución educativa*, y
- *padres* que esperan una escuela que cumpla con los roles tradicionales más el plus de roles que otras instituciones dejaron de cumplir.

Por ende, el interrogante fluye solo: ¿cómo educar si al pacto o al (no) pacto se llega cumpliendo roles que no son ni los que el otro actor espera ni el que el mismo actor tenía pensado cumplir? De cara a la educabilidad, el pacto –como parte garante de condiciones– no parece ser viable en esta situación de desacuerdos explícitos y/o implícitos entre los sujetos. En todo caso, lo único que permanece son los actores en tanto significativo, porque las condiciones en las están son otras bien diferentes. Muy lejos del acuerdo necesario para lograr en términos roussebianos la “voluntad general”, el malestar es manifiesto y el pacto, sólo una formalidad lingüística. El desafío es identificar los recursos y las capacidades residuales que pudieran quedar del viejo modelo o las nuevas que se construyeron como resiliencia frente a la profundización de la pobreza y la desigualdad social.

Representaciones de padres y alumnos acerca de la capacidad de las familias para responder a las demandas escolares.

La demanda como contracara de las capacidades.

Plata para el colectivo, para comprar los materiales, para libros, la comida, zapatillas, botas cuando llueve, ropa, el uniforme (sin referencia alguna a la plata para la cooperadora que no se ve como una exigencia a la hora de la enumeración), son todas demandas que recaen sobre la familia a la hora de enviar a los chicos a la escuela. El relato sufrido de un padre, en un asentamiento muy alejado de la escuela, habla de una familia que, lo único que está en capacidad de asumir, es el acompañamiento a la hora de los trabajos prácticos:

*Ha pasado en muchas oportunidades que, a veces, yo no he tenido para los boletos escolar... ni siquiera los 0.30, 0.40 centavos. (...) he tratado de conseguirme prestado y bueno, a veces, nadie te da la mano,... una noche que he tratado de buscar, que he tratado de vender cosas. (...) Pero cuando yo no tenía nada que vender, bueno, no ha podido ir por motivos que no he conseguido, ella me decía "papá que estoy en los exámenes", "pero, no consigo" y me decía ella "¿cómo me voy?" y le decía "no te puedes ir a pie, está lejos tu colegio". Y bueno, a veces, ha faltado un día, dos días y bueno, yo he tratado de conseguir plata, vio... o hacer algún negocio, una changuita, cualquier cosa. Yo tengo muchas ganas de hacer changuitas pero, pero a veces, no sale nada."*

A excepción de un número menor de madres que le hacen un seguimiento pormenorizado a sus hijas, en las entrevistas a los padres sale que, en su gran mayoría, no ayudan a los chicos porque no entienden nada y porque los chicos no les permiten que se metan. La idea de que los profesores piden que nos preo-



*cupemos porque no pasa todo por ellos*, es una postura menor en los padres entrevistados a la hora de la respuesta espontánea respecto de qué necesitan los chicos para asistir a la escuela. Desde esta instancia se confirma el imaginario docente.

*La seguridad* como otro elemento a garantizar para que el chico venga a la escuela aparece, coincidentemente, en padres y alumnos, producto de episodios de robos *antes de la 7 de la mañana*, momento de ingreso a la escuela.

*Incentivo de parte de los padres*, interés, voluntad, armonía son elementos no materiales que los chicos demandan de la familia. Algunos los requieren debido a la falta que ellos mismos vivencian y otros los enumeran a partir de la presencia valorada de sus padres en la vida escolar. Cuando la capacidad de la familia está orientada a garantizar elementos materiales, se enumeran estrategias del tipo *lo que mis padres no pueden, me ayudan mis familiares o yo trabajo los sábados y a mi familia no hace falta que le pida nada*.

Para el caso de los desescolarizados y dado que la entrevista aparece como disparador de reflexiones sobre su propio abandono, la capacidad de la familia se define y se evalúa en base a su propia biografía escolar, esfuerzos *que hizo o que no hizo su familia* en el momento en que aún estaban en la escuela. Algunos le reclaman un esfuerzo mínimo, que la familia hoy *puede* hacer porque aún está en condiciones de *hacerlo*: escuchar y preguntar: *¿te va bien?, ¿te va mal?, ¿te acompaño?, ¿por que no querés ir?* Preguntas que les son más requeridas a las madres y que no encuentran posibilidad para hacerse por *la falta de comunicación* y *la falta de tiempo* para hablar sobre la escuela. Aquí reside una de las claves y es independiente de cómo se estructura *hoy* la familia *¿Cómo construir una cultura comunicativa en los núcleos convivientes?*

## La elección de la escuela en sectores pobres. Acerca de la ¿capacidad? de las familias para seleccionar la escuela de sus hijos

### La importancia de la educación técnica para los sectores pobres

¿Cómo y porqué las familias eligen la escuela para sus jóvenes? Las respuestas apuntan en dos sentidos: el por qué de la elección de *una* escuela técnica y luego el por qué de la elección de *esta* escuela técnica. Familias que buscan salida laboral rápida para los hijos, papás que eligen escuelas técnicas producto de que ellos se formaron allí, hijos a los cuales le interesan algunas de las especialidades que se dictan sólo en las técnicas, alumnos que tienen amigos que van allí, o alumnos que tienen hermanos que *antes pasaron por allí*. Las respuestas, en general, se asemejan, pero una de ellas merecen mayor reflexión: *la salida laboral rápida*. Esta respuesta fue acompañada en la mayoría de los casos por una evaluación en torno a las expectativas familiares y el grado de cumplimiento de las mismas. Los docentes sostienen la idea de que las familias mantienen un optimismo que la realidad no les va a poner en acto, y en este sentido, basta observar los diarios para detectar el tipo de perfil requerido: técnicos especialistas en refrigeración, en seguridad, en cintas transportadoras. Pero hoy *la escuela técnica* no está preparada para atender esa demanda específica.

La cita recurrente de los docentes sobre la mejor época de la escuela *cuando albergaba 1300 alumnos entre los tres turnos*, con una población que no sólo se componía de alumnos de los barrios periféricos de José C. Paz sino, también, de localidades como Polvorines, Moreno, San Miguel que elegían la técnica, está mechada con el impacto de la reforma educativa y *una escuela polimodal de bienes y servicios* que son insu-

ficientes para preparar en tres años un perfil acorde a la nueva situación laboral

*sí... nosotros teníamos la característica que aglutinábamos gente de zonas bastante alejadas, todavía en parte sigue ocurriendo eso pero, no ocurre (tanto) porque la gente no tiene trabajo en esta zona, o sea vos entrabas a un curso y dabas una materia como procesos productivos u organización industrial y dabas trabajos para hacer con los chicos de... donde los contenidos teóricos los relacionabas con la experiencia laboral de los papás y vos tenías de treinta a veinticinco que te decían, “sí, mi papá trabaja en Ford, en Fiat” o sea, no había papá que no trabajara en industria... y hoy la mayor parte son desocupados o cobran los planes o hacen changas... entonces digamos no, no... tampoco la ven importante a la escuela técnica en ese sentido.*

En los docentes pesa la representación de un tipo de chico que elige hoy esta escuela polimodal y que es distinto del tipo de chico que elegía antes la vieja escuela, basado en el argumento que antes se tenía más claro la idea de seguir una escuela técnica y ser un técnico electromecánico o buscar una salida laboral. *En cambio ahora los chicos de E.G.B. no tienen idea si van a seguir o no técnica...*

Pero visto esto desde las representaciones de las familias, coincidentemente, en padres e hijos, a la hora de elegir la escuela pesa mucho la idea de que la técnica puede seguir hoy dando salida laboral, y aun cuando el argumento espontáneo de los alumnos es *porque vino mi hermano, porque vienen mis primos, porque toda mi familia fue allí*, el origen de esa elección se ha mantenido. Mención aparte merece la especialidad *Técnico en Informática Personal y Profesional* que, asociada a la *carretera del futuro*, ha tenido una tendencia anticíclica dado que, mientras el resto de las especialidades de la escuela técnica año a año pierden alumnos, Informática aumenta su matrícula.

*Estrategias de difusión para una población que se conoce:* La escuela, por su parte, implementa algunas estrategias de difusión que, en la práctica, parecen dar resultados. De hecho, los alumnos recuerdan la visita del personal docente de la escuela a la EGB a la que ellos asistían antiguamente para promocionar *la técnica*, la *Feria de ciencias* o las *Expos de trabajos prácticos y talleres abiertos*. Este último es un evento precioso, donde los propios alumnos exponen lo que aprendieron y lo transmiten a sus visitantes: los alumnos de noveno de las EGB 3 de la zona.

No sabemos a ciencia cierta cuánto impacta en la elección del chico y la familia, la existencia del comedor en la escuela. A la hora de publicitar la escuela, también se produce folletería y se la reparte a la entrada de los dos hipermercados que se encuentran en la zona. Para el inicio del ciclo 2003 se imprimió una frase que, en los volantes de años anteriores, no existía: “Hay comedor gratis”

*acá... tenemos doble turno tres veces, cuatro veces por semana (...) estamos hablando de los chicos que no pueden ir a la casa y volver, es un costo el hecho de irse a la casa (...) Ayer no tenían ni para el colectivo, no podemos pretender que tengan para comer... entonces el hecho este de que hay comedor significa que el pibe puede venir... y quedarse... recibir ese pedacito de pan con mate cocido a la mañana... comer algo porque no es nada del otro mundo lo que le dan, alguna merienda reforzada, en realidad, comer algo ¿sí? Y poder quedarse a la tarde y de su bolsillo... no salió un peso y del bolsillo del padre... que normalmente ese padre no tiene ese “solo” hijo, tienen cinco, seis, siete u ocho con problemáticas complejas...*

Pulseritas, sobreedad, repetidores y lieros...

Desde una perspectiva docente muy crítica, basada en el deterioro de la escuela técnica pero culpabilizando directamente al

personal directivo de la institución, se considera que, si los padres tuviesen la posibilidad de mandarlos a otras escuelas, lo harían con la idea de *que los que quieren más no son para esta escuela que no les puede dar más*. Este argumento es coincidente con el de aquellos alumnos también críticos del nivel de la escuela y que, a la hora de elegirla, lo hicieron porque aun quedándoles lejos *es más cerca que las otras y como no tengo dinero...* En ningún momento se hace mención a los requisitos de ingreso de *las otras escuelas técnicas*, tan citadas por los docentes en el punto anterior. Algunos alumnos refieren que a sus padres no les gustaba que fueran a esa escuela porque *van chicos muy grandes, porque el clima es pesado, porque vienen de barrios que afanan*, y relatan situaciones donde convencieron a sus padres de cursar allí porque tienen la especialidad que a ellos les gusta.

Frente a aquello que ya mencionáramos con respecto al *tipo de alumno que llegaba antes y el que llega ahora*, hay un dato de relevancia a tener en cuenta. Además de los actores clásicos hay *otros* hoy que también *¿eligen?* esta escuela. Aquello de *hemos tenido chicos con pulseritas*, haciendo alusión a alumnos bajo juez de menores que cursan en la escuela, se complementa con una frase del director explicando los motivos por los que llegan ahí: *como saben que los contenemos y los tratamos bien me los mandan a la técnica*. La idea de escuela atípica prima entre los docentes y es anterior al deterioro de las condiciones de vida de la población que asiste, porque ésta siempre fue la misma aunque antes *con trabajo*.

Decíamos en la hipótesis central de nuestro trabajo que *“las condiciones de educabilidad de los adolescentes son expresión de los niveles de equidad y cohesión social”*. La concepción de una escuela *pobre* e, inclusive, de *pobres* con chicos *lieros* habla de de una comunidad que amontona y aglutina lo que no desea. La *escuela de descarte* es prueba del grado de fragmentación social que presenta una sociedad. Desde este lugar, la ca-

pacidad de la familia queda reducida a elegir la escuela que puede, la que está a su altura y, en todo caso, queda en el chico el poder adaptarse y sobrevivir al estigma. La falta de *iguales oportunidades para todos* empuja a los pobres a ser cada vez más iguales entre sí pero más diferentes del resto, de los *otros*. Los *otros*, en este caso, son todos aquéllos del afuera que ven con temor a los jóvenes que llegan ahí. Esto queda reflejado en el relato de un docente que dice que la escuela para el barrio *es un problema, el chico es un problema*. Independientemente de las travesuras juveniles, ruidos, timbreos y basura, algunos docentes se representan vecinos temerosos del alumnado dado que saben que los chicos provienen de *barríos complicados que chorean, afanan*. ¿Qué adolescentes “produce” este escenario estigmatizado? Un sistema que acepta esta situación genera inequidad educativa y deja en manos de la institución escolar la (i)resolución del problema. Desde este punto de vista, la característica de escuela inclusiva, en este contexto, reproduce inequidad ¿Cómo resolver la paradoja inclusión-exclusión que se cierne en torno a este tipo de escuela? La respuesta supera las fronteras de las instituciones educativas.

En la teoría contractualista (Rousseau, 1978) el pacto viene para reglar la (in)convivencia. El autor da respuesta a este problema con el *contrato social*. Es cierto, la cohesión o la integración social excederían al pacto en tanto son resultantes de *ese* contrato social.

*“Ahora bien, si sostenemos que el contrato entre el Estado y la ciudadanía ha sufrido una reformulación (implícita o explícita) damos por sentado que la cohesión también ha quedado afectada sobre la base de esa mutación. En primera instancia surge un fenómeno que hace a las experiencias de la comunidad de los pequeños grupos de intereses donde, a manera de contratos parciales, generan espacios de interés en torno a metas específicas, generando otras pertenencias que serán tantas*

*cómo contratos parciales tengan signados, y con sus correlatos de solidaridades múltiples o diversificadas. Parafraseando a Luis Navarro tomamos la preocupación de Juan Carlos Tedesco en torno al riesgo que significa esta existencia de formas parciales de pertenencia social lo cual le acarrea las siguientes preguntas: “¿qué alternativas de políticas sociales son posibles en escenarios en que hay muchos locus de sentido?” (Feijoó, 2003).*

En sus notas comentando el documento preliminar, Luis Navarro sostiene que las (bajas) densidades en las ciudadanías y las nuevas identidades *“se explicarían en parte por esta internalización de la desigualdad y la exclusión. En contextos saturados de auto-exclusión o de alta vulnerabilidad en tanto percepción, como bien pueden serlo las “escuelas de pobres”, ¿de qué contrato se habla?, ¿hay algo común que poner en la mesa o sólo queda revelar (o relegar) las tensiones entre una escuela que se satisface acogiendo, contentiendo y alimentando a los niños y la demanda calificada o intuitiva de las madres de que la escuela aporte saberes y disposiciones que ella no puede dar?”* (Navarro, Notas a Mary Feijoó, 2003).

## El estado del pacto escuela-familia en sectores pobres

Ahora bien, si nos circunscribimos nuevamente a la relación **escuela-familia** y tratamos de establecer el estado del **pacto**, todo parece indicar que éste sólo se sostendría si se vuelve a las condiciones de existencia pasadas, siempre que se reclame una valoración o un sentido que se corresponde con *otra escuela* y con *otra familia*, que transitaban por *otro* momento histórico, con *otros* valores y, por ende, con capacidad distinta para prefigurar y garantizar futuro. La escuela espera un chico que *ya no llega*, con una familia *que ya no existe*; y la familia espera una

escuela que *todo lo puede*. Pero la escuela *sola no puede* satisfacer esas demandas. La encrucijada se plantea como producto de una escuela que se quedó en el tiempo y una familia que actualizó y profundizó sobre esa institución sus necesidades, en base a las insatisfacciones presentes.

Pero, ¿por qué la familia le reclama a la escuela? Porque es a la única institución a la que llega con asiduidad por medio de sus hijos. La escuela continúa imponiéndole a las familias un orden diario, una rutina, que en otros ámbitos perdió. La familia dejó de llegar diariamente al trabajo, a los recursos, pero insiste en llegar a la escuela y recarga sobre ella todas las demandas insatisfechas. Entonces urge comenzar a pensar cómo convertir la escuela en un ámbito de articulación de políticas intersectoriales. Aun con todas las críticas que se le pueda hacer, es el **ámbito residual clave de inclusión social**, porque ahí todavía hay resto y porque desde ahí se puede generar más... He aquí un potencial para el diseño de políticas que mejoran las condiciones de educabilidad.



## 2. Escuela - Barrio y equidad

### Acerca de la cohesión social

Tal como adelantáramos en la introducción, en este apartado nos proponemos describir y analizar los niveles de equidad y cohesión social que vivencian los actores *dentro* y *fuera* de la escuela. Trabajaremos en base a los significados, representaciones y percepciones sobre pobreza y desigualdad que, en torno a la escuela, el barrio y sus situaciones particulares, tienen los entrevistados.

En los documentos preliminares al trabajo de campo sosteníamos por lo menos dos ideas en tensión:

*“una de ellas ‘de la que no tenemos dudas’, como bien lo señala Néstor López, ‘el debilitamiento del entramado social debilita las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes’ y otra, la sospecha de que habría nuevas formas de cohesión que, a escala escolar recomponen y dan un piso de protección, aun cuando la falta de cohesión a escala social repercute a nivel escolar. La escuela produce mecanismos genuinos de cohesión social aun cuando reproduzca y recoja los disensos, contradicciones y tensiones sociales. La escuela aún es una institución que permanece bastante firme frente a la desestructuración social. Si esto es así, ¿en qué medida la escuela, aun cuando replique a escala las fracturas contractuales entre los firmantes, es gestora de mecanismos de integración? ¿Cuáles son esos mecanismos y qué factores coadyuvan en su conformación?” (Feijó, 2003).*

La cohesión social analizada en el *adentro* y el *afuera* de la escuela nos va a dar algunas pistas, vale, entonces, preguntarse acerca del mínimo de cohesión necesario para que la escuela pueda educar y el chico pueda ser educable. Abordaremos aquí

algunos aspectos que se definieron como relevantes al momento de desagregar primero, y analizar después, el concepto de cohesión social.

El primer aspecto a trabajar tiene que ver con el tipo de dificultades que enfrentan los actores para encarnar acciones colectivas dentro y fuera de la escuela y la identificación de activos o recursos que podrían aprovecharse para potenciar la participación y generar integración.

### ¿Qué pasa en el “adentro” y en el “afuera” de la escuela? Nivel y tipo de relación de los actores escolares

*La participación en la escuela.* Preguntarse por quiénes llegan hoy a la asociación de padres es quedarse con la imagen a escala escolar de lo que aconteció en el resto de los ámbitos que hacen a la participación social o política. Es el mismo proceso que, desde fines de los '70 a la democracia de *baja intensidad*, se replica en cuanto espacio de participación existe (O'Donnell, 1993). La asociación de padres nucleada en la cooperadora escolar evidenció ese mismo proceso de desintegración, de pérdida de sentido, de desestímulo: mandan a los chicos *pero los padres no llegan, no se acercan, cuesta horrores*. La asociación cooperadora –que supo de otros tiempos mejores– es un actor que, en éste establecimiento, está en vías de extinción. Según los relatos del personal de la escuela, no sólo porque la recaudación es ínfima, sino porque *la cuestión de cooperar* es un valor que se ha perdido. Y, hoy por hoy, cuando los padres *ya no participan*, este espacio organizativo se reduce al mínimo. Nuevamente, el núcleo queda limitado al voluntarismo de unos pocos. A menudo se recuerda como en otro momento, ante la amenaza concreta de cierre de dos cursos, gracias a esa

asociación cooperadora, se pudieron levantar dos aulas en tiempo record con la provisión de ladrillos por parte de padres comprometidos.

*pero, no es una cuestión de convocatoria es una falta de compromiso, y volvemos al tema socioeconómico que, creo, fue mechando todas estas cuestiones de compromiso y de continuidad en la participación... pero es una escuela, te vuelvo a repetir, totalmente abierta, nosotros trabajamos hasta los sábados a la mañana... es más, hasta en una oportunidad les hemos dado curso a los padres cuando recién nos pusimos con la parte de informática y demás y hoy, te digo, nos cuesta... hemos una reunión de padres en un curso y te vienen poquitos y por ahí los poquitos son los que... "no hace falta que vengan porque sus hijos andan bien".*

Las convocatorias a asambleas aparecen en la cartelera que *los padres no ven* porque *no van*, y en el cuaderno de comunicaciones que *no leen*, aunque, de hacerlo, tampoco se lograría un resultado diferente. La *desmovilización*, según uno de los directivos, o esa *comunión* que había *antes* entre la comunidad y la escuela –y que *hoy* no se da–, está matizada por la conocida idea de que, a medida que los hijos avanzan en la escolarización, *los padres se van*, o bien, van bajando el nivel de participación en la instancia asociativa cuando dejan de *acompañar* a los chicos en su tránsito por la institución educativa. Hay que ver, en todo caso, cuánto está pesando en las representaciones esta decisión de dejar de acompañarlo en sus éxitos y fracasos escolares, de no ir a ver cómo le va y no participar de reuniones o de asambleas cooperadoras. Y, en esto, también coinciden los relatos de los chicos: *un antes* en que los padres, cuando eran más chicos, siempre los llevaban a la escuela –y se conocían entre padres y conocían a los directivos–, y *un hoy* diferente... *bueno a esta escuela, la única vez que vino, fue para inscri-*

*birme y después ya nunca más.* Hay que tener en cuenta cómo está incidiendo, también en estas familias, *el estar lejos* de la escuela y el costo actual de trasladarse, ya que es bien sabido que la falta de recursos mínimos reduce los contactos a los límites del barrio, el asentamiento, o la villa.

Por su parte, el “*centro de estudiantes*” es la instancia de participación por excelencia de los alumnos. Sin embargo, las percepciones de ese espacio de participación y la participación misma difieren, mezcla de desconocimiento de qué es y cómo funciona, compromisos que no se cumplen y objetivos que se frustran. Ninguno de los entrevistados parece rescatarlo como lugar decisivo para la *vida escolar*, la propia delegada ante la pregunta “*¿por qué no cuentan un poco sobre el centro de estudiantes?*” responde espontáneamente que *las muchas reuniones* de principio de año terminaron por espaciarse. *...en mi curso está el presidente del centro y bajó un montón las notas también, vio que... o sea, por ahí por estar más pendiente de eso...* Estar pendiente de eso y no lograr mucho –o lograr poco y nada–, desanima, independientemente de la causa. Los que participan se quejan de que no los escuchan y los que (no) escuchan se quejan de que no los participan de las decisiones, que no se enteran. Desde el centro de estudiantes también se busca *pin-tar la escuela*, y se piden esfuerzos acordes a la población que asiste: aunque sea “*0,10 centavos por cabeza... y eso todos lo pueden poner.* Desde la Dirección se contesta que con eso solamente, no alcanza, *que se necesita que de La Plata manden los materiales para hacerlo de una sola vez.* Pero lo que viene de La Plata no llega y se sigue esperando. Una alumna enfrentada a la postura del regente, decía:

*Yo no compartí su opinión. Con ese pensamiento estamos viviendo en lo mismo y esto pasó hará como tres meses atrás y todavía estamos esperando y todavía estamos en la misma situación y ya vamos a terminar el cole y seguimos así...*

Es evidente que la participación ha *aminorado* en todos estos años pero, a su vez, decae el interés en la medida en que los circuitos destinados a proponer y colaborar tampoco logran su cometido. Como resultado de esto se produce un estado de apatía y desaliento. Uno podría, pues, preguntarse, ¿cómo reaccionarían los alumnos si, producto del esfuerzo del centro de estudiantes, se hubiese podido pintar *alguna* pared?, ¿cómo retroalimentaría al sistema esa información?, ¿cómo hubiese impactado en la vida cotidiana de los chicos en la escuela?, ¿no se habrían modificado *formas de habitar* la escuela? ¿O, acaso, cuando la delegada dice “*con ese pensamiento siempre estamos viviendo lo mismo*”, no se está refiriendo a esto? Quizá la demanda *estética* de los alumnos, que desde el cuerpo docente y directivo no se entiende como prioritaria, podría estar significando un *activo* futuro para el nivel y tipo de participación; se participa y se consigue, entonces se vuelve a participar, y se consigue más.

Existe también el *centro de egresados* ( *y el chico, desde acá, también se compromete*). La feria del plato, la compra de harina para el pan o de tubos de luz son resultado de la participación de estos jóvenes a nivel escolar. Sin embargo, el centro de egresados no fue mencionado por los alumnos ni por los padres –y tampoco forma parte del recuerdo de los desescolarizados que llegaron al nivel polimodal–, sólo apareció en el relato de uno de los regentes. Esto da cuenta de que es una instancia participativa a la que se debería fortalecer. Como también el *viaje de egresados* que, en un contexto de pobreza, se desdibuja como posibilidad cierta para todos y sólo queda como *posibilidad* concreta para unos pocos que tienen condiciones económicas diferentes o cierta creatividad que lo permite. De charlas en *off* y testimonios de alumnos se desprendió que, durante el año 2003, hubo proyectos de viajes diferentes en un mismo curso, lo cual habla, no sólo de la imposibilidad económica de *viajar todos*, sino de la falta de cohesión existente. Aunque la

escuela les da la oportunidad *a todos* de viajar al campus de la Universidad de Tandil, esta posibilidad no apareció con demasiada fuerza entre los alumnos entrevistados pero sí fue mencionada en repetidas ocasiones por el plantel docente. Uno se pregunta por qué esto no fue registrado, cuando claramente es una oportunidad que difícilmente estos jóvenes hayan tenido antes.

Espontáneamente, la realización de *kermesses* es reconocida –tanto por alumnos como por desescolarizados que acudieron a dicho establecimiento– como una instancia de participación que se abre desde el colegio y les permite recaudar fondos para solucionar algunas carencias o hacerle frente a algún proyecto recreativo deseado. Vender rifas *a 0,35 centavos ó 0,25 centavos* nos habla, no sólo de cierta disposición a participar en eventos de este tipo, sino de la pobreza en que esta *disposición* se desarrolla. Esto es algo que se valora y que, de manera coincidente, está presente en la mayoría de los actores. Sin embargo, a la hora de participar, los docentes dan cuenta que, aun cuando es algo que a los pibes les atrae, los padres siguen sin venir.

Una de las jóvenes desescolarizadas tiene en su memoria la participación *de todos* en contra del cierre de la escuela que articula con la técnica, el asesoramiento dado por una hermana que *anda en eso de la política* y el juntar *mil firmas*. Todo esto en un relato que despliega al detalle lo acontecido: familias que se organizaron para obtener las firmas, un director que *“enseñó cómo hacer”*, y la participación de lleno de los alumnos en toda la experiencia. Lo anterior da idea del entusiasmo con que se vivió el hecho, y que, pudiendo replicarse, comunica el potencial con que se cuenta, esto es, la actitud con que los jóvenes pueden asumir determinada estrategia para defender o bien obtener algo colectivamente.

*Si no lo conseguimos a nivel institucional, lo hacemos para nuestra área.* La cuota del pan para los chicos y, en algu-

nos casos, para la compra de materiales es algo que se logra *difereencialmente* con la participación de los docentes, pero no sin quejas y ni enfrentamientos. De esta manera, si no se logra institucionalmente porque no hay acuerdo, entonces se sigue adelante por área.

La situación de una escuela con modalidades que están más organizadas que otras y con estrategias más sofisticadas son coincidentes con las que actualmente reciben más alumnos. En muchos de los relatos es posible observar que en el origen del comedor, cuando aún no tenían *ni la copa de leche*, el nivel de participación y el estímulo eran mayores, *todos los docentes ponían parte del dinero para comprar la mercadería*, para darles el pan y acompañar el mate cocido. Pero cuando apareció –desde el Consejo– la merienda reforzada, la participación se fue desarticulando y las diferencias empezaron a aflorar. El mate cocido se siguió dando a todos *pero el pan en un momento se había dejado de dar*, y, en esa situación, las estrategias recomenzaron pero individualizadas por áreas. Acá también, como en el caso de los alumnos y *la pintura de la escuela*, emergieron situaciones que fueron entendidas por los participantes más como frenos a las acciones que se venían llevando a cabo, que como ayuda o allanamiento del camino. Se trata más bien de un problema de satisfactores que de necesidades, donde la realización de *las necesidades* no parecería ser la meta en sí sino el motor del desarrollo de esa participación. Antonio Elizalde se refiere a los satisfactores sinérgicos diciendo

*“que al hacer así promueven el tránsito del objeto de prestación o beneficiario de servicios al sujeto participante protagonista; el tránsito de lo puntual al proceso histórico y colectivo; y de lo individual, al grupo, a la comunidad, al territorio”.* (Elizalde, 2000).

Es posible que el enorme esfuerzo que implica organizarse y

conseguir recursos cuando los activos son escasos requiera de una recompensa o gratificación *pura*, que por pequeña que sea, haga posible identificar cuál es el resultado concreto de ese *esfuerzo* realizado y que potencie el *esfuerzo* por venir. Poder decir (*esto*) *lo hicimos nosotros*, después de horas de discusión y trabajo, es mucho más alentador que *discusión y trabajo* se desdibujen en una acción a futuro o en una actual que no luce el empeño o que no respeta la organización conseguida o la metodología que se venía llevando a cabo. La *necesidad de reconocimiento* aparece en los sectores más críticos de la dirección de la escuela y es un elemento a tener en cuenta, porque satisfaciendo esa *necesidad* se redundaría en mayor participación del grupo que hoy se siente desplazado. El desplazamiento o la falta de integración de ciertos actores termina, a la larga, generando microculturas que van reproduciendo y potenciando el malestar. Pensando que la baja participación de los actores escolares –incluso de los adolescentes– impacta negativamente en las condiciones de bienestar escolar de los propios jóvenes, el desafío es detectar y poner en marcha mecanismos de participación genuina que *construyan* cohesión en la medida que *construyen* satisfactorios.

¿Qué estrategias permitirían romper las microculturas escolares? Al promoverse la participación genuina como vehiculizador de cohesión social se tendería a romper con las lógicas de las múltiples culturas que se generan en contextos de fragmentación social. La escuela que recibe *hoy* a los chicos, y que históricamente fue generadora de participación e integración, quedó luego de la reforma educativa dividida territorialmente, lo cual imprime dos subjetividades en litigio al interior del cuerpo docente. De este modo, *adelante*, están las teóricas y prácticas de informática y electromecánica con sus correspondientes laboratorios obtenidos por el PRODYMES (un programa de reformas y mejoras para la escuela media con financiamiento del Banco Mundial) y, *atrás*, las *viejas* aulas taller de la *vie-*



ja escuela técnica, donde varios profesores conviven haciendo funcionar herramientas y dando teoría. Esta división territorial se percibe negativamente en quienes funcionan *atrás*. Minimizar el malestar implicaría ponerle un tope a esa *proliferación de microculturas* (López, 2003) que refuerzan en el plano subjetivo los procesos de fragmentación y aislamiento.

Otro elemento a tener en cuenta, en relación al nivel y tipo de participación, es la *redacción participativa de las normas de convivencia*. Algo que, si bien es definido como una instancia de trabajo compartido entre todos los actores escolares, no parece tener esa característica al momento de las entrevistas grupales, con excepción de una madre, el resto de los padres entrevistados no habían participado de la elaboración de las nuevas reglas, y hasta quedaba la sensación de que existía entre ellos desconocimiento del tema. Los alumnos, aunque la mayoría lo tenía presente, descreían –por considerarlas de difícil concreción– de ciertas normativas elaboradas, como la *obligatoriedad de cierto uniforme* o la *asistencia puntual a clase*, aunque, coincidentemente, era lo único que recordaban a la hora de enumerar en qué consistió la redacción de las normas.

*La participación en el barrio*. En los casos en que existe, cubre un abanico de acciones que van desde tapar pozos en las calles, comprar la lamparita que *no siempre se hace entre todos*, y la participación en entidades recreativas o de origen religioso, fundamentalmente iglesias evangélicas. Los jóvenes, en general, se apuran a decir que no participan en ninguna organización y que, de hecho, no conocen las existentes en el barrio; aunque luego es posible detectar que van a un club, o hasta colaboraron con alguna iglesia u otra entidad social. La parroquia o la iglesia evangélica, principalmente esta última, son los lugares de participación más nombrados por jóvenes y padres.

