

**Kessler, Gabriel. La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2002.**

**Ficha Bibliográfica**

**Prólogo**  
**Emilio Tenti Fanfani**

Durante la segunda mitad del año 2002 autoridades de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires informaron que unos 3.3000 alumnos de Polimodal abandonaron la escuela. Esta cifra representa el 8,2% de los 398.043 estudiantes que asisten a ese nivel educativo en toda la provincia y supera el promedio histórico de abandono (7%).

Pero en el mismo contexto de la crisis nacional, a mediados de septiembre de ese mismo año 2002 la legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó la obligatoriedad de la enseñanza media para todos los chicos de la ciudad de Buenos Aires.

Estos dos hechos marcan dos realidades hasta cierto punto antagónicas. Por un lado, las consecuencias de la crisis económica y social afectan fuertemente las condiciones de vida de amplias capas de la población nacional haciendo cada vez más difícil la escolarización de los adolescentes y jóvenes. Por otro lado, desde ciertos ámbitos del poder político se toman decisiones normativas que hacen obligatoria la escolarización en el nivel medio. En el campo de la educación, como en otras esferas de la vida social, se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de los sistemas normativos al mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales (públicos y privados) que se requieren para la efectiva realización de los derechos.

La escolarización de los jóvenes y adolescentes es un objetivo que encuentra muchos obstáculos en las graves limitaciones de un modelo de desarrollo que tiende a la exclusión de capas significativas de la población.

La educación para los adolescentes tiene varias tareas pendientes. Por una parte, es necesario incluir a los excluidos. Por la otra es preciso mejorar significativamente la oferta educativa vigente. Al respecto nuestras sociedades se encuentran frente a una tensión. Si bien existe una demanda creciente por educación, y las familias y los propios adolescentes y jóvenes demandan cada vez más escolarización, la mayoría de ellos percibe que sin ese capital que se desarrolla en las instituciones escolares es mucho más difícil la inserción social. Sin embargo, la educación que se ofrece a los grupos sociales que por primera vez acceden a este tipo de educación no es la más adecuada para garantizar su permanencia y su aprendizaje. y esto por varias razones.

En primer lugar, el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. El “colegio secundario”, en primer lugar, no era obligatorio como lo es hoy.

Se trataba de un nivel educativo creado para formar las elites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores, o abría las puertas para desempeñar cargos en la administración pública o bien en la actividad privada.

La función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los agentes escolares, en las familias y en los propios alumnos. Todos sabían que para entrar, progresar y egresar del secundario había que competir y superar todas las pruebas y

controles programados por la institución. El criterio meritocrático tenía una elevada legitimidad social.

La lógica selectiva influenciaba la mayoría de los dispositivos pedagógicos del colegio (el examen, los sistemas de promoción, los reglamentos de disciplina, la asistencia, el programa de contenidos, los estilos de la relación profesor/alumno, etc.)

Cuando el secundario se vuelve obligatorio cambia de naturaleza. Ahora se convierte en el techo de la escolaridad obligatoria y general para el conjunto de los ciudadanos. Tiene una vocación universal y no selectiva. Cuando los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad se incorporan al mismo se encuentran con “otra cosa”, es decir, alcanzan un objeto que aunque conserve el nombre y ciertas características formales socialmente tiene otro significado. Y lo que es peor, ya no cumple con las viejas promesas del secundario. En efecto, por ser “otra cosa”, ya no se asocia con determinadas posiciones sociales (empleos, ingresos, prestigio, etc.).

El carácter relativo y “relacional” de los “bienes educativos” y la grave crisis social que atraviesa la sociedad nacional alteran profundamente la compleja relación entre los títulos y los puestos de trabajo.

Estas promesas incumplidas y la consecuente decepción que generan en las familias de los grupos sociales subordinados, debilitan su predisposición a invertir en la educación media.

Pese a las intenciones formales de la Ley Federal de Educación y a ciertos programas de transformación institucional, todavía siguen vigentes muchos dispositivos que tenían su justificación en la vieja lógica de la función selectiva (la estructura curricular enciclopédica y segmentada en materias, el sistema de evaluación y promoción, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar, etc.) que entran en crisis cuando cambia el sentido y la morfología social del secundario.

Gabriel Kessler destaca dos factores que ayudan a comprender el problema y los desafíos de la escolarización de los adolescentes: la acentuación de la segmentación social y el debilitamiento institucional de la oferta educativa.

El incremento de la desigualdad entre los principales componentes de la estructura social argentina se hace sentir en el propio sistema educativo.

Las instituciones tienen cada vez menos capacidad y competencia para contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales y para “moldear” subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. Son cada vez más débiles y permeables a la influencia de los sectores sociales a quienes se dirigen.

El trabajo de Kessler ilustra la segmentación social y su expresión en la oferta educativa para los adolescentes de la ciudad de Bs.As y el Gran Buenos Aires. Los actores sociales tienen diversos modos de vivir la experiencia social en función de sus condiciones de vida y de las características propias de las instituciones educativas.

Se supone que el esfuerzo que hacen las sociedades y las familias para escolarizar a las nuevas generaciones se justifica para desarrollar conocimientos en las personas. Sin embargo, muchas evidencias indican que la preocupación por el conocimiento no ocupa una posición central en la experiencia de docentes y estudiantes de niveles medios bajos y bajos de la sociedad. Esta especie de “vaciamiento pedagógico” se reemplaza con otro tipo de funciones: hacerse de amigos “pasarla bien”, “hacer relaciones”, “conseguir pareja”, etc.

El cuadro de conjunto es más preocupante y cabe preguntarse si hoy, cuando se habla de sistema educativo, efectivamente se hace referencia a un sistema de instituciones orientadas al desarrollo del conocimiento en las personas y que tiene un cierto grado de homogeneidad. Según Kessler, lo que se está desdibujando es la misma posibilidad de una experiencia educativa común”, más allá de la diferencias que caracterizan a los actores sociales en las sociedades capitalistas.

En el imaginario social existe una especie de “recuerdo compartido” de una época donde existió un sistema educativo de Estado al servicio de la construcción de una nación. Más allá de los matices que hay que incorporar a esta representación esquemática, es verdad que hoy no están dadas ni siquiera las condiciones mínimas como para justificar una expectativa semejante.

Es obvio que existe una compleja relación de interdependencia entre la desigual distribución de determinados bienes y recursos socialmente relevantes tales como la riqueza, el patrimonio, el lugar de residencia, el género, la edad, la etnia, las ocupaciones, los ingresos, el acceso a la vivienda y otros servicios básicos, la apropiación del conocimiento, etc.

Es preciso entender la relación que existe entre reproducción social y reproducción cultural. Dicha relación es particularmente compleja en un contexto de grandes transformaciones de la economía, la estructura social y las relaciones entre el Estado y la sociedad.

### **Introducción**

Las primeras investigaciones sobre la escuela una vez lograda la reinstauración democrática ya alertaban sobre el proceso de segmentación que estaba produciéndose en el sistema educativo nacional.

En las casi dos décadas que transcurrieron desde entonces las sociedad argentina general, y el sistema educativo en particular, han sufrido diferentes transformaciones que confluyeron en la profundización de la segmentación. Se trata de los ya consabidos procesos de empobrecimiento y precarización laboral, el aumento de la oferta educativa privada, el creciente abandono de los sectores medios en ascenso de las instituciones públicas, entre otros.

La hipótesis inicial del presente trabajo fue que la experiencia educativa actual de los adolescentes, vista desde la perspectiva de sus estratos de referencia, está condicionada por la forma en que sus instituciones han sido afectadas –y han podido responder– a dos procesos concomitantes: la segmentación ya mencionada y la desinstitucionalización de la escuela media.

La segmentación es un problema del sistema educativo argentino sobre el que coinciden los especialistas del área desde hace algunas décadas. Pero en la actualidad se asiste a la sedimentación de este proceso en cuanto a la consolidación de circuitos educativos. Ello ha dado lugar a una heterogeneidad de las experiencias educativas mismas, entre cuyos rasgos sobresale la conciencia existente entre alumnos y profesores de dicho proceso de segmentación y de la posición que ocupan en un sistema educativo socialmente jerarquizado.

