

# *La experiencia de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires*

Liliana Martignoni \*

## **Introducción**

Intentar describir el actual contexto social en el que se ubican los sujetos y las instituciones constituye una tarea compleja que remite, por lo menos desde las últimas décadas del siglo XX, a un proceso de crisis o cambio que para algunos autores daría cuenta del “repliegue de una idea de sociedad” o más precisamente, del agotamiento de aquella representación social que alude, en el pensamiento de Marx o de Durkheim, a la totalidad “más allá de las especificidades nacionales, de la complejidad de las sociedades, de los desgarros de la modernidad” (Dubet y Martucelli, 1998:39).

Idea de sociedad que estaría siendo fuertemente interpelada desde el campo de las ciencias sociales que hoy ve debilitarse aquellas categorías que «heroicamente» definían lo social independientemente de las vertientes teóricas de que se tratase; una interpelación que como sostiene Garretón (1996) en su análisis de la realidad latinoamericana,

---

\* Magíster en Educación. Docente e investigadora del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.  
Correspondencia: E-mail: lmar@rec.unicen.edu.ar

borra o diluye “desde arriba” y como resultado de la incidencia del proceso de globalización, la idea de frontera y centro endógeno de decisión, en tanto que “desde abajo” se asistiría a un proceso de autonomización de las identidades y adscripciones de ese centro, constituyéndose ahora “en su propio y básico referente de acción social”(p.25).

Cultura, política y economía, tradicional alianza de la Modernidad en el ámbito del estado-nación, sostenedora de la representación de la sociedad y articuladora de las diferentes lógicas de la acción basadas en la prevalencia de las clases sociales, de las instituciones y de las representaciones de los sujetos, hoy comenzaría a debilitarse poniendo en evidencia la separación creciente entre el actor y el sistema, entre la estructura y la acción. Reconfiguración social que en el campo educativo y bajo las determinaciones de los distintos contextos, pueden observarse durante los años ochenta a partir de la incorporación de procesos de reforma en diferentes países de Europa y América Latina que han contribuido a reestructurar los sistemas educativos, imprimiendo nuevos sentidos a lo escolar y nuevos desafíos en la producción de subjetividades en el marco de un debilitamiento de los marcos regulatorios de la acción, y definiendo a su vez, nuevos patrones de legitimidad.

Una situación que, en el caso de Argentina, se ha conjugado con un incremento de la desigualdad social y educativa, cristalizando en un escenario crecientemente fragmentado en el que la crisis de sentido moderno de la escuela puede visualizarse, entre otras cosas, en la emergencia de nuevos «y no tan nuevos» actores, grupos e instituciones que, no exentos de tensiones y conflictos, comparten su “misión civilizadora” (Ianni, 1998) acompañándola en la producción y regulación identitaria. Diferentes sentidos y racionalidades se amalgaman en la definición de pautas de integración social que ya no estarán defini-

das bajo el pretendido ideario común moderno, sino más bien en las relaciones y vivencias construidas por el propio sujeto.

Sus experiencias ya no están ancladas en aquella representación asentada en el estado-nación, fuente productora de sentidos universalistas irradiados a través de un conjunto de instituciones sociales bajo el imperativo de integrar subjetividades a un espacio común, “las estructuras destruyen a las estructuras de modo que la subjetividad y las acciones disponen de [mayores] posibilidades de desenvolvimiento” (Beck, 1996:229). Interesa destacar aquí cómo estos procesos de redefinición social pueden observarse a partir de la implementación de la reforma educativa de los años noventa en la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup>.

Específicamente desde uno de los aspectos de esa política reformista, la ampliación de la obligatoriedad escolar de siete a diez años, que se concretó entre 1996 y 1998 logrando incluir a un porcentaje significativo de la población a la escuela representando -para algunas familias- “su primera generación” en acceder a los estudios secundarios<sup>2</sup>. Sin embargo, la incorporación de los denominados nuevos públicos escolares a una escuela que mantuvo sus tradicionales formatos pedagógicos y reglas de convivencia escolar, comenzó a poner en evidencia y relativizar -pese al esfuerzo puesto por el sistema público para garantizar el cumplimiento del aquel imperativo-, el «carácter democratizador» del incremento en los niveles de inclusión y retención alcanzados por el sistema especialmente entre 1996 y 1999.

La fuerte proclama de parte del gobierno provincial de contener socialmente y retener a esa población en una provincia que culminó en el 2001 con más del 50% de su población por debajo de la línea de la pobreza, fue generando el despliegue e institucionalización de diversas estrategias para garantizar la inclusión y la permanencia de la matrícula, convirtiendo a esta línea de política en un dispositivo de

control y regulación social para amortiguar el peso de la exclusión social.

A diez años de haber sido ampliada la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires, este artículo muestra algunas reflexiones provisorias acerca de la visión que tienen los alumnos de la escuela pública. Una institución que, concebida como esa tecnología social y específica de la Modernidad (Narodowski, 1995a), invita a ser ahora repensada a la luz de las transformaciones operadas en las últimas décadas, recuperando categorías teóricas que van emergiendo del campo de las ciencias sociales en su intento de explicar las nuevas manifestaciones de las relaciones y formas de organización actual de lo social. Interesa analizar aquí, la fuerza instituyente y monopólica de la escuela para regular la conducta de los alumnos en un proceso de construcción identitaria que se ha venido caracterizando, desde la visión de algunos autores, por ese fenómeno creciente de individualización de lo social (Beck, Giddens y Lasch; 1997).

De ahí que, en primer lugar, se prestará particular atención a la conformación de una trama institucional por la que transitan alumnos que asisten al tercer ciclo de la educación general básica pública bonaerense proveniente de sectores carenciados, cuyas experiencias se irían construyendo en un proceso plasmado entre la escuela -a partir de la institucionalización de la extensión obligatoria de la escolaridad-, y otras instituciones sociales. Una trama que pondría en evidencia la dilución de las fronteras entre los diferentes grupos e instituciones sociales y la escuela, y a través de la cual es posible observar diferentes tensiones definidas entre la búsqueda de seguridad y protección que se generaría entre ellas y los límites a partir de los cuales se dirimen sus contratos fundacionales en relación a la construcción identitaria y la integración social.

En segundo lugar, se analizará el relato de aquellos alumnos que puedan ofrecer algunas evidencias vinculadas a su posición res-

pecto a la norma -en este caso, la disciplina escolar- en un contexto de fragmentación y ensanchamiento del «campo de lo posible»; en relación a ello y en tercer lugar, la relación con su tradicional portadora, la autoridad adulta, que estaría mostrando un desplazamiento de aquella relación asimétrica de poder entre docentes y alumnos que constituyó uno de los componentes centrales del dispositivo pedagógico moderno.