El nivel de participación barrial pareciera estar condicionado por el nivel socioeconómico de los vecinos que hacen al barrio. Así es como se observó una positiva predisposición a la

organización colectiva en aquellos barrios donde las carencias son mayores, mientras que es mucho más acotada –o al menos más conflictiva– entre aquellos vecinos que pertenecen a barrios de clase media baja. Una familia que vive a cuerdas de la escuela relata situaciones donde los vecinos no acuerdan, protestan y no logran *ni poner una lamparita*. A menudo se sugiere, desde estos sectores, que *la falta de dinero para afrontar gastos* hace caer la participación, aun cuando la erogación compartida, por supuesto, beneficiaría a todo el vecindario a cambio de un mínimo esfuerzo económico. Una réplica de esta situación es descripta por una maestra de la escuela, que vive en un barrio similar; no obstante, da cuenta de tiempos mejores *donde en su barrio la sociedad de fomento trabajaba bien y realizaba los festivales para comprar las lámparas*.

*hoy todo eso se perdió y es como que nadie se quiere meter, hoy el barrio es sólo una cantidad de casitas. (...) Prácticamente tampoco me siento identificada con el lugar, si bien yo nací acá, el hecho de que no estoy en todo el día, es como que, para mí es un lugar de tránsito, mi lugar es la escuela.*

Para los que tienen trabajo, se convirtió en un lugar de tránsito y, para los que no lo tienen, un lugar donde *guardarse y replegarse*, administrando lo más eficientemente posible los recursos que restan de un *mejor pasar* anterior. En “Sol y Verde”, otro de los barrios visitados, donde habitan familias muy, muy pobres, los testimonios dieron cuenta de una situación bien diferente a las descriptas arriba. Adultos, alumnos y desescolarizados hicieron referencia a algún tipo de participación en las organizaciones del barrio: el polideportivo, el centro comunitario, la iglesia evangélica. Incluso en algunas de las entrevistas apareció el tema de los saqueos de diciembre del 2001 como un hito participativo *masivo*, donde los vecinos se turnaron para hacer vigilancia en el barrio. Una y otra situación evidencian

matices a la hora de evaluar el nivel y el tipo de participación entre barrios y familias de diferentes condiciones socioeconómicas. En una resulta más fácil hablar de cierta cohesión social al interior de los de su misma clase y en la otra de fragmentación intra e interclase. La *vida social y participativa en el afuera de la escuela* circula de manera más activa en barrios donde los recursos han sido siempre escasos y donde, *pobre, se ha sido siempre*. Ahora, estos pobres, *los de siempre pero sin trabajo*, están anclados en su territorio con escasa o ninguna posibilidad de movilizarse hacia *otros barrios* aunque interactúan con algunos de sus pares pobres en los únicos espacios de encuentro a los que pueden acceder: en su propio barrio, villa o asentamiento. Lo cual está sugiriendo que, ante la diferencial escasez de recursos en uno y otro, los pobres siguen interactuando entre ellos, mientras los de clase media se abroquelaron en su hogar. Más acá, al interior de la escuela, la pregunta es cómo aprovechar las potencialidades de los actores y cómo educar la participación desde los satisfactores que los propios sujetos identifican.

Desintegrados del *afuera* pero aún contenidos y cohesionados en el adentro, barrio (aunque sólo sea entre un grupo de vecinos) y escuela pobre conservan resquicios integradores. ¿Cómo ir desde adentro hacia fuera reproduciendo participación? Antonio Elizalde sostiene que mediante la forma en que los satisfactores sinérgicos dan cuenta de la necesidad logran producir un potenciamiento generalizado de todo el sistema y *“entonces aunque se expresen apuntando a una necesidad actualizan a la vez otras necesidades, como por ejemplo en el caso de la lactancia materna; si la madre le da un biberón al lactante satisface sólo su necesidad de subsistencia, mientras que si le da el pecho, a la vez, estimula la protección, el afecto y la identidad”* (Elizalde, 2000).

## Prácticas y valores que cohesionan y fracturan relaciones al interior de la escuela

La existencia de temores y el tipo de prácticas cohesionantes o segmentarias es otros de los aspectos a analizar al interior de la escuela. Para la mayoría de los adultos entrevistados, se trate de los padres o de miembros del cuerpo directivo, el *ayer* de la escuela (hace ya más de dos décadas) se vivencia como un momento positivo (siempre el pasado fue mejor). De este modo, desde la perspectiva de los padres, a los fraseos *los docentes antes eran más rigurosos y se aprendía más* se le suman los consecutivos comentarios: *había más orden, respetábamos al docente*, etc. El *desorden actual* resulta, en ese cuadro, una imagen muy presente en las entrevistas. La pérdida de esa autoridad paternal/docente se percibe como un relajamiento en las costumbres y se transforma en uno de los miedos recurrentes. El miedo a la droga y a las malas compañías emergen como otras preocupaciones muy presentes en estos actores. Concientes de los peligros que, hoy en día, acechan a los adolescentes, los padres pelean contra la imagen de la *barrita de la esquina*. Es común, en padres que hacen un seguimiento de sus hijos, escucharlos hablar del tipo de amigos que tienen y de la necesidad de aislarlos de *las malas juntas*, llegando al extremo de sacarlos de la escuela si fuera necesario.

Para la dirección del establecimiento el miedo cobra forma en la posibilidad de *quedar desconectados de los chicos*. La pérdida de valores, en palabras del director, es la mayor diferencia entre el ayer y hoy. La incomodidad por las costumbres de los chicos genera distancias difíciles de acortar: *a los 56 años... yo siempre me adapté, pero te puedo asegurar que me cuesta, no puedo entender... que es importante el robo, que es importante el alcohol, es importante la droga... no lo puedo entender (...)* sé que hay una situación distinta a la de antes... Las pa-

totas que esperan a algunos alumnos *a la salida de la escuela*, es un tema mencionado en los relatos del cuerpo directivo. Antes podía ser algo excepcional *ahora es cosa casi común* y a veces una potencial situación de violencia *afuera* los sorprende llamando a la comisaría. Frente a este tema no se sabe qué hacer y el miedo gana:

(los chicos) *Yo creo que tienen iniciativa pero están mal canalizadas pienso yo... a lo mejor nosotros no nos sentimos fuertes como para decir: ¡bueno chicos! hacemos tal cosa, tal otra. Tenemos miedo.*

En la misma línea problemática, uno de los regentes –con el asentimiento de un miembro del gabinete psicopedagógico–, menciona que más que miedo hoy el docente *está resignado*. En parte por la impotencia, en parte *porque hay veces que te salta la térmica*. El docente se encuentra con un escenario donde, cotidianamente, abundan los problemas que traen los chicos y faltan herramientas para enfrentarlos. A ello se le suman los problemas que la crisis también genera en la retaguardia, en los hogares de los mismos docentes. Las consultas en el gabinete son constantes y la necesidad de sostener a los profesores es cada vez más difícil de satisfacer. *Desamparo, esto es lo que yo te decía de ser esponja, escuchás tantas cosas que son irresolubles...* La falta de bienestar en uno y otro actor impide llevar adelante una enseñanza de calidad, lo cual pone en juego la propia relación pedagógica. Visto desde aquí, se hace muy difícil educar, máxime si se entiende que un problema de equidad social trae consigo un problema de equidad educativa: alumnos pobres y docentes desgastados e impotentes por un lado y, por el otro, alumnos ricos con docentes en mejores condiciones de construir una relación pedagógica exitosa.

Pero al momento de hablar de las *relaciones dentro de la escuela*, nuevamente cobra sentido la repetida alusión *a la es -*

*cuela como segundo hogar*, mezcla de *ser* y *deber ser*. Esta percepción, ahora en manos de los adultos miembros del establecimiento escolar, da cuenta, por un lado, de la fuerte conciencia respecto del tipo de hogares del que proviene la mayoría de los chicos y, por el otro, de los esfuerzos puestos para que en la escuela haya un clima mejor. Todo parece indicar que la búsqueda de una tregua propicia para el aprendizaje es un desafío (¿miedo?) cotidiano que se pone en juego cada mañana. Independientemente de las críticas que puedan hacerse, *la escuela* es percibida mayoritariamente por los pibes como un lugar protegido. Aun cuando haya reclamos en torno a la enseñanza o la falta de disciplina, en los jóvenes pesa la imagen de profesores que los escuchan, los entienden, los consuelan, e, incluso, los protegen frente a las barritas que, producto de algún entredicho o disputa previas, los esperan a la salida de la escuela.

Entre los chicos las *relaciones cordiales* pesan sobre *las otras* no tan cordiales y ayudan a combatir los miedos y a poder enfrentarlos. Los docentes perciben, como elemento *genuíno* de los últimos tiempos, un tipo de relación despresurizada que tiene como escenario principal el aula y que da como resultado una mayor confianza mutua entre profesores y alumnos. Pero no sólo se da entre estos dos actores. Al interior de los propios alumnos emerge el curioso fenómeno de la protección que *ellos* hacen de *ellas* así como aparece desde el lado de *ellas* una suerte de servicio de intermediación a favor de los varones cada vez que entran en conflicto con docentes o en riñas con pares.

Desde los testimonios docentes surge que la práctica del diálogo es cosa frecuente para la resolución de conflictos y, hasta excesiva, para algunos entrevistados. A la hora de la aplicación de sanciones, los actores traen la experiencia del diseño y la aplicación de las normas de convivencia que incluye el consenso de los alumnos. Así, gana en alivio el directivo, que ya no está solo en el lugar del que sanciona. Desde los docentes se

reconoce que la participación de los alumnos en las sanciones de sus compañeros *estimula la responsabilidad entre los pares*, la comprensión de los daños hechos y la necesidad de la convivencia armónica. No obstante, desde los alumnos no se registra como suficientemente positiva la existencia de la “nueva” norma ni tampoco cuánto beneficio redunda: *si total igual no se aplica*.

El *robo* es, para los docentes, un fenómeno que, de un tiempo a esta parte, se viene dando de manera habitual, aunque individualizadamente y sobre cosas de propiedad de los alumnos. No obstante, esa “habitualidad” fue rota por *un robo organizado* al interior de la propia escuela: *mientras unos entretendían al profesor simulando interés por lo que explicaba, los otros robaban las herramientas*. Este hecho fue definido por los docentes como *un bajón*, un golpe bajo, no habían imaginado que esa situación podía darse; al menos, no en la escuela. Los profesores lo comentaron dolorosamente en cada entrevista, y aun cuando se lo haya relativizado diciendo “*también pasa en otros colegios*” (describiendo, incluso, las experiencias de este tipo), lo cierto es que el hecho los sorprendió, no sólo *por el robo en sí*, sino por la estrategia implementada. Para los alumnos también quedó registrado como hito y, a menudo, se cita que los mentores fueron *echados* y los *cómplices sancionados*. En este sentido, la sanción redundó no sólo en la aplicación de la norma, sino en el castigo que los propios pares ejecutaron, mostrando el rotundo desagrado por el hecho *y a menudo lo hicieron notar*. Antes, otra situación similar también había tenido un fuerte impacto aunque fue detectada *afuera* del colegio: un robo de cables (que fuera descubierto por un ex-alumno que trabaja en Gendarmería al ver a los chicos en un terreno baldío haciendo la quema para quedarse sólo con el cobre).

Retomando los casos de *robos habituales*, un docente lo explica como la existencia de un *problema de confianza...* y la aceptación de que *el chico se puede equivocar y que puede ser*

*perdonado*. Se elude la confrontación con el responsable y se apela a la solución que pueda dar el colectivo.

*...se busca el elemento, no se encuentra, resuelven ellos, dejo 15 minutos, que ellos mismos discutan y prefiero aquel que dice: "me lo llevé sin querer, se me quedó pegado en la mochila, lo encontré en la esquina" y se resuelve.*

No es éste un método que apliquen todos los docentes, pero existen soluciones similares para problemas idénticos. Incluso, la misma docente afirma que es un método que a la larga fracasa porque no crea las condiciones para que los hechos no se repitan: *... hacés toda la técnica, bueno..., generalmente, fracasa... porque al día siguiente tenés dos y a la semana siguiente te tenés otro,... entonces yo creo que somos muy impotentes frente a ese punto*. El fracaso parece estar asociado, además, a la imposibilidad de remontar situaciones generadas *afuera* de la escuela: *porque vos no te olvides que vienen de hogares que prácticamente o no existen como hogares, o directamente no... la verdad, una barbaridad, no les dan bolilla...*

Pese a lo descripto, sobrevive en algún sentido la idea de que la escuela es un espacio ciertamente preservado de los problemas de la calle. El robo es un temor recurrente, pero se vivencia, principalmente, en el *afuera* de la institución escolar, aun cuando en la escuela también suceda, daría la impresión que la sensación reinante entre los chicos es que ésta los ampara frente a un exterior que es más amenazante.

*En general los pibes son de buena madera*. Esta frase que ya fue citada, se correspondía a la *relación docente-alumnos*, pero se replica al interior de la *relación alumno-alumno*. Los docentes reconocen el valor de la solidaridad entre ellos y citan la existencia de un *espíritu de grupo*, que muchas veces lleva a los compañeros a acercarse a los docentes para transmitir la problemática por la que transitan algunos de los pares, inten-



tando su resolución. Una señora, con serias dificultades económicas, madre de un ex alumno y de una alumna actual de la escuela, cita como, con frecuencia, su hijo, aun a pesar de ella, traía compañeros (incluso uno que tenía muy *mala fama*) porque *no tenían plata para comer ni para volver a la casa*, reconociendo el valor del compañerismo, muy típico de esa escuela. Sin embargo, la existencia de docentes *solidarios* y alumnos *solidarios* no opaca las situaciones de fricción, tensión, crítica, molestia o violencia explícita que pueden darse dentro y fuera de la escuela, al interior de los mismos actores o en el enfrentamiento entre ellos.

Actores que se enfrentan y se distancian, prácticas que entorpecen y suturan la cohesión social, *anche* justificaciones por carencias o por resignación, dan como resultado una tensión permanente docente-docente/docente-alumno, que convive con *las otras prácticas o con los otros valores*, poniendo en jaque el normal funcionamiento de la escuela. Vivencias en paralelo o en dos dimensiones, en un ámbito plagado de conflictos sociales, generan, según la modalidad cursada por los alumnos, situaciones de reconocimiento y/o situaciones de enojos que inclinan la balanza hacia un lado o hacia el otro. A la hora de evaluar distanciamiento o prácticas que fragmentan, los alumnos de la modalidad más criticada desgranar una enumeración de “malas prácticas”: docentes que faltan, no preparan las clases, o que lo hacen sin compromiso. Todas estas situaciones ahondan los problemas de relación y pesan a la hora de evaluar la escuela. Una docente, en sintonía con la crítica de los alumnos, habla de la pérdida de ética de algunos pares... *y así pierden el respeto de los chicos...* La modalidad más criticada por alumnos y por el resto de los docentes es coincidente con la que posee los docentes más críticos a la gestión del establecimiento.

Independientemente de las diferencias internas, un nivel muy alto de pertenencia a la escuela iguala a los docentes y directivos de la institución. Muy a pesar del cansancio, producto

de la situación en que desempeñan su tarea profesional y la percepción de derrota muchas veces predominante, existe una sensación de pertenencia que es un factor común presente tanto entre los de mayor antigüedad como en los más nuevos. Pesa la imagen de la *escuela querida*, con la que se sienten comprometidos. La escasa tasa de rotación docente y el alto nivel de antigüedad validan esa representación compartida.

A pesar de ello, en el afuera redundan prácticas y valores que no son coincidentes con la impronta que pretendía la escuela del siglo XIX, es decir que no más un trampolín de nuevas posibilidades ni existen oportunidades para que lo sea debido a que no hay trabajo. Algo que, en el imaginario docente, se repite permanentemente:

*perdió fuerza la escuela, porque antes el que entraba a una escuela secundaria sabía que, mínimamente, podía aspirar a algo más, por mas que sus padres fueran cartoneros... hoy en día el tener la escuela secundaria o tener un terciario, para ellos, no es algo que les permita ascender socialmente (...) se encuentran perdidos y están adentro de la escuela porque están contenidos, porque somos un contenedor...*

Persiste, sin embargo –y a pesar de lo antedicho–, un imaginario diferente en padres y alumnos entrevistados, dado que, en un contexto de pobreza, la escuela aún retiene ese dejo de esperanza de ascenso social. Los docentes fundan sus representaciones en base a una nueva sociedad, en la cual los valores que promueven no son justamente los ligados al trabajo: *se valora sólo aquello que da plata, independientemente de la forma en que se la obtenga*. En sus testimonios desgranar casos de padres que quieren que sus hijos dejen la escuela para ir a jugar al fútbol y puedan lograr el éxito o el dinero que ellos mismos no obtuvieron, pese al sacrificio realizado. Prima en todo caso, explícitamente, la certeza de que... *van a tener más plata*

*por otro lado.* La cultura del trabajo es un valor socavado, no sólo porque *ganar un mango cuesta*, sino porque, paralelamente, otras formas de obtener recursos parecen más fáciles de ejecutar; desde las *non sanctas* hasta ser beneficiarios de los planes sociales, todas terminan, desde la perspectiva de los docentes y del cuerpo directivo, traccionando hacia una forma simple de proveerse de dinero sin cumplir, siquiera, con la contraprestación laboral que se requiere para el último caso mencionado.

Mientras *el trabajo* se perdía, la *cultura del trabajo* desaparecía con él y la escuela se mantenía incólume (intentando capacitar para oficios faltos de demanda en el mercado laboral) o bien, se quedaba en el intento por carencias, falencias edilicias, institucionales o de organización. Asociado a esto aparece el *temor* de los docentes de no estar capacitando para el mercado actual. A ello se agrega el miedo a la no incorporación de normas de respeto social, apego al trabajo, respeto de horarios, responsabilidad, hasta de presentación. Vivencias que, hoy, están puestas en juego en el escenario escolar pero que, mañana, podrían estar afectando el desempeño laboral. Si se diera por cierto que, aun en este escenario, la escuela educa en contenidos, desde los docentes queda la duda, si pueden y si logran formar en valores cuando el *afuera* no ayuda. Relevado esto desde la perspectiva de la mayoría de los alumnos entrevistados, la duda y la disyuntiva parecieran diluirse...

*prácticamente son tus amigos, no es que te tratan diferente, te tratan como tus amigos, qué sé yo... entran en confianza con cada uno, y te preguntan cómo amaneciste, qué hiciste hoy, (...) con los profesores tengo buena confianza, con todos. (...) No todos los son así, algunos sólo dan clase y se van. (...) No sé, ellos siempre enseñan algo más que lo que tienen que enseñar, por ejemplo una profesora siempre nos dice, por ejemplo, que si uno se hace un tatuaje no va a poder conseguir trabajo en una empresa grande...*

Para finalizar el análisis de este nodo, a nivel escolar, hemos aislado tres elementos emergentes que, juntos, componen el binomio malestar-bienestar al interior de la institución educativa. En el primer caso se expone un hecho material productor de malestar y, en el segundo y tercer caso, una relectura de tipo subjetiva, analizada desde dos marcos diferentes: la vulnerabilidad y la resiliencia.

## El mantenimiento edilicio. Un foco de malestar

La diversión de unos es el enojo de otros. El *romper porque les gusta*, divierte a unos pero genera mucho malestar en otros, la acusación recae sobre los más “lieros”, que, coincidentemente, son los que tienen menor rendimiento escolar y los que producen mayores destrozos. Las madres de los exitosos reclaman, *como en el pasado*, medidas represivas de reubicación de los conflictivos en aulas especiales, *en los cursos “A” los problemáticos y en “B” los aplicados*. Vista desde este nivel de análisis, *la falta de orden* frente a estos casos *o la falta del ejercicio de la autoridad*, en lo que a cuidado se refiere, son aspectos que se critican coincidentemente desde todos los actores no involucrados en la gestión. La demanda concreta va desde una mayor presencia de la dirección a una presencia con autoridad. En este sentido el ser flexible con la organización y el cuidado de la escuela es una crítica fuerte y presente en la mayoría de los testimonios. El mal estado edilicio (desde el mantenimiento de la infraestructura a la limpieza) es un aspecto que se detecta a simple vista. *La falta de cuidado* en el uso se extiende a la iluminación artificial (aulas vacías y pasillos a cielo abierto que a plena luz del día permanecen iluminados), lo cual no parece ayudar a la toma de conciencia de ese *cuidado* que se reclama, incluso desde los propios responsables de la gestión escolar.

Pero los problemas de mantenimiento de la infraestructura edilicia también son fuente de conflicto con la EGB que fun-

ciona en el mismo horario y en el mismo edificio. La dirección de ese establecimiento es criticada por los entrevistados de la escuela técnica, toda vez que citan faltas de cuidado y control de sus alumnos, que en varias ocasiones, ante el reclamo de los chicos y frente a la inacción de la dirección del 8° y 9°, debieron ser solucionadas por los propios directivos de la escuela estudiada.

## Prácticas internas que debilitan la cohesión y aspectos objetivos y subjetivos de la pobreza que producen desigualdad. Una mirada desde la vulnerabilidad institucional

Ya mencionamos en páginas anteriores –aunque abordado desde otro nivel de análisis–, la difícil convivencia entre la parte de *adelante* de la escuela y la parte de *atrás*. Esta ubicación –si se quiere espacial y si se quiere simbólica– es aludida por *todo* el personal de la escuela, nadie desconoce esta división a nivel institucional.

*... acá la escuela está dividida en dos... lo que es la escuela en teoría, todo lo de acá (a la parte de adelante se refiere) y el taller es aparte. Yo he hablado con gente del taller y les he preguntado por qué. Ellos dicen que el problema lo tienen con los directivos. No se llevan bien... teniendo profesores supestandamente de construcción, no sólo construcción, sino muchas cosas, que esté todo así, todo tan abandonado...*

La relación informática/ fábrica, adelante/atrás, teóricas/taller se ahonda entre los docentes más críticos de la dirección de la escuela. El ejemplo de la “nueva” modalidad *Informática* que, aun teniendo taller, tiene el privilegio de estar adelante, es claro y los coloca, desde su percepción, en una situación de desplazamiento. ¿Las computadoras reemplazaron a las chimeneas? *Los de*

*atrás*, se perciben discriminados –no reconocidos por los directivos– y, como decía un entrevistado, *nos carga la culpa de los alumnos que se van*. Sostienen recibir menos recursos y apoyo, y en respuesta, según la percepción de otros entrevistados, *los del patio trasero* retacean su ayuda en casos de deterioros en el edificio. Entonces, los docentes de las aulas taller retrucan no poder seguir atentando contra la economía familiar para garantizar el trabajo de los pibes. El cambio de época experimentado por la humanidad se dirime a escala escolar generando contradicciones internas y visiones del mundo que difieren y generan heterogeneidad en un espacio que, a simple vista, se presenta homogéneo. Independientemente de las posturas y de los desencuentros, es evidente que una situación de cambio (como pudo ser la reforma educativa y el uso del edificio de acuerdo a las nuevas demandas producidas por esa transformación), les reformuló antiguas reglas de funcionamiento –la dimensión institucional–, que condicionaban las formas de *habitar* la escuela, de distribuir y producir conocimiento, de relaciones de poder, de experiencias, de culturas. Hoy, las carencias de la escuela son vivenciadas como *desiguales* por algunos actores, luego la comprensión se convierte en un factor escaso, creando una crisis de percepción que afecta *modos* de interpretación y *modos* de intervención de quienes se perciben en condiciones de desigualdad; el mínimo reclamo termina sacudiendo la cohesión institucional (ISNAR, 2004).

**Prácticas que construyen cohesión y aspectos objetivos y subjetivos de la pobreza.  
¿Sentirse desigual impacta en el rendimiento?  
Una mirada desde la resiliencia**

*Acerca de un conjunto:* La unanimidad de criterio entre docentes, cuerpo directivo y alumnos cobra principal relevancia en el repetido fraseo: *en la escuela aprenden a ser mejores personas*.

Esta comunión de ideas es atributo principal (aunque no excluyente) de la modalidad de *Informática*. Allí la relación docente-alumno goza de muy buena salud, con profesores que preguntan constantemente por la situación de los chicos y los ayudan a desarrollar estrategias para enfrentar las dificultades más comunes y chicos que comunican lo que les pasa toda vez que están en problemas. La amistad, valor por excelencia en los jóvenes, es reconocida por ellos y sus docentes como resultado de los lazos sociales establecidos en un adentro escolar donde se comparten fácilmente 10 horas diarias. Coincidentemente, es la terminalidad que tiene más inscriptos y egresados, acreditando un fuerte reconocimiento institucional. ¿Una modalidad resiliente? Evidentemente un círculo productor de virtuosidad, que nos empuja a preguntarnos en dónde radica el auténtico bienestar de esta modalidad y cómo puede ser extendido al resto, transformándolo en sinergia pura y no en un juego de suma cero... si colocamos como su contrincante la modalidad más criticada...

*Acerca de las individualidades:* Entre los chicos, independientemente del tipo de modalidad, la situación económica también puede ser motivo de distanciamiento cuando, en un contexto de tanta pobreza, existe *aquel* que tiene un poco más que los otros y lo hace notar: *como yo no me compro nada, me voy o cambio de tema*. Ya hemos dicho que la desigualdad no es monopolio de la diferencia pobres/ricos, también es una vivencia al interior de la propia pobreza. Por añadidura, esta representación sugiere una ruptura de la cohesión social al interior de estos sectores, que aun compartiendo un estrato social similar, se perciben excluidos o avergonzados (por no acceder a lo que acceden *ellos*, o porque se sienten *impresentables* antes las condiciones materiales en las que viven) frente a *un otro* que es, apenas, menos pobre que él. *Yo a mi casa no los invito porque no quiero que vean como vivo*. Así, la extrema pobre-

za excluye objetivamente y autoexcluye desde el plano subjetivo, cuando el sujeto se percibe así mismo como diferente y en inferioridad de condiciones. Algo muy sugerente... el alumno que resulta ser más taxonómico en términos de cómo vivencia la desigualdad al interior de la propia pobreza es un exitoso en términos de rendimiento... (Ver *Una pequeña historia de vida*).

### Prácticas y valores que cohesionan y fracturan relaciones al interior del barrio

La vida cotidiana en el afuera se reduce a los días y a las horas sin escuela, y eso no es mucho tiempo. Jóvenes con una vida escolar de unas 10 horas diarias y que son, en general, muy protegidos por la familia, con padres que les impiden salir después que llegan del colegio, producto de un afuera que se concibe inseguro. Esto llevó a decir que no se tienen problemas con los vecinos *porque casi no salen de la casa*. El deterioro de la situación social y el aumento de la violencia generaron estos impulsos. De hecho, los adultos entrevistados no describen una adolescencia similar. Aislados socialmente en el afuera y protegido *por la casa*, daría la impresión que sólo se movilizan para llegar a la escuela, donde nuevamente vuelven a preservarse del exterior. Mucha desconfianza de los nuevos vecinos que llegan al barrio y se convierten en una potencial amenaza, mucha desocupación, mucha droga y mucha delincuencia. Chicos que roban por necesidad, pero también por costumbre. Hay una percepción muy fuerte del robo para comprar *la droga o para mantener el vicio*. Prima la idea generalizada de un barrio al que ya no se respeta y de un “raterito” que roba sin discriminar. La compañía de un amigo o de un familiar parece ser una estrategia bien a mano y desaliento suficiente para no ser robado. En general, surge que *al que ro*



ba se lo conoce y, en términos de amistad, *se lo trata* de evitar: *no quiero que la policía me vea con él*. Todo es parte de una cotidianeidad barrial *donde* se vive pobre y amenazado, y hasta las amistades se miden a partir del temor de quedar involucrado *por ser amigo de...*

Para las chicas viajar de noche es un peligro potencial, compartido por ellas y sus familias. Implícita o explícitamente aparece el temor a la violación, y nuevamente, como estrategia, se echa mano a un familiar, que espera en la parada de colectivo para acompañarlas. Este miedo, vivido diariamente por las chicas que cursan, es compartido por quienes han abandonado el colegio y piensan o fantasean con retomar, aunque con un plus: de las escuelas para adultos se regresa aún más tarde, ya que están lejos e, indefectiblemente, se viaja de noche para volver o a la tardecita para ir (ambos son momentos del día en los que los recaudos aumentan por el riesgo al que se está expuesto). En este sentido, *este miedo* –tal como se desprende de los testimonios–, incide tirando *para atrás* a la hora de evaluar posibilidades y obstáculos para *vol - ver a la escuela*.

Sin embargo, aunque visto desde otro nivel de análisis, *Barrio y escuela* quedan divididos por una *delgada línea* a la hora de observar *cuánto del barrio hay en la escuela* y *cuánto de escuela hay en el barrio*. Los testimonios sugieren que existe mucho más del primero en la segunda. La difícil situación por la que transitan las familias es causal directa *de chicos problemáticos en la escuela* y *de chicos violentos y drogadictos en el barrio*. La droga y el alcohol son escapes “bien a mano”, a los que se accede en el propio lugar donde se vive. En este sentido, se recupera la idea de una escuela que es *caja de resonancia* de lo que pasa en el barrio y en la familia. Esto, aunque con diferencias discursivas y analíticas, es ponderado por la totalidad de los actores. *El chico va a la escuela con la cabeza llena de problemas familiares* y *eso no le permite prestar atención en*

*clase*. Mientras que padres y alumnos señalan la responsabilidad familiar –en tanto existen hogares productores de violencia y padres ausentes–, los docentes adicionan a ese argumento el de la *preocupación del pibe por la situación económica de la casa*.

Así como el robo, la droga y el alcohol dividen o unen a los jóvenes, entre los más viejos del barrio el respeto es hoy un valor que queda del conocerse *desde hace tiempo*, desde la época en que se fundó el barrio. Circunstancia que los encontró ayudándose los unos a los otros para construir sus propias viviendas. Este recuerdo vigente en algunos adultos, hoy padres de alumnos, se remonta a los abuelos y a la infancia. *Ha - ce diez años el barrio era distinto, la situación económica era diferente*. Ahora cada uno está recluso en su casa, todas están terminadas, nadie necesita del otro. *No desconfío de nadie, pero tampoco confío*. La comparación *antes/después* en torno al barrio, que establecen los adultos de barrios antiguos pertenecientes a clase media baja, habla de los esfuerzos comunitarios que, en el pasado, permitieron crecer al barrio. Esfuerzos que luego se diluyeron en la desarticulación de las relaciones entre los vecinos y bajo el yugo de la necesidad económica. La década del '90 implicó una fuerte presión sobre estos sectores para conseguir un sustento cada vez más esquivo, privándoles del tiempo extra necesario para participar de las actividades comunitarias en pos de mejorar y mantener la casa común.

Vale señalar aquí qué fue relevando este aspecto que descubrimos, la nueva temporalidad que empezaban a percibir los entrevistados. Hasta este momento, tal como fuera apuntado en la primera parte de este estudio de caso, coexistían las dos temporalidades de análisis definidas en la hipótesis y que nos permitían dar cuenta del deterioro (o no) de las condiciones de educabilidad; teníamos un *antes donde había trabajo*, había alguna esperanza y un *después* signado por *“la pérdida del*

*trabajo*” y por añadidura, la desesperanza, la violencia y los robos constantes. Sobre el filo del 2004 se le adiciona un *ahora* esperanzador, que percibe más gente andando por el barrio, menos miedo y *un poco más de trabajo*.