Las escuelas van creando dispositivos para normalizar y gestionar sus particularidades en cuanto a su estilo de gestión, selección de alumnos y docentes, políticas internas de capacitación, remuneración de sus trabajadores, prácticas pedagógicas, pautas de convivencia y sociabilidad, entre otras. Tarde o temprano, cada una de las dimensiones de la experiencia escolar van siendo afectadas por dicha segmentación.

Se trata de experiencias distintas en las que la segmentación no impacta en forma aislada sino en confluencia con la desinstitucionalización de la escuela media. F. Dubet y D. Martuccelli consideran que, escuela, familia y religión dejan de ser instituciones que “fabrican” individuos a partir de la transformación de valores en normas y de normas en personalidades individuales. No se trata necesariamente de una crisis de las instituciones, sino más bien de otra manera de concebir la socialización y el vínculo entre valores y normas, que ya no pueden ser considerados trascendentes, exteriores al

individuo. Tal como afirman los autores, valores y normas “*aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen como actores y como sujetos*”. La desinstitucionalización engendra la separación de dos procesos que aparecían imbricados para la sociología clásica: la socialización y la subjetivación.

En el caso concreto de la escuela – y de Francia –, lo que los autores llaman escuela republicana fue una institución que tenía un objetivo único y coherente: la formación de ciudadanos, que a su vez construía una separación entre la vida escolar y la vida del niño o adolescente extramuros. Era una institución legítima porque aparecía como paradójicamente justa, paradójica porque al interior esa justicia reposaba sobre una injusticia en la selectividad social. La escuela de masas, la entrada de nuevos sectores, el auge del individualismo, trastocan ese equilibrio al mismo tiempo que las condiciones sociales de funcionamiento de la escuela como institución.

Las instituciones pierden homogeneidad, los conflictos sociales entran a la escuela, el maestro y el profesor no pueden escudarse tras un rol y la personalidad y el carácter toman un lugar central en las imágenes que unos construyen sobre otros. Se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles; la motivación y – como aporte autóctono argentino – la contención se vuelven centrales; la escuela se ve así, obligada a coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar la particularidad pero resguardar la homogeneidad. Desde el punto de vista de los actores, se produce una ampliación del campo de estrategias a fin de construir – con los límites de cada institución y rol – una experiencia educativa lo más ajustada posible a intereses y posibilidades.

El horizonte presentado nos habla de un retorno del sujeto, de la valoración de las diferencias y de la autonomía individual, de un mayor margen de acción para cada escuela así como de un vínculo más estrecho entre la escuela y la sociedad. Y en cuanto a las desigualdades históricas del sistema, las desnaturaliza haciéndolas más visibles, lo cual es un proceso de partida imprescindible para toda acción reformadora.

En el caso argentino estas tendencias son concomitantes a la disminución de la protección social del Estado, el aumento de la pobreza, a la mercantilización de la educación y a la profundización de la segmentación, por lo que la desimbricación entre socialización y subjetivación lleva a que este último proceso quede muy ligado a la pertenencia de clase de los alumnos y sus escuelas. Es decir, la vida exterior ocupa un lugar mayor en la escuela, los conflictos sociales se instalan en clase en un marco en que la sociedad en general, y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto a públicos y recursos, por lo que la subjetividad se va construyendo muy tamizada por lo que podrán llamarse experiencias de clase particulares, sin las tendencias compensadoras de un sistema educativo más homogéneo. Se trata de un proceso recursivo: dicha experiencia de clase no es totalmente externa a la escuela ni indisociable de ella.

En este contexto, desinstitucionalización y segmentación son dos procesos de mutuo reforzamiento en la profundización de la desigualdad de las experiencias. En cuanto a la escuela media, en este proceso las tres funciones básicas van perdiendo homogeneidad: la formativa, ligada a la socialización; la selectiva, tendiente a orientar hacia el mercado de trabajo; y la relacional, que entiende a la escuela como un espacio de sociabilidad.

Se produce la pérdida de institucionalidad en un contexto donde se profundizan experiencias de escolaridad fragmentadas.

### **Metodología del trabajo**

La presente investigación se ha basado fundamentalmente en la caracterización interna de grupos homogéneos diferentes entre sí a fin de establecer los elementos particulares de la experiencia educativa de cada estrato a partir del análisis comparativo intergrupar.

Se formaron cuatro grupos de estudiantes de EGB3 y, fundamentalmente, de Polimodal. Se hizo una selección de estudiantes de colegios distintos correspondientes a 4 estratos diferenciados, según el tipo de colegio. *El grupo 1*, lo componían estudiantes de colegios privados de la ciudad de Buenos Aires (CBA) pertenecientes a clases medias-altas. Se escogieron los colegios por el valor de su matrícula y por datos obtenidos sobre la composición social del alumnado.

*El grupo 2*, corresponde a alumnos de colegios públicos y, en menor medida, privados, de la ciudad de Buenos Aires a los que concurren una clase media-media y una clase media empobrecida.

*El grupo 3*, corresponde a estudiantes de colegios del Gran Buenos Aires (GBA) pertenecientes a sectores medios-bajos y sectores populares.

*En el grupo 4*, se reúne al sector que acude al nivel medio con alumnos pertenecientes a hogares más humildes. En general resultaron los primeros miembros de sus familias que accedían al secundario. Se eligieron colegios situados en zonas muy marginales.

## **I** **Las experiencias educativas**

### ***1. Los sectores medios-altos: comodidad y conocimiento de las reglas del juego***

Los adolescentes de colegios de sectores medios-altos afirman sentirse conformes y, sobre todo, muy “cómodos” en sus respectivas escuelas. Una mirada desde la teoría de la reproducción podría adjudicarlo a la existencia de códigos escolares que legitiman los distintos componentes del habitus de clase de los estratos superiores, por lo que un ajuste percibido como natural se produciría entre institución y alumno.

La comodidad reside en el conocimiento de las reglas del juego institucional; en conocer – o las normas, límites y, por ende, los márgenes de acción que permiten sus respectivas escuelas. La certeza de poder modificar, negociar, discutir o al menos operar con las reglas del juego institucional está en la base de esta percepción de comodidad que, se expresa como una “sensación de libertad” en la institución, sobre todo para expresar demandas, críticas y sugerencias.

Si bien en las escuelas se los escucha no por ello cambian las reglas disciplinarias y, mucho menos, los aspectos pedagógicos y curriculares. Más bien pueden discutir, quebrantar las pautas y negociar las sanciones, pero no cambiarlas. La posibilidad real de influir en los cambios parece más una promesa que una realidad efectiva.

En ciertas instituciones, como en los colegios religiosos o aquellos más institucionalizados, El contrato con los estudiantes es más claro y no prima esta sensación de “poder cambiar todo” presente en otros privados.

La sensación de comodidad no lleva necesariamente a la identificación con la institución, aunque sí con el conjunto de sus pares. En casi todos los estratos aparece una valorización de la sociabilidad estudiantil, pero sólo en éste se destaca la apelación

al “grupo” como un sujeto colectivo. Este “nosotros” pareciera ser el primer paso a la construcción de vínculo de homogeneidad de clase, formación de grupo que se beneficia por la cantidad de horas que pasan en la escuela – comparados a otros sectores – así como las actividades extraescolares que realizan juntos. El grupo es también un contrapeso a la lógica de competencia entre estudiantes, al punto que muchos consideran que una buena o mala integración es definitiva para el desempeño escolar individual.

La construcción de un nosotros es un rasgo distintivo de todos los colegios del estrato, resultado de un juego combinado de homogeneidad y heterogeneidad en la experiencia escolar. Heterogeneidad porque perciben claramente que hay un colegio para cada uno: laicos, religiosos, modernos, “progres”, bilingües, con acento en lo artístico y una variedad muy amplia de combinaciones. Como cada familia elige una institución acorde a sus exigencias, el perfil económico y cultural de aquellos que se concentran en la misma institución tiende a semejarse, generándose un proceso de homogeneización interna que favorece la identificación del grupo de pares.