### **Instituciones y producción de subjetividad<sup>3</sup>**

#### **La escuela y la comunidad en la producción de identidades fragmentadas**

Azul tiene 14 años y está en 8° de EGB. Sus años de escolaridad vienen transcurriendo entre un Centro Educativo Complementario y el Hogar de Niñas, una organización dependiente de la Iglesia Católica, que alberga a jóvenes cuyos padres no pueden hacerse cargo de su manutención:

*“Vivo en el Hogar de Niñas desde el 2000 junto a mis hermanas. No me gusta estar ahí porque hay algunas chicas que le perdonan las cosas y a mi no. Llego cinco minutos tarde y me retan, me ponen penitencias. Aparte yo me porto mal. Salgo 12,30 hs y me dicen que tengo que estar 12,45 hs y yo no alcanzo a llegar en 15 minutos. Tardo 20 minutos. Antes vivía en mi casa con mi mamá y mis cuatro hermanos. Nos pusieron en el Hogar porque nos habían robado y mi mamá no nos podía tener (...) Antes de ir al Hogar también iba al Centro Educativo Complementario, porque mamá trabajaba a la tarde (...) El fin de semana voy a mi casa y el lunes vuelvo al Hogar. Ahí está Helena con ella hacemos las tareas, pero la odio porque siempre me toma de punto a mí. En el Hogar no hay igualdad porque el otro día estábamos estudiando y a dos de las chicas la Comisión les dejó \$10 a cada una y a nosotras nada. Creo que a ellas les dan dinero porque están desde muy chicas en el Hogar y sin padres. Pero*

*los padres viven ahí cerca del Hogar y de hecho a veces durante la semana ellas van (...) Tengo miedo que me echen del Hogar y de la escuela porque me porto re-mal. Si me echaran del Hogar iría a un juez, pero eso a mí no me gusta porque a veces te llevan a otra ciudad”.*

Juan tiene 15 años, está en 9° de EGB y hace 7 años vive en un Hogar de Convivencia para varones, una organización dependiente del área municipal de minoridad subsidiada por la Subsecretaría Provincial del Menor y la Familia. Su historia de niño violento y esporádicamente epiléptico (así lo consignan los informes médicos) responde a una historia familiar caracterizada por la presencia de un padre alcohólico y golpeador, quien falleció hace 4 años de cirrosis.

*“Vivo desde hace 7 años en el Hogar [donde] los hacen ir [a los chicos a la escuela], ellos nos hablan sobre qué es la escuela [y nos dicen] que nos hace bien [asistir a ella]. En el Hogar te obligan a que vayas a la escuela. Yo hace 7 años que estoy ahí y para mí es lindo porque mi vida ahí cambió mucho. Antes me portaba re-mal, contestaba a la gente y ahora ando re-bien, me trato bien con los compañeros. Mucho cambié también con la maestra domiciliaria que me consiguió esta escuela, con la coordinadora, con la psicóloga. El año pasado como había cambiado tanto recibí la medalla ‘Eduardo Olivero’”.*

Además Juan participa del “Programa Adolescencia”. Un programa destinado a jóvenes entre 14 y 18 años que forma parte de una asociación civil creada en la década de los noventa vinculada a la Iglesia Católica.

Julia tiene 13 años y está en 8° de EGB. Un día de su vida transcurre entre la escuela y un Centro de Día para adolescentes mujeres entre 12 y 18 años, subsidiado por la Subsecretaría Provincial del Menor y la Familia y el área municipal de minoridad.

*“Bueno me levanto 7,30 y voy a la escuela (...) Después de la escuela vengo [al Centro] hasta las 17 hs que vuelvo a casa. De este lugar me*

*gusta casi todo, me gusta como cocinan, como nos tratan porque nos tratan re bien. Lo que no me gusta son las peleas entre nosotras a veces. Otra cosa es que las maestras parecieran que a veces hacen diferencias (...) La otra vez pedimos ir a una charla de madres cuidadoras y nos dijeron que no, porque había venido la profe de plástica pero la llevaron a Paula. Eso está mal porque ella tenía que hacer la tarea con nosotros. Esther [una de las responsables del Centro] le parece que eso no es hacer diferencia pero para nosotros si (...) Entonces nosotros decimos: bueno porque viva en un conventillo no van a hacerle todos los gustos, porque todas tenemos necesidades”.*

Azul, Juan y Julia forman parte de un grupo de alumnos entre 12 y 15 años que asisten a una escuela pública que, a pesar de estar ubicada en un barrio céntrico-residencial, recibe alumnos de zonas periféricas y alejadas del centro urbano, cuyos padres o tutores, que hasta hace un año o dos eran desocupados y changarines, hoy poseen planes jefes y jefas de hogar y en algunos casos son empleados municipales.

Como puede observarse a partir de los relatos, la escuela a la que pertenecen estos jóvenes establece vinculaciones -aunque no formalmente instituidas- con otras instituciones a las cuales los alumnos también asisten, dando cuenta de la complejización de una realidad social en la que cobran preponderancia otros actores y organizaciones sociales poniendo en evidencia el carácter difuso entre el estado y la sociedad civil<sup>4</sup>, así como las formas posibles que estaría asumiendo el lazo social en su función de generar la construcción identitaria y la integración ciudadana.

Estas instituciones que, como tantas otras, atienden la niñez y la adolescencia se han multiplicado en los últimos años. En el caso de los alumnos que asisten a esta escuela, estas otras instituciones por las que transitan poseen una “modalidad alternativa” como es el caso de los denominados Centros de Día, Centros de Convivencia, Centros de

Referencia, Programas o Proyectos Especiales de Minoridad. O bien una “modalidad convivencial” que es el caso de los hogares de residencia permanente. A ellas se suman espacios y programas institucionales dependientes de la Iglesia Católica y del propio sistema educativo, los Centros Educativos Complementarios. Una trama institucional que se complejizaría a partir de los vínculos que cada una de ellas entabla, a su vez, con otras instituciones de quienes obtienen servicios específicos (universidad, municipalidad, salas de salud, etc.)

Diversidad de experiencias se constituirían alrededor de estos espacios y en la escuela que si bien pueden poseer algunas convergencias, la distinción de sus historias fundacionales así como la circulación de prácticas y discursos vinculados a la formación y contención de los adolescentes con problemas asistenciales que van desde el abandono familiar hasta aquellas vinculadas a la tutela judicial, generan en ellos diferentes valoraciones y representaciones así como particulares modos de articular sus distintas lógicas de acción en la búsqueda de la integración social (Dubet y Martucelli, 1997, 1998)<sup>5</sup>. Por estos lugares circularían prácticas y discursos no sólo vinculados a la atención de necesidades básicas insatisfechas (alimentación, vestido, garrafas, etc.), sino a otras -antes reservadas principalmente a la escuela- relacionadas con la prestación escolar, incluyendo actividades que involucran el desarrollo de habilidades y competencias, muchas de las cuales están destinadas a la generación de emprendimientos laborales.

Los ejemplos presentados aquí corresponden a espacios institucionales cuyas lógicas de funcionamiento permitirían establecer una distinción basada no sólo en el carácter histórico de su existencia, sino en cuanto a las oportunidades que intentan brindar a los jóvenes para generar en ellos el desarrollo de capacidades que fortalezcan la inclusión.

Por un lado, el Hogar de Niñas, una institución de más de cien años de existencia, cuyo contrato fundacional estuvo vinculado a la

necesidad de amparar a las niñas huérfanas que deambulaban por la calle. En la actualidad viven allí -de acuerdo al relato de la religiosa responsable de la institución- 18 mujeres entre 5 y 18 años que están “sin familia (...) no reciben su apoyo (...) son huérfanas de padres vivos”. Los beneficios otorgados por la institución, además de la satisfacción de necesidades básicas como la comida y el alojamiento, son el apoyo escolar sumado al acompañamiento de una trabajadora social que constituye el nexo entre la institución y la familia –cuando la hay- y la escuela. Hecho que permitiría llevar a cabo un mayor seguimiento de cada una de la niñas-adolescentes que viene en el Hogar.