Independientemente de este *ahora*, que nos sorprende sobre el final del trabajo, la comparación *antes/después* nos lleva a pensar en aquella imagen inicial de un pasado feliz, idílico. En individuos que siempre formaron parte de las clases bajas urbanas y semiurbanas pesa, además del agravamiento de las condiciones materiales de la pobreza, la adición de una pobreza espiritual y de capital social que se reduce, tanto para los adultos como para los jóvenes desescolarizados entrevistados, a los límites del propio barrio. En estas zonas sumidas en la pobreza, sólo los *alumnos* trascienden diariamente los límites del lugar donde residen para poder *llegar a la escuela*. Ésta los saca del barrio y los pone en contacto con otras formas de construcción social de la realidad que, aunque erosionadas por las propias condiciones en las que llegan les permiten interactuar con otros pares y con otros adultos. Visto desde este nivel de análisis, aun cuando los *pobres* asistan a *escuelas pobres*, son esas instituciones las que, al menos, los integran a su interior, frente a la falta de cohesión y desintegración social exterior que vivencian sus adultos y sus pares desescolarizados que quedan circunscriptos a los límites del barrio. Diferentes a los *escolarizados ricos* pero también diferentes a *desescolarizados pobres*, los alumnos en situación de pobreza luchan desde la escuela contra la marginalidad que condena a los adultos de su familia y a los pares de su propio barrio (con menos oportunidades aún que ellos). Cabe aquí la responsabilidad social de la comunidad en particular, y de la sociedad en su conjunto, en lo que hace a las condiciones de bienestar que puede y debe garantizar para la educabilidad de todos los jóvenes.

## En mi escuela y en las otras... Diferencias y similitudes

*Fueron años muy duros para estos chicos, con la globalización vino el consumismo... pero fijate, ahora está pasando algo diferente en este sentido, los chicos ya no necesitan mostrar, mirales los pies, ya no son zapatillas de hace años atrás, ya no son las Nike, están con las Topper, la Flecha y ya no necesitan mostrar y eso es algo bueno”*

Diferentes con *los de afuera* pero *iguales* con los de *adentro*, la escuela pobre iguala en la pobreza, porque los pobres se parecen mucho entre sí. Completando una idea de Luis Navarro en los documentos preliminares, observamos en el microespacio escolar como la uniformidad puertas adentro oculta la desigualdad puertas afuera del establecimiento y hace de la pobreza la condición de democrática igualdad (Luis Navarro, en *Feijoó*, 2003).

*Me entendés... aparte ¿sentirme mal?, no, no podría, porque vos vivís con, con, todos los chicos que son igual a vos... me entendés, ahora si vos estás, si vos, si vos estás entre medio de todos esos chicos que tienen ¡esas cosas!... por ahí te sentirías... mal.*

A ellos los igualan las condiciones en las que llegan y los iguala el *futuro* que les espera. Para los docentes los chicos se perciben *pobres* y saben que sus posibilidades son reducidas –si no nulas– *de terminar esto y seguir otra cosa*. Sienten de antemano *que esa lucha está perdida*. Para ellos el futuro de los jóvenes no es un desafío, *está cantado* y es el que les tocó, y en todo caso la visión de futuro la tienen *los menos* y pasa por quienes *son creativos*.

En el imaginario de los alumnos las diferencias entre escuelas a las que van hijos de familias adineradas con las escuelas a las que van chicos como ellos mismos, versan fundamentalmente respecto de la *infraestructura y el equipamiento*, es decir que en este sentido sí sienten la desigualdad. En cambio, en lo que concierne a *contenidos y enseñanza en sí*, imaginan que su escuela es mejor, *porque es técnica*. Otra representación que se repite, entre los chicos, es la idea de que, en una escuela pública se enseña *más* que una privada *porque en la privada pagás y te aprueban*.

Sin embargo también convive la noción de que el *tener inglés y computación* desde la EGB 1, hace a la diferencia entre escuelas públicas y privadas. Ésta es una mención bastante fuerte y surge en algunos alumnos y desescolarizados espontáneamente, es como si percibieran que hay oportunidades que, desde el inicio de la escolarización, les marcaron la diferencia. Cuando se afirma que *en otras que no son privadas ni ahí que tienen esas... esas materias*, se está percibiendo esa desigualdad: ¿qué actitud se asume frente a ella?, se la vivencia, ¿desde el plano de los derechos o desde el plano de la resignación? ¿cómo permea el *ser* sobre el *deber ser* y viceversa? Independientemente de la temática y a lo largo de los relatos existe un *deber ser* que se trasmuta en el *ser* y lo condiciona, tal que se dice en este caso *que no tiene que ser así, que todos tienen que tener lo mismo*, pero se termina diciendo que *las públicas tienen que tener sí... hay recursos*, y como recursos no hay, entonces aparece la resignación y el *bueno... así son las cosas*.

Con respecto a sus pares *ricos*, un pibe en situación de pobreza extrema se representa a un alumno en las antípodas de él mismo:

*están volando, ellos piensan en terminar la escuela y ... ellos están jodiendo todavía no se preocupan por un futuro, ellos están en la escuela, están jugando a la pelota, están... co -*

*mo te puedo decir, están... no les importa nada, como ellos tienen, no les falta la plata. Claro no les preocupa nada a ellos, no piensan en el futuro, para nada, no les preocupa.*

La insistencia de este joven sobre la *existencia despreocupada de los "otros"*, habla de algo que se analizó páginas atrás; chicos de familias pobres que *llegan, y permanecen* hoy, en la escuela, preocupados por lo que pasa en la casa. ¿O, qué tendría de malo que también él estuviese *despreocupado* jugando a la pelota?. Desde una sufrida biografía, *este tipo de chico* vive como adulto la presión de hacerle frente, diariamente, a la escasez de recursos de su vida cotidiana (Corbetta & Roisman, 2001). Esto hace que su futuro, además de incierto sea preocupante, porque si *preocupa "el hoy"*, también *preocupa "el mañana."* El *otro*; el que juega a la pelota, también piensa en *un futuro*, sólo que su *deseo de futuro* tiene más chances de ser realizable que el de su par pobre (Guajardo, en *Clarín* 16/4/04).

Pero la desigualdad no se siente sólo comparándose con los jóvenes *ricos* que están afuera. A veces, hasta en un contexto de pobreza, también se sienten, entre pobres, diferencias; la *diferencia*, la *desigualdad* existe –no sólo producto de pobrezas objetivamente diferentes–, sino de *sentirse, de verse* con una pobreza más pobre aún si se compara con el resto. Una comparación odiosa que lleva al mismo alumno a definir qué es lo que lo aleja de sus compañeros:

*Por ejemplo el tema económico, cuando hablan de plata, "si yo me compré"... Eso me aleja bastante a mí, (...) porque ¡sí! Por ejemplo ellos dicen "uh me compré una zapatilla recopada, un pantalón rebueno, viste", yo ahí como que ni opino, porque no, yo no me compré nada, no tengo nada, comparado con ellos.*

Este joven de extrema pobreza, con un contexto familiar adver-

so, se percibe tan desigual frente a los ricos de afuera como frente al resto de los pobres de su escuela y es coincidente con quien registra una trayectoria escolar exitosa. ¿Cómo logró construir bienestar y triunfar en el ámbito escolar pese a sentirse y verse tan diferente?

En la entrevista grupal los chicos decían *no hacer diferencia entre ellos*, no fijarse en *qué se ponen*, ni mirar *al otro cómo va vestido*. Tal vez la diferencia detectada entre una representación y otra resida en cómo se vivencian la pobreza y la desigualdad. Frente a pobreza que, objetivamente, no son demasiado distintas, subjetivamente, podrían ser vividas de manera diferencial. Las sensaciones o las representaciones entre las pobreza más atenuadas y las pobreza más profundas podrían estar influidas por la soledad en que se las vive, entonces la desigualdad aflora por aquí, donde se está rodeado de pobres y por allá, donde los hay no *tan* pobres y los hay ricos.

Escuelas de EGB y Polimodal, escuelas pobres y no tan pobres, escuelas confesionales y escuelas públicas. Ya hemos visto que, desde las representaciones docentes, todas se igualan ante situaciones o hechos que se repiten en una y otras: los robos. Éstos son producidos por los mismos alumnos; aquí roban cables y, en una confesional, computadoras. Pero la distinción fundamental –sostenían al unísono los profesores– está dada por otra cosa: *chicos con los problemas fundamentales resueltos, con familias atentas a la formación y, por ende, con capacidad para avanzar más*. Con familias que viven mejor y familias que viven peor, al interior de esta escuela –la de nuestro estudio– se sostiene que hay diferencia entre los alumnos, o, mejor dicho, hay *algunos diferentes*, que son los menos: *unos pocos, son los más parecidos a los alumnos de las otras épocas, tienen una estructura familiar fuerte, importante y se nota demasiado... y como la escuela iguala para abajo termina resignado al exitoso*. De nuevo, emerge aquí una noción presente al comienzo de este capítulo: el exitoso, en el imaginario docente,

trae consigo resabios de otro momento histórico, es decir, la estructura familiar tradicional, ¿es éste un aspecto garante de mejores condiciones de educabilidad?

Desde una visión crítica, un docente señala las diferencias *antes/después* entre escuelas públicas. Desde este imaginario, *algunas cosas* siempre fueron *igual para algunas escuelas*, aunque *después de la reforma* se hegemonizó un modelo de escuela pública que equipara a quienes *siempre* estuvieron mal con las que “*después*” también empezaron a estarlo.

*esto era un... una escuela que se distinguía de otras (...), que eran de Nación (...) era fácil distinguirla en ese momento... ésta era la escuela para el “negrito”... como tampoco el docente de Nación no venía a una escuela de provincia... pense a que, acá cobraba más que allá, el hecho del status significaba mucho en esa época... o sea, preferían trabajar en una escuela de Nación, cobrando por cargo mientras acá se cobraba por hora pero, el status era demasiado importante... hoy no hay, no sé si hay tanta diferencia... con... como existía en esa época, (...) ...ahora son todas escuelas de “negritos” (sonríe) (...) o sea en general las escuelas técnicas de este distrito, de esta zona fueron todas del Conet... ser del Conet significaba, pertenecer a una estructura donde había una relación más natural con la empresa, les venía equipamiento anualmente... había un control en todo sentido, más parecido a una empresa ... las funciones eran cumplidas a rajatabla, había sanciones, acá no, acá fue todo informal, desde siempre, o sea es como que cuando... por ahí las escuelas provincializadas han sufrido mucho el pasaje en la reforma educativa, en el caso nuestro no, porque... es como uno está (...) estaba más hecho de goma desde siempre, digamos... y (...) nunca tuvimos aportes importantes, nunca...*



## En mi barrio y en los otros... Diferencias y similitudes

Y, ¿si nos preguntamos sobre el barrio? ¿Cómo se vivía *antes* y cómo fue vivir *después*? ¿Cómo viven las familias que viven mejor y cómo las que viven peor? ¿Cómo creen que se vive en otros barrios de familias adineradas? Las repuestas sobre *el mismo barrio*, sobre el propio, van desde el recuerdo de un carnaval que ya no es, vecinos que compartían fiestas, o la imagen del barrio de la niñez como un lugar más amigable –*donde es-tábamos todos los chicos juntos*–, a vecinos “*hoy*” que *no se saludan, ni se miran*. El barrio “Las Heras”, a muchas cuadras de la escuela estudiada, es un barrio dispar, conviven allí casas de material –que cuentan algunos años– con casas más nuevas y precarias, aun así no es de los lugares más pobres de la zona. Un entrevistado da cuenta de esa convivencia e, implícitamente cita, aquí, el encierro y la falta de relación con los vecinos, toda vez que sostiene que no se sabe cómo viven, ni qué hacen, *porque no se hablan*. No obstante, se representa una vida al interior del hogar *del que está enfrente* que cree no *ser* coincidente con la apariencia externa de la casa. Esto es, en parte, porque no se relaciona y, entonces, imagina y, en parte, porque quizá esté desplegando en su relato la imagen de una clase media *hoy* empobrecida que se esfuerza por *mantener el status perdido*:

*yo me imagino que (...) vos ves la casa y decís (...) ese tipo...debe “comer bien todos los días, debe comer dos veces al día” y resulta que, tal vez, no es así, tiene casa linda, pero es-tá comiendo menos que vos*

Sugèremente, el fraseo habla, en todo caso, no sólo del vecino de enfrente sino de él mismo y sus propias carencias co-

tidianas. Cuando el *comer bien* está asociado *al comer dos veces al día*, partimos de un piso donde la escasez de recursos siempre puede ser peor. La pobreza de ingresos *hoy* iguala (aunque no cohesiona) las diferencias que pudieron tener *antes*, y el barrio pobre para los nuevos habitantes –o el barrio empobrecido para los antiguos– es, en la actualidad, un reducto que homogeiniza frente a la pobreza, aun cuando existan algunas familias con un activo económico proveniente de otro momento histórico.

La pobreza sitúa a los entrevistados que más la padecen en una concepción de la diferencia que parte de describir el tipo de casa o el (no) acceso a la comida. “Sol y Verde” (otro de los barrios de donde provienen alumnos que asisten a la escuela estudiada), se caracteriza porque la mayoría de sus pobladores viven en una situación de pobreza extrema. La mínima diferencia entre familias dentro de los límites del propio barrio empuja a representaciones donde los que están peor imaginan que *la gente que tiene (casa) de material es como si fuese que dice; guau!... ¡tiene plata!*. Mientras que los que están mejor se comparan con otros que son más pobres aún y se conforman: *yo estoy contenta, por lo menos tengo, no estoy re-bien pero tengo*. Desde la perspectiva de aquellos que viven peor se desgranán relatos donde *los que viven en casillas compran mercadería de vez en cuando*, la mayoría no trabaja y, por supuesto, *los hijos van a escuelas así... estatales...* En cambio, a las familias que viven mejor, en el mismo barrio, se las representan con hijos que van a colegios privados *y siempre... todos los fines de semana llevan mercaderías*. Existe entre el grupo de alumnos entrevistados una idea generalizada de que *los pibes del barrio, la mayoría ha abandonado la escuela*.

Si la comparación se hace con *otros barrios*, con los que están mejor, hay una espontánea reminiscencia a la *trayectoria laboral* pasada. Una época donde la gente de los *barrios pobres* circulaba o entraba a los *barrios de dinero*, producto de esas re-

laciones laborales. La mayoría de los papás entrevistados apelan a lo que conocen –o mejor *lo que conocieron*–, y construyen, desde ahí, la repuesta para hacer la comparación entre barrios y familias *diferentes*. Un papá se regocija de haber andado *de vecino en vecino, de country en country* haciendo trabajos de albañilería *me tenían demasiada confianza porque decían ahí tenés la llave*. Pese a las diferencias entre clases, que los propios entrevistados refieren de aquel momento, se insinúa la sensación de *un antes* donde *estaban integrados*. El trabajo, como asegurador del vínculo entre sectores, daba no sólo la posibilidad de *mantener una buena conexión* sino que redundaba en confianza y reconocimiento, valores de los que hoy no son merecedores porque trabajo no hay y, por ende, no tienen mucho contacto directo con otras clases sociales. *Acá tenés la llave, entráte (sic) cuando quieras, es tu casa o la señora... muy bien me trataba, porque jamás toqué nada, no somos de agarrar cosas nosotros*. Una y otra expresión sugieren una lucha discursiva contra el mito siempre vigente de que *pobre* es igual a *ladrón*.

En cuanto a las principales diferencias entre familias que viven en lugares acomodados y familias que viven en lugares pobres, los padres, marcan, en primer lugar, que *las familias de barrios bien* mandan sus chicos a colegios pagos. En segundo lugar aparece un abanico de representaciones que van desde el hecho de mandar sus chicos a estudiar idiomas, tener donde practicar deportes a *llevar otra vida*. En definitiva, esas diferencias entre clases no son vividas con rencor, pero tampoco el acceso a los recursos es concebido como un derecho para todos. Más bien surgen expresiones como *y el que lo puede hacer, es lindo* o *a mí me encantaría* y luego, la resignación, *pero bueno, hasta el momento uno le da lo que puede, qué va hacer, más no se puede dar*. Esta noción es recuperada por algunos alumnos *la gente de mucho dinero vive tranquila y sin miedo, (...) no tendría que ser así, tendría que ser todo igual, pero yo lo asu -*

*mo, ya está, es así.* La condición de pobreza está internalizada, quizás porque es una pobreza que viene de atrás. En los alumnos, las actitudes frente a las desigualdades percibidas van desde la *vergüenza* de vivir *como se vive* –por no tener asfalto o por ir embarrado a la escuela– a la esperanza de que, el día de mañana, se pueda salir de ese barrio. Barrio en el que se vive y que a la mayoría no le gusta. La manera en que un individuo debe presentarse y es aceptado en la sociedad –el vestido, la apariencia– limita y condiciona sus opciones económicas, un fenómeno que Sen califica como “*vergüenza social*” (Quesada, 2001). Dos alumnos entrevistados, caracterizados por explayarse y describir la situación de pobreza y desigualdad profunda en la que transcurren sus propias vidas, señalaban lo siguiente:

*Sí, cuando un compañero, quiere venir a mi casa yo le digo que no. No me gusta, no los quiero llevar a mi casa. (...) Nada, ¡mi casa es re-humilde! No me gusta, aparte tenés que tener cuidado con los perros, todas esas cosas (...) me da vergüenza un poco, no los quiero llevar. “¿Cómo sería el barrio que te gustaría vivir?” “Un barrio normal (...) ¡pero no José C. Paz! que sea para el otro lado... (...) no, porque José C. Paz no me gusta! Roban mucho, cosas así. Por eso no me gusta”.*

*Y yo me siento así (...) por ejemplo, yo trabajo... en el día, estoy en todas casas lindas y en la noche llego a mi barrio y me pongo en la sensación de decir... ¡guau, soy un sapo de otro pozo! porque estoy... en el día estoy allá con la gente más alta y acá estoy acá abajo, y me pongo a pensar y digo: Bueno ¿quién sabe, no? mañana, más tarde ¿me quedará como acá o capaz que estaré allá? y así y digo bueno, si quiero ser como ellos tendré que ponerme el esfuerzo de hacer algo, no me voy a quedar acá... sentada, o sea, siempre mi futuro es salir de mi barrio porque sé que no voy a sacar nada de ahí,... ¿entendé? (sic).*

Al interior de los jóvenes se conforman dos subgrupos, alumnos y desescolarizados. Ambos no son coincidentes en sus representaciones, hasta se expresa, en el caso de los segundos, cierta indignación y bronca por el hecho de no tener comodidades en el lugar donde residen y, en todo caso, sobrevive la idea de que *el día de mañana va a mejorar la suerte para el barrio*. Tal vez esté incidiendo la decisión de llevar adelante un proyecto de vida que está –o por lo menos *apunta a estar*– por fuera de la familia de origen. También es cierto que las entrevistas a desescolarizados fueron desarrolladas en su totalidad hacia fines de 2003 y principios de 2004, cuando se detectó cierta tendencia a imaginar un futuro esperanzador, situación que no fue característica de las primeras entrevistas, pero que si era coincidente con un *cambio de humor* a nivel país y cierta sensación de mejoría en un plazo no lejano, especialmente en el aspecto económico.

### Acerca del tipo de estrategias para enfrentar las dificultades y las carencias en el barrio y en la casa

Cuando el intendente se acerca al barrio lo hace tocando la sirena de una autobomba –*solamente para llamar la atención*– porque *acá estamos todos olvidados*. Lejos quedó la idea de una Argentina inclusiva que las inmigraciones recientes, provenientes de países limítrofes, pensaban encontrar:

*(Antes de vivir en Argentina) vivía a una hora de Lima... Bueno, ahí tenía el cine, tenía la plaza, tenía todo cerca... el supermercado, todo cerca... vivía ahí, y... de repente, me habían traído. (...) y porque era la ilusión de que Argentina era otra cosa, o sea, otro país y que había nieve, que había todo y yo me hacía la imaginación esa, me hacía la imaginación que*

*había ¡qué sé yo! y... bueno hasta que llegamos acá. (...) vini-  
mos para acá para “Sol y Verde” (Recuerda cuando llegó a Sol  
y Verde) “y ahora ¿a dónde vamos?” (...) y digo “pero má,  
¿por qué vinimos a vivir acá? es todo campo” y yo no me voy  
a acostumbrar y no me acostumbraba eh, un mes ya me quería  
volver yo, a la semana me quería volver y después bueno... fui  
adaptándome (...) O sea, no había escuela cerca de mi casa,  
teníamos que caminar como veinte cuadras, cincuenta porque  
era un pueblito recién que se estaba haciendo.*

¿Cómo se las arreglan para satisfacer sus necesidades? ¿Cómo acceden a los servicios públicos sean de gestión estatal o privada? Tal como señaláramos en el capítulo I, los problemas de servicios son muchos y de infraestructura también. La municipalidad, prácticamente ausente, desatiende hasta el desconocimiento las necesidades de los barrios de donde provienen los alumnos. En “Sagrada Familia”, por ejemplo, los camiones proveedores de productos para los comercios sólo pasan por la única calle asfaltada, y consecuentemente, el deterioro de la misma es allí moneda corriente. Frente a la inacción de las autoridades municipales, los vecinos atinan a tirar *casco*tes y *tiera* en los pozos para que se pueda transitar, pero las iniciativas barriales siempre resultan escasas frente a los problemas frecuentes.

Ante la necesidad de proveerse de agua, las estrategias pasan desde el bombeador a motor eléctrico (sólo en aquellos casos en que, independientemente de que se provean de electricidad “colgados” o no, coinciden con los que están económicamente mejor), pasando por el *motorcito a nafta*, hasta llegar, finalmente, a quienes, desprovistos de todo, sacan agua de la *bomba* a puro accionamiento manual. A menos que las perforaciones sean profundas –lo cual implica un costo muy difícil de asumir para estas familias–, es probable que solamente varíe el esfuerzo para la extracción y todos terminen coincidiendo en

tomar el agua de la primera napa, la de peor calidad y en contacto constante con los contaminantes existentes.

Aun si el tendido de provisión de gas llegara hasta allí, donde viven los más pobres, no todos podrían conectarse a la red. El alto costo que representa la conexión legal y la complejidad que implica el acceso clandestino, llevan a los vecinos a comprar cocinas eléctricas y *cocinar colgados*, a utilizar la cocina alimentada con gas de garrafa, o, en el peor de los casos, *a leña, con mi familia cocinábamos a leña, y hay otras personas que también cocinan a leña porque el gas está re-caró*. A excepción de la última, las dos primeras situaciones fueron mencionadas por alumnos provenientes de barrios como Frino, Sagrada Familia o Sol y Verde.

Para estos sectores tan pobres, las estrategias de sobrevivencias son las que les permiten transitar la cotidianidad en el barrio y, en ese contexto, esa beca escolar que se espera y no llega, pesa. Con adultos desocupados o –en el mejor de los casos subocupados o beneficiarios de un plan social– la changa se convierte en la actividad por excelencia para generar recursos en la familia. Se trata de *vivir al día*, pero no con lo suficiente sino sólo con lo que se consigue, *se come por lo que hay, lo que se ganó ese día, o sea, ayer gané diez pesos, hoy comemos por diez pesos, hoy fui a trabajar para mañana ya tengo y así...* Si temprano, un día, se ha conseguido lo suficiente para comer, eso indica que la búsqueda ha terminado. Un carro pequeño, una salud que no ayuda y varios kilómetros de distancia no le permiten a Horacio competir con otros cartoneros en mejores condiciones que, diariamente, llegan en el tren blanco a Buenos Aires. Por eso prefiere pasar por lugares conocidos para que le den la sobra de comida: alitas de pollo o huesitos que restan de un pedazo de carne son las recompensas preferidas por cada viaje a la ciudad. Mayor ventaja obtienen los que se pueden procurar el ingreso a través de alguna changuita, y con eso *ti-ran por varios días*. Valen en este contexto de sobrevivencia los

recursos del capital social conseguido en tiempos en que había trabajo o de hermana/o casada/o en mejores condiciones económicas. Las estrategias de supervivencias son variadas y endebles todas pero, a menudo, se apela a la convivencia de varias para garantizar la comida que, a través de una sola estrategia, no se puede lograr.

**Y si llueve... mejor que la lluvia nos encuentre en la escuela...**

**Tipo de estrategias implementadas por alumnos para enfrentar las carencias "en" y "con" la escuela**

Viajar sin pagar boleto, falsificar el carnet, ir caminando o en bicicleta, son estrategias para llegar a la escuela cuando la plata para el boleto no alcanza. La necesidad del transporte lleva a otros a pensar en dispositivos análogos a la época de pleno empleo

*... si tuviéramos, aunque sea un micro viejo,... un micro viejo a la escuela que dijera, bueno, como hacen en la fábrica que te van a buscar, yo cuando laboraba en la FIAT, te venían a buscar del Palomar el micro, y vos te subías y te llevaba hasta adentro de la fábrica... por lo menos que hubiera una cosa así, pero... es imposible pedirle algo al Estado porque no te va a dar nada."*

Y a la escuela, muchas veces, se llega como sea, porque se quiere aprender y/o porque se busca un bienestar que *la casa* no puede dar:

*Una vez, plena lluvia de invierno, era un diluvio, venían todos los chicos mojados... y bueno, le pregunté a uno "¿Por*



*qué venís así papi? ¿Por qué no te quedás en tu casa?”, y me respondió: “porque en casa llueve también y somos muchos, entonces tenemos que estar arriba de las camas, así que prefiero venir acá, que yo sé que vamo (sic) a prender la estufa, y vamo (sic) a estar calentito” (sic). Entonces, bueno, se le prende la estufa...”*

*Escuela refugio*, espacio de amparo, no ya en referencia a la situación familiar o de convivencia sino a las condiciones infraestructurales en que se encuentra la casa *donde se vive*. En este sentido, llegar embarrado no pesa porque mayor sufrimiento es permanecer en el hogar. Del tiempo “que hace”, parafraseando a Michel Serres, parece depender el bienestar de las familias sumidas en la mayor de las pobreza (Serres, 1991).

La beca, una estrategia focalizada desde el sistema educativo nacional, es una frecuente referencia discursiva en los relatos de padres y alumnos, pero nunca aparece como posibilidad real que les garantice el acceso. Vivenciada más como un premio al abandono que a la perseverancia escolar, los testimonios relatan casi al unísono que *llegan tarde* y, cuando llegan, los directivos se ven en el compromiso de rastrear los domicilios de pibes que ya no están en el sistema escolar. Decía una madre:

*...no le salió a ella la beca, yo le digo a Yolanda “encima, no tenemos ni suerte, porque las personas que verdaderamente necesitamos” nosotros necesitamos, bueno, no cobró nunca la beca, bueno, es cuestión de suerte, otros que tienen todo les dan una beca, ellos te dicen “bueno, es un problema de ellos” y Yolanda se ponía, a veces, a llorar y me decía “mamá, nunca... no puedo salir de esto (...)”, a veces, ella se pone mal, porque ni ropa para vestirse, ni zapatos para ir, así no, entonces ella decía “como quisiera que tenga la beca para ayudarlos a ustedes”, porque es una chica, hablando franca -*

*mente, que se merece, ¿no?, porque es una chica que se esmera, ayuda y ella quiere lo mejor para uno y lo mejor para ella, y yo veo que es una chica que se esfuerza, y anda pa'aquí, anda pa'allá, y vale.*

## Del "Gran Chaparral" a la "Escuela Piquetera". Tipo de estrategias implementadas por la escuela para enfrentar las carencias

Las acciones frente a las diversas carencias vivenciadas, no sólo en el barrio sino también en el ámbito de la escuela, son diversas, pero cabalgan sobre idénticos denominadores: la precariedad y la gran inversión en voluntad. Una población escolar abandonada a su suerte en el barrio, y una escuela que no desentona con ese cuadro al momento *de echar manos* a las estrategias –rifas con venta de números a 0,25 centavos– habla a las claras de la pobreza de estos pobres. Festivales y kermeses para recaudar los fondos para la escuela fueron y son en la actualidad, aunque no tan asiduamente, mecanismos para atender ciertas carencias, con la diferencia de que hoy *a los fondos que se necesita nunca se llega*. El aporte presupuestario provincial al establecimiento es pobre. Pero la escasez de fondos no sólo afecta a la infraestructura de la escuela en sí, sino que puede entorpecer el normal funcionamiento de las clases y la relación de comunicación familias/escuela. Un ejemplo de ello lo encontramos en testimonios de padres que cuentan haber ido a la escuela *a buscar las notas de sus hijos porque no había plata suficiente para pagar los boletines*.

El ya citado proyecto "Propan" –originado en la iniciativa de los docentes de taller– forma parte del universo de estrategias implementadas, *nosotros veíamos el tema de los comedores y lo veíamos de lejos, lo veíamos...en las escuelas primarias ¿no es cierto?*. Pero la cosa se empezó a complicar y en el 2002

*nos encontramos entre la espada y la pared, entonces un grupo de profesores juntaron unos pesos entre todos, se juntó unos mangos... vamos a por lo menos hacerles (...) todos los días (...) un sandwichito de paleta y queso y un mate cocido y así empezamos a juntar y se empezó a hacer. Compraron harina y grasa, y con un horno pizzero que también compraron hornearon el pan. Una ex alumna beneficiaria de un Plan Jefas/Jefe junto a su padre más otras chicas beneficiarias se encargaron del trabajo. Lograron darles a los chicos un desayuno que los dejaba muy contentos. Finalmente, llegó la merienda reforzada a través del Consejo Escolar:*

*¿Sí? Y bueno así hasta que conseguimos trescientos cincuenta cupos... ¿trescientos no? (...) ¿trescientos o ciento cincuenta?... no me acuerdo... bueno los primeros que vinieron de la merienda... entonces ahora estamos llevando el grupo así, al mediodía se da con lo que viene del Estado que dos por tres tenemos problemas... (...) con los proveedores...*

El nombre de “la escuela piquetera” nació allá por la crisis del año 2002, en momentos en que “la merienda reforzada” dejó de llegar, producto de un conflicto entre el proveedor y el Consejo, *entonces no trae (...) un día “¿hoy qué pasó?” “No mañana está...” bueno mañana no está, ya son dos días...* y el nuevo apodo se superpuso al de “Gran Chaparral”, aquel otro que supo ganarse la Técnica, muchos años atrás. *Nosotros normalmente manejamos el tema de la merienda, siempre tenemos un resabio, las chicas del comedor son muy piolas siempre juntan para un par de días pero, ya tres días no...* Una sentada frente a la sede del Consejo Escolar de José C. Paz fue la acción que le dio origen al nombre. Encabezada por los propios directivos, la protesta se llevó adelante junto a alumnos y padres. La merienda reforzada fue, finalmente, reestablecida.

*bueno, a veces, también es mucho el trabajo de las chicas que están acá que entre ellas también hay una portera que, bueno, está también de años, y a veces viste, o es un día de lluvia y quedó entonces, van guardando, van guardando entonces se le da las dos cosas...*

Pero la “merienda reforzada”, que por intermedio del proveedor llega, no es el “comedor en serio” que aún, la escuela no tiene. El director confía en que finalmente se concrete y, a menudo, recuerda tener contactos en la Dirección General de Escuelas: *algunos que pasaron por la Escuela Técnica...* dice, mitad esperanzado, mitad entregado. Que lleguen los fondos apelando al amiguismo de la gestión es una de las estrategia que se intentan. No obstante, las históricas carencias que sufriera la escuela durante todos estos años no parecen haber sido solucionadas –ni siquiera paliadas– por esa vía, durante la actual gestión.

Los problemas edilicios tantas veces mencionados (y que en el pasado se solucionaban con el aporte de la comunidad y el trabajo de los chicos), eran incorporados años atrás como un activo que luego, era aprovechado por los profesores para generar algún aprendizaje en reparación de edificios. La estrategia estaba dada por el *arreglar aprendiendo*, estrategia que hoy tiene sus promotores y sus detractores. Estos últimos están ya cansados de que la *escuela se haya hecho sola*.

