**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES 2007-2008**

**Acreditación de la Coneau (Resolución 320/04)**

Tesis para obtener el grado de

Doctor en Ciencias Sociales

# Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos

Gabriel D. Noel

Director: Daniel Míguez

Co-director: Gabriel Kessler

Junio de 2007

# *Resumen*

La presente tesis tiene como objetivo abordar, a partir de una investigación de base etnográfica, la conflictividad entre agentes institucionales y destinatarios del sistema escolar en la cotidianeidad de las escuelas públicas de nivel primario de barrios populares urbanos. A estos efectos, y a partir de la hipótesis de que buena parte de esta conflictividad puede explicarse por referencia a un desajuste en el sistema de expectativas recíprocas de estos actores, procederemos a una reconstrucción de las mismas – así como de los supuestos que subyacen a ellas. Asimismo, intentaremos rastrear la génesis de estas expectativas en relación con ciertas transformaciones históricamente recientes en la estructura social de la Argentina, particularmente a través de su impacto en los procesos de socialización de los diversos actores. A estos fines, construiremos una doble tipología que busca sistematizar las diferencias introducidas por los diversos momentos en que estos cambios se intersectan con sus trayectorias biográficas, y que dan por resultado representaciones, supuestos y expectativas respecto de la escuela fuertemente contrastantes entre los agentes y los destinatarios del sistema escolar.

Una vez reconstruidas las expectativas y supuestos de las diversas clases de agentes y destinatarios de la institución escolar, así como su génesis histórico-biográfica, procederemos a una descripción etnográfica de algunos de los conflictos cotidianos más salientes entre los mismos, e intentaremos mostrar como un análisis del desajuste recíproco de unas y de otros nos permite reconstruir la lógica que subyace a estos conflictos así como a las modalidades particulares que estos asumen. Veremos, por otra parte, que la conflictividad escolar cotidiana asume en su desarrollo la forma de una sucesión de episodios que se suscitan e interrumpen para recomenzar posteriormente y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento. Argumentaremos que esta dinámica del conflicto responde en gran medida a una puesta entre paréntesis de la autoridad – entendida como dominación consentida o legítima – que resulta de la existencia de una serie de mecanismos habitualmente conocidos y efectivos que permiten a un actor impugnar o socavar las pretensiones de legitimidad de otro. Sostendremos que por esta razón la autoridad no puede ser movilizada rutinariamente para resolver de manera consentida un conflicto, de modo tal que la misma es frecuentemente reemplazada por un sucedáneo que involucra el recíproco conocimiento de los recursos físicos o simbólicos que los distintos actores pueden movilizar para coaccionar a sus antagonistas (o el despliegue efectivo de los mismos allí donde este conocimiento no se verifique o no sea suficiente para lograr la coacción), y que por ello los resultados de los conflictos son siempre parciales y temporarios y la conflictividad reaparece tarde o temprano.

Intentaremos, por último, utilizar nuestros hallazgos para intervenir en algunos de los debates contemporáneos que involucran a la institución escolar y a su conflictividad, particularmente los que tienen que ver con la putativa pérdida de su eficacia simbólica así como aquellos que intentan elucidar la naturaleza de la relación entre la conflictividad escolar y la de su entorno social inmediato.

## *Abstract*

The following thesis – built on an ethnographically grounded investigation – intends to approach the everyday conflicts between institutional agents and addressees of the school system in elementary public schools located in working-class urban neighborhoods. To this end, we will attempt reconstruction of the system of reciprocal expectations held by the different actors gathered around the school scene, following the hypothesis that a great deal of these conflicts can be explained through recourse to a lack of adjustment inside the former system. This reconstruction will also be grounded on some historically recent transformations underwent by Argentinian social structure, which have deeply altered the processes of socialization. To achieve this goal, we will build a two-sided typology to present in systematic fashion the variation introduced by the different moments in which these changes intersect the biographies of the actors in question. These variations result in contrasting representations, suppositions and expectations about school for agents as well as addressees of the school system.

Once we have reconstructed the expectations and suppositions of the different classes of agents and addressees of the school institution as well as their historic and biographic genesis, we will deploy an ethnographic description of some of the most frequent everyday conflicts between these agents. We will then try to show how a detailed analysis of the reciprocal lack of adjustment of their suppositions and expectations allows for a reconstruction of both their underlying logic and the configurations these conflicts assume.

Furthermore, we will also see that everyday school conflict usually develops as a series of recurring episodes that seldom end in resolutions grounded in consent. We will argue that these dynamics of conflict result from an erasure or suspension of authority – defined as consented or legitimate domination. This suspension stems in turn from a widely known and effective array of mechanisms that allow for an impugnation of the legitimacy claims of an actor over another. Because of this, authority can seldom be mobilized to solve an ongoing conflict in consented fashion. Thus it is frequently replaced by a dummy mechanism

involving the reciprocal knowledge of the resources that different actors can deploy to force their antagonists into submission (or their effective deployment when this knowledge does not suffice to enforce this submission). Therefore, the results of most conflicts are partial and temporary and, as a consequence they resurface sooner or later.