Esta identificación de clase se cristaliza en la imagen compartida de vivir en una escuela “burbuja”, lo cual se expresa de dos modos distintos. En primer lugar, burbuja por la homogeneidad de las clases sociales al interior de las escuelas. Su escuela es una burbuja social. Esto los posiciona como parte de una elite o al menos de los sectores favorecidos.

En segundo lugar, consideran burbujas a sus escuelas porque han desarrollado una serie de dispositivos para compensar los problemas de la educación pública, no hay paros, los profesores parecen relativamente conformes, los días de huelga general se pasa a buscar a los profesores en remises.

La cuestión de la burbuja evidencia rasgos de la formación actual de las clases medias-altas. En un primer momento, la burbuja significa que la institución garantiza una protección frente a los disfuncionamientos del sistema educativo, brindándole mayores oportunidades de una experiencia clásicamente escolar que a aquellos que no pueden acceder a ese tipo de escuelas. Tal protección les permite presumiblemente, una mejor formación que el resto y un distanciamiento de la realidad necesario para tomar posiciones y pensar sobre ella. A su vez, su lugar social relativamente privilegiado genera ciertas obligaciones respecto de un país cada vez más pobre y desigual. Por eso la centralidad de la politización o la tarea social, porque contribuye a definir el rol y la relación que le cabe a una clase favorecida con el resto de la sociedad.

Más que burbujas se asemejan a fortalezas como aquellas de la Edad Media, con entradas protegidas que permiten organizar la relación con la realidad exterior y, al mismo tiempo, favorecen la generación de regulaciones endógenas.

### *La mirada de los profesores*

La mirada de los profesores se basa en un grupo realizado en un colegio privado paradigmático en cuanto a su nivel de institucionalización y la preocupación por cuestiones pedagógicas y las pautas de convivencia.

De las entrevistas con los docentes aparecen claramente las dificultades de contrarrestar autónomamente el proceso de desinstitucionalización que se manifiesta de distintas formas. En primer lugar, advierten una deslegitimación del valor del conocimiento, aunque menor a la que se observa en otros sectores sociales. Hay un problema de desajuste entre los valores de la escuela y los del mundo exterior. La experiencia escolar les brindaría elementos para legitimar su posición social; y este tipo de juicio es un ejemplo, pues otorga a su formación una cierta superioridad ética o moral sobre los valores predominantes en el resto de la sociedad. De hecho, parte del

trabajo escolar en estas instituciones parece estar orientado a dar respuestas a este tipo de interrogantes, construir reglas locales, minimizar los efectos anómicos de dicho desajuste imponiendo al interior una imagen de meritocracia, de respeto, de supremacía del conocimiento que funda las bases de legitimidad de una posición social. En este sentido siguiendo a S. Duschatzky y C. Corea (2002), en estas escuelas se genera una narrativa escolar de alta eficacia simbólica, no necesariamente porque cumpla aquellos objetivos que promete, sino porque es un discurso institucional que mantiene su potencia como productor de subjetividad, es decir, capaz de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen su lugar en la vida social.

La segunda expresión de la crisis se refiere a los padres. Critican la creciente desresponsabilización de los padres por la escolaridad de sus hijos. Agobiados por la situación les otorgan una rápida autonomía a los hijos sin que estén en condiciones de asumirla. Esto repercute en un aumento de las tareas del colegio y es un núcleo de conflicto latente entre el colegio y la familia. Constantemente parecen estar intentando que los padres se preocupen más de una experiencia escolar que ellos consideran un asunto a ser resuelto entre sus hijos y la institución.

Para los docentes la crisis actual es un catalizador de una serie de tendencias de más larga data: pérdida de autoridad de los padres y más poder del lado de los hijos; crisis de modelos de proyectos de vida; cambios ideológicos muy profundos.

Hay un crecimiento acelerado de los adolescentes y también hay un cambio muy rápido de lo que es su autonomía total. Los docentes diagnostican un “déficit valorativo” en los padres.

Aunque, en realidad, lo que sucede es que los estudiantes parecen estar bajo la tensión que atraviesa el individualismo moderno; la presión por la racionalización, la búsqueda de resultados, la competitividad y, por el otro lado, la valoración de la expresividad, del crecimiento personal.

En este contexto, se evidencia una tensión entre la escuela-institución y la escuela-servicio. Dentro de la lógica del padre-consumidor se elige un servicio y espera que éste satisfaga por sí sólo una serie de demandas que van incrementándose. Por parte de la escuela la lógica de competencia inter-institucional las lleva a aumentar la oferta de servicios para sus usuarios. Esto significa proponer nuevas actividades, ocuparse de múltiples aspectos de la formación de sus alumnos, etc. Es en ese punto que la escuela-institución provoca una tensión, porque cada nueva actividad incrementa, de un modo u otro, la demanda de compromiso y, a veces, de participación personal de los padres en tanto miembros de la “comunidad educativa”.

## ***2. Los colegios de clase media de la ciudad de Buenos Aires: la democratización incompleta***

Parecería que la salida de los sectores altos de ciertas escuelas transformó el perfil general del alumnado e implicó una pérdida de poder, justamente por la salida de sectores altos con más capacidad de demanda. En efecto, la sesión hacia colegios privados parece haber dejado una impronta muy fuerte en los que quedaron en la escuela pública. Habría que preguntarse en cuánto la expansión de un mercado de escuelas privadas no está naturalizando el hecho de que las críticas y el poder de cambio por parte de los usuarios esté del lado de las privadas- en tanto se paga – mientras se visualiza al ámbito público como el área donde hay menos posibilidades de influir. Dicho de otro modo, la ciudadanía escolar se ve menoscabada por la preponderancia en la sociedad argentina de la figura de un ciudadano-consumidor, fundamento legítimo del ejercicio del derecho en las instituciones.

Un rasgo central en este grupo, es la experiencia de falta de coordinación y de reglas claras en las escuelas. No se trata de ausencias de reglas, sino del debilitamiento del universo normativo escolar produciendo una cierta anomia por la superposición de distintas reglas. En tal sentido, a diferencia del primer grupo, el menor margen de autonomía podría deberse en parte a que no hay posibilidad de manejar reglas y de elaborar una estrategia escolar cuando éstas no aparecen claramente definidas.

Se evidencia un proceso a medio camino porque los estudiantes sienten que las transformaciones se van gestando sin un cambio institucional y cultural real; sin que el conjunto de los actores se comprometa con las reformas. Un caso interesante son los Consejos de Convivencia: en general se refieren con cierta ironía al nuevo sistema, el cual no les infunde todavía ni mucha adhesión ni tampoco convencimiento, firman pactos, pero no parecen muy compenetrados con el nuevo sistema y en el grupo causan asombro las diferencias entre las reglas en las distintas escuelas.

### *La mirada de los profesores*

Es el grupo donde la defensa del status es más fuerte, quizá porque los profesores se sienten más identificados con el sistema escolar tradicional. Mientras que los profesores del grupo anterior, aceptan de buen grado la menor institucionalidad general del sistema educativo, en este caso hay una mayor defensa de la homogeneidad del modelo. Es en este estrado donde conviven con mayor presencia lo tradicional y lo moderno: contenidos, profesores, reglas, instituciones con prestigio de antaño hoy bastantes deteriorados. La crisis no es la única variable en juego, sino que simultáneamente al empobrecimiento se fue produciendo una democratización de la escuela media que los ubica en una situación particular: hay menos recursos de todo tipo para llevar a cabo un cambio de relación muy profundo en la enseñanza y con los estudiantes.

La defensa del status es indisociable a la de los rasgos más homogeneizantes de la escuela. Esto se expresa en dos ejes de discusión: primero en torno a las características de la adolescencia. No acuerdan con las corrientes que destacan la necesidad de considerar las particularidades de la juventud actual en la tarea docente. Profesores con larga trayectoria sostienen que hay dimensiones evolutivas de los adolescentes que se mantienen constantes en el tiempo.

Apelar a un perfil del alumno inmutable es la contracara lógica de un status construido en torno, a la labor formativa de ese perfil de estudiante que se quiere defender.

En segundo lugar, la sensación de fragmentación educativa es muy fuerte. Lamentan la pérdida de unidad del sistema y así como los estudiantes se sorprenden de las diferencias entre sus escuelas, algo similar sucede con los profesores.