Con fecha 19 de noviembre de 2003, simultáneamente con la realización del trabajo de campo, se elevaron, desde el establecimiento a la Dirección General de Escuelas, siete folios con firmas de la comunidad educativa solicitando la solución de los siguientes problemas: *Falta de agua potable. Deterioro de los desagües pluviales. Saturación de los pozos absorbentes. Falta de ventanas, vidrios y puertas en las aulas. Falta de insumos para reparar mobiliario. Falta de mobiliario (mesas, sillas, pizarrones). Falta de insumos y material didáctico para*

*taller y educación física. Falta de materiales para reparación y mantenimiento de edificios y de baños en particular. Falta de insumos para limpieza. Falta de un programa de previsión de enfermedades profesionales (plan de vacunación contra hepa - titis, meningitis, tétanos).*

La *falta de agua potable*, el primero de la lista, es un tema presente en la mayoría de los actores; directivos y docentes los refieren, el personal de la cooperadora lo cita entre las preocupaciones principales y, entre los alumnos, es una luz roja cada vez que se va al baño. *Luego de limpiar los tanques y de que la contaminación continuara, se llegó a la conclusión de que la solución pasaba por el reemplazo de los caños.* Pero el presupuesto para esta tarea fue pedido hace dos años y aún no ha llegado. Hasta el día de hoy, la solución que el Consejo Escolar de José C. Paz ha dado al problema es la provisión de bidones de agua. Sin embargo, y pese a la instalación de carteles que previenen a los chicos, el riesgo de que tomen agua de la canilla está siempre latente.

*Que no tienen, el agua no es potable, tampoco... No se puede tomar. Acá, en preceptoría hay un bidón. De ahí tomamos. Pero a veces hay que esperar un montón, porque todos quieren tomar agua.*

Los arreglos menores, las estufas que dejan de funcionar, los ventiladores que no andan y las máquinas viejas –muchas conseguidas en otro momento a través de rifas–, hoy se rompen y no hay ni para arreglarlas. Un grupo de alumnos ayuda en las reparaciones *pero a pulmón y como se pueda.* Pero hay cosas que se rompen y luego cuesta reponer y otras que están y se descuidan. Ya mencionamos como, a plena luz del día, los tubos siguen prendidos *porque hay llaves por sector.* De esta forma, las estrategias emergen sólo ante la carencia, no reparándose en cuestiones que hacen al quehacer cotidiano y a la

racionalización de recursos que, aun cuando abunden no se impone hasta que faltan.

Las tizas, el material de limpieza, las lamparitas –todos elementos de uso y agotamiento cotidiano– son aportados por la cooperadora, con el aporte de algunos padres que llegan a la escuela, a principio de año con \$20, \$10 o, incluso, \$0,50. Pero lo que aporta la cooperadora no alcanza y lo que manda el Consejo tampoco.

*yo justo estaba haciendo la guardia, y recibí a gente del Consejo Escolar ¿no? que me decían que traían productos para la escuela.... ohhh.. contenta, bienvenido dije yo. Bueno, ¿te digo lo que me trajeron? Una escoba, para todo el año, un escobillón, un secador, un trapo de piso, un trapo de rejilla. Me trajeron cinco litros de lavandina, cinco litros de detergente y cinco litros de desodorante... En esta escuela, por turno..., la lavandina te dura quince días... por turno... a cada turno yo le doy cinco litros. Cinco litros a los de la tarde... cada uno se tiene que saber manejar... llevar..*

## Por ser pobre y no por ser ciudadano. Demandas hacia a las autoridades barriales

Si del barrio se trata, coincidentemente todos los entrevistados reclaman a la municipalidad que se ocupe de las zonas en las cuales viven, de las *más pobres* a las que no son *tanto...* Producto de un imaginario –donde el engaño circula como parte de la política local– se denuncia que las obras que hace la municipalidad son, como algún hospital recientemente inaugurado, meramente fachadas o estructuras vacías sin capacidad y sin mantenimiento, existen sólo para demostrar que *algo hizo*. La demanda, tanto de los adultos como de los jóvenes de las familias, no se inscribe desde la noción del derecho merecido, su

preocupación está en “*ser pobres*” y de allí, todo parece ser parte de un ruego. El reclamo en estos sectores no se justifica cual discurso *clase media* (donde prima la figura del ciudadano que, en tanto usuario, paga impuestos y, entonces, tiene derecho a acceder con calidad), sino que demandan que *se acuerden de ellos*, que son pobres y tienen necesidad. Es ahí donde se instala la diferencia: reclaman desde la necesidad, no desde el plano de los derechos. Otros lo hacen desde un esquema social meritocrático, en el cual ellos inician la carrera en la escala más baja, demandan el reconocimiento al esfuerzo merecido (porque se puede no conocer el barrio porque *nadie viene a conocerlo, pero vive gente que realmente se esmera para irse del barrio*), y subir... frente a quienes prefieren quedarse *así abajo*.

Reclamos puntuales que se repiten en cada testimonio: arreglos de las calles, mayor iluminación a la noche, medidas para mejorar la seguridad del barrio y que haya trabajo...

## La beca y ¡que pongan linda la escuela! Demandas hacia las autoridades escolares

*A las autoridades políticas les pido trabajo y que haya educación que los chicos ya están dejando la escuela primaria por que en mi barrio sí se da.* Por educación y trabajo se les pide a todos –a las autoridades del barrio y al ministro de educación–, pero también se le pide a los padres *que incentiven a los hijos*, algunos con padres que acompañan y otros con historias de vida signadas por abandonos o por alejamiento voluntario del chico de su respectivo hogar.

Las demandas respecto de la escuela, salvo ciertos matices, se realizan en los mismos términos que para el barrio, desde la necesidad, no desde los derechos. Padres argentinos pobres que piden que se acuerden de ellos, padres extranjeros pobres que también piden que se acuerden de ellos porque vinie-

ron para quedarse. Chicos que demandan pero que, a diferencia de los padres, generan propuestas con mayor reflexión. De nuevo *la beca, la beca* como recurso deseado que puede hacer, y mucho, ante una vida signada por la sobrevivencia. La *beca* como demanda:

*Las becas... que sean más (...) y que... no le den a los que no vienen o se van a trabajar afuera (...) eso por ahí... que pongan exigencias para dar la cantidad de becas y que se la manden al colegio no al alumno como hacen ahora... que el colegio diga: "bueno vos, vos y vos tienen beca" y no que allá van y se maneja él ahí. "Uds. creen que el colegio va a elegir mejor que el Ministerio?" Varios: "sí (...) Porque nos conocen más, en cambio los de allá mandan los nombres, no sé si hacen ta-te-ti... y en realidad esos faltan o en realidad... no lo necesitan tanto..."*

Si la plata no llega... *hay una realidad, ellos la necesitan para la política*. Todo confluye y da significado a una demanda insatisfecha mientras moviliza un imaginario de mucha corrupción. Hasta hay quienes enviaron notas, pero no obtuvieron respuesta.

Las demandas de los directivos son necesidades sostenidas en el tiempo, producto de carencias históricas que viene padeciendo la escuela...

*Sin elementos no podemos educar... y estoy hablando de bancos y sillas... yo al Consejo Escolar le pediría..., y a la provincia, que manden tizas, ¡que manden lavandina, por Dios! La cooperadora no la paga nadie, no es como antes que vos manejabas la cooperadora, no la paga nadie... no sé, lo elemental... también le podría pedir accesos a las escuelas, sí, sí, sí, ¡pero fijate, le pido tizas!, ¡lavandina! ¡Mirá lo que estoy pidiendo! No le estoy pidiendo... qué sé yo... que me hagan la sala de informática... ¿me entendés lo que te digo? Esa es la rea-*



*lidad... y en aquel momento –a pocos años de ser fundada– también le pedía eso. ¡Y mirá, hoy todavía seguimos pidiendo eso! ¿qué te parece...? ¡Mirá cómo hemos avanzado!*

Frente a un deterioro generalizado, hay demandas que van desde la mejora de infraestructura, la falta de normas o el cumplimiento de las que ya existen hasta otras que requieren *exigencia, disciplina, orden o mayor rigor*. A excepción de quienes cursan la modalidad informática, los jóvenes nos sorprendieron reclamando orden y control: que los *profesores sean derechos y que los controlen porque nadie controla a los profesores...*

*Yo creo que los directivos tendrían que exigir un poco más (...) porque el director es la cabeza (...) para mí, tendría que funcionar un poquito más. Yo, si yo te digo sinceramente... si yo estuviera como directiva cambiaría muchas cosas, yo si...*

## Los que ya no están y la demanda del empujoncito...

A partir de aquí empiezan las diferencias con los desescolarizados. Éstos ya desde *afuera de la escuela*, piden que el Ministerio de Educación busque a los chicos en los barrios, en las casas, y los *devuelva a la escuela, que pongan gente que vaya a buscar a los chicos, para que vuelvan a la escuela*. Sus demandas son pedidos que los encuentran mirándose a sí mismos, viéndose “hacia atrás”. Piden aquello que les hubiera gustado que ocurriera en aquel primer momento de abandono y que renuevan ante la indecisión de retomar hoy. La idea de que a *algunos sólo les hace falta un empujoncito* está ahí presente. Una desescolarizada que volvió a anotarse en la escuela, después de realizada la entrevista para esta investigación, da cuenta de ello. Están allí, en el barrio, y les da placer hablar de la escue-

la, de *la escuela aquella que dejaron* aunque, muchas veces, el relato los recoloque en situaciones dolorosas. Asociado con el arrepentimiento, aunque “ipso facto” irreversible, hoy ensayan e imaginan situaciones que los podrían haber disuadido de *aquel dejar de ir*. Forzados a crecer porque una rutina *de gran - de* se les impuso –muchas veces por un embarazo, otros por la opción laboral, otros por alguna desgracia familiar–, estos adultos *a la fuerza* añoran el pasado adolescente que pareciera quedó trunco junto con la escuela que se dejó (Corbetta & Roisman, 2001).

*Que arreglen la escuela, que la pongan linda así los chicos tienen ganas de volver*. Este deseo en boca de una desescolarizada, que fuera en algún tiempo alumna de la escuela técnica, se mimetiza con aquel otro en boca de quienes son alumnos hoy. *Que la pongan linda para volver* o *que la pongan linda para seguir* habla de querer que, además de enseñar, la escuela los seduzca, los invite, los atraiga.

*Abandono*, una palabra de la que los pobres saben mucho, no atribuida, en este caso, a *la escuela que se deja* sino visto desde *la infraestructura deteriorada*, es la imagen con la que los padres y los chicos se refieren tanto a los barrios de los cuales provienen, como a la escuela a la cual concurren. Demás está enumerar las coincidencias entre uno y otra, entre barrio y escuela.

## Grado de satisfacción con el barrio

Del barrio en general gustan los amigos, si es que los hay, y disgustan las condiciones de infraestructura. Esto se da en los jóvenes, independientemente de ser escolarizados o no. Los padres, por lo general, han venido de alguna provincia o de otro país y la conformidad con el lugar de residencia actual roza más la resignación que la satisfacción. Se vive hoy donde se pudo elegir ayer. Esta sensación lleva implícita la nostalgia por la tie-

rra que se dejó, donde se nació y se creció. Relevar el ayer entre los adultos lleva a, por lo menos, dos tiempos, un *antes* en el lugar de origen y un *antes* en el barrio actual. Ambos tiempos difieren entre sí y con el *hoy*. La primera diferencia entre *ayeres* fue producto del choque que representó trasladarse del campo o de pequeñas y medianas ciudades en los suburbios del Gran Buenos Aires. La segunda hace a la diferencia del *barrio que era* cuando llegaron y el *barrio que es* hoy. Las drogas, los robos, el temor a los “nuevos”, el abandono por parte de las autoridades, hacen a lo más difícil de aceptar, aunque tampoco se cree *que algo cambie*. Pero es cierto que también se acostumbraron a tomar algunas precauciones cotidianas: saludar a todos sabiendo/midiendo *quién es quién* para saber a *quién* acercarse, de *quién* alejarse o con *quién* mantener un respeto “con distancia”. El conocimiento de los vecinos y el aislamiento en sus casas –principalmente entre quienes viven en barrios de clase media baja– hacen a la tranquilidad de jóvenes y adultos.

El disgusto por el barrio, además del ya mencionado abandono, las drogas y los robos, se centra –principalmente entre los más jóvenes– en *las calles de tierra*, es eso lo que hace la diferencia entre poder *salir* o no del barrio en caso de que la lluvia les juegue una mala pasada. Los padres también mencionan la *falta de asfalto* pero, en general, relatan el padecimiento a través del sufrimiento de sus hijos. Quienes pueden salir del barrio se llevan consigo *el barro*, que los identifica como pobres en sus propios zapatos.

*A mí no me gusta, porque vivo en un barrio que siempre cuando llueve se embarra todo, y tenés que venir al colegio, ser la única que está llena de barro y quedar embarrada. ¡¡Bah!!! Hay un par más, pero igual me da vergüenza.*

“Quiero que el barrio tenga de todo” pero “me conformo con lo que tiene”, la tensión siempre vigente entre el deseo de poseer

y lo que en realidad se posee termina traccionando a *conformarse con lo que se tiene*. En donde se vive no hay infraestructura colectiva, tampoco hay plaza y si la hay está abandonada. Amartya Sen señala que:

*“en situaciones en que la adversidad o la privación son permanentes las víctimas pueden dejar de protestar y quejarse, e incluso es posible que les falte el incentivo para desear siquiera un cambio radical en sus circunstancias. De hecho, como norma de vida, quizá sea más sensato el acomodarse a circunstancias de irremediable adversidad, el disfrutar de los pequeños respiros que se nos brindan y así dejar de anhelar lo imposible o lo improbable”* (Sen,1992).

## Grado de satisfacción con la escuela

Entre barrio y escuela se elige *la escuela*, porque gusta más, porque a la hora de comparar aparece que en la escuela *tengo más compañeros, me hablo con más gente, en el barrio sólo estoy con algunos*. Estar con uno o dos, ahí, en la esquina, aburrir, hacer siempre lo mismo cansa *y acá no, acá vengo, con ellos juego a las cartas, no si no a veces tengo horas libres... vamos jugamos a la pelota ahí atrás... me gusta el colegio*.

A la hora de hablar de lo que gusta y no gusta de la escuela, el orgullo por pertenecer a *esa* escuela es un sentimiento que prima, tanto en directivos como en docentes. Todos relatan su llegada, los primeros momentos, en algunos hasta cierto temor o incertidumbre ante el aspecto exterior, pero, a la larga, todos con un fuerte sentimiento de pertenencia. Éste es mucho más marcado en el director, quien fue parte del núcleo fundacional del colegio. Sus relatos están intermitentemente salpicados por los recuerdos de aquella primera época y la comparación se le hace inevitable. Lo que más extraña es el sentido de pertenencia de los alumnos, construido al calor de cuando le-

vantaban las primeras aulas, los primeros actos, las primeras promociones, momentos plagados de jalones en una Argentina que estaba integrada y en crecimiento. *No los juzgo a los chicos cuando no tienen el apego que se tenía en otras épocas, más allá de que antes eran seis años y ahora son tres... Es como que la escuela dejó de... de apoyarlos en ese sentido.* El sentido está ligado, según el personal de la escuela, a la cantidad de años que se permanecía.

El disgusto por el *cómo está la escuela* es grande, visto esto desde *otro* actor, con *otras* incumbencias en el espacio escolar...

*Me duele mucho, ver que hay gente que trabaja en esta escuela, está todo el día, y no le interesa la escuela. A mí me da la sensación de que lo único que le interesa es el sueldo... ¿entendés? Entonces a veces te duele, te duelen esas cosas, porque vos decís ¿Cómo? Viven casi acá adentro. Hay profesores que están, qué sé yo... a la mañana y quizás también horas a la tarde, están todo el día... y hay cosas que por ahí no les interesan. Vos pasás y ves que el profesor está en clase, y el chico está escribiendo la pared, el profesor lo está viendo, está conversando con él y no le dice nada. (...) me frustra esta escuela. Pero lo que no me gusta a mí es la forma en que la están destruyendo toda. Eso es lo que no me gusta, me mata.*

Los padres en general tienen una visión satisfactoria de la escuela, viciada, tal vez, por la selección del grupo entrevistado. Evalúan satisfacción en relación al ambiente y hasta señalan que lo *que se dice* no es lo que *ellos ven*. Cuando se habla de *lo que gusta*, en realidad se cita principalmente la enseñanza y la relación directivos-familias. Veamos varias de las repuestas:

*Es la mejor.*

(...) *No sé... a mí me gustó siempre esta escuela, siempre. Dicen que tiene un ambiente pesado, para mí no hay ningún ambiente pesado. Dicen que hay robos, yo jamás ví un robo... no sé ojalá Dios quiera nunca me toque, pero... no sé a mí me gusta la escuela, no tengo ningún problema con la escuela.*

*La escuela no es el problema, el problema es la enseñanza.*

*La mano del director... son macanudos...(...) están siempre conectados con los padres, yo, por ejemplo, cualquier cosita que pasa con mi hijo, me llaman por teléfono.*

Sin embargo, en los padres esta casi espontánea conformidad respecto de la escuela sugiere cierta resignación. La luz roja la encienden dos madres cuando, implícitamente instalan la idea de que igual si la escuela fuese mala, qué podrían hacer para cambiarla... La noción reconcilia una situación de culpa por la pobreza con una de disculpa hacia la enseñanza, en donde, si se es pobre y los hijos reciben una deficiente educación, bastaría con que los profesores sean comprensivos y hagan todo lo que puedan. Si se compara con la educación recibida durante la niñez, también pobre, entonces "esta escuela" gusta más: *mi colegio... ¿sabe lo que era mi aula? Un tranvía. Un tranvía viejo. Pero aun en un mismo entrevistado conviven ambivalencias en las que, si bien gusta más esta educación que la que tuvieron ellos, siente que antes se aprendía más: yo ya sabía dividir en primero superior..., sabíamos leer aun cuando, como dice un papá, había que leer de memoria...*

Al momento de enunciar las demandas, los padres dejan entrever una satisfacción incompleta cuando dicen que *la enseñanza bajó* y piden *que exijan más*. ¿La calidez humana escondida de las falencias educativas? El reclamo fuerte por una *mejor educación* coincidente en padres y en alumnos queda restringida a una de las modalidades donde la insatisfacción es grande

(porque de la escuela se espera mucho en lo que hace a capacitación técnica), es el único medio donde adquirir las herramientas para una inserción en la sociedad. Esta seguidilla de fragmentos da cuenta de la percepción del rol docente:

*Me gustaría decir que la construcción es difícil. Que te hacen laburar, pero no, es refácil. Para mí, esta escuela es refácil. Me gustaría que fuese más complicado.*

*(...) hay algunos que sí, que por ejemplo nos dan algo muy sencillo para hacer y después el resto del día, más que nada en taller, estamos dando vueltas... dentro de la escuela*

*y este año, lo mismo, el profesor viene, nos da fotocopias y se va a... (...) yo hablé, con todos, pero nadie hizo nada. Nadie controla a los profesores.*

Entre quienes se reciben en la modalidad más criticada, el fin de año tiene un sabor amargo, no por lo que se deja, sino por lo que no fue. Entonces, la “*ventana al mundo de la producción*”, a la que un docente de la misma modalidad hacía referencia, se desvanece. El título, como ya lo señalaran los directivos, ha quedado devaluado, anticuado. Hoy sólo funge como premio en una carrera “casi sin grandes obstáculos” y con menos perspectivas. A la pregunta respecto de las ventajas que una escuela técnica le da a los chicos, un profesor decía ... *terminar el poli-modal. Si eso es una ventaja. No sé.*

La *falta de orden* –que ya abordáramos desde el plano de las demandas– da cuenta de cierta indulgencia que convive y se retroalimenta con la cosa que no gusta: *se enseña poco* y se quiere que *se enseñe más*

*todos están viva la joda y ellos... ellos te dan clase igual, “el que escucha, escucha” dicen ellos... y eso, no me gusta... Me*

*gustaría que vayan, lleguen... pongan orden, digan esto es así y así... como decía una vez un profesor, teníamos un profesor decía: "no acá el que no pone orden, no es nadie" (...) Da resultado, porque todos, digamos que tienen miedo... (...) en la hora de él nadie hace quilombo... todos están sentados, le prestan atención... o si no les gusta, bueno se van para abajo, al buffet, se quedan ahí, eso...*

Para algunos padres de alumnos que pertenecen a la modalidad informática el grado de satisfacción es mayor por las ventajas que la técnica les brinda: *bueno, que ellos salen, creo, que con este... o, sea, un avance... para estudiar PC... ¿cómo le llaman?, la computación, claro, PC, porque ahí, ¿no? Le enseñan todo como debe ser.* Como decía una madre, del "Barrio de Sol y Verde, inmigrante y en situación de extrema pobreza: *Saber chatear, que esto y que lo otro (...) a ella le gusta y nos gusta a nosotros porque la vemos contenta.* La informática referenciada como la carrera del futuro está ahí, en esa escuela, y eso los hace sentirse parecidos a otras familias con acceso a otro tipo de oportunidades. Y eso gusta.

Aun con fuertes críticas hacia la enseñanza de ciertas modalidades y al estado edilicio, los chicos, en general, quieren a la escuela (salvo un caso donde, taxativamente, se afirma que *no, no me gusta nada de esta escuela*), los demás resaltan a figuras docentes que los *tratan como tus amigos*. A la hora de enumerar lo que gusta "de la escuela", egresados, desescolarizados y alumnos coinciden:

*"¿Cómo recordás a la escuela técnica?"*

*"Para mí... sinceramente, con una mano en el corazón, lo mejor que pude haber hecho. Yo la técnica, la industrial, para mí es lo mejor. (...) La verdad, los profesores que tuve ahí... ninguna queja, porque me ayudaron en todo" (egresado).*



*“¿Qué le aplaudirías a la escuela?”*

*“Los profesores que son compañeros, los directores, todos los que hacen la escuela, ellos” (desescolarizada).*

*“De esta escuela, me gusta, y no sé... la junta, los amigos... y también... la instalación me gusta porque la, ...por ejemplo la otra escuela era privada y todo eso, pero no tenía tan buenas máquinas como las que tiene acá... y bueno, eso y que, aparte, acá enseñan bien también... puede ser que la escuela esté toda rota, pero igual siguen enseñando bien acá los profesores, ¡bah! algunos...” (alumno).*

En este sentido, la escuela, según los directivos y profesores, no cambió en la medida en que lo hizo la realidad industrial del país. La vieja escuela no los satisfacía pero la actual tampoco. Los relatos reconocen la incapacidad de la escuela para dar cuenta de los cambios. La insatisfacción, desde la perspectiva docente, cruza la situación del establecimiento (que pasa por las máquinas anticuadas, la capacitación que tienen o el desfase en sus conocimientos), hasta llegar a dar cuenta de pagos insuficientes para una exigida economía hogareña. *Nos pasó por encima todo, la cantidad de cambios que ha habido, desde lo gestional y desde la tecnología dura también... que... o sea hay un montón de respuestas que la institución no puede dar... que no hay nadie preparado para darlo.* La situación es la de una desestructuración completa de los contextos que precedieron la configuración de la subjetividad de los individuos involucrados (Tenti Fanfani, 2002). Pero esto que ocurre a escala escolar, lo sufren nuestras sociedades en transformación permanente, por ello se habla de la vulnerabilidad como un problema social global. Sin embargo, el mayor o menor grado de ésta depende de las formas de capital acumulado para reaccionar y reposicionarse frente a estos cambios. De ello depende también el grado de satisfacción o insatisfacción a nivel de proyecto docente. Es de-

cir que el malestar o el bienestar también se construyen al compás de la capacidad de reacción ante contextos adversos. Entonces uno podría preguntarse, tratando de comparar los distintos proyectos al interior del mismo establecimiento, ¿por qué los hay menos vulnerables o más resilientes aun en la misma escuela? Ésta es idéntica a la pregunta que tanto acostumbramos a aplicar a los niños: ¿por qué a algunos les va bien y a otros les va mal, cuando viven en un mismo escenario o en condiciones de vida similares?

Por último, nos proponemos traer dos visiones totalmente enfrentadas que han estado discutiendo a lo largo del trabajo. La satisfacción de uno con su propio rol y una actitud paternalista de mucha escucha y la crítica del otro con una visión más fría, producto de su desmotivación, relatan situaciones que hacen a una convivencia cotidiana, tensionada por las carencias del *afuera* o del *adentro*, pero que, en todo caso, exceden a la propia escuela en su resolución:

*“Uno de mis objetivos fundamentales ha sido siempre de fender la fuente laboral de los docentes... Creo que dentro de las posibilidades luché mucho por lograr eso, pero muchísimo... te puedo asegurar...”* (Directivo).

*“(antes) ... la apatía del docente, solamente se interesaba por los contenidos y nada más... hoy estamos casi en el otro extremo... o sea, si vos tenés un buen vínculo con los chicos, dentro de cualquier escuela existís, ... no importa si enseñás o no mucho, la escuela está preparada ahí para contener... y para tener una estructura más de tipo asistencial... que tampoco alcanza, no sirve, no es bueno, por eso digo, éste es el otro extremo... Porque no lo piensan en base a los pibes, lo piensan en base a la carga horaria que... que tienen en la escuela y el riesgo de perderla, es eso básicamente. Contención... económica (sonríe) estabilidad económica digamos... que es*

*histórico, o sea, si hay algo que yo podría decir de esta escuela es que me ha cuidado... la estabilidad económica. Eso es lo único, lo demás, en cuanto uno quiere hacer cosas es un obstáculo". (Docente).*

El escenario es la carencia. Sin embargo, entre los extremos de estas dos posturas hay otras donde la sensación de mayor o menor malestar/bienestar depende de las estrategias que se construyen a diario para lograr el objetivo que se persigue. Se dice por ahí que si la realidad es socialmente construida, entonces puede ser socialmente transformada. Si partimos de esta concepción, observamos que las mismas situaciones de heterogeneidad que se vivencian en una misma escuela nos imponen el doble desafío de: 1) detectar cuáles son los recursos que cuentan los más exitosos para construir su éxito y 2) cómo transformar los nudos críticos en activos para poder romper el sistema de retroalimentación negativa en el quehacer escolar.

Para los sectores pobres la escuela sigue siendo una esperanza de ascenso social, elemento que debe ser considerado entre los activos a los fines de planear la escuela que queremos para el corto, mediano y largo plazo. Estos sectores de extrema pobreza y alta marginalidad siguen pujando por mantenerse integrados y lo hacen desde la escuela, el único lugar a través del cual trascienden los límites del barrio. En los trabajos previos a la investigación decíamos que, si bien no teníamos dudas de que el debilitamiento del entramado social debilitaba, a su vez, las condiciones de educabilidad, teníamos, sí, la hipótesis de que estaban surgiendo *nuevas formas de integración*. Tal vez éstas no sean lo novedosas que imaginábamos, pero sí formas de integración al fin. Entonces, ¿cómo fortalecemos a la escuela para que sea el vehículo de integración y equidad con otros ámbitos y con otros actores sociales?



### 3. Construcción de la subjetividad

Desde la perspectiva del construccionismo social los sujetos se “*construyen*” a lo largo de su trayectoria vital, por ende, los procesos de identidad y socialización, aunque se originan en la primera infancia, no son atributos exclusivos de ese período de vida, más bien se actualizan y transforman en los diversos “submundos” donde transcurre la vida cotidiana, en la interacción con los *otros* y, en las fuentes de sentido, que los sujetos atribuyen a su acción y experiencia (Castañeda Bernal, 2003). Lejos de agotar el tema, estas páginas buscan identificar las dinámicas y los procesos que hacen a la constitución como sujetos, tanto de jóvenes escolarizados como no escolarizados, para lo cual se focalizó sobre tres categorías de análisis: la *construcción de la confianza básica*, los *procesos de adscripción a normas y valores* y la *construcción de la identidad*. Vistos desde ellos mismos y desde la mirada del resto de los actores vinculados a la vida escolar, nos introducimos ahora en la primera categoría.

#### Construcción de la confianza básica

*“La confianza básica es la condición para la elaboración tanto de la identidad del yo como de la identidad de las demás personas y objetos”* (Giddens, 1995).

De acuerdo a lo que sostiene Elsa Castañeda Bernal: *“En los procesos tempranos de construcción de identidad y subjetividad, la confianza básica se constituye en el mecanismo central de la constitución del sujeto, en la medida en que está vinculada a la configuración temprana del sentimiento de seguridad, elaborado entre el niño y sus cuidadores primarios”* (Castañeda Bernal, 2003).

De ahí la importancia de identificar el tipo de interacción con los cuidadores primarios y los patrones culturales que

hicieron a las pautas de crianza, desde la primera infancia al estadio actual de vida de los jóvenes. ¿Pero cuál es la relación entre la constitución de esa confianza básica y las condiciones que hacen a la educabilidad de los sujetos? ¿En qué condiciones de educabilidad *construyeron* y *construyen* su subjetividad estos jóvenes? A continuación, nos introducimos en el primer aspecto que queremos analizar.

### Los procesos tempranos de construcción de la identidad y la subjetividad. Acerca del patrón de crianza

*Bueno el primero también trabajaba todo el día era polí - lica, trabajaba todo el tiempo, era llegar: "como están", cená - bamos y bueno jugar un ratito con ellos porque eran más chi - quitos y ya está. O sea siempre la cabeza de la casa tanto en el primero como en el segundo fui yo.*

Esta madre y otras madres que son y se sienten cabeza; una madre separada que lleva y llevó adelante a su familia, una madre en pareja, hija de la madre separada; una madre soltera; una madre que, aun en pareja, decide emigrar en busca de trabajo y deja marido e hijos pero, desde lejos, envía plata; una madre que pone todo su empeño en un hijo con capacidades mentales diferentes y no puede atender al resto de la familia; una madre alcohólica que olvidaba dar de comer a sus *hijos*; de la que los *hijos* se separan pero a la que los hijos aman; madres que no están y no se pueden nombrar; madres de las que no se habla... Todas estas madres forman *parte* y son *parte* de las historias de vida de alumnos y desescolarizados. Desescolarizadas que son hijas y son madres y transmiten vivencias comparadas de sus propias biografías. En los relatos sobre la niñez se remitió inexorablemente a esas figuras por la omnipresencia o por la ausencia.

## Lejos de la familia tradicional, lo que importa es el peso del lazo afectivo

A menudo los relatos se sitúan en un pasado donde la mujer en el hogar contenía y acompañaba a los hijos, traccionando hacia una imagen deseada de mujer madre *a la que habrá que volver* –tal lo que se insinúa– para recuperar la imagen de familia unida o unidad familiar. Una representación muy extendida entre los docentes es la de la existencia de una familia con jefatura de hogar femenina. Una noción que aparece repetidas veces (no tanto por ser la madre proveedora de ingresos porque el hombre no tiene trabajo sino porque la pareja se rompió), lo cual lleva a imaginar *a la mayor parte de las mujeres acarreado la familia, sin una persona, sin un marido al lado...* Esta idea no está asociada sólo a las clases bajas, sino a una percepción generalizada de que *no hay familias constituidas como antes y que el modelo de familia nuevo... hay que replantearlo de otra manera distinta*. Se sostiene que, en todo caso, la pobreza de ingreso bien podría estar incidiendo en la preservación de *la vida bajo un mismo techo* producto de la escasez de recursos para hacerle frente *al vivir por separado*.

Entre padres que hoy mantienen la primera unión persiste de manera más marcada esta idea de *un antes con la familia más unida* y, a menudo, desde estos perfiles, surgen las percepciones más prejuiciosas sobre las rupturas de parejas y los efectos negativos que esto podría significar para la asistencia exitosa de niños y adolescentes a la escuela. La pobreza de ingresos y la idea de *seguir conviviendo por los hijos* lleva a una madre a estar bajo el mismo techo con un hombre con el que ya no hace vida de pareja, con una situación de conflictividad que se vive día a día desde hace siete años... *cuando nació ella, al año empezaron todos los ... los problemitas*. Sobre la figura de ese padre sólo recae la noción de proveedor económico de la fami-

lia, en cambio, la figura de autoridad del hogar la encarna la madre “traicionada” y “esforzada”. Una especie de heroína para sus hijos hoy...