Por otro lado, las instituciones más jóvenes en cuanto a su existencia, como el caso del Centro de Referencia o Centro de Día para adolescentes mujeres entre 12 y 18 años que provienen de familias de extrema pobreza. Su surgimiento entre el año 2002 y 2003 se vincula a la necesidad de asistir a las adolescentes de 8° y 9° año que por la edad quedaban fuera de los centros educativos complementarios (ya que el tercer ciclo de EGB en estas instituciones es optativo) con experiencias de fracaso y necesidades básicas insatisfechas. En este espacio, cuyo requisito de ingreso y permanencia es que asistan a la escuela, desayunan, almuerzan y meriendan, siendo una de las tareas prioritarias, el apoyo escolar, además de llevar a cabo diferentes tipos de talleres e iniciación a las actividades laborales.

El “Programa Adolescencia” surge en el año 2000 destinado a jóvenes entre 14 y 18 años. Forma parte de una asociación civil creada en la década de los años noventa vinculada a la Iglesia Católica. Su objetivo, de acuerdo a la documentación obtenida, es el de dar respuesta a las necesidades de los grupos más vulnerables de la sociedad generando espacios de interacción con instituciones del medio local, “actuando como nexo entre la demanda de los adolescentes y la oferta institucional existente”, desarrollando acciones que mejoren sus condiciones de empleabilidad e inserción social, ya que se considera que

“la crisis de las instituciones de suplencia [entre las que se encuentra la escuela] dificultan que la canalización de las demandas de los adolescentes sea la adecuada” (Fundamentos del Programa, 2004).

Si bien a este encuentro entre viejos y nuevos actores e instituciones se podrían sumar otros, es posible observar cómo alrededor de esta escuela se ha tejido una malla social que intentaría amortiguar el resultado de la creciente polarización y heterogeneidad socio-económica y cultural de una sociedad fragmentada, pero imponiendo sus propias normas y reglas de juego, entre las cuales se destaca el propósito explícito de apostar a la permanencia escolar que evitaría la potencial situación de desafiliación social (Castels, 1995) de uno de los tramos más vulnerables como la infancia y la juventud<sup>6</sup>. Aunque es importante tener en cuenta que el imperativo de la inclusión y retención escolar, junto al servicio de merienda para los pobres estructurales de la ciudad forma parte de un contrato fundacional surgido hace varias décadas atrás, si bien se ha profundizado para algunas instituciones a partir de los años noventa. Algunos relatos ilustrativos de ello podrían observarse en el hecho de que para algunas de estas instituciones

*“Una de las condiciones de ingreso y permanencia [en este lugar] es que permanezcan en la escuela (...) En el Centro desayunan, almuerzan y meriendan, aunque no pueden ir sólo a esto. Tienen actividades y talleres de diferente tipo o deberes o algo. Porque eso es parte de nuestro proyecto ya que un factor de riesgo, de vulnerabilidad es la discontinuidad o abandono de la escuela. A ello se suma un ingrediente de género: esas chicas terminan cuidando a los hermanos, cubriendo a la madre cuando sale a trabajar. Ir a la escuela, permanecer en ella tiene que ver con los derechos, dejan por estas cuestiones, pero también la abandonan por el fracaso: no pueden mantener su continuidad, no tienen los recursos que les pide la escuela, no pueden realizar las tareas que les pide la escuela extra-escolarmente porque no las entienden, no tienen una práctica de estudio que pueda sostener su continuidad en la escuela” (Centro de Día para Adolescentes Mujeres).*

*“Un pilar de nuestro trabajo es saber por qué fracasan los chicos en los diferentes espacios, [especialmente] cuando empezamos a ver que muchos estaban abandonando en 7°. Veíamos [en ellos] falta de constancia para poder terminar sus cosas, mucho estaba dado por el cambio de escuela [se refiere al cambio por la articulación con otra escuela donde deben cursar 8° y 9°] ese chico que nunca en su vida tomó un colectivo y [ahora] de pronto debe hacerlo. Ese movimiento geográfico sumado a la convivencia de niños con adolescentes; y esta cosa de que no termino, se me corre un poco más la zanahoria y tengo que hacer dos años más” (Programa Adolescencia).*

Esta importancia otorgada a través de los relatos a la escuela pondría en evidencia la creencia, aún sostenida, del valor y fuerza de la misma para lograr la integración, la exaltación por aquella proclama civilizadora moderna que pretendió conformar una ciudadanía única y homogénea basada en la inclusión de «todos» para educarlos en «todo» pero “excluyendo a los sujetos reales” y, complementariamente a ello, basada también en la «igualdad formal» pero ocultando “las diferencias sociales, culturales y económicas como así también la diversidad de prácticas educativas (...) produc[idas] en su interior” (Giovine, 1998:61). Esto se vería reforzado si se tiene en cuenta que el perfil y práctica profesional de la mayoría de los responsables de estas instituciones está asociado a los estudios superiores; hecho que les permitiría además, generar una serie de actividades para los jóvenes (además del apoyo escolar) a través de contactos con otros espacios, como la universidad, para conseguir servicios de pasantías, asesoramientos, prácticas solidarias, etc.

Uno de los primeros interrogantes que surge entonces tiene que ver con el destino de aquellas instituciones -como la escuela moderna- que, en tanto entramados sociales, intentaron asegurar la integración de los individuos a la sociedad. El destino de aquellas maquinarias institucionales productoras y garantes de la reproducción y estabilidad

del orden social intentando transformar “los valores en normas y las normas en personalidades individuales” (Dubet y Martucelli, 1998:201). No interesaba la posición del sujeto en una u otra institución o su desplazamiento de una a otra, ya que ellas compartían un lenguaje común, una “microfísica del poder” que pretendía homogeneizarlos a través de una tecnología disciplinaria de poder-saber penetradora del cuerpo, del espacio y del tiempo intentando constituir “cuadros vivos que transforma[sen] las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas... organiza[ndo] lo múltiple... recorr[iéndolo] y domin[ándolo para tratar de] imponerle un orden” (Foucault, 1999:152).

La emergencia del mercado y de una sociedad de consumo caracterizada por la fugacidad y la provisionalidad ha ido erosionando el centro articulador y regulador -el estado-nación- de ese conjunto societal, dando lugar a una configuración fragmentada en la que comienza a cobrar mayor visibilidad la caída del denominado “mito del sentido único”. Un sentido pretendidamente articulador y homogeneizador que como lo señala Tiramonti y Minteguiaga (2004) refiriéndose a aquel que impregnó el acontecer escolar nacional argentino durante los siglos XIX y XX, conduciría más bien a asociarlo con un sentido de carácter “hegemónico” en el que encontrarían posibilidad de realización una multiplicidad de sentidos particulares. En sus expresiones:

“no ha habido nunca un sentido único y homogéneo para la escuela, pero sí coyunturas precisas en las cuales el Estado logró imponer y extender al conjunto de la población -a través de un complejo proceso de negociaciones, disputas y eliminaciones- una representación de cuál era el deber ser de la escuela” (p.104).

Si bien, como puede observarse en los relatos, cada una de esas instituciones por las que transitan los alumnos siguen siendo portadoras -con mayores o menores diferencias- de aquel mito, cada una de

ellas se inscribe en una historia particular. El tránsito por cada uno de los diferentes lugares, próximos o distantes, señalaría el desplazamiento de aquella pretensión civilizadora de la escuela de instituir una identidad común la que ahora sería desplazada por una diversidad de universos autorregulados cuyo resultado evidenciaría una heterogeneidad de experiencias (Kessler, 2002). Un proceso de individualización -como en el caso de estos alumnos- en el que estaría comprometida no sólo la construcción de la propia biografía sino también los compromisos y red de relaciones «obligadas» (Robles, 1999), a través del tránsito por todos estos lugares, en las que estaría implicado el individuo en su búsqueda de seguridad y certezas.