Un tema central que preocupa a los profesores hoy y en el que influye la dirección de la escuela es el de las presiones para que los alumnos aprueben, aún cuando no sepan nada.

Mientras se va perdiendo el interés por el conocimiento de parte de los alumnos, en contraposición señalan la creciente valoración de la sociabilidad, aunque a diferencia del grupo anterior, la idea del grupo como unidad no aparezca tan presente. Todo sucede como si el relajamiento de normas y exigencias pedagógicas, sumadas a la conflictividad creciente de sus familias, transformara a la escuela y al grupo de pertenencia, en el marco de contención e identificación afectiva central. Si bien esto ha sido en parte siempre así en la vida adolescente, ahora pareciera que esta función va cobrando más relevancia frente a aquellas de tipo pedagógico o socializador.



En este sentido los docentes coinciden en que el punto de conflicto entre docentes y alumnos no es tanto de tipo generacional o cultural, sino una diferencia de intereses en la escuela.

Los profesores consideran que su rol en esta nueva situación es restablecer el marco de la acción docente, reconstruir un modelo de estudiante que se asemeje al ideal del pasado.

El debate en torno a la desinstitucionalización y la pérdida de homogeneidad de las escuelas se evidencia en otro tema acerca del sentido del guardapolvo por parte de los estudiantes, y los profesores tratan en todo momento de explicar y defender su uso.

El guardapolvo aparece como un símbolo de la institución, de una identidad de alumno y como último bastión de la igualdad perdida. De todos modos coinciden en que la deslegitimación del guardapolvo en parte es resultado de un resquebramiento justamente al interior del cuerpo docente, donde ya no prima tampoco entre ellos un acuerdo básico sobre las normas en general.

En relación a los padres, si bien los profesores describen que existe de parte de estos un desinterés, no se trata de un tema altamente conflictivo. En estas instituciones la exhortación por el compromiso de los padres es menor, puesto que son menores las instancias y el personal que se ocupa de la relación con ellos.

Los profesores de estos colegios saben que penden sobre ellos la sospecha de permisividad para que los alumnos pasen de año. Las reformas van hacia una ampliación de las oportunidades de los alumnos para no repetir el año y/o para evitar la deserción. Para que esto no sea sinónimo de un relajamiento de las normativas escolares es preciso transformar esas mayores oportunidades en instancias de asistencia, apoyo y evaluación paulatina de los estudiantes.

Son conscientes de los riesgos de deslegitimación por un aumento de las oportunidades y una disminución de las presiones sobre los alumnos. El panorama temido es la imagen de las escuelas en la provincia de Buenos Aires, donde advierten que el objetivo de retención y mayor cobertura escolar va en desmedro de la calidad.

### ***3. Los sectores medios-bajos del Gran Buenos Aires: el epicentro de la sensación de crisis***

El grupo focal reunía a alumnos de colegios del Gran Buenos Aires, en su mayoría públicos, en los que predomina una clase media-media y media-baja del conurbano. Una serie de factores confluyen: el fuerte empobrecimiento del alumnado, la situación del conurbano bonaerense, los problemas salariales de los docentes y los cambios, aún en ejecución, ligados a las reformas educativas.

La sensación generalizada de la experiencia escolar se caracteriza por falta de reglas claras, desinterés de parte de los estudiantes y de los profesores. Los alumnos observan que la organización meritocrática de la escuela ha entrado en crisis.

Se hace evidente que mantener un sistema meritocrático requiere de un fuerte trabajo de organización, de coordinación, de capacitación, así como de sostener algunas decisiones frente a los alumnos. Son conscientes de la baja calidad de sus escuelas, en parte porque comparan con otras clases, con otros colegios, y en parte porque hay una memoria de hermanos mayores o de sus padres de una escuela secundaria más organizada y más exigente.

Hay sin duda una presión normativa a exigir más nivel: es indudable de que se dan cuenta de que sus títulos y sus competencias están degradados dado que aprenden menos que sus pares de otros colegios, pero al mismo tiempo el bajo nivel de exigencias les resulta muy cómodo. La preocupación por el bajo nivel adquirido aparece, cuando piensan en entrar a la universidad.

Los rasgos de esa sensación de descontrol, se ven exacerbados en parte por un panorama de mayor empobrecimiento en el conurbano, quizá porque el piso de calidad de sus instituciones ha sido menor y, en gran medida, porque sufren en mayor medida que en ciudad de Buenos Aires los cambios productos de la reforma educativa, lo que sitúa sin duda a este grupo en el centro de la crisis del sector medio.

### *La mirada de los profesores*

Los profesores no tienen una visión tan negativa de la escuela en su totalidad, en parte por el mantenimiento de una visión un tanto idealizada de sí mismos, y porque un diagnóstico de crisis muy profunda no podría evitar la pregunta sobre la parte de responsabilidad que les atañe. Concuerdan con el testimonio de los alumnos de un fuerte desinterés de parte de los estudiantes por las materias, pero, lejos de establecer un juicio general de todo un sistema caótico, realizan una diferenciación un tanto estereotipada al interior de las mismas zonas de dos grupos de escuelas. Todos distinguen entre el buen colegio que, a pesar de la crisis, trata de mantener una dinámica escolar normal, bastante similar a lo que describen los profesores del grupo de clase media de CBA. En contraposición, están los otros, sumamente caóticos y violentos. Describen un panorama educacional polarizado al interior de cada zona. Algunos profesores alternan entre colegios de uno y otro tipo, mientras que aquellos que pueden, por su puntaje y contactos, eligen los colegios. Esta definición de la situación tendrá un efecto real, reforzando la segmentación al interior de cada zona, dado que los profesores con más experiencia y capacitación tratarán de ir a los colegios que se consideran mejores.

Hay acuerdo entre los profesores sobre la polarización, pero no hay tanto consenso sobre cuáles son los criterios de diferenciación. Algunos establecen una correlación entre nivel socioeconómico del barrio y/o del alumnado y mejor nivel de la institución; otros en cambio, recusan explícitamente esta relación.

Hay otros docentes que consideran que la diferencia está en la organización interna de cada escuela, tanto el estilo de gestión de la dirección, como de la estrategia docente. Se trata de docentes con años de experiencia y un alto puntaje que elaboran una estrategia de elección de escuelas y, en los casos en que se sienten incómodos en una de ellas, renuncian y eligen otra mejor. Este grupo de docentes perciben un campo institucional muy polarizado, en el que cada institución es una isla frente a lo cual el docente solo le queda intentar desarrollar una estrategia para intentar recalar en aquella institución que le permita la realización de su tarea.

#### **4. La escuela en los márgenes: retención y asistencia**

Este grupo está compuesto por una primera generación que ingresa al secundario, producto de la extensión de la cobertura de la escuela media en los últimos años. En general, eran los primeros de sus familias que concurren al nivel medio, ya que ni siquiera sus hermanos mayores habían logrado entrar a él. Por eso el hecho de ir al secundario es de por sí una forma de ascenso social y esto tiñe toda su experiencia y juicios sobre el colegio; esta es una primera diferencia de este grupo con respecto a todos los otros.

Es una escuela en la que prima el intento de retención escolar con menor acento en la calidad; donde la cuestión social está omnipresente, tanto en docentes como en alumnos: como realidad, como límite cultural, como problemática central a ser trabajada. Los estudiantes señalan una intensificación de los problemas señalados en los otros grupos: falta total de autoridad, descontrol en las distintas esferas, por

superposición de contenidos en las materias y por normas de convivencia poco claras. Sin embargo, el nivel de crítica y descontento de los alumnos es menor que en los otros estratos ya que la demanda está morigerada por la conciencia de haber accedido recientemente a un ámbito socialmente vedado a su grupo de pertenencia.