*no sé si los crié bien o mal, lo poco lo mucho que saben es porque siempre el camino lo hice yo, viste. Y este hombre es igual siempre fue un hombre de trabajo, siempre viste, eso no lo puedo dejar de lado. Y también siempre... en la casa estuve yo, las condiciones las cosas las puse yo. Me hubiese gustado tener más apoyo.*

El relato de esta madre sucede bajo la compañía de sus hijos mayores, que afirman cada una de las frases que emite, y la miran con una inmensa ternura mientras desgrana un pesar que la lleva a narrar y quebrarse una y otra vez. Con un primer marido policía –padre de sus hijos mayores–, que fuera muerto en hechos que no fueron esclarecidos, la mujer que mencionamos supo hacerse trabajadora de noche y madre de día. Quien escucha su relato se representa una vida cotidiana muy difícil de sobrellevar para una mujer pobre del conurbano. Ella, sin embargo, afirma casi realizada: *a mí me alcanza el día para estar con ellos, para hacer la comida, para charlar, para despedirlo a él que se va a trabajar, a ella que se va a la escuela y bueno después yo me voy y vengo al otro día.* Para rematar diciendo *mi vida es así de tranquila.*

En la construcción de la confianza básica de los hijos, esta mujer fue el pivote fundamental; su rol fue clave en la seguridad que supo dar y comunicar. Por ende, retomando los textos iniciales, Elsa Castañeda sostenía que, en la medida que exista esa confianza básica, y esté vinculada a la constitución temprana de un sentimiento de seguridad, construido entre el niño y sus cuidadores primarios, se estarían abonando las condiciones de educabilidad de *ese* niño que luego llegará a la escuela y, una vez en ella deberá, en primer lugar, “echar mano”



a la confianza primaria adoptada durante el proceso de socialización temprana, para luego transitar y construir su vida escolar pudiendo ser parte de la tarea formativa de la escuela. Lo mismo sucederá con el proceso de adopción de normas y valores que abordaremos más adelante (Castañeda Bernal, 2003).

Vista desde la “situación de las familias hoy”, en términos de las dificultades mayores que enfrentan, es evidente la incidencia del peso del lazo afectivo y la comunicación que, la familia como proveedora de educabilidad, pueda garantizar, independientemente de los conflictos internos que viva.

*La organización familiar como patrón de crianza para ir a la escuela:* analizando la organización familiar, un aspecto fundamental en el patrón de crianza es la organización de los roles de los hijos menores entre lo escolar y lo doméstico/laboral. Si, hipotéticamente, se pusieran en tensión uno y otro rol para observar qué sucede con la escuela, vemos que lo escolar queda en su debido lugar, y, en todo caso, entre los más chicos, a la mañana se va a la escuela y a la tarde se trabaja, pero *no se deja la escuela para ir a trabajar*. Entre los de más edad, en cambio, esa tensión torna más vulnerable lo escolar, y, ante la convivencia obligada de lo escolar/doméstico-laboral, se termina optando, generalmente, por la segunda. Ahí aparecen fraseos como éste: *yo no vengo la mayoría de las veces cuando hago instalaciones*. Entre los estudiantes que trabajan se hace mención a que en la casa se ayuda con ese dinero, pero el objetivo fundamental es *guardarlo para la escuela*. Lo cual plantea la paradoja de que trabajar para ir a la escuela puede terminar dejándose la escuela por ir a trabajar.

**La deuda del patrón de crianza “hoy”:  
el momento del encuentro familiar...**

Otro aspecto que hace a la constitución del patrón de crianza y que, por ende, tiene impacto en la construcción de la subjetivi-

dad de los sujetos tiene que ver con las dinámicas familiares en torno al “encontrarse”, al “estar juntos” y a la identificación de los “momentos” familiares que propician la comunicación y la circulación del afecto en el hogar. ¿En qué momento la familia se reúne? ¿Qué tipo de actividades se comparten en familia? ¿Existen celebraciones especiales?, ¿quiénes participan? El momento de la reunión familiar, de la charla compartida, desde la perspectiva de los docentes, también ha quedado como parte del pasado. La idea se introduce a la hora de identificar el momento del día posible en que los hijos hablan con sus padres o viceversa, ese momento es el que en muchas familias no se encuentra, no se da...

*“¿y pero a la noche no se juntan?” “no profe, nosotros no nos juntamos a la noche, cada uno viene come a la hora que sea y se va a dormir porque se levanta al otro día o porque tra - baja a la noche” o sea, es como que se perdió el... ese instante que, por ahí, antes era, comúnmente, la cena en donde la familia se reunía toda, sin importar que uno llegara más tarde o el otro más temprano, se esperaba para estar todos reunidos, eso, prácticamente, no lo ves, hoy en día, en las familias...*

Entre los padres que validan esta percepción aparecen expresiones como *acá se come una vez al día, a la noche y se come con los que están, o yo no los espero*. Desde este grupo, la idea es que no hay momento de reunión. El reunirse frente al televisor tampoco parece darse porque los gustos no se comparten, producto de las diferencias etarias entre los miembros del hogar. Espontáneamente eran los mismos entrevistados, independientemente del grupo al que pertenecieran, quienes acentuaban la falta de “encuentro” en la mesa familiar *pasa que nosotros somos muy, como vivimos sin nuestros padres, nosotros somos como muy separados, (...) en el sentido de, por ejemplo de comer. Comer cada uno en sus piezas, no hablar mucho, ser ce -*

*rrados*, conforman un abanico de fraseos muy presentes en los discursos. Quienes coinciden en relatos de mucha pobreza y “soledad” al interior de la propia familia, son los que a menudo dicen compartir no más que el trabajo *cuando hay que ayudar*.

Las fiestas, las más de las veces, son puestas de cara a la crisis y desde allí se relata una *fiesta* distinta a las de antes, donde en todo caso se comparten los gastos trayendo cada uno algo porque ya no existe *el invitar y pagar todo*. Comer asado implicaría, en palabras de un papá, *después estar toda la semana siguiente a mate cocido y pan duro. Cuando hay no se les prohíbe y cuando no hay ellos entienden...* Que el cumpleaños pase sin pena ni gloria, porque no se puede festejar, es un episodio que los jóvenes más pobres aceptan pero no sin lamentarse.

### El garrote y el puntero como patrones de crianza “ayer”...la falta de premios y castigos “hoy”

Interrogar por la crianza de los hijos trae consigo, por lo general, un retrotraerse a la crianza propia, a establecer comparaciones, marcar las diferencias. En la mayoría de los casos, entre los adultos de más edad que hoy son padres, aparecen relatos de una niñez con figuras paternas muy rigurosas que ejercían castigos físicos ante la falta de cumplimiento de una norma. Criar *ahora* o criar *antes* difiere, pero, principalmente, porque desde la reconstrucción de las trayectorias de vida se percibe un *antes* donde *tenías más respetos a tus padres*. Esta sensación es la que permite pensar a algunos que, aun existiendo *el garrote*, hoy, a los chicos *les da lo mismo*. Entre los adultos de más edad, el hecho de que los padres les pegaran cuando eran chicos no es vivenciado como un hecho traumático, no se admite de esa manera. En los relatos aparece un abanico de expresiones que conviven entre sí: *a nosotros nos pegaban cuando éra -*

*mos chicos pero nosotros los respetábamos mucho, les hacía - mos caso, no los enfrentábamos, en mi casa no volaba una mosca, no obstante nos pegaban.*

Esta situación circular de *castigo físico-respeto-castigo físico* pareciera ser el patrón antiguo que hacía a la crianza de los hijos y, en todo caso insinúa que, aún hoy, es imposible criticar o evaluar la conducta de los padres frente a las faltas cometidas por sus hijos y los castigos que les aplicaron durante aquella niñez. La idea de una “disciplina incuestionable” dentro de la que se criaba a los hijos prevalece y hace difícil interrogar si se percibe maltrato en esa forma de educar. Los relatos se instalan en la primera noción y no dejan seguir avanzando. Por el contrario, una joven madre soltera, desescolarizada, deshecha cualquier mención a la disciplina y el respeto, y entra con una lectura bien distinta de lo que significan los castigos que, ella misma, hoy propina a su pequeño hijo:

*...porque usted no sabe, qué sé yo, a mí me pasaron muchas cosas, no sé, por eso (...), algunos dicen que (...) que yo no tengo que dejar que pase lo que yo pasé (...) que si a mí no me gustó, ¿por qué a él? (...) Todo el tiempo me están diciendo: “que no le digas esto, que no hagas esto, hacé esto otro” ... “Pero... ¿qué cosas vos pasaste y no querés que él lo pase?” “Yo... yo sufrí un montón... cuando era chica. Entonces, me dicen que no, que trate de no, que la historia mía no se repita”. “¿Por qué sufriste mucho?” “Y... qué sé yo, por la culpa de mis padres (...) No, porque mi papá se juntó con una mujer y me maltrató (...) todo el tiempo a mí y a mi hermano. Entonces se dedicó la señora a hacernos la vida imposible, éramos chiquitos. (...) Y, así nos criamos así, digamos, no sé (...) y yo estoy todo el día pensando en eso, que yo tengo que cambiar, que no tengo que ser así, que no le veo todo el tiempo y Rodrigo hace algo que me molesta y yo enseguida le quiero pegar, pero no lo mato, sino que lo sacudo... pero yo qué sé, (...)*

*tengo que ser más buena, hay días que me pinta ser buena, y hay días que no... y... sí porque no puedo, no sé me saca... yo creo que un día...*

Lo incuestionable de la disciplina que imponían *los padres de antes* no parece replicarse sobre *la escuela de antes* que, si bien *enseñaba mejor*, es cuestionada por algunos métodos aplicados (típico el caso del chico “zurdo” que, forzosamente, fue obligado a convertirse en diestro por una maestra que “pegaba” con un puntero sobre la mano izquierda, mientras obligaba a tomar el lápiz con la derecha). Esta escuela, “la de la forma única”, se rechaza por oposición a esta otra que se percibe más abierta, pero floja en la aplicación de las normas.

La noción del *castigo* percibido como maltrato se corresponde siempre con los testimonios de los más jóvenes y hasta sucede, como en el caso de uno de los relatos, que los hijos mayores impedían los castigos que una madre alcohólica le infringía a los hermanos más chicos. Las cuotas de violencia que los hermanos más grandes vivieron sirven como dato para intervenir en la crianza de los hermanos menores.

*¿Hasta que edad viví con mi mamá? Hasta los doce (...)*  
*Sí, después ella se fue (se separó de su padrastro) (...) y yo me fui con ella. (...) Después mis hermanos me trajeron de vuelta a casa (...) Ellos me trajeron (...) para vivir con ellos. (...) Y porque mi mamá es alcohólica (...) Nos pegaba, cuando éramos chicos (...) Cosas así. No querían que sufriéramos lo que sufrieron ellos (...) Nos trajeron a vivir con ellos. (...) Y después de eso, me fui a vivir de vuelta con mi mamá.*

Pero en el patrón de crianza, *premios y castigos* hacen a la construcción de la confianza, en tanto unos recompensan logros y, otros, ponen límite o sancionan un accionar porque se ha transgredido cierta norma o bien porque no se ha consegui-

do la meta esperada. El binomio premio-castigo, según los docentes, tiende a perder vigencia, de un tiempo a esta parte, tanto en lo que hace a la vida dentro como fuera de la escuela, y afecta directamente al vínculo escuela-familia. Desde la percepción docente, el premio-castigo poco aplica en la vida escolar, toda vez que la familia *ni se entera de cuál es la situación del chico en la escuela y, por ende, todo pasa igual o sea lo bueno y lo malo que puede hacer pasa sin premio ni castigo.*

*En esos chicos, si los padres les ponen premios y castigos, es porque los padres mínimamente se preocupan por ellos, entonces... ese chico si bien puede tener toda la rebeldía, puede tener toda la contradicción en la casa, pero su casa también funciona como parte de contención (...) entonces a ese chico vos le vas a poder conseguir el apoyo de la familia también. El otro chico que no tiene nada... está solo, o sea, la familia está para cuando se enferma (...) pero no para hacer el seguimiento de los chicos, entonces, bueno... ésa es la diferencia.*

De esta manera, ante los mismos problemas escolares ambos chicos y sus respectivas familias reaccionan diferente y, por ende, los logros difieren en la misma proporción; en unos se cuenta con el apoyo para conseguir que ese chico mejore y en los otros no. En una situación más extrema, cabe preguntarse cómo ha influido-funcionado la (no) práctica del premio-castigo en chicos que han abandonado el sistema escolar.

## **Pobres y deambuladores. Quedar a cargo de otros cuando con los padres no se puede**

A la hora de narrar la infancia, quienes pasaron por experiencias donde el núcleo conviviente se fracturó, dedican gran parte de sus relatos a dar detalles minuciosos de ese momento de

sus vidas, signados, las más de las veces, por mudanzas inciertas en un contexto de mucha, mucha pobreza. Estar de aquí para allá, ir primero unos y luego el resto, vivir en la casa de parientes, etc., son todas situaciones que enumeran los entrevistados que pasaron por episodios de separación. Muchos de los testimonios hacen mención a la separación transitoria o definitiva de los padres, el significado de ser muchos hermanos en esas situaciones, la suerte que corrieron unos y otros, la convivencia con otras figuras y la felicidad o infelicidad de ese trayecto de vida. *Vivir con otros cuando con los padres no se puede*, independientemente del motivo que fuere, es un momento que se recuerda con bastante dolor. En estas situaciones, el rol de los abuelos en la crianza de los niños cobra principal relevancia y, a menudo, se los rememora con cariño, aun cuando esa vivencia significara estar lejos de la madre o perder cosas –el jardín que no se terminó, la medalla que no se pudo ir a recibir, empezar el primer grado más tarde–, forman parte de una experiencia de vida calificada como la más triste que se vivió.

El rol de abuelos y hermanos más grandes es central también a la hora de rastrear *el cuidado de los niños mientras los padres trabajan*. Esos hermanos más grandes a veces *son apenas más grandes*. Sin embargo, cumplen verdaderos roles adultos en la conducción de la casa mientras los padres faltan por motivos laborales. Pero aunque los más pequeños queden al cuidado de los *apenas más grandes* esto constituye un riesgo menor que el que implica *no tener con quien dejarlos*, acá aparece recurrentemente la figura de la mamá separada que *no tiene quién la ayude*, o *quién le lleve los chicos al colegio*. Similar es la situación de una familia inmigrante muy pobre. Aquí se relata el periplo que, a menudo, transitan cuando se van a *cartonear* a la capital...

*A veces, la llevamos (a la nena de cinco años) porque nosotros tenemos pena, no nos gusta llevarla, exponer a la bebé porque... por intermedio de la bebé nos pueden dar cosas a no*

*sotros, no nos gusta. Yo no, si por mi fuera, no voy, ni va ella, ni voy yo tampoco, pero, lamentablemente, tenemos que salir, por eso mi marido, el día que no sale, se desespera, ya no tenemos nada, que comer...”*

## Una crianza con poco juego y mucha preocupación...

*Y bueno, después cuando sobraba comida la tirábamos o no importábamos si habían chicos que realmente necesitaban o nada... nunca nos poníamos a pensar, y siempre mi papá decía “guarden, que lo otro” y nosotros decíamos “¿para qué si tenés trabajo?, siempre vas a tener trabajo” O sea, pensábamos que ya estaba comprado el trabajo, ¿entendés? que ya está...pero un día menos pensado... pasó que lo echaron del trabajo.*

¿Qué pasa cuando, durante la crianza, no prima el juego sino la preocupación por traer dinero al hogar?, ¿qué pasa cuando, durante la niñez, se padecen la miseria y la exclusión?, ¿cómo se construye el piso de confianza necesario para tomar decisiones, para crecer, para aprender? En condiciones económicas sumamente deterioradas por la falta de trabajo, pareciera que el piso mínimo para la construcción de la identidad, tanto desde los cuidados primarios en la primera etapa de vida como desde el patrón de crianza después, podría residir en el fuerte lazo afectivo que se establece con alguna figura significativa. Figura que es tal en la medida que es dador de afecto, motivador, portador de un lenguaje contenedor, con capacidad de otorgar estabilidad aun en situaciones de conflicto y/o en el marco de continuas mudanzas en búsqueda de bienestar. Como se verá más adelante, estas figuras se convierten en piezas clave a la hora de identificar las fortalezas de quienes, aun en contextos sumamente adversos, pudieron salir adelante.



## Proceso de adscripción a normas y valores. Pobres pero no ladrones... Figura de autoridad, modelos y valores

(sobre un alumno que sale a robar bicicletas con su padre) *Él sabe que está mal robar bicicletas, ahora, la consigna que tiene en su casa es diferente... Cómo resuelve ese dilema es difícil de saberlo (...) Si alguien roba las zapatillas no va a la escuela a hacer el reclamo, donde lo ve lo surte, o no va a la comisaría, claro no hay confidencialidad, ni hay denuncia... porque la institución no es confiable.*

La figura de autoridad, en tanto referente concreto que hace a la constitución de normas y valores, se juega en varios ámbitos, pero, principalmente, en la familia y la escuela. Visto desde los docentes, la sensación extendida es que estas figuras, constantemente, son puestas a prueba en un escenario social de disgregación. Los chicos no llegan a la escuela con una estructura de pensamiento permeable al respeto a la autoridad ni con la contención y el estímulo que debería proveer la familia. Así pues, se ven obligados a establecer un delicado equilibrio entre la exigencia que los erige en autoridad y el acortamiento de las distancias en las relaciones “docente-alumno” para descomprimir el malestar que arrastran desde afuera.

Los docentes y directivos suelen, como se dijo en otro capítulo, reservarse el lugar de “segundos padres”, o, incluso, en algunos casos, de la única figura que impone reglas, tal el caso de los alumnos con padres presos. Si bien el relajamiento de las costumbres, valores y normas fue producto, en un primer momento, de la democratización de los roles al interior de la familia,<sup>11</sup> luego el descalabro económico y la falta de trabajo de

<sup>11</sup> Tal fenómeno permitió un proceso de socialización que pasó de ser unidireccional a ser una construcción intersubjetiva entre padres e hijos (López, 2002).

quienes sintetizaban la figura de autoridad y de proveedor económico terminó de dar por tierra con el viejo modelo de familia, y con las normas y valores que la sustentaban:

*No, no... los padres no son, para mí... modelos. O sea un fracasado no puede ser un modelo para nadie, creo... ni los papás desocupados, ni las mamás... que viven solas porque han tenido conflictos y... (...) o sea pensar en que el día de mañana no tienen para darle de comer a sus hijos, o sea, no pueden ser modelos a seguir... (...) son importante pero digamos, no... no son para nada modelos... es más repiten... terminan repitiendo casi lo mismo pero ...no es un problema de elección... si no más que nada porque el ambiente en el cual conviven es muy depresivo y... hasta triunfar económicamente es jodido para ellos. O sea no sé como explicar bien el fenómeno ese, pero... es como que... se siguen repitiendo los modelos... O sea no le dan valor a... al conocimiento, ni a mejorar, ni a cambiar o sea es como que... total está todo... está todo perdido es como que hay una gran depresión general... yo creo que eso también nos invade a nosotros también.*

En clave *Helplessness*, este docente no habla de otra cosa que de la “indefensión aprendida” que citábamos en páginas anteriores, cuando no se encuentra nexo entre las acciones y las consecuencias de ellas, cuando la conducta no ejerce ninguna influencia sobre la obtención de una recompensa, hay una tendencia a volverse “incapaz de aprender”. No es de extrañar que la persona pueda volverse apática o fatalista, ni que padezca de baja estima y depresión (Seligman, 1981).

Sin embargo, en escolarizados y desescolarizados que trabajan se observa una fusión entre figura de autoridad y modelo a seguir, en la medida en que esas figuras representan valores tales como trabajo, sacrificio, solidaridad. Hasta la falta de una extensa trayectoria escolar por parte de los padres no pare-

ce impedimento para que los chicos los tengan como referentes y sean, a menudo, el modelo de “conducta” a seguir. Modelo que, por lo general, ante la ausencia de autoridad “por conocimiento”, se sostiene en valores que pueden ser centrales para asegurarles a los chicos un futuro, en este sentido se rescata la entrega que eso significa en dos desescolarizadas:

*... bueno ella mucho... eh... se sentaba así por ejemplo, a leer mientras yo hacía... o por ahí sí... si no entendía algo le preguntaba y si podía me ayudaba y si no, no... pero sí, sí, siempre estuvo mi mamá conmigo. (...) La comida nunca nos faltó, siempre mi mamá y mi papá tratan de darnos lo mejor...*

*Como siempre; la mamá saca de donde no tiene para hacerle algo a los más chiquitos. Bah, cuando sos chico no te das cuenta de las cosas, es todo lindo, pero cuando empezás a crecer, ya te das cuenta. “¿Y qué cosas empezaste a ver?” Y bueno, las cosas que le pasaban a mi mamá, los sufrimientos de ella, cómo sufría por nosotros. Y por todo... ahí empecé a ver las cosas cómo eran. Pasa que cuando sos chico, no pensás en las cosas que pasan. “¿Y quién es la figura de autoridad en la familia?” Y, mi mamá. Sí, ella era mi mamá y mi papá porque mi papá, bueno, es mi papá, pero la que estuvo siempre es mi mamá.*

Entre las cosas más importantes que la familia le puede dar al chico los padres han coincidido en enumerar amor, comprensión, cariño, compañerismo, valores que se manifiestan en la casa, como sostiene una mamá *hablando mucho de lo bueno y lo malo, retándolos, fajándolos*. La reiterada referencia a *no robar* habla, por un lado, de la lucha contra la estigmatización que los pobres sostienen día a día en su condición de clase y contra una extendida representación de un “otro” que lo culpa y lo condena. Por otro lado, habla del peligro en el que se ven inser-

tos, dado el ambiente donde se encuentran... *le enseñó a pedir y a no robar. Siempre pedir y nunca robar.* Lo que siguen son dos fragmentos, el primero de ellos corresponde a la hija y el segundo a la mamá:

*estamos tratando de salir adelante todos juntos y después no me da vergüenza. Antes me daba vergüenza de lo que hacía mi papá, bah... mi papá no roba ni nada por el estilo, pero iba a juntar cartón y hasta ahora sigue yendo (...) con eso nos ayuda bastante para... sobrevivir"*

*me dice "ay ¿por qué tenemos que haber nacido así? Ser pobres", dice ella, viste no?, "sí" le digo yo, pero, qué va a hacer, algunos tienen y el que lo tiene, de repente, no tiene la felicidad, no tiene la paz que uno tiene, porque, a veces, de qué vale tener la plata, si no tenés paz en tu corazón, podés tener la plata, podés tener todo, pero no hay esa... como yo siempre le digo ¿no?, que te sientas en familia, que puedas comer, aunque sea, un pan, un té, pero tranquilo, en paz.*

## La toma de decisiones y la resolución de conflictos

A menudo, entre *las familias* que describen mayores problemas de subsistencia existe un patrón de *toma de decisiones* muy consensuado al interior del núcleo familiar en lo que hace a enfrentar la forma de obtener los recursos, no obstante, esta situación no parece replicarse a la hora de "controlar" con quién salen o adónde van en los momentos libres. Estas decisiones son tomadas exclusivamente por los adultos del hogar, de manera similar entre los más pobres y los que están en una situación más acomodada. Dada la situación de violencia que se vive en el barrio, los jóvenes no parecen resistir demasiado esta decisión ni desoír-la, en general valoran la decisión tomada por los padres.

Esta tendencia a construir decisiones de manera consensuada, también es vivida *al interior de la escuela*, las normas de convivencia elaboradas en los días previos a comenzar el trabajo de campo daban cuenta de ello. Directivos, profesores, alumnos y padres coincidieron para la redacción del documento. Entre el grupo entrevistado para el presente trabajo, algunos se dieron por enterados de la existencia de la normativa cuando se intentó indagar sobre su participación en el diseño del reglamento.

Con respecto a la **resolución de los problemas** en la escuela parecerían existir dos tipos de estrategias, según el tipo de conflicto: 1) aquellos que requieren resolución sobre la marcha y 2) aquellos que requieren del cuerpo de delegados. Para los primeros, existe un aceitado circuito donde, frente al conflicto, los directivos toman las decisiones. Para los segundos, existe el cuerpo de delegados con representación de los alumnos y constituido con dos representantes por curso, que participan de las discusiones para la resolución de los problemas. Sin embargo, las quejas entre alumnos representados y representantes son varias y ponen en jaque la idea misma de representación, dado que, mientras los delegados se quejan por no ser escuchados en el aula, el resto de los alumnos los critican por no informar periódicamente de lo resuelto en las reuniones. Cabría preguntarse, entonces, si el cuerpo de delegados ha sido formado a instancias de los directivos o por iniciativa de los alumnos y si la estrecha relación entre directivos y alumnos y la posibilidad de *plantear todo, todo el tiempo* no hace que, a menudo, se prescindiera del cuerpo de delegados para la resolución de los problemas.

Lo que se perdió en autoridad se ganó en relaciones de horizontalidad... Un elemento vigente tanto al interior de las familias como en el seno de las relaciones entre actores escolares.

## Construcción de la identidad y capacidad de resiliencia

Analizaremos aquí lo que hace específicamente a los elementos identitarios en la construcción de la subjetividad. Para ello tomaremos tres aspectos: figuras significativas, espacios de socialización y capacidad de generar proyecto.

### Los modelos ¿están en la TV?

#### Figuras significativas, figuras sacrificadas

*“y tus padres a vos: ¿te incentivan?” No, mis padres no, no me incentivan, mi mamá no terminó el primario. (...) Vive con mi padrastro en otro barrio. (...) Y mi papá no... no tengo papá, yo... (...) No, no tengo, vive con otra señora en Capital. (...) Y bueno yo,... mi cuñado fue el que me incentivó a seguir estudiando (...) Él es plomero. (...) y yo me fui de vacaciones, me fui a vivir con él. (...) Me llevaba a los trabajos, todo. Me incentivó, viste a que siga estudiando. (...) Ya de chiquito me hablaba él para que... (...) Para que sigas estudiando. Sí... yo, estuve en noveno (...) Estuve viviendo ahí en... a la mitad de año estuve viviendo ahí. (...) Con él (...) En la casa de mi hermana, por problemas económicos... Me quedé con ellos y... bueno, ahí me llevó a trabajar, también me llevó a conocer gente. (...) Me llevaba a las obras a mirar todo eso (...) Y bueno, me gustó y ya le di para adelante yo.*

Figuras referentes, figuras que construyen significados vitales, figuran que dan fundamento a elecciones de vida, o figuras a las que se les quieren parecer; todas comparten el atributo de tallar en menor o mayor medida identidades. Algunas hacen soñar –cuando tienen que ver con un mundo de celuloide–

otras, con fines más terrenales, son las que finalmente los hacen tirar *para adelante*, porque están o estuvieron *siempre* ahí, o *porque el vago la tiene clara*. Entre los papás, las percepciones se dividen a la hora de responder a quién quieren parecerse sus hijos y se despliegan respuestas como *a nadie, a los padres no, y los chicos hoy se copian todo de la televisión, creo que ocupo un lugar muy lindo para ellos, porque les doy todo, lo que tengo y más*. Quienes consideraron ser figuras importantes para sus hijos se caracterizan por tener un diálogo muy fluido con ellos, acompañarlos, retarlos, convencerlos de ponerle coto a un deseo...

*El deseo de toda la vida fue ser policía y yo siempre lo incliné para otro lado (...) y lo metí en otro lugar, va a estar mejor y no va a estar en riesgo su vida, como siendo policía, viste. Quizá el día de mañana me lo reproche, me diga: "yo quise ser policía", pero bueno, yo como madre no quiero (...) Pienso que es un poco porque fue su papá, otro poco porque tiene a su hermano también ahí. (...) Y bueno al papá de él lo mataron en la calle, viste (...) entonces yo ¡no!, no quiero. Yo no lo crié para eso, ni para que ande matando gente, ni para que me lo maten, no... ¿me entendés?*

Es en este mismo grupo de padres que existe un "demostrarles" que *nada se consigue sin sacrificio*. La idea de modelos de *sacrificio* o modelos sacrificados es sostenida, coincidentemente, por adultos y jóvenes pertenecientes a familias con una estructura afectiva fuerte, independientemente de cómo esté constituido el núcleo familiar. En estos casos, los adultos insisten en la importancia de hablarles, contarles de la historia propia y de las limitaciones actuales y los hijos/jóvenes, por su parte, transmiten en sus relatos eso que los padres les cuentan: lo que *les cuesta*. En este *nosotros a ellos les explicamos todo*, se sugiere que, tempranamente, estos jóvenes se hacen concientes de las

*vidas sacrificadas* de sus padres, de que a pesar de no tener todo *se les brinda todo* y que, más allá de vivir como se vive, estos adultos les aseguran, explícita e implícitamente, que no les va a *faltar nada*. Este “modelo” que se muestra y se explica, si bien no siempre se rescata espontáneamente en la primera respuesta, es una figura formadora que los chicos valoran: “*y de tu familia tenés a alguien que te gustaría parecerle*” “*a mi viejo que...siempre laburó que... es bueno, todo...*”

*Así que sigan mi modelo, por ejemplo por lo menos van a ser buenos, nomás. Yo me considero buena mamá, porque en - seño lo bueno y lo malo y ... me preocupo porque estudien. Por - que estén bien, porque coman, porque tengan una ropita más o menos.*

Al indagar sobre “modelos”, resultó llamativo, entre los jóvenes, el hecho de aquellos que, aun siendo muy críticos de los docentes, deseaban ser como alguno de ellos, al menos como al que se le reconoce *tenerla clara y ser buena persona*, o como aquel docente que *es sabiondo* o aquel otro que es el que *vie - ne y pone orden*. A partir de ese modelo muchas veces se proyectan o se imaginan su futuro: *si enseñe me gustaría ser el mejor docente. Pediría que aprendan hasta lo que yo no sé y enseñarles todo*. Quienes llevan las vidas más duras son, también, los que mencionaron a pares como modelos: la amiga que *no se calienta* y la sigue remando aun teniendo problemas familiares o al compañero que se preocupa y *le pone ganas con todo a la escuela*, no como el que le pone ganas *pero para un siete*. Lejos del imaginario que comúnmente sostiene que los principales modelos que “modelan” identidades en los jóvenes están en la TV y en el éxito fácil, estos jóvenes pobres enumeran figuras muy, muy cercanas a ellos con las que comparten el diario vivir en la casa o en la escuela... “la escuela” es casi el único “afuera” que nombran. Noción que se seguirá traba-



jando más adelante en *Espacios de socialización y construcción de identidad*.

En ambientes signados por la marginalidad y la exclusión social, la prestancia de cierto tipo de modelo o figura significativa que los ponga de cara al futuro que desean, los lleva a replicar a escala etaria y escolar (aunque, a veces, también laboral) *ese sacrificio* del que dan cuenta sus padres. Por ende, en algunos casos, no son sólo los adultos, sino los propios hijos quienes producen y reproducen las condiciones que fertilizan *la propia* posibilidad de educarse. ¿O, cómo hacen para ir a la escuela, cuando a las seis de la mañana algunos se levantan entre cartones y restos de comidas que supieron conseguir los padres, resultado del trabajo de la noche anterior? ¿O, no aplica acaso, como capital genuino de los jóvenes el valor que le dan a la educación como para perseverar, *a pesar de todo*, y mantener la motivación sobre la escuela? Esta idea juega en sintonía con aquella de Katzman que sostiene que para postergar gratificaciones de necesidades inmediatas en pos de metas educativas lejanas, tanto los jóvenes como los padres “*deberán estar convencidos de que los sacrificios actuales serán recompensados en el futuro*” (López, 2003). Sin embargo, a juzgar por las historias, en estos sectores sociales, con frecuencia la escuela parece ser sólo cuestión de resistentes cada vez que la cosa se complica en demasía y la familia no puede prescindir del ingreso que los jóvenes aportarían si trabajaran. En este escenario, las trayectorias de vida se parten entre quienes tienen *algo de resto* y pueden hacer el sacrificio de seguir y aquellos a los que ya nos les queda otra alternativa y a la escuela la borra de un plumazo *la mala suerte* (que por cierto ya venía siendo *mala* desde antes). El caso de una desescolarizada, que quedó como único sostén familiar cuando a su padre lo operaron del corazón, es un vivo ejemplo de estas situaciones. Su madre *no contaba* desde el último año de jardín, cuando nació su hermano discapacitado, y ella ni siquiera pudo recibir la medalla, porque

no tuvo posibilidades de terminar el jardín. Tampoco pudo comenzar la escuela primaria al año siguiente. Esta joven es la misma que dice percibir como poco importantes los problemas de los otros jóvenes del barrio –tan jóvenes como ella–, cuando vienen y le cuentan las cosas que les pasan: *yo lo que tengo es que soy muy madura con las cosas que digo o mientras vos es –tás jugando a la pelota o jodiendo por ahí yo me rompo... tra – bajando*. En su construcción como sujetos psicosociales, estos adultos *de golpe* parecen estar lejos del común de los adolescentes que pertenecen a otros sectores (Corbetta y Roisman, 2001) y que, a esa edad, no cabe duda, el único lugar *donde pueden y deben estar* es en la escuela.