De ahí que autores como Hardt y Negri (2002) sostengan la emergencia de una sociedad del control que introduciría cambios en los modos de producir subjetividad, ya que aquella lógica de subjetivación propia que caracterizaba y delimitaba los espacios de encierro -como la escuela, el Hogar de Niñas, el Centro de Convivencia para Varones, etc.- se expande ahora como “modulaciones [como] un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro” (Deleuze, 1991:106), habitando por todo el terreno social con sus prácticas y discursos otros lugares y actores posibles. Esos otros espacios institucionales de pertenencia de los jóvenes reforzarían y/o tensionarían la fuerza de la escuela en la construcción identitaria y en la regulación del comportamiento de los sujetos, pero además pondrían en evidencia la necesidad de repensar su contrato fundacional en función de los nuevos desafíos a los que la enfrenta la diversidad y desigualdad.

### **La escuela en la búsqueda de la seguridad perdida**

A pesar de no existir un vínculo formalmente instituido entre la escuela y el resto de las organizaciones por las que circulan los alumnos, se observa la existencia de una tensión a partir de la cual se

visualizan diferentes intereses en juego puestos en evidencia a partir de la preocupación de la conducción actual de la escuela: la pérdida del perfil de una matrícula que provenía del barrio en el que se ubica la institución y que en la actualidad recibe alumnos de diferentes lugares, especialmente de zonas carenciadas, muchos de los cuales ingresan con problemas de conducta y fracaso escolar.

*“Hay que desterrar años de esa imagen de la comunidad (...) que decía y bueno dónde mandamos a los chicos: a la guardería tal y a la escuela tal [ésta]. [Hoy] es de las peores escuelas de pobreza y marginalidad, una [escuela] de elite (...) es la aspiración de los que vienen del barrio del Cerro [se refiere a uno de los barrios de mayor marginalidad y delincuencia de la ciudad] (Directora)<sup>7</sup>.*

Sin embargo, en la base de la preocupación por el empobrecimiento de la matrícula (y las consecuentes problemáticas a ello asociadas), habría que agregar la complejidad que se instala a partir de la implementación de la ampliación de la obligatoriedad escolar. La incorporación de nuevos públicos escolares y el fuerte imperativo a la retención escolar pondrían al descubierto el sentimiento de desprotección y amenaza al que se enfrenta el adulto educador, sumado a la dificultad para trabajar con la diversidad en el marco de una institución que no ha cambiado sus formatos pedagógicos y a la que ya no le resultarían eficaces los mecanismos tradicionales reguladores de la conducta. Ello podría leerse en el siguiente relato:

*“(...) empecé a ser más selectiva. Me querían obligar a tomar chicos de 300 km a la redonda (...) Tuve que hacer selección en función de criterios tales como la «integración familiar» como para tener interlocutores. Generalmente esos padres son los que quieren meter 8 hs de escolarización porque tienen problemas de conducta o porque no se los bancan, porque las madres son todas amas de casa, es decir no trabajan, tienen suerte las guachas, o trabajan diez veces menos. Ellas pueden, si quisieran aten-*

*der a los chicos, pero no. Entonces si lográs tener chicos con familias un poco más integradas, ya tenés a alguien que te responda” (Directora).*

De esta cita puede inferirse la importancia otorgada a la familia en tanto concepción moderna de «familia nuclear» sostenedora y legitimadora de la cultura escolar pero, por sobre todo, acompañante de esa lógica disciplinaria que en un sentido foucaultiano encadenaba a las diferentes instituciones bajo un único ideal encarnado en un sistema de normas y disposiciones garantes de la seguridad, el cuidado y la protección. Frente a la amenaza de alumnos provenientes de las denominadas “familias desintegradas”, surge un nuevo apoyo para ejercer el control ante la peligrosidad que en muchos casos acompaña a la diversidad: las otras instituciones de la comunidad.

*“Yo tomo esos chicos que vienen de esas instituciones [porque] me siento protegida y con más apoyo del que tengo de su propia casa. Cuando trabajo con estas instituciones me siento contenida en todo sentido, me acompañan, me alivian” (Directora).*

Preocupación que evidenciaría la desintegración de las tradicionales certezas que portaban las instituciones de la Modernidad (Giddens) y la compulsión a buscarlas en “otros” actores de la comunidad, ya sea en el caso de la escuela como en el de muchos de esos alumnos que a ella asisten. Se trataría del desarrollo de un proceso de individuación, en el cual la «búsqueda obligada» del otro se produciría frente a la inexistencia de redes de apoyo o a fuentes de subsistencia significativamente debilitadas (Robles, 1999)<sup>8</sup>.

En esta relación que la escuela entabla con estas otras organizaciones sociales podría observarse un proceso de ambivalencia, ya que por un lado reconoce su importancia en términos de seguridad y protección, pero a la vez se mantiene impermeable y reticente a las sucesivas demandas de éstas para llevar a cabo un trabajo conjunto que incremente las posibilidades del alumno de permanecer y transitar

exitosamente por la escuela, tal como lo sugieren los siguientes relatos.

*“El año pasado mandamos a todas las escuelas información contando lo que era la institución y que estábamos con ellos, con cada alumno de los que ellos tenían. Necesitábamos que supieran que existíamos y que brindamos apoyo. A veces, como parte de la estrategia, tratamos de evitar decir que van a un centro de día por el tema de la estigmatización para [la alumna]. La escuela tiene una fuerte representación con respecto a la situación de institucionalización, la opinión y la idea de trabajo que tiene la escuela es muy distinta de la que tenemos nosotros; entonces en esa situación no decimos que somos del centro (...) Ellos son reacios a enviar a los chicos a otra institución porque consideran que el fracaso de ellos está vinculada a la sobre-institucionalización de los chicos porque no hacen una lectura del fracaso vinculada a las prácticas docentes de la escuela. Y eso es una mentira o nunca se plantean que la práctica pedagógica pueda fallar entonces dicen que lo de la institucionalización para el chico es un inconveniente en su desempeño escolar. Y aparte que no conocen lo que pasa afuera ni siquiera con el centro educativo complementario que es formal” (Centro de Día).*

*“Con esta escuela no podemos decir que trabajamos en red, porque una red tiene que tener un ida y vuelta. Ellos saben que existimos y nosotros sabemos que existen. La mayoría de las veces vamos nosotros a hablar con los chicos. Esa escuela está desbordada por una realidad desde hace mucho tiempo por eso quisimos dar una mano. Con las otras escuelas que vinieron estamos trabajando, por ejemplo revisamos nuevamente lo del Banco de Tiempo [un proyecto que incorpora voluntarios de la universidad para trabajar en prácticas solidarias que a su vez son reconocidas con créditos para su carrera] para dar apoyo extraescolar para 8° y 9° los fines de semana. Y con escuela X se trabajaron otras cosas más vinculadas a lo social. Pero con esta escuela no hay un proyecto de trabajo conjunto” (Comedor Escolar).*

En otros términos, la gestión del riesgo y la seguridad se encontrarían presentes en esta tensión a la que se ve enfrentada la escuela. Por un lado, la necesidad de evitar el desborde que podría traer aparejado la entrada de nuevos públicos escolares visualizados como grupos de/en riesgo y frente a los cuales la dirección de la institución declara -como queda reflejado en anteriores relatos- llevar a cabo una selección que incremente sus posibilidades de dar respuesta al imperativo retentista. Por otro lado, el temor de perder su especificidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un pilar de su contrato fundacional, que estaría fuertemente cuestionado como lo revela el testimonio de una de las responsables del Centro de Día.