Si bien hay conciencia de los déficits actuales de la escuela, no necesariamente existe constatación de la degradación sufrida, en parte porque no hay una experiencia pasada de empobrecimiento ni parámetros muy claros de la escolaridad de sus pares, hermanos mayores o padres respecto de los cuales su escuela aparezca comparativamente peor. La segmentación es más evidente en los dos extremos sociales de la escuela media. En ambos casos hay una homogeneidad social que exacerba tendencias generales. Así, como los alumnos de los colegios de los sectores medios-altos vivían una realidad y problemática escolar diferente a otros jóvenes que habitaban en sus mismos barrios o edificios, pero que concurrían a colegios públicos de CBA, en este caso, la diferenciación que se da en el Gran Buenos Aires entre “la escuela buena” y la “escuela mala” en una misma zona por criterios informales de selectividad, también tiende a polarizar socialmente al alumnado. Por eso en esas escuelas se exageran problemáticas sociales al punto de ocupar la centralidad de la tarea escolar. Esto es así, porque en este proceso de polarización local, estas escuelas van concentrando a los jóvenes que en términos relativos padecen las mayores carencias y problemas sociales. En ambos extremos, en los sectores medios-altos y aquí, la escuela pareciera estar más segregada y ser más homogénea que el espacio social de donde proviene su alumnado.

Son plenamente conscientes de la mala calidad de su formación escolar, frente a la cual no se sienten con capacidad ni poder para cambiar. Infiere en eso, sin duda, la conciencia de su ingreso reciente por lo que la escolaridad media no es vista como un derecho adquirido. Así, se considera que si bien les gusta en parte que haya menos horas de clase, porque en el momento implica más libertad, lo cierto es que a mediano plazo eso implica la perspectiva de una formación deficitaria.

Señalan como problema central las reglas de juego institucional. No necesariamente se trata de escuelas anárquicas, sino que en ciertos casos, aparecen como muy autoritarias.

Sienten una ausencia de reglas claras. No es su ausencia total, sino que éstas no son claras o, más bien, que existen formalmente pero no se respetan.

En el grupo de jóvenes no llegan a discutir si una regla es positiva o negativa sino la falta de consistencia de las mismas. La falta de respeto a las normas genera una anomia institucional. Perciben una fuerte desorganización en el sistema por la reforma educativa, el hecho de que se haya impuesto sin todas las herramientas ni la información necesaria.

La desorganización se percibe sobre todo en la forma de implementación de la reforma en los programas.

En cuanto a las estrategias como alumnos, coinciden en que no es necesario estudiar mucho, en general afirman concurrir a los exámenes con lo que escucharon en clase. El estudio se dosifica y queda restringido a las pruebas finales, cuando es la última oportunidad, aunque tampoco desaprobar las materias genera mucho conflicto personal ni en sus casas. Los padres no se meten, sólo aparecen cuando repiten.

La desorganización actual tampoco ayuda a orientarlos en el terreno de las opciones futuras. Sin embargo prima la conciencia que posiblemente estén en la última fase de su escolaridad. No aparece la omnipresencia de la universidad, al menos como parámetro normativo, sino que se sabe de la dificultad de poder acceder a ella. Así el secundario no tiene sentido como pasaje de un nivel a otro, más allá que como marca de logro y ascenso social. Lo que está instalado es la conciencia de la necesidad del

secundario completo para trabajar, aún en puestos muy degradados y cuyas competencias necesarias no tienen ninguna vinculación con la formación recibida.

Un tema central en esta población son las becas escolares. Parten del convencimiento de que los beneficiarios de la beca sólo concurren por ella, sin ningún interés por la escolaridad. Esto genera una lectura negativa de las becas, puesto que se haría evidente un interés espurio, sólo económico por la escuela. La prueba está en que cuando se terminan las becas, se produce una disminución del número de estudiantes, que, según ellos, no es debido a la necesidad de trabajar para suplantar el monto de la beca o carecer de medios para ir a la escuela, sino porque el dinero era el único incentivo para ir. Este tipo de opinión los deja en una actitud ambivalente frente a las becas. No se critica el hecho de que exista una ayuda a los alumnos necesitados, pero sí lo que consideran irregularidades, porque según ellos, no todos los becados son los que verdaderamente la precisaban

### *La mirada de los profesores*

Para los docentes el centro de la preocupación es la situación social de los alumnos. Los profesores se debaten entre dos posiciones: aquellos que han reducido sus expectativas pedagógicas centrándose únicamente en la retención, y los que tratan de preservar la labor docente tal como la entendían en su formación, sosteniendo que no les cabe a ellos ocuparse de la problemática social o familiar de los estudiantes.

El desinterés de los alumnos se atribuye sobre todo, no a la situación social, sino a un sistema que se ha vuelto demasiado permisivo y, por ende, con poco incentivo para el estudio.

Hay una tensión entre la descomposición del rol docente y el intento de reconstrucción bajo vectores sociales totalmente novedosos. No hay la posibilidad de imponer alguna regulación personal y/o institucional para seguir desempeñando la labor docente para el tipo de alumno para que se estaba preparado. Se parte de la imposibilidad de realizar esa estrategia docente y se la intenta reconstruir con algún arreglo que les parezca más o menos sustentable para ellos y sus alumnos.

En los distintos docentes de estos grupos aparece una fuerte preocupación por la compensación. Las pautas de compensación tienen que ver con la aplicación de nuevas estrategias de enseñanzas de temas. El supuesto es que el alumno aún no logró ciertos aprendizajes porque en parte fallaron las estrategias de enseñanza. Entonces, para la etapa de compensación, los directivos requieren de sus docentes una planificación que comprende, entre otros puntos, un plan por alumno con sus dificultades particulares, estrategias a aplicar, objetivos de desempeño, etc. Esto exige un esfuerzo extra del docente y un trabajo personalizado que los docentes critican fuertemente, en parte por lo que consideran alta permisividad. Pero visto desde otra perspectiva, también debe influir, que el nuevo sistema exige un esfuerzo extra, estrategias diferenciadas en una situación de pérdida salarial y de otras compensaciones laborales.

Los docentes sienten que la compensación, es una presión para que el alumno sea aprobado cualquiera fuera su desempeño y, del lado de los alumnos, que “la compensación es algo fácil”.

## **II**

### **La relación con los profesores**

En primer lugar, si producto de la desinstitucionalización la subjetividad de los estudiantes pasa a un primer plano, algo similar sucede con los docentes. Además del rol, los estudiantes evalúan sobre todo la persona que lo construye: se habla así de su

personalidad, carácter, capacidad de motivación. La intensificación de la conflictividad laboral en la profesión docente lleva a cada estrato, de manera más o menos homogénea, perciba, desde una posición determinada, a los docentes como trabajadores y como grupo social, por lo que hay una mirada desde una posición de clase particular: “desde arriba”, como pares sociales, o “desde abajo”.

Una de las consecuencias de la segmentación son los criterios de selección, de remuneración y de capacitación que redundan en la calidad de la enseñanza, las cargas horarias, en suma, en la experiencia docente en general. La visión de los profesores es distinta en cada grupo y, al mismo tiempo, el perfil de sus profesores también será cualitativamente diferente.

A continuación se señalan los rasgos comunes a cada grupo en su mirada sobre sus profesores.

### ***1. Colegios de estratos medios-altos: los profesores vistos desde arriba***

Los jóvenes del grupo de estratos superiores ven a sus docentes “interesados en su trabajo” en gran medida porque no trabajan en tantos colegios como los pertenecientes a los otros grupos. Aparece matizada la imagen de “profesores taxi”, aunque no por ello dejan de estar mal por la situación económica y los bajos sueldos.

Si bien los profesores pueden ser buenos individualmente, no aparece la idea de un cuerpo docente constituido. Hay también una desinstitucionalización en este sentido. Se ha perdido, aún en las instituciones más organizadas, la idea del cuerpo de profesores y aparece una suma de docentes evaluados en forma individual.

Sin embargo, no deja de haber una mirada “desde arriba”, sobre todo en los privados: son en un punto los prestadores de un servicio que ellos pagan.

En esa mirada “desde arriba” a los profesores está muy presente la mala situación económica. O sea, al mismo tiempo que sus profesores están bien formados, capacitados, sienten una cierta distancia social por pertenecer a una fracción superior de la clase media en contacto con una fracción inferior. Los profesores son los “nuevos pobres”, y no faltan ocasiones donde se deslegitima la acción docente producto de ese empobrecimiento.