## Espacio de socialización y construcción de la subjetividad

Bajo este título analizaremos las percepciones asociadas a **los lugares que gustan y disgustan** a los jóvenes a la hora de elegir dónde estar para recrearse, para encontrarse, para socializar experiencias entre pares o para compartir charlas con adultos. También se dará cuenta del porqué de la elección de esos lugares y no otros y qué encuentran allí esos jóvenes. En base a lo anterior, identificaremos el *lugar que ocupan la familia y la escuela como espacios de socialización*, lo que aprenden, el lugar de los adultos allí y las características de estos adultos. Luego, si existe o no un espacio en la familia y en la escuela para hablar sobre los *intereses personales* de esos jóvenes, con quién hablan del *futuro* y si, finalmente, existe un espacio en la familia y en la escuela para hablar de *ese futuro*.

## Antes cuando iba a la escuela y ahora que ya no voy...

Entre las jóvenes desescolarizadas que fueron entrevistadas, *la escuela como espacio de socialización y producción de realidades* aparece reiteradamente como algo que se *echa de menos*. A diferencia de lo que encuentran en la casa y en el barrio, en la escuela se habla de otra manera y en la escuela se habla de otras cosas. Ser parte del mundo de la escuela les permitiría nombrar otras cosas, concebir y concebirse de otra manera. Es esto lo que se extraña, y que, a diferencia de los escolarizados que no lo registran, este grupo que ya no está insinúa una concepción de educación permanente –que se le atribuye a la escuela– y que va más allá de los contenidos específicos que se enseñan de acuerdo a cada edad. Shotter, al respecto, señala: “*Nuestras formas de hablar dependen del mundo en la medida en que lo que decimos está enraizado en lo que los hechos del mundo nos permiten decir. Pero, simultáneamente, lo que tomamos como naturaleza del mundo depende de nuestra forma de hablar de él. De hecho, ambos aspectos deben su existencia separada a su interdependencia*” (Shotter, J. 1990). El espacio escolar cobra mucha dimensión entre los que ya no están, pues, comparativamente a lo que viven hoy, estos jóvenes logran identificar con mayor facilidad lo que perdieron cuando abandonaron y lo que implícita o explícitamente “ganaron”, en la medida en que otra “institución” se reacomodó o tomó lugar preponderante en su mundo de interacciones. Así es como, en algunos casos, se menciona cómo la familia llenó el espacio dejado por la escuela.

*Yo antes (cuando iba a la escuela) no les contaba nada, nada. Prefería contarles a otras personas que a mi mamá o al resto de mi familia. Ahora no tengo amigos y cuento con ellos.*

## La escuela para los pobres: mucho más que el lugar donde se aprende

Por otra parte, para quienes la escuela forma parte de su vida cotidiana, y a juzgar específicamente por el caso analizado, el lugar de la escuela como espacio de socialización y construcción de la subjetividad se desdobra en dos escenarios: la *escuela* de los lunes a viernes y la *escuela* de los sábados. Empezaremos por el último caso. La escuela durante los días sábados viste *bien* distinta. Aunque con menos alumnos, igual abre sus puertas desde hace muchos años (*producto de una necesidad* surgida en tiempos en que los chicos de quinto y sexto año trabajaban en la *época que había trabajo*). Esta modalidad siguió en épocas en que la matrícula alcanzó sus niveles más altos llegando hasta hoy... Legado, entonces, de otro momento, el sábado –día de talleres y educación física– es muy particular. La relación entre el docente y el alumno es distinta y más cuando llega la hora –muy esperada por todos– del partido de fútbol entre unos y otros. Los sábados la escuela toma la forma de un club y el espacio escolar adquiere otro significado: *...si entran a jugar al fútbol ... cómo ironiza, gratificado, un directivo tenés que echarlos porque están jugando adentro... y no se van.*

Es sabido el lugar diferencial que ocupa la escuela como espacio de recreación en estos barrios pobres con escasa o nula posibilidad de acudir a clubes o centros de actividades. La escuela se convierte casi en el único lugar de socialización, a excepción de la familia y la vereda con los pibes del barrio... si es que la familia lo permite. Esta constatación nos impone la necesidad de recuperar o hacer extensivo el vigente formato de escuela como *Centro de Actividades Juveniles (CAJ)* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002).

[www.mejujuy.gov.ar/programas.php](http://www.mejujuy.gov.ar/programas.php) ([www.scruz.gov.ar/educación/jóvenes/cambiomec](http://www.scruz.gov.ar/educación/jóvenes/cambiomec))

[www.larioja.gov.ar/me/CAJ/CAJproyecto](http://www.larioja.gov.ar/me/CAJ/CAJproyecto)).

Abierta tanto para quienes son alumnos como para quienes no –y concebida como espacio de recreación, prevención y actividades extracurriculares–, adquiere otra connotación que permitiría –aunque desde otro lugar– pugnar por un sentido de pertenencia e identidad que excede lo escolar y que abre la posibilidad de retener a quienes están y seducir a quienes ya no están para que puedan volver. Lo dicho cobra especial interés habida cuenta de los *peros* que aparecen a la hora de indagar *qué les gusta hacer*. Los chicos prefieren ir a bailar, pero las salidas o no son o son con los *amigos del colegio*, pero para ir a algún cumpleaños. Los padres insisten que no les gusta que salgan debido a las cosas que *pasan* en el barrio y son innumerables las referencias al temor de que vayan a bailar: *ella tiene 16 años y nunca salió a bailar porque no la dejo*. En el barrio “Sol y Verde”, un sábado a la tarde Yolanda logró robarle una salida al padre –viniendo al centro con quienes estábamos haciendo el trabajo de campo para esta investigación– bajo la promesa de volver con la hermana el día siguiente.

¿Quiénes son los amigos?

¿Con quién se habla y de qué se habla?

*Para quienes no van a la escuela*, la vida social se reduce a los límites del barrio, un barrio al que se define *como aburrido*, sin plazas, ni un lugar para estar y recrearse con los amigos (que tampoco son tantos como los que había en el colegio). Coincidentemente con *los jóvenes escolarizados*, hay una representación bastante despectiva de *los chicos del barrio*, de los que se desconfía. En los casos en que se los nombra como *amigos del barrio*, van cargados de connotaciones, porque amigos hay pero es una *junta diferente a la de la escuela*... Esta idea es coincidente entre quienes están en la escuela y entre quienes ya no forman parte del alumnado...

*Yo antes... cuando iba al colegio... no me juntaba con los chicos con los que me estoy juntando ahora, que son de acá del barrio (...). Por ejemplo, por eso a mí me agarra el folclore, por eso era como que a mí me faltaba eso, juntarme con alguien por ahí capaz para... juntarme con alguien por las cosas que hacía antes en el colegio. Folclore, bueno, no voy todos los días, pero por ahí voy dos o tres veces por semana (...)*

*Como estoy en el colegio y estoy todo el día acá ya no... Abrirse de los amigos del barrio ha significado para algunos abandonar la droga, para otros, que dejaron y retomaron la escuela, puso la distancia necesaria con los vagos de la banda con quienes, en todo caso, se juega a la pelota el fin de semana. En las entrevistas grupales a los alumnos, el contar qué hacen otros jóvenes como ellos en los barrios donde viven, causaba miradas y risas cómplices. Ninguno va a la escuela, son todos rateritos o están siempre drogados fueron las respuestas espontáneas.*

*Pero con quién hablan los jóvenes de lo que les pasa... Los episodios referidos por los alumnos acerca del consumo de droga, en los que ellos mismos participaron, fueron mencionados, en general, como algo ignorado por los padres. En todo caso, son los hermanos los que saben de "eso" y hasta lo comparten. Entre las representaciones de los docentes aparece, a menudo, la idea de que los jóvenes no se preguntan o no buscan explicaciones sobre lo que pasa en el barrio, y como decía una docente, *sí se hace juicio sobre lo que hizo el otro, o el hermano que está preso, no se preguntan por qué, no hay un cuestionamiento o una justificación desde lo social, es así y está naturalizado.* Desde los profesores existe la representación de una casa donde se habla poco, de padres que no saben lo que les pasa y de jóvenes que, a la hora de elegir un adulto con quien hablar, prefieren, en general, recurrir a un amigo o, en caso de necesitar un consejo, a los propios docentes. Las charlas sobre lo*

*que gusta* se dan también en el espacio escolar, con pares y profesores, más que con la familia, a la cual se la ve al momento de comer y *mucho tiempo para hablar no se tiene*. Entre los varones, las referencias a las charlas con la familia son mucho menos citadas que en las mujeres. Quienes han tenido trayectorias escolares menos exitosas coinciden en sentirse más cómodos para *hablar sobre los problemas* con los propios profesores y son más reticentes para conversar con los padres, con quienes se habla muy poco de cómo va la escuela. Con respecto a *charlar sobre el futuro*, los jóvenes señalan que es tema de conversaciones en el aula, más que en la casa, pero no tanto en términos de qué se quiere para el futuro o con qué se sueña en el futuro, sino que coinciden en que está referido específicamente a las estrategias que los docentes inculcan para la búsqueda de trabajo (cómo llenar un CV, cómo ir vestido o fijarse bien lo que se firma). De hecho, aun los autores de las críticas más duras hacia los docentes, son los rescatan a sus profesores a la hora de hablar sobre lo que les pasa, los gustos y el futuro.

### Condiciones de educabilidad de los jóvenes pobres. La necesidad de una escuela más allá de lo escolar: un desafío a nivel de políticas

La pobreza, tema recurrente, forma parte de la realidad de todos los días, vivida adentro y afuera. Estos chicos construyen su subjetividad e interactúan con otros jóvenes iguales que ellos, no obstante la forma en que esa vida pobre transcurre *en la escuela y en el barrio* no es la misma, porque los submundos, aunque simultáneos son distintos, lo mismo que sus prácticas, experiencias y las fuentes de sentidos que les dan origen.

La pregunta acerca de cuál es el papel de las dos instancias socializadoras en los procesos de construcción de la identidad de estos jóvenes –no ya en todo su trayecto de vida sino en

la etapa actual-, cobra dimensión en la medida en que es un factor de las condiciones de educabilidad aquí y ahora. Es ahí donde las cuestiones que son del orden de lo generacional –o que entran en el plano de lo íntimo– parecieran circular más aceitadamente en el espacio escolar. Por supuesto, uno podría, también, preguntarse sobre el desafío que, a nivel de políticas, implica *la preferencia por parte de los jóvenes de la escuela como un lugar para la interacción de prácticas sociales y la construcción de su propia identidad*. Esta idea nos permitiría operacionalizar el concepto de condiciones de educabilidad y escuela más allá de *lo escolar en sí mismo*, lo cual nos remite a una escuela como espacio de relación y como fuente de narratividad que abonaría bienestar a las condiciones de vida de nuestros jóvenes en situación de pobreza y marginalidad social.

### Capacidad de los diferentes actores de generar proyectos. Hacia la identificación de otras componentes que hacen a la resiliencia

*A la facultad ¿quién puede ir?, mis hijos no pueden. ¿Cuántos van a la facultad de los que vos viste? Los jóvenes del barrio, no.*

*En la marina de Estados Unidos sí, me tengo que ir a anotar y después tenés que embarcarte dos años (...) lo vi por televisión en CNN (...) sí porque pagan y porque viven del trabajo, porque... para estar al pedo el año que viene... en mi casa prefiero estar en... embarcado... trabajar de marino.*

La *capacidad de los sujetos de generar proyectos* es un atributo que está presente en los fenómenos de resiliencia, tema que cobra especial interés en contextos sociales de pobreza y exclusión social. Tener esa capacidad “de echar mano” a un proyec-



to ayuda tanto para soportar *las condiciones en las que se vive* como para superarlas (Tedesco, 2002). Sin embargo, dependerá siempre –y este es un factor fundamental a tener en cuenta– de las condiciones de posibilidad para realizar o concretar ese plan. Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que ese proyecto se materialice? A la hora de interrogar a los docentes, las chances de que la población de la escuela continúe sus estudios son mínimas, producto de *la falta de iniciativa, la falta de ganas de superarse, por falta de estímulos*, llegando a preguntarse, reflexivamente, por lo que tendrían –ellos– qué hacer como docentes, dado que algunos de los alumnos llegan y otros no.

### La voluntad de aprender en sectores pobres. Cuando la capacidad reside en el esfuerzo

¿Pero que características tienen *los que llegan*? Si partimos de pensar que llegan sólo “los buenos”, como taxativamente alguno de los docentes sostienen, identifiquemos, entonces, cuáles son las características de ese grupo. De acuerdo a las respuestas de los profesores llegan *aquellos que los padres los acompañan, o aquellos que tienen ganas de superarse y son creativos o buscan*, porque de lo contrario, *se quedan con ser ayudantes de un tallercito o empleado de un supermercado (...)*. Una noción fuerte, que cobró relevancia durante la entrevista grupal a los docentes, fue la percepción de que son ellos mismos, los jóvenes, quienes *se niegan las posibilidades*, más que la extendida noción *de no tienen posibilidades de terminar o de seguir otra cosa*, lo cual lo vuelve más difícil aún, porque si ellos sienten y sostienen que *no son capaces de llegar, entonces esa lucha está perdida*, ni siquiera la tienen como plan...

*tienen una visión de futuro, pero bueno no son los más, pasa por los que son más creativos, son aquellos que tienen algunos valores con los cuales pudieron luchar y salir adelante... aunque viva en José C. Paz...*

Esta idea del *se van quedando* habría que evaluarla en un doble sentido: *sobre el chico en sí y sobre el chico en comparación con sus padres*. Para el primer caso, los profesores perciben una tendencia general a *quedarse* con el primer trabajo que encuentran y *un porcentaje muy, muy pequeño, hoy en día, de chicos que siguen, alguna escuela superior o una especialidad*. En un contexto extendido de falta de trabajo, una y otra postura nos estarían hablando de dos tipos de jóvenes que se encuentran en condiciones materiales de vida similares, pero que finalmente transitan trayectorias de vida diferentes. Esta situación de los jóvenes de hoy dista, como ya lo señaláramos, de la de los alumnos de años atrás. (A menudo aparece la referencia de cuando una empresa panificadora vino a la escuela a buscar un curso completo, y lo que ello significó para los alumnos *estaban entusiasmados al poco tiempo ya habían cambiado muchos de trabajo (...) y otros, muchos, pasaron de la pasantía a tener el cargo*). Hoy, en cambio, hablar de *los buenos*, es hablar solamente de unos pocos exitosos, que son tan pocos que hasta se los podría nombrar uno por uno. Y aquí aparece el caso del ex alumno que trabajó muchos años en una fábrica de bocinas en San Martín y *ahora está viviendo en Senegal, trabajando porque lo mandaron allá*.

Vista desde el segundo tipo, es decir, *sobre el chico en comparación con sus padres*, obtenemos, sin embargo, que estos sectores siguen empeñados en buscar la movilidad social, toda vez que perseveran apostando a la escuela y creen que los hijos los podrán superar si *aprovechan* la posibilidad de educarlos/educarse.

*El proyecto que yo me... yo tengo una esperanza, ¿no? En que Yolanda sea algo, ¿no? .... No que sea como nosotros, ¿no? que ahora tenemos que estar pasando estas necesidades...*

En este caso, hasta aquel que *se quedó* como empleado de un tallercito o como cajero de un supermercado ha superado a sus padres, aun cuando hoy, el secundario es la calificación mínima para acceder a un trabajo (como pudo haber sido la educación primaria, varias décadas atrás). Aunque la enseñanza sea gratuita, *aprovechar* la posibilidad de educar a sus chicos implica un enorme sacrificio en estos sectores “hoy” más pobres que antes. Por ello, el que sus hijos terminen el secundario es un proyecto que se materializa en un hecho concreto y un referente obligado a la hora de enumerar las condiciones en que ese proyecto llegó a ser productivo: *sólo a cosa de “sacrificio”, a puro “esfuerzo”*. Entre los recursos docentes, a menudo se resalta el hecho de narrar en el aula experiencias cercanas, de chicos como ellos que han logrado un buen lugar en el mercado laboral. En este sentido, los docentes consideran la importancia de contar, comunicar, dialogar constantemente *para que ellos puedan ver otros modelos; que no se queden con el modelo “made in” José C. Paz*. Coincidiendo con esta representación, Felipe, un alumno que lucha contra ese modelo chato, de corto vuelo, dice lo siguiente:

*Porque los padres no los incentivan. No les hablan... no los hacen soñar con el futuro (...) Los hijos tienen que ser como los padres o menos que los padres. Por ejemplo, el padre es albañil y el hijo tiene que ser como él, albañil, y lo lleva a trabajar y lo hace dejar la escuela, así... así son los padres en el barrio.*

En consonancia con la expresión de este joven, tanto los adultos, como los jóvenes desescolarizados que evalúan como pro-

yecto trunco la trayectoria escolar, ponen el acento en la falta de *estímulo* como principal causante de ese fracaso, independientemente de que, en otro momento del testimonio, se hayan enumerado espontáneamente otras causales como la necesidad de la familia de convertirlo tempranamente en sujeto económicamente activo, embarazo, tareas domésticas, cuidado de los hermanos, etc. El estímulo, como condición de educabilidad y fuente de futuro, es una faltante que estos actores cargan sobre las espaldas de padres y otros adultos significativos durante la niñez y la adolescencia: *el apoyo que no estuvo, no tuve nadie que me haya apoyado, para empujarme y seguir* son las expresiones más comunes que surgen al momento de evaluar el *porqué* del fracaso, cuando es la escuela el proyecto anterior que fracasó.

Si a pesar de las condiciones en que viven, los pobres tienen “la voluntad de aprender” –parafraseando a Covington–, entonces se debe premiar el esfuerzo que estos sectores ponen en la educación de sus hijos. El reconocimiento del esfuerzo deberá ubicarse en el centro de la construcción de la escuela por venir (Carballo Rey, 2003). Esto sí supondría la adecuación de los objetivos de los individuos y la concreción de lo que hoy llamamos escuela inclusiva. En una escuela semejante sí será posible que convivan los seres humanos pese a su diversidad de sexo, etnia, y, sobre todo, capacidad. La idea central es no esperar de todos la misma capacidad y si ser capaces de priorizar el esfuerzo. *La equidad que debemos buscar no es la igualdad de las metas sino la EQUIDAD DE LA MOTIVACIÓN. Todos tienen el derecho a ser igualmente animados, impulsados y ayudados a continuar mejorando sin punto de comparación ni meta común. La única meta común es la paz* (Carballo Rey, 2003).

## Que la creatividad se eduque: otra componente para producir resiliencia

La idea de proyecto, tan asociada a la capacidad de concebir un futuro que se construye a partir del *diálogo* y del *estímulo* de aquellos adultos significativos que los *tiran para adelante*, así como la evaluación de las condiciones necesarias para que el mismo sea productivo, nos instala, por oposición, en la pregunta sobre las características de aquellas situaciones donde lo que existe es una ausencia total de perspectivas con respecto al futuro de los hijos. Del trabajo de campo realizado, el adulto que pudo ser ubicado en este grupo no hizo más que proyectar sobre sus hijos la forma en que él mismo (no) concibió su propio futuro, lo cual lo llevó a discutir rotundamente con cualquier posibilidad de planificar; *no tuve proyectos, yo vivía al día, yo la vida la fui viviendo día a día, no fui planificando lo que iba ser mañana, ni soñé nada, lo que se me dio, salió*. Este mismo padre es el único que, en forma tajante, pone el aspecto económico como única condición de posibilidad para proyectarse en el futuro, eludiendo la noción de sacrificio que, con frecuencia cita el resto de los adultos a la hora de enumerar los recursos que movilizan para llegar:

*(...) Futuro incierto, que querés que te diga. (...) Las posibilidades de hoy en día son menores, por el hecho primero y principal porque no hay trabajo, antes vos querías estudiar y trabajar y tenías trabajo y en cada esquina había un trabajo. Hoy por hoy, no hay trabajo y si no tenés un padre que te mantenga o te pague los estudios, vas muerto.*

En situaciones de mucha escasez de recursos, plantear escenarios futuros y trabajar sobre las fortalezas y debilidades en pos de concretar *ese futuro*, podría ser un ejercicio a la hora de

orientar y construir esa “creatividad”. Para darle fuerza a esta idea, es importante concebir “lo creativo” no como una cualidad innata, sino como algo factible de educar, de producir. Siguiendo con esta hipótesis, desde la perspectiva de la resiliencia, la variable condición económica no es más que una entre varias, es decir, relativizado su papel, es una más que compete con otras, lo cual permite el/los intersticios para consumir la superación de lo que en otros casos es causal de la imposibilidad. A la que podría ser entendida como condición material de origen se le anteponen aquellas que, a posteriori, se construyen intersubjetivamente. El componente de la *creatividad*, o la *noción del sacrificio* que anteriormente se trabajara, y que califican en este grupo, influirían en el destino de los sujetos, modificando relativamente aquellas condiciones en las que originariamente se incorporaran a la vida social. Es aquí donde reside el potencial para la construcción de condiciones de posibilidad genuinas. Desde la óptica de la educabilidad es un desafío para los actores sociales involucrados. En la medida en que podamos hallar algunas claves para explicar la superación de las adversidades sociales, habremos contribuido a identificar el tipo de debilidades “a debilitar”, así como el tipo de fortalezas “a fortalecer” en experiencias duras de vida. De ahí la importancia de no ignorar la existencia del fenómeno de los sobrevivientes y de no negarse, como señala Tedesco, *a explorar la fertilidad del concepto (...) para explicar los procesos de reparación y para estimular el diseño de estrategias eficaces de acción tanto a nivel individual como de políticas públicas* (Tedesco, 2002).

### Una pequeña experiencia de vida

A Felipe le va *bien*, como dice él *–nomás en lengua* está flojo. Estudia para llegar a siete, u ocho y no investiga *más allá* porque lengua no le gusta. Con alta capacidad de autocrítica relata su déficit, comparándose con aquel compañero que *sí le pone*

*ganas a todo en la escuela. En cambio, en lo que es construcción él sí, investiga, va a los libros, o a sacar de donde sea. Muy diferente a otros, a los cuales critica: a ellos les dicen que la loza se hace cuadrada, ellos no investigan más allá que ahí. Por que se pueden hacer lozas redondas y todo eso, ¿sabías?... Felipe puede ser entendido como un joven exitoso en la escuela, a pesar de que las condiciones de inicio –materiales y afectivas–, en las que se desarrolló desde niño están lejos de ser las ideales. Casi como una fotografía, estos fragmentos ilustran las condiciones en que ha crecido, las características de su núcleo afectivo, su *submundo familiar*...*

*Toma mucho, es alcohólica mi mamá (...) a veces ni cocinaba, nada.*

*(sobre él y sus hermanos) Pasa que nosotros somos muy, como vivimos sin nuestros padres, somos como muy separados (...) comiendo ahí, no hablamos mucho. Son así como muy cerrados mis hermanos.*

*“¿Vos crees que esas cosas influyeron en tus hermanos para que sean de esta manera?” Sí, sí porque mi mamá les pegaba, los hacía trabajar. Sí, sufrieron mucho, sufrieron mucho. (...) ¡Sí! Yo soy el más chico.*

*(sobre uno de los hermanos que se droga) Y ahora está saliendo un poco mi hermano de la droga, sí (...) De juntarse con esos vagos (...) Sí, se drogaba, tenía un arma, robaba (...) Cumplió veinte, veinte este año. (...) él cuenta que una vez quería robar con un chico en el mercado y el hombre del mercado dice que le pegó un tiro. Pero no, la bala rebotó.*

*(...) Después está mi hermano de veintidós que se llama Silvio. No puedo decir nada de Silvio, parece un pibe de dieci-*

*siete... está en... sale a la calle, juega a la pelota, ¡no! está en otra. No. No estudia.*

*(...) Después está el "Chilo", que es el que está estudiando el secundario, es una persona re-diferente, también tuvo bastantes problemas él, porque se juntaba con un chico que mató policías... y lo quisieron meter preso a mi hermano. (...) La policía lo buscaba a mi hermano porque pensaron que él mató al policía y tuvo juicio, de todo... ahora está libre, quedó limpio. Mi hermana, lo ayudó en todo eso, fue al juicio, consiguió abogado, todo... ahora está limpio. Ahora está estudiando.*

*(...) Después está el de veinticinco, se llama Mario, bueno, él es el que manda, la autoridad en la casa. Es el más cerrado, digamos. (...) Casi no habla. Él es el que cierra la cocina con llave.*

*(...) Después está el de treinta... él es el que no terminó, hasta tercer grado hizo... porque él tuvo problemas, cuando era chiquito se cayó de una hamaca y se golpeó la cabeza (...). A veces se enoja de nada. No sale a trabajar, está todo el día en mi casa.*

*(...) Después está el "Koni". Que está con su familia, todo... él vive a la vuelta de mi casa, vive. Con ése sí me llevo bien. Sí, con él me llevo bien.*

Saber *quién es, a quién se parece, cómo es, qué quiere, cuáles son sus fortalezas* por oposición a los otros miembros de la familia, lo pone en un lugar de evaluador de las propias condiciones de educabilidad que le ha provisto y le provee el núcleo familiar. Con la distancia de un espectador, Felipe define primero uno a uno los miembros de su círculo filial y luego los clasifica dicotómicamente. La claridad taxonómica le permite analizar su propio entorno familiar y transmitirlo con total certeza.



*Yo no soy como ellos. (...) yo estoy con mi cuñado, qué sé yo, hablamos, nos reímos, soy más abierto. Yo no soy como ellos.*

*“¿Por qué creés que sos tan diferente?” Porque trato de no encerrarme, yo trato de salir, claro como ellos no saben lo que es el secundario... Yo estoy como más... tengo más abierta la cabeza de lo que es afuera (el común). Sé cómo tengo que hacer más o menos en la calle, cómo tengo que hablar. Ellos no, ellos están como muy cerrados.*

*Sí, pienso muy diferente, aparte... tomo las cosas con humor. (...) Ellos no, son siempre serios. (...) A mis hermanos los puedo también ayudar, salí bastante diferente a ellos, hablo más... En la escuela también hablo, opino mucho. No soy tan cerrado como mis hermanos, de la escuela ni hablan ellos.*

*“¿Alguna vez hablaste de esto con alguien?” Con mi hermana, sí, ella vive con mi cuñado, con mi hermana hablo, porque somos diferentes, ella me cuenta como la trataba mi mamá cuando ella era chica (...) por eso con ella me llevo bastante bien, hablamos bastantes cosas, bueno y yo por ellos me fui haciendo así, con mi hermana y mi cuñado.*

*Tener humor, hablar, son las cualidades que lo hacen diferente y lo igualan a los dos adultos que más admira. Con una hermana que, pese a su “madre”, es muy “buena madre” hoy y con un cuñado que, pese a la pobreza, terminó la técnica y trabaja de lo que aprendió en la escuela, Felipe construye una imagen de futuro a su medida y muy cerca de esos dos modelos. Ese saber qué es el secundario no sólo hace a la diferencia entre él y sus otros hermanos, sino que parece indicarle que, también, es el antes y después de otro de ellos que, desde que está limpio, está estudiando. La plasticidad con que relata y la capacidad de*

establecer nexos lógicos entre las distintas situaciones por las que transitan los miembros de la familia, le permite relacionarlas con una batería de dispositivos conductuales frente a la dureza de la vida cotidiana, así el tener humor y ponerle humor a las situaciones adversas, la capacidad de abrirse, hablar, son todas formas de socializar lo que pasa en la rutina de la casa y de la escuela.

*“Yo voy a desayunar más cuando trabaje”, le digo a mis hermanos. Yo se los digo así, con humor. (...) Nunca se lo digo así, todo serio. Yo se los digo así, con humor y ellos se ríen.*

*Yo en mi futuro me gustaría ser arquitecto. Y darle trabajo a ellos, yo le digo a mi hermano: “¿Te enseño?” Así, cuando trabajen conmigo ya saben esto, saben leer un plano... “No”, dice, “no quiero”.*

*“¿Y en dónde pensás seguir estudiando?” En la UBA. (...) Sí, aunque me tenga que ir caminado de acá hasta mi casa, después venga en el tren colado, aunque sea... voy a tratar de ir. Voy a tratar de ir porque, porque yo quiero ser arquitecto. “¿Creés que vas a poder ser arquitecto?” Mirá, voy a hacer todo lo que pueda... Primero voy a tratar de terminar, jeso seguro que sí!*

*“¿Cómo te hubiese gustado que fuera tu familia?” Como una familia normal, que cuando nos levantemos, nos saludemos. Vivir todos en una casa grande. Que mi mamá viva conmigo y que mi papá también..., que sea una familia normal. Que sea mejor, ¡qué sé yo! con trabajo...*

Fue la búsqueda de este tipo de debilidades y fortalezas que operarían en sujetos con capacidad de enfrentar situaciones ad-

versas lo que nos impulsó a indagar en los diferentes actores sobre la capacidad de generar proyecto, el contenido del mismo y sus condiciones de posibilidad para que se materialicen las perspectivas de futuro...



## 4. Articulación intersectorial de la comunidad en torno a la educación

### ¿Integración de políticas locales en torno a la educación?

#### La política integrada como (im)posibilidad

Dada la política de los años noventa, la crisis del estado finisecular fue sufrida principalmente por niños y adolescentes.

*“Siete de cada diez menores de 14 años es pobre. Así, cuatro millones de los 5,7 millones de niños no pueden acceder a la canasta básica de alimentos y servicios. En el cordón urbano que rodea la Ciudad de Buenos Aires, la zona con mayor densidad del país, se estima que el 78% de los alumnos de educación primaria y secundaria se encuentra en situación de pobreza. Este porcentaje aumenta al 86% cuando se considera a los alumnos de las escuelas públicas” (Tedesco, 2003).*

Según el SIEMPRO, en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001, el 70% de la población de 15 a 18 años es pobre, lo cual está indicando la dificultad económica de garantizar el mínimo de bienestar para poder educar a estos sectores.

*“Se diluye aquí el límite entre las políticas educativas y el resto de las políticas sociales. Frente a un horizonte de búsqueda de mayor equidad y cohesión social, se instala la necesidad de promover una articulación compleja de las políticas educativas con políticas económicas de promoción social, de salud, de familia, de fortalecimiento comunitario, etc. Esto lleva a la necesidad de profundizar en los esfuerzos por pasar de prácticas políticas sectoriales hacia una visión integrada y transver-*

*sal de las políticas de desarrollo, entre las cuales las educativas ocupan un lugar de privilegio” (López, 2002).*

El espacio local, como ámbito de posibilidad de instrumentar políticas acordes al perfil comunitario, aparece como opción frente a las políticas del estado nacional que muchas veces, en el intento de implantar acciones homogéneas, terminan profundizando desigualdades.

La indagación sobre este eje se inicia con la hipótesis de que el deterioro de las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de los sectores menos favorecidos de la sociedad demanda el desarrollo de políticas intersectoriales a nivel local. Ahora bien, ¿cuán explícita es esta demanda en el territorio donde funciona la escuela estudiada?, ¿en qué medida es factible el desarrollo de políticas intersectoriales, dada la situación de fragmentación entre los actores?, y ¿qué posibilidades de concreción tiene, dado el tipo de funcionamiento del sistema educativo?