De este modo, si bien esta línea reformista de la década anterior logró profundizar el proceso de expansión educativa iniciado años atrás incluyendo sectores sociales que históricamente no accedían, especialmente al nivel medio del sistema educativo, acentuó la diversificación y desigualdad dando lugar a la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004), cruzando el espacio público y generando un borramiento de las fronteras que tan nítidamente intentó demarcar la Modernidad entre la escuela, la familia y las otras instituciones de la sociedad. Como puede observarse hasta aquí, la crisis de la escuela moderna transcurre por el cuestionamiento como principal fuerza monopolizadora de la construcción e integración ciudadana debiendo compartir su “tradicional misión civilizadora” con otros actores, otras instituciones de la sociedad civil. Una crisis que también sería el resultado de su debilidad instituyente, pudiendo observarse cómo aquella fragmentación atraviesa las formas tradicionales de autoridad pedagógica así como el sentido universalizante y homogeneizador de la norma; temas éstos que serán abordados a partir del próximo apartado.

## **La norma y el ensanchamiento del campo de lo posible: la disciplina escolar**

Bonzo tiene 14 años y proviene de otra institución de la que fue echado por mal comportamiento. Está en 8° año y es el protagonista de los relatos de sus compañeros de 7° a 9° año por haber sido el responsable de uno de los hechos de indisciplina más comentados en la escuela. La falta de respeto a una de las profesoras de la escuela le ocasionó una sanción que consistió en trabajar durante un mes en la biblioteca, lejos de su grupo de pares.

*“El tema es que yo estaba sentado jugando con un encendedor y la maestra fue a decir a la preceptora que yo quería prender fuego el banco. Me suspendió y entonces le escupí el saco y rompí una puerta a las piñas. También la insulté. Tuve que estar un mes en la biblioteca haciendo la tarea, fue feo, me aburrí. Estuve re-mal en escupir pero ellos también porque no me pueden meter una sanción cuando yo no había hecho nada. A veces no se cumple con lo que no se puede hacer porque no se puede fumar y siguen fumando en el patio. A veces los adultos ponen sanciones y se olvidan y hay chicos de 7° que los suspenden y queman el papel y vienen al otro día y todo bien. Hay algunos que tienen “coronita”: las mujeres porque se portan bien y a veces le chupan las medias a la directora y algunos varones [también]”.*

Más allá de las posibles adecuaciones que este alumno hace a su discurso público (a su lenguaje y a sus gestos), a lo que se sabe se espera de él, estos actos de bronca, de rebeldía y desafío pueden ofrecer la vía de entrada a su discurso oculto (Scott, 2000). Este y otros relatos estarían evidenciando la debilidad de la norma, -y con ello su carácter legal- en cuanto a la arbitrariedad en el cumplimiento de la sanción -una sanción que probablemente pueda tener diferencias con respecto a otras instituciones por las que estos mismos alumnos transi-

tan o han transitado-, en tanto ella no está basada en una justicia restitutiva o reparadora de acuerdo a la naturaleza del acto infractor, sino más bien en firmas, suspensiones y expulsiones que se aplicarían arbitraria y focalizadamente de acuerdo a la situación y a los actores en ella involucrados. La norma como

“criterio... medida o (...) ejemplo de procedimiento, de proceso, de dimensión, de extensión, de cantidad, de calidad o de tiempo, establecida por una autoridad, por la costumbre o por el consenso, como base de referencia o de comparación” (Harriman en Ewald, 1993:111).

Y característica de aquellos grandes espacios de encierro de la sociedad disciplinaria que, especialmente a partir de los siglos XVIII y XIX, marcaron el advenimiento de una era normativa intentando articular a sujetos e instituciones a un espacio común, se encontrarían hoy en un estado moribundo. Es decir, ya no constituirían elementos reguladores, modos de producir -sobre todo- un principio de valoración extraído del juego de las oposiciones que establecen el límite entre lo normal y lo anormal, entre lo permitido y lo prohibido, y que a su vez van instituyendo relaciones de poder, categorías y clasificaciones acerca de cómo concebir la realidad (Giovine, 2000).

En un trabajo anterior (Martignoni, 2002) se observaba cómo docentes, directivos, preceptores y coordinadores escolares daban cuenta en sus relatos acerca del escaso valor punitivo de los instrumentos disciplinarios que, muy heterogéneamente, circulan en las escuelas. La negociación se ha convertido en una figura que, en tanto práctica vinculada a los procesos de cooptación, intenta articular y consensuar los intereses generales del sistema con los intereses particulares de los actores, dando respuestas focalizadas a la infracción cometida<sup>9</sup>. Pero a la vez, pone en evidencia –como se verá- la crisis de la tradicional figura

de autoridad adulta como única portadora de la norma que refleja hoy la pérdida de aquel pretendido sentido universal que,

“constituía [no] un mero ordenamiento jurídico sino una experiencia forjada en la vida institucional (...) Las sociedades disciplinarias disponían de una serie de dispositivos que hacían posible que la ley en sí, la verdad en su enunciado, adquiriera consistencia emocional, ya sea para configurarse a imagen y semejanza de ella o para huir de sus efectos opresivos” (Duschatzky, 2003:46).

El incidente de Bonzo con la profesora podría ser un caso ilustrativo de estos procesos de negociación. Azul y Julia ofrecen su opinión respecto de lo ocurrido con su compañero:

*“Cuando surgen problemas en el grupo no lo podemos arreglar hablando porque nadie se entiende con nadie. Por ejemplo, se peleó Bonzo con la profesora porque le llenó el saco de garsos [gargajos] entonces ella le dijo que lo iba a echar de la escuela. Entonces él le dijo que no quería volver a la escuela para verle la cara de culo, cara de huevo, ojos saltados, de todo. Entonces decidieron una suspensión colectiva pero después la maestra resolvió, junto a la preceptora, volver atrás en la medida. La maestra le dijo a la directora que era ella o Bonzo. La directora eligió a Bonzo que va a tener que trabajar en la biblioteca durante un mes” (Azul). “Los castigos es que los suspenden por dos o tres días pero eso está mal porque por ejemplo Bonzo que le escupió la campera a la de [profesora] está trabajando abajo [en la biblioteca]. Y eso está mal porque tiene que trabajar arriba aunque sea en un rincón. Le mandan los deberes y no debe entender nada. Dicen que va a estar todo el año” (Julia).*

Pero esta transacción que transcurre dentro de la escuela y no logra ser dirimida intramuros trasciende involucrando a otros actores de la comunidad, ya que frente a la negativa por parte de la dirección a la expulsión del alumno, la docente presenta la denuncia ante la policía y mantiene una entrevista con el Juez de Menores.

*“El problema acá es reducir todo al alumno. No hay acuerdo en las normas entre los adultos. Pedí la expulsión del alumno y no me la dieron. El problema es institucional (...) aquí hay mucha violencia, algunos profesores entran con miedo a clase. El otro día un alumno sacaba punta a su lápiz con un cuchillo o algo parecido” (Profesora).*

El ejemplo citado pone de manifiesto una transacción que no sólo mostraría el alejamiento de lo que Merieu (1998) denomina “transacción educativa esencial”, refiriéndose a la elaboración conjunta de reglas, sino también el sentimiento que atraviesan en la actualidad muchas de las prácticas que transcurren en la escuela pública y que en parte justificaría esta sensación de «protección» que inspiran -como se dijo anteriormente- otras instituciones de la comunidad y que la resguardarían del miedo de trabajar con alumnos que «han perdido la vergüenza». Ello sumado a la fragmentación de la autoridad adulta, involucraría a los actores a ser partícipes de una negociación sobre aquellas reglas que, como sostiene Sennett (1983), el paternalismo de años anteriores no permitía que fuera negociable: la relación en la sociedad moderna entre estar controlado y ser objeto de cuidados (en Giovine y Martignoni, 2005).