La concepción sobre la escuela-servicio donde cada prestador es evaluado por sus méritos refuerza la sensación que no necesariamente la palabra de los profesores es importante. Se ha perdido la autoridad que emanaba del hecho de ser profesor, ahora deben ganarlo por su propio desempeño.

No soportan ni a los profesores más autoritarios ni a los que no ponen límites a la relación. Se establece entre los alumnos y profesores un juego estratégico que tiene dos momentos, uno de reivindicación y otro de aparente sumisión. Primero se discute, se charla, se cuestiona aquello sobre lo que no hay acuerdo, pero cuando perciben que esta discusión puede volverse contra ellos, prefieren quedarse callados, aceptar todo, terminar la materia y contentarse con un silencioso desprecio o burla contra el docente. Otros en cambio adoptan una postura de cuestionamiento a la autoridad como una forma de marcar la oposición. Este grupo diferencia dos tipos de cuestionamiento. Uno ligado al aprendizaje, como parte del proceso, y otro más ligado a cuestionar la autoridad del profesor.

La materia también es un factor de generación de autoridad: las consideradas difíciles o importantes generan respeto o temor en los alumnos. Nadie puede explicar claramente qué es la autoridad, pero cuando se la reconoce, se la acata.

### ***2. Los colegios de clase media de Ciudad de Buenos Aires: empobrecimiento compartido***

En este sector es donde la situación social de los profesores en tanto grupo empobrecido se hace más evidente y quizás es donde la empatía también sea más grande: alumnos y docentes pertenecen a un grupo similar. Ven a sus profesores sobrecargados de tarea, estresados, con muchas horas de clase para poder sobrevivir y, por ende, con menor capacidad de realizar bien su tarea; es el primado del “profesor taxi”.

La crisis lleva a la descomposición del rol docente y a la emergencia de sus problemáticas personales en las horas de clase.

A esta degradación del rol docente tradicional se le suma que empiezan a tener como docentes a profesionales sin ninguna formación pedagógica que optan por enseñar, ya que se han quedado sin trabajo.

La cuestión de la autoridad no aparece tan claramente definida. Algunos sostienen que la autoridad reside en el saber. Pero algunos son conscientes de que con eso no alcanza.

En este grupo, donde aparecía entre los docentes una mayor defensa de sus status del pasado, se percibe desde el punto de vista de los estudiantes una mayor descomposición del rol docente tradicional, justamente porque es donde la referencia a esa imagen pasada de la escuela, tanto entre los alumnos como entre los docente, más claramente se recorta como telón de fondo.

### **3. Clase media-baja del conurbano: los profesores bajo amenaza**

Si bien no hay dudas sobre el empobrecimiento de los profesores en este grupo, la experiencia de la crisis no es central en la percepción de los docentes, quizá porque está más naturalizada. Parece estar más presente la cuestión de la inseguridad en general. La sensación es que los profesores se sienten “amenazados”. La amenaza es un tanto difusa, hay una referencia indirecta a la violencia pero sin duda se trata de algo más: por la situación económica, temor a perder sus trabajos en los cambios introducidos por la reforma, a no adaptarse a los cambios en los planes de estudio, a la falta de autoridad en un contexto de creciente desorden, entre otras.

El miedo está en la base de la caída de la meritocracia: como tienen miedo, aprueban a cualquiera, para evitar los eventuales perjuicios de castigar a alguien.

En este estrato está presente el tema de “comprarse” a los profesores. Esto significa que te dejen hacer lo que quieras, que les caigas simpático y entonces luego no estudias, no haces nada. El discurso de los jóvenes es contradictorio: los mismos que se proponen comprarlos pueden seguidamente criticarlos por la falta de calidad en la enseñanza de la materia.

### **4. Colegios de sectores periféricos: los profesores como un estrato superior**

La particularidad en este grupo es una mirada crítica a los profesores, que son vistos “desde abajo”. Los profesores son un estrato superior para ellos. La docencia aparece por lo general desprovista de su aspecto vocacional, es un trabajo que trata de hacerse de manera lo menos comprometida posible. Establecen alguna diferencia entre los que trabajan sólo por el sueldo y los que no.

En cuanto a las dificultades para mantener la autoridad en clase, no está claro si no pueden controlar o simplemente no les interesa tomarse el trabajo de imponer su autoridad sobre los alumnos. Un factor es la extrema juventud de los profesores y la falta de experiencia.

Como señala el estudio de UNESCO/IPE (2000) las escuelas pobres son la puerta de entrada al oficio de docentes. Asignar a los docentes con menor experiencia en aquellos contextos donde más complejas son las condiciones para crear un espacio de aprendizaje es una forma de acentuar la segmentación educativa. Una faceta adicional es que esto refuerza la percepción de estigma de los alumnos, como pertenecientes a escuelas donde ningún profesor – si pudiera elegir – iría a enseñar.

Este grupo clasifica a los profesores en: los “forros”, que no son estrictos sino injustos, utilizan autoritariamente la disciplina porque les cuesta mantener el control. Son considerados altaneros, pedantes, injustos y explican mal, con ellos parece haber un tema de diferencia de códigos. También están los “exigentes” destacándose por un lado los buenos profesores que imponen una exigencia regulada y los muy exigentes. Finalmente están los “considerados” que son aquellos profesores que hacen mucho hincapié en la mala situación social de sus alumnos para atenuar sus exigencias.

### **III** **La fragmentación de la experiencia educativa** **en el nivel medio**

De distinto modo y con diferentes consecuencias, en todos los grupos aparece la conciencia de una experiencia escolar fragmentada, según la forma en que la fragmentación es procesada en cada institución.

Cada colegio aparece manejándose con sus propios recursos, reglas formales e informales, y esto va desdibujando la posibilidad de una experiencia educativa común.

En el primer grupo de la Ciudad de Buenos Aires hay un doble proceso interconectado: fragmentación de cada institución y una percepción fuerte de una educación estratificada por sectores sociales. Una dimensión es la fragmentación que se experimenta al interior de cada institución como falta de coordinación interna. Pero, esta fragmentación a nivel general se transforma en una diferenciación entre los distintos colegios, creando una visión polarizada- y estereotipada – entre colegios de “calidad” centrados en lo pedagógico y colegios de sectores populares que sólo pueden atender a la cuestión social, desentendiéndose del nivel de la enseñanza.

Esta segregación refuerza la conciencia de ir conformando un grupo favorecido, ya que sus escuelas les imparten una mejor formación. Consideran que en los colegios de sectores más bajos hay peor nivel educativo, por lo que aún cuando comprendan las razones, de hecho se genera una idea de mayor jerarquía en su formación que va generando una conciencia de elite más o menos meritocrática.

Tal sensación de legitimidad se refuerza por la emergencia de un discurso sobre la competencia y así, luego de afirmar las diferencias de calidad por la situación social existente, pueden sostener un discurso sobre la competencia que autolegitima la propia situación de superioridad frente a los otros.

Pareciera que se está conformando una forma de legitimación de elites particular, donde no es una superioridad innata, ni tampoco clásicamente meritocrática, aún cuando esto aparecía claramente como una virtualidad. Es más bien resultado de un proceso de fragmentación y de segregación que, si bien pueden criticar, los lleva a ocupar “naturalmente” posiciones superiores. Sin dudas no es un proceso nuevo: siempre las elites tienden a naturalizar su posición a partir de algún tipo de atributo legitimante. Pero la visión tan estratificada de la educación actual – colegios de elite para clase superior, colegios para una clase media empobrecida y colegios para sectores populares muy carenciados – va naturalizando una relación directa entre clase social y calidad de la educación recibida. En el pasado el lugar central que ocupaban los colegios públicos en

tanto encuentro de distintos sectores centrales morigeraba esta percepción de una relación tan directa entre clase y calidad de la educación recibida.

En el grupo 2 de la Ciudad de Buenos Aires, de clase media más típica, la fragmentación aparece sobre todo ligada a un nuevo plan de estudio y de convivencia que no termina de implementarse junto a la coexistencia conflictiva de distintos tipos de profesores: los que se mantienen adscriptos al antiguo modelo y los que tienen más voluntad de cambio.