Ampliando lo que ya se dijo en el caso de Quilmes, Municipio y Consejo Escolar son brazos administrativos del mismo nivel territorial y de la misma autoridad, pero operan de manera absolutamente independiente y no existe coordinación de iniciativas y/o aprovechamiento de los recursos entre sí. Como resultado de ello, cuando la escuela tiene una necesidad debe dirigirse exclusivamente a un Consejo Escolar que posee escasos recursos y cuya acción está delimitada a las atribuciones meramente administrativas. Cualquier otra necesidad debe canalizarse a través de audiencias o consultas informales con alguna autoridad municipal y provincial, quedando a merced de su buena voluntad. No existen estrategias ni vínculos formales de transmisión de demandas extraeducativas para las escuelas.

*apoyo de la parte gubernamental a nivel local cero... cero. Ellos tienen plata para lo que quieren (...) O sea, no podemos conseguir que nos pongan una lámpara... una ilumina -*

*ción... una columna. ¿Viste las columnas que hay con la lam - parita ahí en la (vereda)? Que vale ciento cincuenta pesos, juntamos nosotros y la pusimos nosotros... lo único que pudimos lograr es que venga el camioncito y nos plante la columna... y estuvimos un año para conseguirlo, te estoy hablando de iluminación... te estoy hablando de iluminación de la escuela... no estoy hablando de iluminación de un barrio. La iluminación de una escuela donde los chicos acá salen a las diez y veinte de la noche.*

Los recursos se convierten en un tema central generando lo que se ha dado en llamar “dependencia estructural”. Visto desde esta lente, las relaciones están determinadas de antemano. “En una red de organizaciones en la cual todas reciben sus recursos de una fuente central, como puede ser una agencia gubernamental, las relaciones de poder están predeterminadas. Se tendrán, naturalmente, algunas negociaciones, pero la relación está establecida por anticipado” (Hall, 1994 en Arango & Grillo, 2000). El espacio local, como posibilitador de políticas integradas y proyectos a escala territorial, tan valorizado desde la literatura, supone, sin embargo, no sólo la *distribución del control de los recursos*, sino, también, la distribución de las responsabilidades decisorias (Cook, 1993 en Arango & Grillo, 2000), así como algún tipo de precondition, esto es “*la conciencia de la existencia de otras organizaciones que operan en el mismo campo, y el reconocimiento de los representantes organizacionales de que existe interdependencia entre ellas. Un primer nivel de conciencia se tiene en la medida en la cual los ampliadores de límites en las organizaciones, conocen los objetivos, servicios y recursos de otras organizaciones*” (Hall, 1994 en Arango & Grillo, 2000). Lo citado permitiría, según los autores, la identificación de fuentes alternativas de servicios y recursos. Se entiende que niveles más altos de conciencia conducirán a niveles más altos de interacción.

Hasta aquí, y de acuerdo a los actores consultados, *no existiría una práctica desde el municipio de convocar a las instituciones educativas para participar en el diseño y definición de políticas locales* que puedan apuntalar el reforzamiento de acciones del estado provincial ni el cubrimiento del déficit de éste. Tampoco desde la institución se visualiza al municipio como posible actor asociado en la búsqueda de alternativas o soluciones que hagan posible el mejoramiento de los servicios educativos. Desde el cuerpo docente se le achaca la decisión de crear *fabulosos* centros de formación municipal mientras que no hay colaboración para atender el déficit que el estado central deja en las escuelas existentes en el partido.

## Rol de la escuela en la organización social

Explorado el rol de la escuela en términos de la integración política a nivel local, nos interesa ahora analizar *el rol de la escuela en la organización social*. Para ello tomaremos dos tipos de territorialidades: a) la circunscripta al propio barrio y b) la que excede al barrio en sí. Para atender a la primera situación, el interrogante que se plantea es si la escuela participa de acciones comunitarias con las organizaciones sociales de su propio barrio. Los directivos no han podido referir ningún tipo de iniciativa actual –o que recientemente se halla llevado a cabo– con alguna organización de la sociedad civil de la zona donde se halla implantada la escuela. Hay relatos de experiencias realizadas hace mucho tiempo, pero ellas eran de escaso alcance y no han continuado.

Con respecto al segundo nivel de territorialidad, al momento de indagar sobre la integración institucional en la comunidad, las respuestas espontáneas también nos indicaban que es escasa, por no decir nula. No obstante, del análisis de los relatos surgen algunas relaciones, aunque de manera muy dispar y de acuerdo al tipo de organización con la cual realizan el vín-



culo. De acuerdo al tipo de institución, se identificaron las siguientes relaciones: con escuelas EGB 3 del partido, con técnicas de la región, con empresas de las zonas.

## Los talleres descentralizados: una experiencia concreta de producción de educabilidad

Tal como ya fuera señalado, a través de los proyectos descentralizados se llevan a cabo talleres en las EGB 3 Nros: 3, 14, 21, 26 y 27. La escuela rescata estas actividades como una posibilidad de alcanzar a chicos que no pueden llegar hasta la Técnica, entonces es la Técnica la que llega hasta ellos: *el chico sigue en su escuela el octavo y el noveno y hace el taller ahí, en su escuela, en su entorno, en su comunidad, en su todo*. Este proyecto es sentido como un logro por los directivos y los docentes. Todos ellos coincidieron en el fuerte lazo afectivo que construyen con los alumnos de los talleres descentralizados, lo cual les permite cumplir exitosamente los objetivos educativos planteados pese a no contar con la infraestructura ni con el equipamiento adecuados. Los profesores se trasladan hasta los chicos con una caja de herramientas y hacen lo mínimo en madera, en mecánica, en electricidad... *el pibe después de ir ahí te sabe conectar un tubo, arreglar un velador, cosas básicas... lograr la motricidad en el manejo de las herramientas*.

Los talleres se llevan a cabo desde hace aproximadamente tres años. Sin embargo, al momento de identificar acciones realizadas con otras instituciones, no surgen como respuesta espontánea. Esta acción puede entenderse como un trabajo pionero en lo que hace a la producción, desde la propia escuela, de *estrategias que permitan la superación de ciertos obstáculos*: la distancia entre el chico y la escuela técnica para desarrollar el 8° y 9° en la EGB que articula en el mismo edificio de escuela, las dificultades económicas que ello supone en términos de trasla-

do y, como resultado de esto, la poca probabilidad de que, finalmente, sigan su polimodal allí. Por medio de esta actividad, la escuela le otorga al chico un mínimo saber básico del oficio, muy importante en estos sectores, bajo una doble hipótesis prospectiva: a) supone chicos que no pueden seguir el polimodal y que necesitan conocer mínimamente los oficios y b) supone que los saberes mínimos impartidos en estos talleres podrían seducirlos para continuar en la técnica. En este sentido, podría ser entendida como una institución productora y proveedora de educabilidad, dado que desarrolla estrategias que se adaptan a la situación, acortando la distancia entre las familias y la técnica, lo cual requiere, a su vez, de un vínculo institucional con las EGB de los barrios periféricos que atraen la misma población que atiende la institución estudiada. De acuerdo a lo relatado por los directivos, con esta iniciativa se está beneficiando a un número muy importante de alumnos.

Tal como señaláramos, el proyecto es causal de orgullo, pero también de preocupación debido a cierta vulnerabilidad en los recursos económicos existentes y en las horas docentes asignadas para seguir sosteniendo la iniciativa. Desde aquí, cabría preguntarse por el resto de los actores sociales que, a nivel del municipio –o de la región–, podrían fortalecer las capacidades existentes para hacer frente a las debilidades detectadas en el manejo y sostenimiento de los talleres descentralizados. Tal vez, una mirada desde lo local podría dar lugar, como señala Boisier, a una batería de *activos intangibles* que los procesos de desarrollo local suponen y “*producir procesos de acumulación de capacidades a ese nivel* (González Meyer, 1996) *capacidades políticas, económicas, culturales, administrativas, etc., que permitan lidiar y articular lo global y lo local, y combinar la satisfacción de necesidades urgentes*” (Arango & Grillo, 2000).

## Cuando lo que une son los fracasos...

Con respecto a los *vínculos con otras escuelas técnicas* de la región, los relatos registran más historias de desalientos que de éxitos logrados. Desalientos que quedaron consumados a través de proyectos que no se concretaron o que fueron finalmente rechazados por la autoridad educativa...

*Y cuando, por ejemplo, se puso el nivel polimodal nos juntamos las escuelas técnicas de la región y presentamos un proyecto consensuado, para las escuelas técnicas... y no nos dieron bolilla sino, al contrario, pensaron que éramos piqueteros... ésa es la realidad (...) tal es así que ahora quieren volver a lo que nosotros les habíamos presentado que era... era el punto cuatro donde vos tenías la posibilidad de aceptar el octavo y noveno o no... y que no dependieran de la primaria.*

Al momento de realizado el trabajo de campo, la labor conjunta con otras escuelas técnicas de la región no figuraba dentro de la agenda de prioridades para la escuela técnica.

## El estigma profundiza el aislamiento local: jóvenes y escuela bajo la misma encrucijada

La prácticamente nula vinculación institucional de la escuela con organizaciones de la sociedad civil y con empresas puede deberse, según se extrae de los testimonios, a varias razones. Por un lado, la escuela, como ya mencionamos, está muy lejos de los barrios de donde provienen sus alumnos. De allí que toda política social mancomunada con otras instituciones -empresas u organizaciones sociales cercanas a la escuela- no tendría, en principio, como destinatarios principales a la misma población que asiste al establecimiento. Lo cual dificulta el diseño de

proyectos, ya que la constatación efectiva del cumplimiento de los objetivos de la iniciativa sería compleja. Y, por otro lado, parecería que el trabajo con otras instituciones no está dentro de la perspectiva de la escuela. Quizá superada en su capacidad de respuesta frente a los problemas, quizá por repetidos rechazos o por otras razones, la escuela hace frente a su empobrecida población de manera aislada. Los recursos que obtienen provienen casi exclusivamente del Consejo Escolar. En otra época, cuando hizo falta dinero extra, se organizaron concurridas kermeses, bailes, etc., pero, ahora, prácticamente no se hacen estos eventos. Los recursos para implementar alguna iniciativa, como hemos visto en otros capítulos, son también muy limitados. Incluso, la escuela está muy estigmatizada como la de población más peligrosa, más difícil... Lo cual podría estar incidiendo en la reticencia de organizaciones a trabajar/colaborar con ella. Hace tres años pidieron a una importantísima empresa de pinturas una donación para mejorar el aspecto de la escuela en ocasión de su vigésimo quinto aniversario, nunca les respondieron... Si no existe conciencia de la responsabilidad social de una comunidad en la producción de las condiciones de educabilidad de sus jóvenes, mal puede tener cabida el desarrollo de políticas intersectoriales a nivel local.

### Microemprendimientos ¿sin integración de actores? Entre el dilema de la "exigencia" para arriba o el voluntarismo "exigido"

Al momento de evaluar *las condiciones de posibilidad de una política social integrada* obtenemos lo siguiente: una enraizada cultura en los diferentes niveles estatales y de la sociedad civil que concentra las demandas en el nivel central del estado, coadyuva y retroalimenta la relegitimación histórica de un esta-

do omnipresente y, por ende, se constituye en un *factor que desalienta la integración de actores a nivel local* y con ella la infactibilidad de generar acciones de este tipo. Un ejemplo a escala escolar es la iniciativa de los microemprendimientos, muy valorizada por la importancia de eventos realizados en la zona por un terciario como también por el producto de prácticas llevadas a cabo en el propio establecimiento. Sin embargo, la idea de apuntalar los microemprendimientos también tiene sus límites. Mirado desde la óptica de la dirección del establecimiento, *porque el microemprendimiento puede estar pero "la política tiene que venir de arriba"*, o porque el emprendimiento puede estar pero luego se necesita apoyo *"también desde arriba"*.

Esta concepción estaría impidiendo la posibilidad, siempre latente, de *integración horizontal del sistema local*, en la medida en que se siguen concentrando las demandas hacia las expresiones centrales del estado. Es cierto que la falta de cohesión y cooperación entre las instituciones locales y la falta de medios traccionan hacia una exigencia *para arriba* o bien hacia un voluntarismo exigido. Sin embargo, la práctica demuestra que las demandas centradas hacia arriba dificultosamente pueden ser respondidas en tiempo y forma y el voluntarismo exigido termina herido, producto de un esfuerzo que no resultó válido (porque siempre es insuficiente o porque se ve desestimado en algún momento). Ambas situaciones fueron vividas por los docentes de la escuela. El sector más dolido lo conforman algunos docentes de taller que idearon la propuesta "Propan", ya que sintieron que perdían el status de microemprendimiento cuando la dirección consiguió que los recursos los garantizara el Consejo Escolar. Resultado: perdieron el incentivo que les significaba el emprendimiento y se replegaron (Ver Propan en Escuela – Barrio y Equidad).

De acuerdo a la literatura, la negociación y cooperación entre los actores involucrados en la escena local no implica perder de vista la articulación que pudiera darse entre local-global

(Marsiglia & Pintos, 1999, en Arango & Grillo 2000). Por el contrario, favorecería el “*capital sinérgico, que concibe como la capacidad societal (...) de promover acciones en conjunto dirigidas a fines colectiva y democráticamente aceptados, con el conocido resultado de obtener así un producto final que es mayor a la suma de los componentes*”. (Boiseir, 1999).

Si los pobres de la escuela esperan todo, entonces, ¿cómo fortalecemos a la escuela para que pueda dar más? O bien, ¿cómo generamos políticas integradas que tengan como eje organizador a la escuela? Obviamente, la respuesta apunta a una plataforma mínima de equidad a nivel de la sociedad en su conjunto.

## A modo de conclusión

“Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de ese saber puede deshacerlo. Lo seguro, en todo caso, es que nada es menos inocente que el *laissez-faire*: si es verdad que la mayoría de los mecanismos económicos y sociales están en el origen de los sufrimientos más crueles, en especial los que regulan el mercado laboral y escolar, son difíciles de frenar o de modificar, lo cierto es que toda política que no aproveche plenamente las posibilidades, por reducidas que sean, que se ofrecen a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede considerarse culpable de no asistencia a una persona en peligro...”  
(Bourdieu, 1999)

Para cerrar, apelaremos no sólo a los hallazgos del trabajo de campo sino, también, a los debates que lo precedieron en el marco del diseño del proyecto de investigación. Si partimos de entender que las condiciones de educabilidad hacen referencia a un escenario y contexto social y familiar en que se configuran las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetivas para que la escuela pueda llevar a cabo su tarea formativa entonces, se hace necesario interrogar a cada actor sobre qué aportar en su rol y cómo hacerlo dadas las condiciones en que se encuentran. Para ello nos proponemos aislar aquellas variables que nos permitan dar cuenta de *cuánto puede la familia, cuánto puede la escuela y cuánta equidad puede generar o promover la sociedad para mejorar las oportunidades de educación*. Estos interrogantes nos permiten ver, desde cada actor –familia, escuela, comunidad–, al niño y al adolescente en tres dimensiones, es decir, las correspondientes a dichos ámbitos institucionales como integrante de una familia, como alumno y como proyecto de ciudadano. El desempeño de cada uno de estos roles no puede analizarse de manera aislada pues, por su propia definición, son relaciones que tienen como foco al sujeto. Por

ello, la fuerza del concepto de educabilidad reside en el hecho de ser relacional –no sólo relacional entre distintos ámbitos institucionales–, sino relacionales en términos de distintas facetas del mismo sujeto. Dice M. Bello (Bello, 2003) *“La justificación del concepto de educabilidad justamente se deriva de la necesidad de considerar el peso de los factores que escapan al control de la institución escolar, pero que afectan de manera significativa lo que sucede al interior de la escuela”*. Pero no se trata de un concepto de carácter residual ni con foco solamente en alguno de los órdenes institucionales que articula. Por el contrario, incluye aquello que escapa al control de la familia pero que afecta de forma significativa lo que sucede en su interior, es decir incluye lo que ocurre en el barrio y la comunidad. El sujeto de estos procesos es el niño/adolescente que, a su vez, como hemos dicho, desempeña roles múltiples y multidimensionales. Esto implica, también, que la vieja consistencia en el desempeño de roles –por ejemplo, buen hijo, buen alumno, chico que cede el asiento en el colectivo a las ancianas– se ha roto al fracturarse la matriz de consistencia de la educabilidad. Entonces, registramos la presencia de comportamientos no siempre congruentes en sus distintas dimensiones. El buen alumno, tal vez, ya no es más el que también es solidario o el que respeta a sus padres. La corrosión del carácter, propia del neoliberalismo, se ha implantado también entre los estudiantes (Sennet, 2003). Sin embargo, la noción de educabilidad va más allá.

Tal como señala L. Navarro (2003) *“La noción condiciones de educabilidad reclama por la igualdad de oportunidades y de capacidades y sostiene que hay formas de sociedad y comunidad que son más propicias para el desarrollo de la educabilidad (...) así en contextos de cierto mínimo de bienestar común las condiciones se desplazan hacia la escuela e interrogan centralmente a sus actores. Dicho de otra manera, en estos casos, son la política educativa, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas las que deben responder dado que se re-*



*quieren más bien ciertos mínimos de equidad en la misma escuela, antes que en la sociedad (porque estos se entienden básicamente satisfechos)”.*

Por lo tanto, las conclusiones del trabajo deben referir a propuestas que se hagan cargo de la complejidad de estas articulaciones. Por eso, nuestra primera pregunta es *qué hace falta para mejorar la educación*. En primer lugar, mejorar las condiciones de educabilidad e identificar el mínimo que cada actor puede aportar. Sabemos que la escuela trabaja mejor si los chicos se encuentran en condiciones de formar parte del proceso educativo. Dado que los niveles de pobreza imperantes en nuestro país alcanzan a más de la mitad de la población (y aun los no pobres se encuentran muy cerca de la línea de pobreza), el desempeño de las tareas no escolares de la escuela seguirá siendo crucial por muchos años. Denominadas como *asistencialismo* o *asistencialidad*, son con frecuencia visualizadas como un obstáculo para el desempeño de las funciones educativas específicas. Sin embargo, los padres no parecen percibir esta situación como un dilema y no ponen en duda que la tarea de la escuela exige también operar sobre el mejoramiento de las condiciones alimentarias y sanitarias de los chicos. Los padres no quieren optar entre el desempeño de una y otra función sino que quieren que el desarrollo de ambas no sume 0, que dar de comer no implique resignarse a la ausencia o lentificación de la distribución de los saberes. Por lo tanto, así como se plantea la necesidad de mejorar la gestión específica de la educación, debería promoverse la idea de que, también, es necesario mejorar la gestión de la propia asistencialidad. No se trata, entonces, de contraponer asistencialidad y proceso educativo, sino de pensar modalidades de funcionamiento con gestiones más eficientes de ambos.

Fortalecer la educabilidad de los chicos atendiendo a las dimensiones cognitivas y materiales de sus condiciones de vida requiere fortalecer la relación *escuela-familia*, convertir a la escuela en el centro de la vida barrial, como espacio educativo

y de sociabilidad. En fin, construir sobre lo que ya tenemos hoy, aunque de manera intencional, el reposicionamiento de la escuela a la cabeza de todas las instituciones del barrio y para todos los chicos, los escolarizados y no escolarizados. Algo de eso nos está diciendo la figura del desescolarizado que tiene todavía el gesto de ir a la puerta de la escuela a encontrarse con sus viejos amigos, mirando con nostalgia la pérdida de un mundo cuyas carencias lo acompañarán el resto de sus días (Corbetta & Roisman, 2001). ¿Por qué es necesaria la reconstitución de este lazo? Porque, especialmente las familias pobres, son familias en un territorio físico –el barrio– e interaccional –la comunidad–, que no tiene espacios de socialización y/o interacción alternativos. Por ello, la escuela que pese a todos los embates es la única institución sobreviviente de un mundo antiguo, tiene que ser reforzada para que ella, a su vez, refuerce a un mundo caracterizado, también, por la privación de vínculos. Fortalecer el acceso de las familias a la escuela es parte de este movimiento que, a la vez, facilita un acercamiento mayor de la escuela a las familias. Una escuela que los seduce tiene que asumir activamente ese rol.

Por ello, hay un reclamo de *más escuela*, visto como la demanda de acceso al único espacio posible de bienestar. Pero este reclamo es de lo específico que la escuela brinda y, también, de una escuela distinta, que ocupe los tiempos vacíos para convertirlos en esparcimiento, que sea un espacio de construcción de socialización y de subjetividades. Que le dé vida a lo que señalaba en una entrevista una de las porteras, referido al chico que iba a la escuela aunque diluviaba porque, al final, en su casa también llovía y en la escuela había estufa y mejor techo. El edificio escolar, aun deteriorado, es un refugio mejor que la vivienda muy pobre. Los mismos chicos, los sábados a la tarde, convierten espontáneamente la escuela en un club y se quedan jugando al fútbol dentro de ella, en competencia con el potrero del barrio donde también hay canchita.

## ¿Qué requeriría del equipo docente y directivo una escuela distinta?

Tal como hemos señalado, desde la perspectiva de los padres, el rol que la escuela debe cumplir como agencia de distribución de conocimientos es irrenunciable. Pero esta perspectiva no tiene el mismo consenso desde el punto de vista de los docentes, que se sienten legítimamente tironeados entre el cumplimiento de las llamadas tareas “asistenciales” –que denominan de contención– y las propiamente escolares. Entre los chicos más grandes, este papel de la escuela tampoco es objetado, por el contrario, lo que ellos expresan es una voluntad que puede sintetizarse en “demanda de más escuela y contenidos”. En este caso, la cuestión de cuánto de contenidos no es una de las menores. Ello se debe a que, especialmente en la escuela de pobres históricos de José C. Paz, el acceso a más y mejores contenidos es la llave para una inserción laboral simultánea o posterior a la carrera educativa, aunque también es una demanda consistente en la de nuevos pobres. (Recuérdese aquí el debate alrededor de la altura del baño sin olvidar las dimensiones de ciudadanía que también implican los contenidos escolares para estas poblaciones). Y recuérdese, nuevamente, la mamá que decía: *si no sabes leer, podés firmar tu sentencia de muerte*. Aquí aparece la forma concreta en que se enuncia la percepción del derecho, no como formulación abstracta sino como insumo práctico para mejorar las condiciones de vida cotidiana. Como ya se ha dicho, en Argentina el mundo del trabajo fue una forma de ciudadanía y ésta es, hoy, la intersección que los pobres reivindican.

¿Cómo salvar la distancia de la contradicción entre mayor conocimiento que chicos y familias demandan y la percepción docente del desinterés de los chicos, el desánimo frente a la escasa pertinencia de los conocimientos que imparten, la dura competencia con la oferta de los medios de comunicación de

masas? Los docentes deberían darse cuenta de que no hay canal de cable que pueda competir con la lección de ciudadanía que brinda la profesora que les transmite el principio *quien se tatúa no entra a una gran empresa*. Escuchando a los chicos, está claro que la relación unidireccional y no interactiva con los medios puede abrir un mundo, pero no tiene capacidad para abrir el espacio en el que el conocimiento y la subjetividad se construyen: el de la interacción mutua entre personas que, en el intercambio abren una agenda de intereses compartidos. La escuela que los chicos tienen –y la que desean– nunca podrá competir con los medios de comunicación porque carece de la presencia de la “otra” parte de la pareja pedagógica que constituye el centro de la educación como una aventura compartida. Son los niños y adolescentes los que están en el centro de este debate, articuladores de las tres dimensiones que los cruzan –familia, escuela, barrio y comunidad–, y pueden recuperar esa condición única del fenómeno educativo y de sus relaciones con los otros órdenes institucionales en los que, esta noción de educabilidad, los incluye.

### ¿Con qué intereses entrarían los docentes en esta interacción?

Ya dijimos que las condiciones actuales en que se brinda la educación sólo generan frustración en sus actores. Frustración por las condiciones del contexto que los maestros y profesores no pueden modificar sumada a la frustración propia de cualquier trabajador, cuyo proceso de trabajo no culmina en resultados exitosos y que, al confrontarlos con resultados insatisfactorios, ponen en cuestión la propia caracterización histórica del docente como aquel *que podía mucho*. Más grave aún, en este caso, porque la materia con que los docentes trabajan son los hombres y mujeres del futuro. Por lo tanto, recuperar y re-

forzar altos niveles de liderazgo en el ejercicio docente constituye un objetivo cuyos efectos virtuosos se extienden más allá de la satisfacción con el mismo desempeño de su rol profesional, también con capacidad de repercutir sobre el resto de los actores extra-escolares, ya que un docente valorado en su escuela, lo es en su comunidad y en su propio hogar. Sólo que recuperar este liderazgo docente requiere reconstruir también el sistema de reconocimientos laborales y personales, así como la identificación de incentivos no materiales que premien a los mejores, hoy achatados por la inercia cotidiana de los sistemas educativos y el desánimo profesional y ciudadano frente a la desvalorización del ejercicio de su rol. El achatamiento imperante en las escuelas debe romperse promoviendo iniciativas e innovaciones que sean premiadas por una estructura que, tal como funciona hoy, desestimula en lugar de promover el mejor desempeño y la innovación.

## Construcción de subjetividad y cosmovisión desde las capacidades de los propios actores

¿Cómo recuperar estas capacidades todavía difusas que se encuentran en el universo de los estudiantes y sus familias sin una verbalización precisa e inequívoca sino, más bien, como la traducción de un estado de ánimo, de un “deber ser” educativo deseado? El primer paso es operar en relación con la construcción de la resiliencia, uno de cuyos aspectos fundamentales es la capacidad de generar proyecto, relato y confianza frente a situaciones adversas pero que no puede realizarse sin un proceso simultáneo de construcción de subjetividad. Hay una demanda implícita y explícita de políticas de subjetividad que deben acelerarse para la construcción de una cosmovisión compartida a partir de las capacidades que cada actor detenta y puede aportar a una construcción colectiva. El desarrollo de esta cosmovisión, desde el punto de vista de las poblaciones escola-

res entrevistadas, es, también, una llave de construcción de la realidad. Para subjetivizarse necesitan entender, entre otras cosas, cuáles fueron los procesos que los llevaron a caer en el casi 60% de la población pobre del país. Es decir, el relato de la construcción de resiliencia, en la Argentina, debe también ayudar a explicar por qué son pobres. Caída en la cual, con frecuencia, suele interpretarse que la pérdida de posiciones materiales implicó la de otras capacidades simbólicas que, sin embargo, siguen todavía presentes y buscan su destino. Esta construcción no es posible sin una estrategia que permita que los actores se registren mutuamente como portadores de intereses distintos pero comunes, capaces de construir un modelo de acción colectiva. En este contexto, el discurso y el intercambio son fundamentales, superando las posiciones asimétricas entre quien construye y quien es construido o modelado. En un sentido, como dijo un entrevistado de un movimiento piquetero local, se trata de impulsar un modelo de construcción de subjetividad en que los actores subordinados no entren en el proceso de *ser dichos* sino que construyan la capacidad de *decirse*. Resiliencia no es adaptación mecánica y resignada a un entorno hostil. Una vuelta completa de resiliencia –resiliencia y su feed-back– tiene capacidad para mejorar el entorno porque, si para construirla hace falta relato, el relato de la injusticia reclama acciones contra ella. Pensada así, su construcción sólo es posible como una tarea multiactoral y multisectorial pues su sostenibilidad depende, también, de que se produzcan cambios en sus “bases materiales”.

Estas capacidades que sobrevivieron al Titanic del modelo de los '90 son entre otras, *valoración de la educación pública y confianza en la institución escolar*, acerca de cuya reiterada descripción en el trabajo de campo no vale la pena seguir insistiendo; *la asignación de sentido al proceso de la educación sin establecer una relación directa con su retorno económico*: el reconocimiento de la capacidad que tiene la educación para me-

jorar la vida cotidiana día a día, es decir, la valorización de los resultados del proceso “ya”: *me enseña hablar, me enseña a defenderme, me abre un mundo* el de la capacidad que tienen los chicos escolarizados de “hablar distinto” como decía una jovencita desescolarizada. Y también, la escuela como un eslabón central en la construcción de un futuro, lejano, distante, con baja capacidad de ser controlado, pero para el cual, lo que la escuela aporta constituye una de las pocas certezas posibles para su configuración.

¿Cómo se hace para capitalizar estas disposiciones actitudinales oscurecidas y no nombradas en las relaciones de todos los días? Esto no puede hacerse sin una tarea previa –no sólo de decirse sino de ser escuchados– de visibilización mutua, que ayude a **reformular el pacto escuela-familia** con el carácter de una relación que se crea y se recrea a sí misma y no como una relación institucional de signatarios formales de un contrato. Esta recreación del viejo pacto requiere el registro de las diferencias que han marcado las trayectorias recientes de los actores: ni la escuela ni la familia son las mismas pero una y otra preservan, en nuevos contextos sociales y personales, las competencias simbólicas necesarias para la construcción de la subjetividad a las que nos hemos referido en el párrafo anterior. Desde la institución escolar, las ventajas comparativas consisten en el hecho de que los docentes siguen siendo las principales figuras significativas para los alumnos y, en contextos de mucha pobreza, pese a la creciente homología con los pobres, aún el docente sigue siendo el “otro” diferente capaz de mostrar y prefigurar que “otro” modo de vida es posible. En ese sentido, el espacio de la escuela sigue garantizando un estilo de relación social entre personas colocadas en posiciones diferentes. Relación que ya no es posible en el espacio del barrio, especialmente el más pobre, donde todos son totalmente idénticos entre sí a partir de la marca que les pone la *hiper* pobreza. Esta escuela se potencia a sí misma, constituyéndose en un espa-

cio superador de sus mismas limitaciones vía la capacidad que tiene de ofrecer el acceso a otra infraestructura, a otros recursos humanos y a otras relaciones sociales que no encuentran otro espacio en donde plasmarse. En fin, es una escuela devenida en espacio de encuentro y que abre las puertas más allá de lo escolar.

De este modo, esta escuela que debe recuperar su condición de distribuidora de más saberes, no puede limitarse a desempeñar sólo esta función. Y estos saberes tienen que encontrar un norte que sea una brújula efectiva en términos de las condiciones concretas de vida futura de sus alumnos. Tiene que ser una escuela de mejor calidad, que no se referencie sólo en el destino meritocrático de hacerlos entrar a la universidad (a la cual, como dicen los entrevistados sólo muy pocos tienen oportunidades de ingresar), sino en ofrecer el mix de calidad educativa que le da sentido como institución y promoción de crecientes niveles de cohesión social, que las familias le piden que cumpla porque ya no queda nadie a quien pedirle más cohesión. Así, la escuela dotaría a los estudiantes de mayores recursos cognitivos y de mayores capacidades para ser protagonistas de procesos de más y mejor integración social y, a la vez, construiría la dignidad que les permita “decirse”. Entonces, en el caso argentino, son necesarios los mejores niveles de educabilidad para una educación de mayor calidad pero, también, para consolidar una sociedad más integrada y menos excluyente.

## La responsabilidad social en la construcción de la educabilidad

¿Cuánta equidad está dispuesta a construir la sociedad argentina para mejorar las condiciones de educabilidad de sus niños y jóvenes? Las esperanzas y las expectativas de nuestros más pequeños siguen estando puestas en escuela, especialmente en el



caso de los adolescentes donde se señala que *la escuela es el espacio por excelencia de construcción de su subjetividad*. ¿Cómo va a hacer esta sociedad para responderles?

Cómo escapar de la miseria del mundo, parafraseando a Bourdieu, si no es asumiendo que esos malestares inexpresados y con frecuencia inexpresables deberían ser también materia de políticas (Bourdieu, 1999). Si las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes son la expresión de los niveles de equidad y cohesión social de una sociedad, las condiciones en que construyen su subjetividad también hacen a la responsabilidad social, y de eso no caben dudas.