En este escenario altamente complejo, inestable y desregulado, la práctica negociadora que sugieren los anteriores relatos excederían la tradicional norma disciplinaria. Ellos ponen en evidencia cómo estas prácticas van penetrando en otros instrumentos de control, por ejemplo la evaluación y el sistema compensatorio de los aprendizajes no adquiridos, intentando “resolver en situación” aquello para lo cual los viejos dispositivos pedagógicos encargados de producir la ley, ya no son suficientes:

*“El otro día Marcela la chica de la otra escuela me cuenta que ahora para los chicos que repiten los hacen pasar igual para que conozcan gente nueva (...) Si nos sacamos un 1 en el boletín, [los docentes] te ponen un 4 para que vos no te desalientes” (Julia, 8º año).*

*“Con respecto a las compensaciones está bueno. Por ejemplo la de Naturales nos hacía la gamba y con la prueba que habíamos desaprobado nos la tomaba de nuevo y aprobábamos. En cambio otras te toman de nuevo, tenías que estudiar toda la carpeta y sobre eso te tomaban algunas cosas” (Iris, 8° año).*

*“Yo no estoy de acuerdo [con las compensaciones], porque es como que la maestra te regala la nota” (Alejandra, 8° año).*

Como puede observarse, este «ensanchamiento del campo de lo posible», como señala Eherenberg (2000), quiebra aquel equilibrio permitido-prohibido que regía la individualidad en los años ‘50 y ‘60. La norma se fundará ahora en la responsabilidad y la iniciativa y no ya en aquel sentimiento de culpabilidad<sup>10</sup> que en un sentido freudiano se basaba en el “*miedo a la autoridad exterior*”, obligando al sujeto a renunciar a la satisfacción de sus instintos para no perder el amor de ésta y el “*miedo a la autoridad interior o super-yo*” impulsando al castigo frente a la imposibilidad de ocultar, ante esta instancia del aparato psíquico, la persistencia de los deseos prohibidos.

Sobre esta base será la norma y la disciplina la que conducirían al individuo a “convertirse en uno mismo”. Una sobredeterminación del yo con fuerte incidencia sobre el proceso de construcción identitaria, dado que esta falta de marcos comunes podría traer aparejado al decir de Sennet (1983) efectos corrosivos para el carácter en tanto el individuo debe asumir concientemente una vida autónoma y responsable, a la vez de sentir el peso de una sobredeterminación del yo desprovisto de redes institucionales de apoyo comunes.

Así, se van generando prácticas en los jóvenes que se traducen, no ya en aquel ideal moderno de la transmisión de valores y normas compartidos que conformarían el interés compartido o común, sino en diferentes experiencias escolares especialmente para los que –como en este caso- transitan por toda esa malla social “que intenta ligar de otro modo un tejido social fragmentado” (Duschatzky, 2003:49), pudiendo

producirse una hibridación de contradicciones, conflictos y complementaciones entre las finalidades manifiestas del sistema educativo y las prácticas, procesos y productos de la experiencia escolar cotidiana (Tenti, 2003).

### **El equilibrio de poder entre docentes y alumnos: la cuestión de la autoridad**

Como se manifestó anteriormente, la disciplina escolar constituye parte de las estrategias -junto a otras como los sistemas de evaluación compensatorios, los planes sociales, el surgimiento de nuevos actores escolares, etc.- desplegadas por el sistema educativo bonaerense para dar cumplimiento a la extensión de la escolaridad obligatoria (Martignoni, 2002)<sup>11</sup> y que han ido instalando fuertemente la contención social como función primordial de la escuela pública frente al desborde social que podría traer aparejado el incremento progresivo de la pobreza y la marginalidad.

A su vez pone en evidencia -como se refleja en el caso de la escuela de referencia- que en general la población de alumnos atendidos por estas instituciones ha sufrido las consecuentes secuelas de los descensos en los niveles de calidad de vida, desocupación y precarización laboral de los entornos familiares; dando cuenta a su vez de esa reconfiguración del sector público que en la actualidad registra un fenómeno de homogeneización socio-económica, pues sus escuelas atienden a los grupos más castigados de la población, en tanto el sector privado está reservado a los grupos económicamente más favorecidos (Tiramonti, 2000).

La retención escolar se ha convertido -para muchas instituciones educativas públicas bonaerenses- en un imperativo de integración para los nuevos públicos, pero además en un horizonte que estaría re-

gulado “una convivencia escolar” que pondría nuevamente en el centro del debate la crisis de autoridad adulta, en tanto portadora de la norma, desestabilizando esa tradicional relación asimétrica de poder entre el docente y el alumno o al menos haciendo que ella se manifieste de otro modo.

Los relatos de Julia y Juan darían cuenta de una relación que se alejaría de aquella figura del docente ocupando el lugar exclusivo de la autoridad, lo cual llevaría a preguntarse: ¿qué es entonces lo que se estaría produciendo con esa relación de poder frente al borramiento del lugar del adulto? ¿En qué otras fuentes de legitimidad se ampara la autoridad? ¿Ya no existe asimetría en esa relación de poder entre docentes y alumnos?

*“Un mal alumno es el que [le dice a la maestra] ‘vieja petera’, ‘chupame esto o chupame lo otro’ y que no traiga los deberes” (Julia).*

*“Las cosas que más pasan es cuando la maestra da una orden y los chicos no hacen caso y empiezan a correr por el salón. Se burlan de los profesores; por ejemplo la señora está escribiendo en el pizarrón y los chicos le dicen, ¿se puede correr? Y cuando ella dice sí, entonces los chicos se paran y empiezan a correr” (Juan).*

La autoridad, desde la visión de Sennet (1983) constituye la expresión emocional del poder en un vínculo desigual entre personas en el que se manifiesta un componente de fuerza y debilidad a la vez. Esto es fe en la autoridad del adulto por el sentimiento de confianza y protección, pero también -y a medida que se avanza hacia la vida adulta- el temor a convertirse en «esclavos dóciles». De acuerdo a esta perspectiva, cualidades como la seguridad, el superior juicio, la capacidad para imponer disciplina y también de inspirar temor contenidos en un mundo adulto que monopolizaba el poder en las instituciones (Tenti, 2000), hoy se desvanece ante la debilidad de reglas y ambivalencia de sanciones.

Frente a la pregunta de Sennet: ¿qué le ocurre a la autoridad cuando el castigo que permite la sociedad es limitado, cuando no se permite ni el látigo ni el hambre ni la pérdida de empleo? surge una similar: ¿cuál debiera ser el lugar de docentes y directivos frente a una situación de violencia y con normas que ya no son suficientes porque han perdido su valor universal? Normas cuya sanción, como se ha visto en los relatos, forman parte de “la función de atribución”, es decir el castigo -la firma, la suspensión y como medida extrema raras veces concretada, la expulsión- se atribuye, se impone desde afuera y no constituye el resultado de un proceso de construcción colectiva

“como prueba de confianza y de exigencia que conlleva el interrogante, siempre planteado acerca de la legitimidad de la atribución como signo de nuestra incapacidad radical para entrar en la conciencia del prójimo y de la esperanza de su voluntad [lo cual] puede convertirse en un punto de apoyo esencial para el desarrollo de un sujeto” (Merieu, 1998:123).