En el grupo anterior, cada colegio actuaba como una isla con normas endógenas, mientras en este no hay esa capacidad de regulación: en los públicos por formar parte de un sistema general y en los privados porque no llegan a contar con la dotación de recursos suficientes como para intentar autorregularse.

Hay una relación fuerte entre caída de la regulación interna y aumento de la desigualdad, lo que en este grupo se sufre de manera central. Son las clases medias-medias que han quedado solas, por el retiro de los sectores más altos.

En el grupo 3 de GBA aparece también el tema de la fragmentación y diferenciación institucional. En los estudiantes prima la percepción de una escuela pública homogéneamente desordenada, sin esa visión dicotómica de los profesores entre buenos y malos colegios mientras que la diferenciación se establece sobre todo respecto de los privados. Hay una idea de que los privados son un poco mejores, porque hay más disciplina y más posibilidad de toma de palabra por parte de los jóvenes.

La cristalización de las diferencias y segmentación aparece en el cambio que habrían sufrido los colegios privados de la zona.

En el caso de los estudiantes del grupo 4 en sus marcos de sociabilidad cotidiana no hay pares suyos que asistan a colegios privados ni a otras escuelas muy diferentes a la suya. Viven en una creciente segregación social por lo que no hay grandes parámetros de comparación. Tampoco la experiencia de sus padres les sirve como contrapunto, porque en casi ningún caso estos han concurrido al secundario.

En resumen se observa un proceso de creciente fragmentación y estratificación de la escuela media que, como resultado general, va delineando la imagen de la desinstitucionalización de este ciclo del sistema educativo. Es el resultado de un proceso social múltiple: un debilitamiento de la educación como sistema homogéneo a lo que cada grupo de escuelas responde de manera particular. Así, en el nivel alto, una creciente diferenciación según una lógica de selectividad del consumidor de las escuelas privadas. En las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires prima una imagen de secesión de los sectores más altos hacia las escuelas privadas. La escuela pública no sería entonces una elección, sino la única elección que les queda a los que no pueden afrontar una institución privada. Luego, en el GBA, se delinean colegios muchos más caóticos, con problemas de implementación de la reforma sin los recursos necesarios, percibiendo que sus instituciones son mucho peores respecto del pasado y respecto de las privadas. Finalmente, en los colegios más populares del GBA, prevalece la certeza de ser las escuelas de la periferia, sin que esto suscite tanta crítica pues recompensa con la conciencia de que el hecho mismo de acceder al secundario es una forma de ascenso social.

Cada grupo de entrevistados percibe claramente la creciente diferenciación vertical del sistema educativo. Empieza a naturalizarse esta jerarquización o, mejor dicho, que un sistema educativo sea jerarquizado a lo que sin duda contribuye la extensión de la educación privada. No es sólo la extensión cuantitativa de la oferta sino un fenómeno de la Argentina de los noventa que abarca a la educación pero que es exterior a ella. Se alude a la construcción del "ciudadano-consumidor" como sujeto de derecho. Los alumnos de los colegios privados y de los públicos parecen ya haber



naturalizado que, en la práctica sólo el pago de una cuota da derecho a los padres y a los alumnos, mientras que en la escuela pública se debe “soportar lo que venga”.

### ***Convivencia y reglas en la escuela***

Una característica común a todas las instituciones, de la clase social que sean, es la coexistencia entre reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en la realidad no actúan como límite para ninguna acción. La sensación es que todo es negociable, toda regla es franqueable.

No se trata de un cuestionamiento de las normas, hay un reconocimiento de su valor para el proceso de formación personal. No se objeta la existencia de las normas, sino su inconsistencia, falta de transparencia y arbitrariedad en muchos casos. Tampoco se trata de ningún modo, de un problema de los colegios de sectores populares, sino de todos. Más bien depende del tipo de regulación interna y “contrato de convivencia” que se establezca en cada institución.

En los colegios del estrato más alto hay situaciones diferenciales. En algunas instituciones parecería que las reglas escolares tienen fuerte validez y en otras los alumnos perciben la falta general de reglas.

En este último caso los alumnos perciben que todo el orden es negociable porque desde la autoridad misma es también negociable ese orden. Consideran tener derecho a romper las reglas hasta de faltar el respeto si ellos tienen razón. Hay una suerte de situación de competencia entre los distintos jóvenes para demostrar quien se enfrenta más a la autoridad. También son notables las acciones de toda la clase en el enfrentamiento con los profesores. Hay un juego de poder: ellos regulan también como un recurso la falta de respeto para mostrarle al profesor que está “quebrado”, que ellos son los que tienen el poder. Sienten que como todo es negociable, la última palabra, la decisión sobre lo que hacen o no hacen, la tienen ellos. Parecería que sus escuelas tienen un doble discurso: por un lado no se pueden hacer ciertas cosas, pero por otro no pasa nada.

En este grupo hay más reglas en la casa que en la escuela. En algunos casos hay una cierta homología, en el sentido que si hay reglas en sus casas, también las habrá en la escuela. En todo caso, la primacía en la imposición de las reglas la tiene el hogar.

Tampoco desde la casa hay un apoyo central al sistema de reglas del colegio: están sometidas a un juicio diferencial. O sea no todas las sanciones son de por sí fuente de castigo, de reprobación, sino que interviene la escala de valores de los padres.

En el grupo 2 de la ciudad de Buenos Aires también aparece la sensación de que todo se puede hacer. Al ser en su mayoría colegios públicos, la posibilidad de franquear las reglas no es por la lógica del cliente, sino por un sistema normativo que nadie pone el esfuerzo de sostener en su totalidad. A veces afirman que las reglas también se rompen del lado de los profesores y preceptores, como es el caso del preceptor que ante un conflicto con un estudiante, lo invita a “arreglar las cosas afuera”.

En este grupo aparece del lado de los estudiantes la posibilidad de realizar ciertas venganzas personales fuera de la escuela, le pintan o rayan el coche a un profesor, lo insultan. En cuanto a la conveniencia o no de la violencia o vandalismo contra los profesores: para algunos es un opción a tomar en cuenta, si la descartan es sobre todo por una cuestión estratégica. En cambio, la violencia aparece cuando sienten que son los profesores los que han roto ciertos pactos, por ejemplo, humillarlos en clase. En este grupo aparece como cuestión central la desigualdad y la pérdida de lugar propios del empobrecimiento. Por ello lo que más molesta es la sensación de “humillación, cuando el profesor te hace sentir menos”.

También en el grupo 3 del Gran Buenos Aires aparece la posibilidad explícita de hacer de todo. En la relación con los profesores también parece que se puede hacer de todo hasta el hecho de que ellos los “agarren de punto” a ciertos profesores, lo que antes se reservaba ya sea a un compañero o a la denuncia sobre que los profesores eran los que tomaban de punto a un alumno.

En algunos colegios implementaron el Código de Convivencia, pero no parecen tomarlo en serio. No es sólo a nivel disciplinar, sino que en general las escuelas han atravesado una cantidad enorme de límites: hay relatos de suicidio, armas, drogas, se amenaza a los profesores, etc. de allí que es muy difícil reestablecer la convivencia donde se han atravesado tantos límites.