La producción de valores y motivaciones “prácticas” para el presente y el futuro constituyen demandas vigentes, tanto en empobrecidos, como en sectores de pobreza histórica. La cultura del trabajo, hoy erosionada, es un factor que podría estar presente desde la propia práctica pedagógica. ¿Cómo integrar a sectores empresariales/industriales para que dejen de ser actores externos y asuman una responsabilidad social concreta en la formación de nuestros adolescentes escolarizados? ¿Qué acciones debería instrumentar el sistema educativo para que esto sea posible? Empezar a responder estos interrogantes redundaría en bienestar, aportando pistas para reconstruir la cultura del trabajo deteriorada en los últimos años, como también las perspectivas de futuro de las familias en torno a la escuela, con el consiguiente impacto que esto produce sobre el acompañamiento de la familia y el rendimiento del alumno.



## Anexo Metodológico

Con el objetivo de complementar lo ya señalado en la Introducción bajo el subtítulo *La estrategia de investigación*, se presenta en forma sintética el “Plan de trabajo” y un modelo gráfico de la “Guía de análisis” aplicada para la obtención de los resultados de este trabajo.

### Plan de trabajo

Para la producción de este informe de investigación se contemplaron las siguientes tareas:

- a. La producción del mapa conceptual
- b. La producción de las muestras adecuadas y de los instrumentos de construcción de la información
- c. La producción de las técnicas de análisis correspondientes

**a. La producción del mapa conceptual:** El mapa conceptual fue diseñado con el resto del equipo latinoamericano en base a los cuatro ejes de indagación que se mencionaron en la Introducción y que fueron desarrollados a lo largo de todo el documento.

**b. La producción de las muestras adecuadas. *Definición del universo y conformación de la muestra:*** Es sabido que la elección de técnicas cualitativas para la realización de estudios implica, entre otras cosas, que al momento de conformar o diseñar la muestra se privilegie la “información” que pudieran brindar los posibles tipos de unidades de indagación, por sobre el “número” de unidades que éstas representan. De ahí que la validación no provenga del cálculo numérico que fundamenta a la denominada “muestra representativa” utilizada en los estudios cuantitativistas, sino de la rigurosidad del diseño de investigación. Lo cualitativo se debe evaluar desde la rigurosidad y la coherencia del diseño (Corbetta, Domnanovich, Saltalamacchia, 2002).

En primer lugar, y de acuerdo a la enumeración de las tareas arriba señaladas, se definió el universo de actores según correspondía a cada escenario:

*I. Escenario de “nueva pobreza”: el caso de la escuela EGB I y II de Quilmes*

Dada la dificultad de conformar grupos focales, se trabajó con entrevistas en profundidad a directivos, orientadora pedagógica, docentes y padres. Por otra parte, la muestra se complementó con entrevistas a: i) la inspectora zonal, ii) una operadora en psicología social que intervino por un caso de violencia descrito en el estudio, iii) la orientadora social de la escuela, iv) la presidenta de la cooperadora, y v) la ayudante de bibliotecaria. No se realizaron entrevistas a alumnos dado que pertenecen a los primeros dos ciclos del EGB (6 a 11 años).

Para el caso de docentes y padres se seleccionaron las unidades de indagación teniendo presente los dos turnos existentes y los dos niveles de EGB. El universo de los docentes se conformó, específicamente, de la siguiente manera:

1. Dos docentes del turno mañana y de EGB 1
2. Dos docentes del turno mañana y de EGB 2
3. Dos docentes del turno tarde y de EGB 1
4. Dos docentes del turno tarde y de EGB 2

Por otra parte, en cuanto a los padres, se identificaron casos en que se tenían hijos con repitencia y otros en que no existía esa experiencia. De esta manera el universo seleccionado fue el siguiente:

1. Dos padres del turno mañana y de EGB 1
2. Dos padres del turno mañana y de EGB 2
3. Un padre del turno tarde y de EGB 1
4. Dos padres del turno tarde y de EGB 2

Las entrevistas fueron complementadas con la observación directa de actos escolares y del movimiento cotidiano de la escuela.

## *II. Escenario de “pobres históricos”: el caso de la escuela técnica en José C. Paz*

Se conformaron tres grupos en total, teniendo en cuenta tres tipos de actores: a) alumnos, b) padres y c) docentes. En todos los casos, los grupos se conformaron teniendo en cuenta la diversidad en que se presentaban los actores, de esta manera:

1. Para el caso de los alumnos se reunieron a estudiantes de 1ro. a 3er. de polimodal con trayectorias escolares diversas.
2. Para el caso de los padres se aplicó el mismo criterio que el anterior.
3. Para el caso de los docentes el grupo se conformó tanto con profesores de teoría como de taller y de estos últimos, se trabajó mayoritariamente con ex alumnos de establecimientos, a los fines de obtener información comparativa antes/después sobre las condiciones de educabilidad con que llegaban/llegan los alumnos.

Luego de las entrevistas grupales se seleccionaron 4 integrantes de cada grupo para profundizar la información relevada en los grupos focales. La selección se basó en los siguientes criterios:

1. Del grupo Alumnos: dos alumnos con trayectorias escolares que tuvieran al menos repitencia o experiencias de abandono y dos alumnos que no hayan pasado por esas experiencias.
2. Del grupo Padres: cuatro adultos, padres de alumnos con características idénticas a las mencionadas en alumnos.
3. Del grupo Docentes: las entrevistas en profundidad se aplicaron tomando docentes de materias de taller y de materias de teoría.

Por otra parte, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad pautadas en varios encuentros con el personal directivo. Se contó con la participación de personal del gabinete y con una integrante de la asociación cooperadora.

Se realizaron también entrevistas en profundidad a desescolarizados, en este caso se buscaron jóvenes que abandonaron la escuela estudiada y jóvenes que no pertenecieron a esa institución.

Aparte de las entrevistas, se contó con la “observación directa” como

segunda fuente de información a fin de poseer una percepción externa a los entrevistados sobre sus comportamientos durante la realización de las actividades que llevaban a cabo en el establecimiento escolar y con el análisis de la información secundaria brindada por la institución.

**c. La producción de las técnicas de análisis.** *El análisis de la información y las técnicas correspondientes:* Se recurrió a las técnicas de análisis apropiadas para los instrumentos seleccionados. Se procedió en primer lugar a categorizar la información disponible según el mapa conceptual propuesto y se utilizó el programa NUD\*IST para facilitar la categorización de las preguntas/respuestas y los resultados de la observación directa.

### **Guía de Análisis**

Se expone el diseño que se llevó a cabo al momento de analizar los datos. A los fines de agilizar la lectura se presentan las dos matrices que simultáneamente rigieron el análisis de la información disponible:

**1. La comparación al interior de cada tipo de actor por categorías y/o subcategorías de análisis.** Se trabajó comparativamente al interior de cada tipo de actor para identificar los atributos que los hacían más sensibles a la hora de identificar semejanzas y diferencia en las percepciones según las categorías y/o subcategorías de análisis correspondientes a cada eje.

**2. La comparación de los tipos de actores entre sí según categorías y/o subcategorías de análisis:** Esta comparación permitió ver lo común y lo diferente entre los tipos a partir de las categorías y/o subcategorías de análisis analizadas. Es decir se tomó, por ejemplo, la subcategoría: “*capacidad de la escuela para atender a las necesidades de las familias*” y se la trabajó de manera horizontal a los fines de poder detectar lo similar y lo disímil de esa variable según cada tipo de actor (alumno/docentes/padres...)

| Ejes/Categorías y subcategorías de análisis  | Tipo de Actores       |        |          |            |                              |       |
|--|-----------------------|--------|----------|------------|------------------------------|-------|
|  | Alumnos <sup>12</sup> | Padres | Docentes | Directivos | Descolarizados <sup>13</sup> | Otros |
| <b>Eje Pacto Escuela-Familia</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "capacidad de la escuela para atender a las necesidades de las familias"  | X                     | X      | X        | X          | X                            | X     |
| <b>Eje Escuela Barrio Equidad</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "nivel y tipo de relación de los actores como ciudadanos y como actores escolares"                                     | X                     | X      | X        | X          | X                            | X     |
| <b>Eje Construcción de la subjetividad</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "patrones de crianza"   | X                     | X      | X        | X          | X                            | X     |
| <b>Eje Articulación intersectorial de la comunidad en torno de la educación</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "rol de la escuela en la organización social y en la política integrada" |                       |        |          | X          |                              | X     |

<sup>12</sup> No aplica para el escenario de nueva pobreza.

<sup>13</sup> No aplica para el escenario de nueva pobreza.

| Ejes/Categorías y subcategorías de análisis  | Tipo de Actores       |        |          |            |                                      |
|--|-----------------------|--------|----------|------------|--------------------------------------|
|  | Alumnos <sup>14</sup> | Padres | Docentes | Directivos | Desescolarizados <sup>15</sup> Otros |
| <b>Antes/después</b><br><b>Eje Pacto Escuela-Familia</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "capacidad de la escuela para atender a las necesidades de las familias"                        | x                     | x      | x        | x          | x                                    |
| <b>Eje Escuela Barrio Equidad</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "nivel y tipo de relación de los actores como ciudadanos y como actores escolares"                                     | x                     | x      | x        | x          | x                                    |
| <b>Eje Construcción de la subjetividad</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "patrones de crianza"   | x                     | x      | x        | x          | x                                    |
| <b>Eje Articulación intersectorial de la comunidad en torno de la educación</b><br><i>Categorías/subcategorías de análisis</i><br>Ej: "rol de la escuela en la organización social y en la política integrada" |                       |        | x        |            | x                                    |

<sup>14</sup> No aplica para el escenario de nueva pobreza.

<sup>15</sup> No aplica para el escenario de nueva pobreza.



## Ficha técnica de los entrevistados

### I. Escenario de “nueva pobreza”: el caso de la escuela EGB I y II de Quilmes

#### *Docentes*

- Irma:** 44 años - 20 años de antigüedad  
**Cecilia:** 40 años - 16 años de antigüedad  
**Flavia:** 27 años - 7 años de antigüedad  
**Nilda:** 50 años - 23 años de antigüedad  
**Mara:** 49 años - 25 años de antigüedad  
**Miriam:** 36 años - 10 años de antigüedad  
**Griselda:** 57 años - 35 años de antigüedad  
**Ana:** 44 años - 20 años de antigüedad

#### *Padres*

- Celia:** 32 años, primaria completa, empleada doméstica, vive a 20 cuadras. Su hijo tiene problemas de aprendizaje.  
**Celina:** 35 años, secundario incompleto (hasta 1º), ama de casa, vive a 15 cuadras. Su hijo tiene problemas de aprendizaje.  
**Lelia:** 59 años, terciario completo, enfermera, vive a 3 cuadras. Su hijo no tiene problemas de aprendizaje.  
**Mariana:** 43 años, secundario incompleto (hasta 2º), personal de limpieza, vive a 35 cuadras. Su hija tiene problemas de aprendizaje.  
**Nélida:** 37 años, es analista de sistemas, trabaja como docente en un terciario, vive a 10 cuadras. Su hijo no tiene problemas de aprendizaje.  
**Alicia:** 39 años, ama de casa, secundario completo, vive a 13 cuadras. Su hija tiene problemas de aprendizaje.  
**Alejandra:** 39 años, secundaria completa, tiene una modesta imprenta, vive a 15 cuadras. Su hijo tiene problemas de aprendizaje.

#### *Otros entrevistados*

- Nora:** Orientadora social.  
**Adela:** 45 años, Presidenta de la Cooperadora, universitaria incompleta (3º de abogacía), vive cerca de la escuela.  
**Leila:** trabaja para el Programa *Mujer Víctima de la Violencia*.

**Mónica:** ayudante de bibliotecaria.

**Alcira:** inspectora de distrito.

## II. Escenario de “pobres históricos”: el caso de la escuela técnica en José C. Paz

### *Alumnos*

**Felipe:** 17 años, alumno 3ro. Polimodal. Orientación Construcciones. Nunca repitió

**Josefina:** 17 años, alumna 2do. Polimodal. Orientación Informática. Se lleva materias. Repitió 9no.

**Saúl:** 20 años, alumno 3ro. Polimodal. Orientación Construcciones. Repitió 2 veces y abandonó una vez

**Marcos:** 16 años, alumno 2do. Polimodal. Orientación Informática. Nunca repitió.

**Juan:** 18 años, alumno 3ro. Orientación Construcciones. Repitió 3er. grado.

**Evaristo:** 20 años, alumno 3ro. Orientación Construcciones. Repitió 3er. grado y abandonó una vez.

**Richard:** 18 años, alumno 3ro. Orientación Construcciones. Nunca repitió.

**José:** 17 años. 3ro. Alumno 2do. Polimodal. Orientación informática. Nunca repitió

**Lara:** 17 años, alumna 3ro. Polimodal. Orientación Construcciones. Nunca repitió.

**Dina:** 16 años, alumna 2do. Polimodal. Orientación Informática. Nunca repitió.

**Yolanda:** 16 años, alumna 2do. Polimodal. Orientación Informática. Nunca repitió.

### *Padres*

**Juan Pablo:** 50 años. Primaria incompleta. Empleado. Vive en Barrio Sol y Verde (50 cuadras de la escuela aprox.).

**Nelly:** 45 años. Primaria completa. Plan Jefas/jefes. Vive en Barrio Altube (9 cuadras de la escuela aprox.).

**Rosa:** 42 años. Primaria completa. Servicio domestico Barrio Vucetich. (60 cuadras de la escuela aprox.).

- Sonia:** 42 años. Primaria completa. Cuida un anciano. Barrio de la escuela (5 cuadras de la escuela aprox.).
- Sara:** 40 años. Primaria completa. Ama de casa. Vive en Barrio Namuncurá de Moreno. (80 cuadras de la escuela aprox.).
- Nelson:** 47 años. Primaria completa. Changanín y Plan Jefas/Jefes. Vive en barrio Las Heras. (50 cuadras de la escuela aprox.).
- Alfonso:** 45 años. Secundaria incompleta. Changanín y plan Jefas/Jefes Vive en Barrio Vucetich. (60 cuadras de la escuela aprox.).
- Marian:** 48 años. Vendedora ambulante y Plan Jefas/Jefes. Barrio Santa Brígida, San Miguel (60 cuadras de la escuela aprox.).
- Venisse:** 45 años. Secundario incompleto. Cartonera. Vive en Barrio Sol y Verde (50 cuadras de la escuela aprox.).
- Horacio:** 60 años, esposo de Venisse. Primaria incompleta. Vive en Barrio Sol y Verde (50 cuadras de la escuela aprox.).
- Perla:** 38 años. Terciario completo. Bibliotecaria. Vive en San Miguel. (40 cuadras de la escuela).

### *Docentes*

- Alda:** 53 años - 35 años de antigüedad
- Darío:** 34 años - 11 años de antigüedad
- Amelia:** 47 años - 21 años de antigüedad
- Nora:** 54 años - 21 años de antigüedad
- Nilda:** 35 años - 10 años de antigüedad
- Juan:** 42 años - 20 años de antigüedad
- Leonarda:** 51 años - 24 años de antigüedad
- Celina:** 32 años - 11 años de antigüedad
- Omar:** 40 años - 13 años de antigüedad
- Elvio:** 38 años - 15 años de antigüedad

### *Desescolarizadas*

- Marisa:** Desescolarizada. Madre soltera. Quedó embarazada y abandonó. cursaba 1er. año. Retomó al año siguiente y volvió a dejar. En la primaria le iba bien, nunca repitió. Hoy trabaja de niñera. Vive en una pieza que le hizo el tío al fondo de su casa. Barrio Sol y Verde.
- Melba:** Desescolarizada. Quedó embarazada y abandonó. cursaba

1er. año. Nunca repitió, en primaria le iba muy bien. Actualmente es ama de casa. Vive con su pareja, en una casita que están construyendo. Barrio Sol y Verde

**Lucrecia:** Su padre se enfermó y salió a trabajar, mientras hacia el bachillerato para adultos en la escuela técnica. Antes había repetido 9no. año. Actualmente es sostén del hogar. Trabaja, cuida y acompaña a su padre al hospital. Su madre está dedicada al cuidado de su hermanito down. Barrio de la escuela técnica.

**Soledad:** A los 13 años decidió trabajar y estudiar simultáneamente. Terminó 9no. y no siguió. Hace dos años empezó en un colegio privado y a los dos días abandonó. Barrio Sol y Verde.

**Bibliografía**

- Alberguchi, R., (1995), *Ley Federal de Educación y transformación educativa*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Arango, Aida, (1993), *Descentralización y participación en el sistema educativo bonaerense*. Maestría en Administración Pública. UBA, Buenos Aires, mimeo.
- Ariès, Philippe, (1962), *Centuries of Childhood: a Social History of Family Life.*, Nueva York, Vintage.
- Bauman, Zygmunt, (2003), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Banco Mundial, (1995), *La Contaminación Ambiental en la Argentina: problemas y opciones*, Buenos Aires, Depto. Geográfico I, Ofic. Reg. de América Latina y el Caribe.
- Berger, P., Luckman, T., (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bleichmar, Silvia, (1999), *Seminario Hospital de Niños "La sexualidad infantil: de Hans a John / Joan"*, Clases N° 5, N° 6 y N° 7, Buenos Aires.
- Bleichmar, Silvia, (2003), *Conceptualización de catástrofe social. Límites y Encrucijadas en Clínica Psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Boiseir, S., (1999), *El desarrollo social a partir del capital sinérgico*, en *Laboratorio de análisis territorial: información y conocimiento para la gestión*, La Plata, Cepal – Ilpes.
- Bordelois, Ivonne, *Diario La Nación*, 10 de enero de 2004, Los intelectuales y el país de hoy, Buenos Aires.
- Braslavsky, C., (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana / Convenio Andrés Bello.
- Bourdieu, P., (1999), *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- Cabruja, Teresa, Iñiguez, Lupicino. Vázquez Félix, (2000), *Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad*, en *Revista Análisis 25, Cuaderno de comunicación y cultura*, Barcelona, Servei de Publicacions, Universidad Autònoma de Barcelona.
- Carraher Terezinha, Carraher, David. Schliemann, Analúcia, (2001), *En la vida diez, en la escuela, cero. Los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas*, San Pablo, Editora Cortéz.

- Carvalho Rey, Constantino, (2003), *Aprendizaje y Equidad*, Perú, Texto de ponencia.
- Castañeda Bernal, Elsa, (2003), Construcción de sujeto, en *Documentos para la Discusión*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Castoriadis, Cornelius, (1993), La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Tusquets Editores, Tomo I.
- Cook, K., (1977), Exchange and power in network of interorganizational relations, en Grillo y Arango (2000) *Marco para la construcción de sistemas de información sobre proyectos de desarrollo local*, *Revista Pobreza urbana & desarrollo*, Planes y programas participativos para el desarrollo local, año 9, nro. 20, Buenos Aires, Programa FICONG, ejecutado por IIED-AL.
- Corbetta, Silvina, Roisman, Vanesa, (2001), *Relevamiento: La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Corbetta, Silvina, Domnanovich Rodolfo y Saltalamacchia Homero, (2002), *Diagnóstico de usuarios y visitantes de la reserva ecológica de Costanera Sur*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aves Argentinas. Asociación Ornitológica del Plata - Avina.
- Covington, Martín, (2000), La voluntad de Aprender, Alianza Editorial.
- De Mattos, Carlos Antonio, (1990), La descentralización: ¿una nueva panacea para impulsar el desarrollo local? En *Economía y Sociedad (Madrid) N° 3*, CEPAL.
- Dirección General de Escuelas, de la Provincia de Buenos Aires, (2002), *Breve Reseña histórica de la Institución*, en *Guía de Asesoramiento para la Gestión Institucional, Sección Inicial, 2002*, Provincia de Buenos Aires, mimeo.
- Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, (2003), *Área de Mejora de la Enseñanza en EGB 3 y Educación Polimodal. Escuela para Jóvenes: Centros de Actividades Juveniles*, Buenos Aires, Secretaría de Educación Subsecretaría de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección Provincial de Estadísticas de la Provincia de Buenos Aires, (2003), *Informe, 4to. Trimestre*, Provincia de Buenos Aires, mimeo.
- Dirección Provincial de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Provincia de Buenos Aires, 2002, *Mapa Escolar*, La Plata, Ministerio de

- Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Planeamiento Educativo. Dirección General de Cultura y Educación.
- Dubet, François, (2004), *¿Mutaciones institucionales y/ o neoliberalismo?* Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina” organizado por el IPE - UNESCO, 24 y 25 de noviembre de 2003, Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martucelli, D., (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- Elizalde Hevia, Antonio, (2000), Desarrollo a escala humana: conceptos y experiencias. en *Interacciones. Revista Internacional de Desarrollo Local. Volumen I*, Campo Grande, UCDB.
- ENOHSA: Ente Nacional de Obras Hídricas de Saneamiento, (2000), *Informe, 4to. Trimestre*, Buenos Aires, mimeo.
- Feijóo, María del Carmen, (1984), *Las luchas de un barrio y la memoria colectiva*, Buenos Aires, Estudios CEDES.
- Feijóo, María del Carmen, (1988), ¿Y ahora qué? La crisis como ruptura de la lógica cotidiana de los sectores populares en *Documentos de Trabajo, número 4*, Buenos Aires, INDEC-IPA.
- Feijóo, María del Carmen, (1996), El impacto democratizador de la extensión de la obligatoriedad en *Revista de Ciencias Sociales*, Quilmes N° 5, Universidad Nacional de Quilmes.
- Feijóo, María del Carmen, (1997), Inglés y Computación en *Empleo y Globalización. La nueva cuestión social en la Argentina*, Ernesto Villanueva (comp.), Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- Feijóo, María del Carmen, (1992), Los gasoleros. Estrategias de consumo de la NUPO en Alberto Minujín (comp.), *Cuesta abajo: los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, Unicef/Editorial Losada.
- Feijóo, María del Carmen, (2002), *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, Editorial IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Feijóo, María del Carmen, (2003), *Nuevo país, nueva pobreza* (Segunda Edición Ampliada), Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Feijóo, María del Carmen, (2004), *Gobernabilidad para la gestión, gestión para la gobernabilidad*, Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”, IPE - UNESCO, 24 y 25 de noviembre de 2003, Buenos Aires, IPE - UNESCO.

- Feijó, María del Carmen, (2003), *La sociedad. Equidad y cohesión, en Documentos para discusión*, Buenos Aires, IPE - UNESCO Sede Regional de Buenos Aires, mimeo.
- Filmus, Daniel, (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Fittoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre, (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Fumagalli, Laura Brito, Andrea, (2004), *La Red de escuelas de la ciudad de Campana: una estrategia de desarrollo curricular en base local*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación.
- Giddens, Antonio, (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Ediciones Península.
- Gonzalez Meyer, R., (1996), *Espacio local. Sociedad y Desarrollo. Razones de su valoración. PET. Programa de economía del trabajo*, en Grillo y Arango (2000), *Marco para la construcción de sistemas de información sobre proyectos de desarrollo local, Revista Pobreza urbana & desarrollo, Planes y programas participativos para el desarrollo local*, año 9, nro. 20, Buenos Aires, Programa FICONG, ejecutado por IIED-AL.
- Gujardo, Carlos, (2004), *Preocupados por el futuro, piden más horas de clase*, Corresponsal de Chubut, en Clarín, 16 de Abril, Buenos Aires.
- Hall, R., (1994), *Organizaciones: estructuras y procesos*, en Grillo y Arango (2000), *Marco para la construcción de sistemas de información sobre proyectos de desarrollo local, Revista Pobreza urbana & desarrollo, Planes y programas participativos para el desarrollo local*, año 9, nro. 20, Buenos Aires, Programa FICONG, ejecutado por IIED-AL.
- Iaies, Gustavo; Bonilla Saus, Javier; Brunner, José Joaquín; Halpern Britz, Pablo; Granovsky, Martín; Tiana Ferrer, Alejandro; Martínez Rizo, Felipe; Navarro, Juan Carlos; Tenti Fanfani, Emilio, (2003), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- INDEC, (2001), *CENSO Nacional de Población Hogares y Vivienda. 2001*, Buenos Aires, Ministerio de Economía
- ISNAR, (2004), *La vulnerabilidad como un problema social global*, sitio Web.
- Kaztman, Rubén, (1999a), *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, Montevideo, PNUD-CEPAL.



- Kaztman, Rubén, (2000), *El aislamiento social de los pobres urbanos. Reflexiones sobre su naturaleza, determinantes y consecuencias*, en *Documentos de Trabajo*, Montevideo, IPES.
- Kaztman, Rubén, Filgueira, Fernando, (2001), *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*, Montevideo, IPES de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay.
- Kessler, Gabriel, (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Lazzarini, José Luis, (1994), *Constitución de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Editorial ASTREA.
- Lewkowicz, Ignacio. (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Lumen.
- López, Néstor, Tedesco, Juan Carlos, (2003), *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, Documento para discusión*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires, mimeo.
- López, Néstor, (2003), Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de Educabilidad, en *Documento para discusión*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires, mimeo.
- López, Néstor, (2003), ¿Qué hay de nuevo viejo?, en *Documento para discusión*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires, mimeo.
- Marsiglia, J., Pintos, G., (1999), La construcción del desarrollo local como desafío metodológico, en Grillo y Arango (2000) *Marco para la construcción de sistemas de información sobre proyectos de desarrollo local, Revista Pobreza urbana & desarrollo, Planes y programas participativos para el desarrollo local*, año 9, nro. 20, Buenos Aires, Programa FICONG, ejecutado por IIED-AL.
- Marcel, Mario, (2003), *Gobernabilidad educativa, democracia y cuasi mercados: Avances y desafíos en las reformas educacionales en Chile*. Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPE - UNESCO, 24 y 25 de noviembre de 2003), Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Munin, Helena, (1990), *La dirección de psicología: el caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo*, Buenos Aires, FLACSO.
- Munzón, Eduardo, Sin fecha, *Historia del Partido de José C. Paz*, Municipalidad de José C. Paz, mimeo.

- Navarro, Luis, (2003), La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión, en Feijoó, María del Carmen, *Documento para Discusión*, mimeo.
- Navarro, Luis, (2003), Notas a María del Carmen Feijoó, en *Documento para Discusión*, Buenos Aires, IIFE - UNESCO, mimeo.
- Navarro, Luis, (2003), *Las noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión*, Buenos Aires, IIFE - UNESCO, mimeo.
- Neirotti, Nerio, Poggi, Margarita, (2004), Alianzas en innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local, *Serie de Publicaciones sobre la iniciativa de Educación Básica “Comunidad y Aprendizaje”*, Buenos Aires, IIFE - UNESCO.
- O'Donnell, G., (1993), “On the State, democratization and some conceptual problems: a Latin American View with glances at some PostComunist countries”, en *Word Development*, 21(8).
- Poppovic, A. M., (1981), “Enfrentando o fracasso escolar”, en *Revista de Associação Nacional de Educacao, Vol. 1, Número 2*, ANDE.
- Quesada, CH., (2001), “Amartya Sen y las mil caras de la pobreza” en *Revista del Banco Interamericano de Desarrollo*, BID.
- Rousseau, J., (1978), *El contrato social*, Madrid, Edaf Ediciones - Distribuciones S.A.
- Saltalamacchia, Homero, (2004), *Del Proyecto al análisis: Aportes a la investigación cualitativa*, Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz, (2001), *Tiempo Presente*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Schenquerman, Carlos, (2002), “Los grupos elaborativos de simbolización: su puesta a prueba en situaciones de catástrofe”. *Actualidad Psicológica*, Año XXVII, N° 296, Buenos Aires.
- Seligman, Martín, E. P., (1981), *Indefensión. En la depresión, el desarrollo y la muerte*, Madrid, Editorial Debate.
- Sen, Amartya, (1992), *Nuevo examen de la desigualdad*, Editorial Alianza.
- Sen, Amartya, Nusbaum, Martha, (1998), Compiladores. *La calidad de vida*, México, FCE.
- Sen, Amartya, (2000), *Las distintas caras de la pobreza*, El País, 30 de Agosto, España.

- Sennet, Richard, (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- Sennet, Richard, (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Editorial Anagrama.
- Serres, Michael, (1991), *El contrato natural*, Valencia, Editorial Pre-Textos.
- SIEMPRO, (2003), *Informe*, en base a datos del CNPV 2001, INDEC, Buenos Aires.
- SIEMPRO, (2003), Informe sobre "Jóvenes y Salud" en base a datos del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, 2002 y Estadísticas Vitales, 2001, Buenos Aires.
- SIEMPRO, *Informe*, en base a datos del CNPV 2001, INDEC.
- Shotter, Juan Carlos, (1990), La construcción social del recuerdo y el olvido. En Middleton, D. (comp). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Tedesco, Juan Carlos, (1986), *Educación y Sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Tedesco, Juan Carlos, (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica, Series Breves.
- Tedesco, Juan Carlos, (2003), *Resiliencia y política educativa*, Buenos Aires, IIPE - UNESCO, mimeo.
- Tenti Fanfani, Emilio, (2002), Socialización, en Altamirano, Carlos, *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio, (2004), *Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política*, I Encuentro Nacional y VIII Regional de Investigación Educativa, Unidades Universidad Pedagógica Nacional, Pachuca-Hidalgo, México, 24-26 de marzo.
- Torrado, Susana, (1993), *Estructura Social de la Argentina: 1945-1983*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Torrado, Susana, (1985), *La pobreza en la Argentina. Indicadores de necesidades básicas insatisfechas a partir de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*, Buenos Aires, INDEC.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa.
- (2000), *Educación y Pobreza. Informe sobre la situación social y educativa de la población. Estudio N° 1*, La Plata.

93. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Calidad Educativa. (2000), *Presentación General. Sistema de Evaluación, Primera Serie de Documentos Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata.

Torrado, Susana, (2004), *La herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y la familia*, Buenos Aires, Editorial Capital Intelectual.

CEPAL (2004), *Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe*, San Juan de Puerto Rico, CEPAL-UNESCO.

[www.mejujuy.gov.ar/programas.php](http://www.mejujuy.gov.ar/programas.php)

[www.sacruz.gov.ar/educación/jóvenes/cambiomc](http://www.sacruz.gov.ar/educación/jóvenes/cambiomc)

[www.larioja.gov.ar/me/CAJ/CAJproyecto](http://www.larioja.gov.ar/me/CAJ/CAJproyecto)

[www.mapaescolar.ed.gba.gov.ar](http://www.mapaescolar.ed.gba.gov.ar)

[www.isnar.cgiar.org](http://www.isnar.cgiar.org)

[www.avesargentinas.org.ar](http://www.avesargentinas.org.ar)



## **Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas.

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Su misión es la de promover el desarrollo de competencias en materia de definición e implementación de estrategias de cambio educativo.

La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la mayoría de los países de la región.

Visite el sitio Web del IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires para acceder a información actualizada sobre nuestras actividades de formación, investigación, asistencias técnica, así como también a publicaciones y documentos referidos a distintos aspectos de la planificación y la gestión educativas.

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

## **Miembros del Consejo de Administración del IIPE**

### **Presidenta:**

**Dato'Asiah bt. Abu Samah** (Malasia)

Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

### **Miembros designados:**

**Pekka Aro**

Director, División del Desarrollo de Competencias, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

**Josef M. Ritzen**

Vice-Presidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EEUU.

**Carlos Fortín**

Secretario General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

**Edgar Ortegón**

Director, División de Proyectos y Programación de inversiones, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

### **Miembros elegidos:**

**José Joaquín Brunner** (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

**Klaus Hübner** (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

**Zeineb Faïza Kefi** (Túnez)

Embajadora extraordinaria y plenipotenciaria de Túnez en Francia, Delegada permanente de Túnez ante la UNESCO

**Philippe Mehaut** (Francia)

Director adjunto, Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Calificaciones, (CEIC), Marsella, Francia

**Teboho Moja** (Sudáfrica)

Profesora de Educación Superior, Universidad de Nueva York, Nueva York, EEUU.

**Teiichi Sato** (Japón)

Embajador extraordinario y plenipotenciario de Japón en Francia, Delegado permanente de Japón ante la UNESCO

**Tuomas Takala** (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.