Es por ello que esa relación asimétrica de poder no es que haya desaparecido, lo que pareciera haber entrado en crisis es esa postura weberiana de la autoridad identificada con un “sentido de deber que no sólo está conectado al miedo a la sanción, sino también a la convicción de su legitimidad” (Preterossi, 2003:95) y que formaría parte de una declinación mayor, característica de las sociedades desiguales, en las cuales las democracias adquieren un alcance o nivel de incompletud en tanto se asistiría a la declinación del universalismo de la ley (O'Donnell, 2002). Reforzada por la peculiaridad de la época actual basada en esa sensación de ilegitimidad que inspiran las instituciones. Una legitimidad que, en el caso de la escuela, ya no estaría sustentada exclusivamente en los derechos del adulto y los deberes y responsabilidades del alumno, sino en los derechos, deberes y responsabilidades vis a vis con los mayores (Tenti, 2000).

Por un lado el alumno que reclama límites, cumplimiento de sanciones cuyos deseos trancos de orientación y protección ante la ausencia de ley, resurgen en otros espacios expresados en violencia, bronca, venganza y estrategias de ocultación. Y por otro lado el docente, para quien ya no es suficiente la tradicional sanción vinculada a la amonestación, recurriendo a otras estrategias que oscilan entre una posición de dominación basada en la amenaza que para estos jóvenes significa quedarse en el afuera del afuera: “vas a quedar en manos de un juez”. Y una tercera posición en la cual la legitimidad que tradicionalmente le venía dada, deberá ser ahora el resultado no ya de una construcción basada en la unidireccionalidad en la cual la centralidad se anclaba en el poder del docente frente a la obediencia del alumno, sino en ese principio de reciprocidad anclado en la complejidad de intereses que envuelve una relación entre actores, que ahora se pretende recíproca.

“Las sociedades dominadas por las tecnologías provocan una pérdida de la confianza acrítica en la autoridad, desmitificándola; eso prepararía una revolución pedagógica basada ya no en el miedo sino en el reconocimiento recíproco entre adultos y niños” (Preterossi, 3003:128).

Intentando superar la aparición de esa figura autónoma de «la autoridad de la autonomía sin amor personal» sustentada “en un principio de indiferencia a los demás y de conocimiento técnico que no se bastan a sí mismos y absorben la rebelión desde abajo, pero ejerciendo grandes controles en forma de vergüenza sobre quienes se rebelan» (Sennet, 1983: 5).

Lo trabajado hasta aquí abriría una línea de futuras indagaciones respecto del/los sentido/s que estaría asumiendo la ampliación de la obligatoriedad escolar para estos nuevos públicos y la experiencia

en ellos generada; una política de reforma que, en forma similar al dispositivo bourdiano de la “eufemización” (Scott, 2000), permitiría identificar un discurso público dominante vinculado a la proclama democratizadora de tener “más chicos en la escuela”, pero intentando a la vez diluir el uso de la coerción: el control ante la peligrosidad de los chicos en la calle. Muchos de los cuales hoy están en las aulas siendo portadores no de nuevos problemas, sino de problemas con mayor visibilidad frente a los cuales se hace necesario volver a revisar los tradicionales instrumentos reguladores de la relación de autoridad y orden.

Un recorrido que abre dudas e incertidumbres, pero que instala la certeza respecto de la necesidad de re-pensar la escuela y sus instrumentos de regulación a partir del reconocimiento de una cultura adolescente y juvenil diversa y abierta al cambio, sin resignar aquella promesa escolar de incluir e integrar a un espacio común.

**Resumen** Sobre la base de una reestructuración de las relaciones sociales y los marcos regulatorios de la acción, el presente trabajo intenta analizar la fuerza instituyente y monopólica de la escuela como uno de los principales dispositivos de integración y construcción identitaria. Para ello, se presentarán datos provisorios referidos a un grupo de alumnos de sectores carenciados, cuya experiencia forma parte de un proceso plasmado entre la escuela y el tránsito por otras instituciones sociales de la comunidad; una trama institucional que pondría en evidencia el carácter difuso de la frontera escolar a partir de las tensiones, pujas y complementaciones de aquellos objetivos fundacionales vinculados a la integración de los adolescentes. Complementariamente, se analizará sus relatos en relación a la norma y a la autoridad adulta que reflejaría una crisis de aquella tradicional relación «asimétrica» y «protectora» de poder docente-alumno que acompañara el desarrollo de los sistemas educativos modernos.

### **Palabras clave**

Escuela; Instituciones sociales; Norma; Experiencia escolar; Autoridad.

**Abstract** On the base of a restructuring of the social relationships and the marks regulatorios of the action, the present work tries to analyze the force instituyente and monopólica of the school like one of the main integration devices and construction identitaria. For it, temporary data will be presented referred to a group of students of lacking sectors whose experience forms part of a process captured between the school and the traffic by other social institutions of the community; an institutional plot that would put in evidence the diffuse character of the school frontier starting from the tensions, bids and complementations of those objective fundacionales linked to the integration of the adolescents. Complementarily, it will be analyzed their stories in relation to the norm and to the mature authority that a crisis of that traditional asymmetric relationship and power educational-student's «protector» that it accompanied the development of the modern educational systems would reflect.

### **Key Words**

School; Institutions social; Norm; Experience school; Authority.

## NOTAS

1. Una provincia que se destaca por ser no sólo la de mayor extensión desde el punto de vista demográfico, concentrando casi un tercio de la población total del país, desigualmente distribuido entre el Conurbano Bonaerense y el Resto de la Provincia, sino la de mayor peso económico, generando un 35% del PBI del país. Una realidad que contrasta con su heterogeneidad estructural y una significativa precarización de las condiciones de vida de sus habitantes, y que ha llevado en la década de los años noventa a instalar “la contención social e individual” como una de las principales funciones de la escuela y el sistema educativo bonaerense (en Giovine y Martignoni, 2005).

2. El tercer ciclo de la educación general básica (EGB3) constituye el segmento que concretizó la ampliación de la obligatoriedad escolar con la implementación de 7° año en 1996, de 8° año (ex 1° año de la escuela media) en 1997 y de 9° año (ex 2° año de la escuela media) en 1998. Un ciclo que, en la jurisdicción bonaerense, tiene su dependencia administrativa y pedagógica de la ex-rama Primaria.

3. Con el objeto de resguardar el anonimato, las instituciones y los actores involucrados en el estudio poseen nombres ficticios o de fantasía.

4. Se considera como en el caso del análisis llevado a cabo por Cardarelli y Rosenfeld respecto de los programas sociales implementados en los años noventa que, independientemente de las posiciones teóricas a las que se adhiera respecto del término sociedad civil, es aquí “homologado a los grupos que se encuentran en las comunidades entendidas como conjunto de personas que comparten una historia, conocimientos, tradiciones, costumbres y también problemas y necesidades. Mantienen relaciones entre sí, se reconocen pertenecientes a una misma identidad y pueden realizar actividades conjuntamente” (en Duschatzky, 2000:31).