Algo particular sucede en algunas escuelas del grupo 4 de GBA. En ellas se evidencia una fuerte naturalización de hechos de violencia o de delitos al interior de la escuela y, particularmente entre compañeros. En este último caso se producen robos entre compañeros llegando al extremo de tener que estar todo el tiempo con los útiles en la mano, etc. Aparece en algunos casos una estrategia defensiva que consiste en tener “aliados” fuera del colegio y, cuando identifican a los potenciales victimarios, hacer que sus aliados vayan a amenazarlos para que los dejen tranquilos. Esto muestra la fuerte violencia de los vínculos así como la forma en que se han naturalizado estos hechos, al punto de conformar estrategias defensivas bastante comunes a los distintos alumnos,

### **Conclusiones**

A lo largo del trabajo se constata un proceso resultante de la confluencia de múltiples fuerzas que van tendiendo a la heterogeneidad de las experiencias educativas de los distintos sectores sociales. La segmentación se expresa en el estrato más alto en una creciente diferenciación entre escuelas debido a un aumento ex-potencial de la oferta educativa. Regía aquí también, la articulación entre una oferta cada vez más particularizada y la creciente selectividad de los consumidores de niveles altos. Entre el alumnado de las escuelas de sectores medios de la ciudad de Buenos Aires primaba una imagen de secesión de los sectores más altos hacia las escuelas privadas. La escuela pública no aparece tanto como una elección, sino como la única opción que les queda a los que no podían afrontar una institución privada. Luego, en el conurbano bonaerense, la experiencia escolar estaba sobre todo marcada por una sensación de desorden y alta permisividad en el contexto de la implementación de una ambiciosa reforma cuyos fundamentos y lógica nadie terminaba realmente de entender. Finalmente en los colegios más populares del GBA, con un grueso de población recientemente cubierto por el sistema, la experiencia escolar está estructurada en torno a dos convicciones de signo diferente. Por un lado, la conciencia del carácter periférico y carente de recursos de sus instituciones que, en muchos casos, se redoblaba por el estigma de colegio peligroso o indeseable al que enviaban a los docentes que no podían elegir otra institución. Pero, en un sentido contrario, el tono crítico se morigeraba por la conciencia de estar ahora incluidos en un nivel educativo en el que sus mayores habían sido excluidos.

La segmentación educativa ha sedimentado en experiencias, uno de cuyos indicadores es la naturalización de dicho fenómeno en la conciencia de los actores. En efecto, el enérgico proceso de privatización que conoció la sociedad argentina en los noventa llevó no sólo a expandir la oferta educativa privada sino, a permear ideológicamente en los actores legitimando la construcción del “ciudadano-consumidor” como sujeto de derecho también en el ámbito educativo.

Hay una conciencia creciente en los alumnos de los colegios privados y de los públicos según la cual, si bien en la teoría todos tienen derecho a recibir una educación

de calidad, en la realidad de la Argentina de hoy, sólo la relación de mercado es algún tipo de garantía para que esto efectivamente suceda. Empiezan a cristalizarse pares dicotómicos entre educación pública –menor calidad de la educación y educación privada – mayor calidad; lo que no es otra cosa que establecer una relación directa entre clase y capital cultural a partir del déficit del rol compensador del Estado.

Paralelamente a este proceso de segmentación vertical, se produce una segmentación horizontal al interior de cada estrato, indicador de una pérdida de regulación por parte del Estado. En los niveles altos, la heterogeneidad de la oferta lleva a que cada colegio aparezca como un espacio autorregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí. En los colegios de clase media de la Ciudad de Buenos Aires, las diferencias entre escuelas dependerían de la orientación dada por los directivos y el cuerpo docente. En el conurbano, prima en cada zona investigada una imagen dicotómica y estereotipada de la escuela “buena” y del “desastre”, ambas diametralmente opuestas en cuanto a la actitud del alumnado, el compromiso docente, la labor de los directivos y el apoyo de los padres. Pero la segmentación no se detiene allí; en cada espacio, hasta en los más acotados, hay procesos de fragmentación. En cada escuela, en cada turno, aun al interior de cada aula, se han acentuado las diferencias internas en cuanto al interés y nivel de los alumnos, compromiso de los padres, apoyo de los directivos, formas de convivencia, peligrosidad para el docente, entre otras dimensiones que hacen a la experiencia escolar.

Las formas de experimentar la escolaridad actual tienen en cada estrato signos distintivos para alumnos y docentes. En los niveles altos los alumnos se declaran “cómodos” en sus escuelas, con la sensación de manejar las reglas de un juego que más o menos conocen; en los colegios de niveles medios de la Ciudad de Buenos Aires, una percepción de falta de coordinación que intenta ser subsanada localmente por los profesores y directivos; en el conurbano prima más bien la sensación de caos generalizado y alta permisividad con poca presión para el estudio.

También los profesores ven alumnos distintos y son vistos desde posiciones de clase diferentes. En el nivel más alto, perciben en sus estudiantes algún cuestionamiento sobre el sentido del conocimiento, pero que no llega a deslegitimar totalmente la labor educativa y la motivación al estudio; en los niveles medios esto se vuelve un tanto más conflictivo, alcanzando su máxima expresión en los colegios de niveles medios-bajos del conurbano, donde es muy fuerte el cuestionamiento a todo contenido al que no se le suponga una utilización instrumental próxima.

Por otro lado, la instalación en el espacio público de la problemática social de los docentes introduce en el juicio sobre ellos una fuerte mirada de clase. En los estratos altos hay un doble juego: aprecian el saber de sus docentes con buena formación pero no olvidan que el capital cultural no fue un freno al empobrecimiento; en el nivel medio sobresale la identificación de clase entre alumnos y docentes como parte de una clase media empobrecida y, en el grupo más relegado, los profesores son vistos como un estrato superior que, muchas veces, está allí “solamente por toda la guita que ganan”.

Hay segmentación de experiencias pero también hay sensaciones compartidas, como el convencimiento de que, todo puede hacerse en las escuelas.

Por distintas razones en cada escuela, toda norma aparece negociable. Posiblemente esto sea el resultado transitorio del pasaje del sistema disciplinario tradicional al novedoso, basado en las pautas de convivencia, pero sin duda es imprescindible reconstruir reglas de convivencia allí donde ésta parece haber sido erosionada.

Es preciso analizar el impacto de las experiencias educativas de los procesos de segmentación y desinstitucionalización. En el estrato más alto, cada institución parecería contrarrestar – y hasta beneficiarse – de la segmentación, en cuanto a un

margen creciente para desplegar su propio “proyecto educativo” en el que se construye una identidad institucional más o menos acorde al perfil sociocultural de su población de referencia. Sin embargo, no es tan simple para cada institución establecer formas de regulaciones autónomas, pero es en la experiencia de los sectores medios en CBA, en particular en los docentes, donde se observa más nítidamente el proceso de desinstitucionalización. La escuela homogénea, lo que F. Dubet y D. Martuccelli, llamarían republicana, está omnipresente como pasado ideal, como paraíso perdido, en especial entre los docentes. Se vive una transición incompleta, sin un consenso del conjunto de los actores involucrados y sin que tengan claro hacia dónde se dirigen. En las escuelas de sectores medios-bajos del CBA se vivía un clima de desorganización generalizado y se registraban mayores cambios que en CBA, por la introducción de la reforma educativa. Sin embargo no aparece tan omnipresente el pasado de la escuela republicana, quizás porque se trata de instituciones menos tradicionales, sin una historia prestigiosa a quien apelar, sin un cuerpo docentes tan apegado a ese modelo y en parte quizás porque los cambios, tanto por el empobrecimiento como por la reforma, han comenzado hace tiempo y desdibujando las huellas del pasado. No se percibía una sensación de transición de un pasaje hacia algún lado, sino más bien una situación de desorden – paradójicamente – estable. Por último, las escuelas de los sectores más humildes son, en algún sentido, una escuela nueva. No sólo porque muchas son de construcción reciente, sino que aún las más antiguas, en los procesos de polarización institucional, de entrada de nuevos sectores y de profundo empobrecimiento, vieron constituirse un alumnado nuevo o diferente al tradicional. Es la escuela de la retención y de la asistencia. ¿Es por eso una escuela desinstitucionalizada?. En parte sí y en parte no. Sí, porque sufre todos los problemas de falta de organización, de carencia de recursos, de la implementación de la reforma con menos medios que las restantes. Pero al mismo tiempo, es otra escuela, que ha redefinido su lugar, cuya referencia ya no es la institución del pasado ni tampoco la que hoy frecuentan los adolescentes de otros sectores.

Finalmente, es necesario plantear un interrogante a la luz del proceso de segmentación y desinstitucionalización producido en los noventa: ¿aumentará la fragmentación del sistema ya que los sectores en mejores condiciones relativas se nuclearán en los colegios públicos que consideren de mayor calidad mediante mecanismos formales e informales de segregación? O, por el contrario, ¿habrá un aumento de la heterogeneidad social en los colegios por la vuelta de sectores que antes habrían secesionado? Se trata de un proceso en ciernes, pero la situación presente puede llevar a una intensificación de los procesos descriptivos o ser la oportunidad para comenzar a revertirlos.