5. Según estos autores dichas experiencias dependen de cómo se articulan tres lógicas de acción que -de un modo asimétrico e inestable- tienden a ser integradas por los actores en tanto se constituyen como sujetos: la *lógica de la “integración”* (social y cultural), vinculada a la función de socialización; la *lógica “estratégica”*, vinculada a la capacidad de tomar distancia de uno mismo, de una reflexividad que, haciendo uso de recursos y diversidad de intereses, da lugar a la

innovación, al diseño de nuevas estrategias y posibilidades de ser reconocido e incidir sobre el otro; y la *lógica de la "subjetivación"*, vinculada a las representaciones de los sujetos no reducible al yo social y que se vincula con su autonomía, su libertad, su creatividad.

6. Las diferencias crecientes entre pobres y no pobres resultantes de esa realidad social y que afecta fuertemente a estos tramos o segmentos pueden observarse en indicadores como la esperanza de vida que muestra una distancia de 15/20 años a favor de los segmentos sociales más ricos de las áreas más ricas del país y de los años de escolarización que, en el nivel primario, es cercana al 10%. Si se considera el retraso escolar en el mismo nivel, la diferencia entre pobres y no pobres se triplica (en Giovine y Martignoni, 2005).

7. El Barrio del Cerro, de acuerdo a las declaraciones de sus vecinos, "es tierra de nadie". Robos, drogas, palizas e incendios reiterados a su escuela, constituyen algunos de los signos de la violencia que allí se vive cotidianamente, "los patrulleros vienen y apresan chicos, pero como son menores vuelven a salir y todo el tiempo tenemos la misma historia (...) tenemos muchísimo miedo" (Diario del Lugar, 2005).

8. Este autor utiliza el término individuación para referirse a los efectos que posee la marginalidad y la pobreza sobre el proceso de construcción identitaria en las sociedades periféricas diferenciándolo del término *individualización*, el que será reservado para dar cuenta de este proceso en sociedades avanzadas.

9. La retención se ha constituido en el imperativo alrededor del cual se concentran, por un lado los intereses del sistema vinculado a la mayor permanencia de los chicos en la escuela, la de directivos y coordinadores que deben cumplir con este mandato para conservar cursos y divisiones, así como el acceso de la institución a programas especiales. Y por el otro lado, los docentes –especialmente profesores- cuya cultura profesional y laboral de la ex escuela media ha estado vinculada históricamente a la expulsión y no a la integración de aquellos jóvenes que no se adecuaran a las condiciones establecidas.

10. Freud (1976) denomina "culpabilidad" al enfrentamiento entre dos instancias del aparato psíquico, el super-yo y el yo, manifiesto bajo la necesidad del castigo debilitando la fuerza agresiva del individuo, "desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior como una guarnición militar en la ciudad conquistada" (p.24).

11. En relación a estas estrategias se debe aclarar que los datos analizados aquí forman parte de un trabajo de campo llevado a cabo entre 2002 y 2004, razón por la cual no se incluyen las modificaciones a ellas introducidas por el gobierno provincial a fines de ese último año.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BECK, U., GIDDENS, A. Y LASCH, S. (1997) **La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno.** Alianza, Madrid.
- BECK, U. (1996) "*Teoría de la sociedad del riesgo*". En GIDDENS, A.; BAUMAN, N.; LUHMANN, N. y BECK, U. **Las consecuencias perversas de la modernidad.** Anthropos, Barcelona.
- CARDARELLI, M. y ROSENFELD, M. (2000) "*Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales*" en DUSCHATZKY, S. (Comp.) **Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.** Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1995) **La metamorfosis de la cuestión social.** Paidós, México.
- DELEUZE, G. (1991) "*Posdata sobre las sociedades del control*". En FERRER, C. **El lenguaje literario.** Nordan, Montevideo.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1997) **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.** Losada, Buenos Aires.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) **¿En qué sociedad vivimos?** Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) **Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.** Paidós, Buenos Aires.

- DUSCHATZKY, S. (2003) “¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?”. En **Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino**. Novedades Educativas, Fundación CEM, Argentina.
- EHRENBERG, A. (2000) **La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- EWALD, F. (1993) **Foucault. A Norma e o Direito**. Vega-Comunicação & linguagens, Lisboa.
- FOUCAULT, M. (1999) **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1976) “*El malestar de la cultura*”. En **Obras Completas**. Volumen XXI, Amorrortu, Buenos Aires.
- GARRETON, M. (1996) “¿Crisis de la idea de sociedad? Las implicancias para la teoría sociológica en América Latina”. En **Revista de Sociología**, Nº 10, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.
- GIOVINE, R. (1998) “¿Cómo se reconstruye la ciudadanía en las reformas educativas de los 90?”. En **Revista Educação & Realidade. Cidadania, gestao da educação e globalização**. Vol 23, Nº 1, UFRGS, Porto Alegre.
- GIOVINE, R. (2000) **Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la Provincia de Buenos Aires (1850-1880)**. Tesis de Maestría, UNMdP/FLACSO.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2005) “*El papel de los estados nacional y provincial en el proceso de reforma educativa argentina de los '90*”. En **Publicación Electrónica [www.humanasvirtual.edu.ar](http://www.humanasvirtual.edu.ar)**.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2005) “*Políticas y sujetos escolares. El declive de la fuerza instituyente de la escuela*”. Mimeo.

- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002) **El imperio**. Paidós, Buenos Aires.
- IANNI, O. (1998) **La sociedad global**. Siglo XXI, México.
- MARTIGNONI, L. (2002) **Obligatoriedad escolar y estrategias de retención en el tercer ciclo de la educación general básica. Provincia de Buenos Aires 1996-2001**. Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Argentina/Universidade Estadual de Campinas-Brasil.
- MERIEU, P. (1998) **Frankenstein Educador**. Laertes Psicopedagogía, Barcelona.
- NARODOWSKI, M. (1995a) "*La pedagogía en penumbras. Perspectivas históricas*". En **Revista Propuesta Educativa**, Año 6, N° 13, Buenos Aires.
- O'DONNELL, G. (2002) "*Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina*". En MÉNDEZ, O'DONNELL y PINHEIRO (eds.) **La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina**. Paidós, Buenos Aires.
- PRETEROSSO, G. (2003) **Autoridad. Léxico de política**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2002) **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**. IIPE-Unesco, Buenos Aires.
- ROBLES, F. (1999) **Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo**. Sociedad Hoy, Chile.
- SCOTT, J. (2000) **Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos**. Colección Problemas de México, Ediciones Era, México.
- SENNET, R. (1983) **La autoridad**. Alianza.
- TENTI, E. (2000) "*Culturas juveniles y cultura escolar*" En **Documento presentado en Escola Jovem: un novo loar sobre o**

**encino medio.** Organizado por el Ministerio da Educacao Media e Tecnológica, Coordenacao-Geral de Encino Medio, Brasilia.

TENTI, E. (2003) “*La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*”. En TENTI FANFANI (Comp.) **Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.** Unesco, Altamira, Fundación OSDE.

TIRAMONTI, G. (1996) “*El Escenario Político educativo de los '90*”. En **Revista Paraguaya de Sociología**, Año 33, Nº 96, Mayo- Agosto.

\_\_\_\_\_ (2000) “*La transformación del sentido de lo público en el sistema escolar*”. En **Revista Espacios en Blanco.** Serie Indagaciones Nº 10, U.N.C.P.B.A, Facultad de Ciencias Humanas, NEES, Junio, Tandil.

\_\_\_\_\_ (2003) “*Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante*”. En Tenti Fanfani (Comp), op. cit.

\_\_\_\_\_ (2004) **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.** Manantial, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. y MINTEGUIAGA, A. (2004) “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”. En TIRAMONTI, G. (Comp.), op. cit.