Last but not least, we will use our findings to partake in some contemporary debates involving school conflict, particularly those dealing with its alleged loss of symbolic efficacy as well as those that explore the nature of the relationship between school and its immediate social environment.

# *Índice*

**Capítulo I – La Escuela como Problema** **1**

Miradas sobre la Escuela en la Argentina Contemporánea 1

Construcción y Abordaje del Objeto de Investigación 10

Supuestos, Expectativas y Desorden 22

Estructura de la Tesis 35

**Capítulo II – La Escuela y el Barrio** **39**

La Escuela y sus Límites 39

Los Escenarios 44

Los Barrios 44

Inserción y Trabajo de Campo 46

Las Escuelas 49

Los Actores 55

Actores, Supuestos y Expectativas 55

La Escuela y sus Agentes según los Habitantes del Barrio 57

A. Los Transicionales 58

B. Los Emergentes 64

El Barrio y sus Habitantes desde los Agentes del Sistema Escolar 67

La Narrativa de la Marginalidad 69

Las Expectativas Psicológico-Conductuales 77

Tipos de Agentes del Sistema Escolar 79

A. Los Normativos 80

B. Los Pragmáticos 82

Patología y Diferencia Cultural en las Explicaciones de Normativos y Pragmáticos 84

Conclusión 102

**Capítulo III – La Cotidianeidad Escolar en las Escuelas de Barrios Populares** **103**

La Escuela en el Discurso Nativo y su Reconstrucción Etnográfica 103

La Reconstrucción Etnográfica de la Cotidianeidad Escolar 108
Conflictos en Torno del Propósito de la Escuela 110
Conflictos en Torno de la Promoción y la Aprobación de Cursos 132
Conflictos sobre la Pedagogía y las Estrategias Didácticas 147
Conflictos en torno de la Convivencia y la Sociabilidad Escolares 162
Conflictos en Torno de la Relación entre la Casa y la Escuela 174
Conflictos entre Agentes Institucionales 181
Conclusiones 186

**Capítulo IV – Conflicto y Autoridad 188**
La Dinámica del Conflicto Escolar 188
La Noción de Autoridad 197
La Autoridad en Crisis 202
Autoridad, Legitimidad y Tácticas de Impugnación 209
La Impugnación Personal 211
Autoridad y Uso de la Fuerza 216
La Impugnación Posicional 222
La Acusación de Autoritarismo 225
Conclusiones: Autoridad y Conflicto en la Cotidianeidad Escolar de Barrios Populares 232

**Capítulo V – Conclusiones: Algunas Intervenciones Críticas sobre Conflicto y Escuela 238**
Lógica y Dinámica del Conflicto entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas de Barrios Populares 238
La Pérdida de Eficacia Simbólica de la Institución Escolar 245
La Conflictividad Institucional en Relación con la de su Entorno Inmediato 252
A Modo de Epílogo 257
**Bibliografía 259**
**Apéndice I – Algunos Datos Cuantitativos sobre Conflicto en las Escuelas 271**

**Apéndice II – Datos Demográficos Disponibles para Ciudad Rodríguez (Abril de 2006)** **275**

# *Capítulo I*

## *La Escuela como Problema*

### Miradas sobre la Escuela en la Argentina Contemporánea

La escuela argentina parece haber adquirido en los últimos años un reconocido carácter problemático – en el doble sentido de la palabra problema, esto es "enigma", pero también "inconveniente" – carácter que ha producido y sigue produciendo una gran cantidad de textos, tanto periodísticos como académicos, dedicados a su análisis y discusión. Y en esta proliferación de discursos sobre la escuela y lo escolar, uno de los atributos que aparece enunciado con más frecuencia es el de una creciente, persistente y pretendidamente novedosa **conflictividad**: la escuela argentina, se nos dice, se habría vuelto conflictiva (o **más** conflictiva, dependiendo de la precaución epistemológica del enunciador) a lo largo de las últimas dos o tres décadas; silenciosamente al principio, en forma manifiesta en los últimos cinco, seis, o diez años. Asimismo esta creciente problematización de la escuela suele recurrir a cierto repertorio retórico que oscila entre la perplejidad y el escándalo y que tiende a dar un tono fuertemente moral – y aún moralizante – al debate sobre la escuela en general y el conflicto escolar en particular. Cabe aquí lo señalado por BOURDIEU:

> "*Los lectores de trabajos de sociología tienen tendencia a leer espontáneamente con una perspectiva normativa (…) Invierten en ello sus intereses y, contrariamente a lo que se cree, la gente tiene muchos intereses invertidos en el sistema educativo*" (BOURDIEU 1997:150).

Si bien tanto la etiología como la sintomatología de esta conflictividad creciente admiten numerosas explicaciones, resulta habitual que las mismas

se expresen por referencia a una mutación – "*deterioro*", cuando se la expresa en clave moral – de las relaciones entre "*familia*" y "*escuela*" o entre "*padres*" y "*docentes*". A modo de simple ilustración, consideremos un puñado de citas extraídas de los matutinos nacionales de mayor difusión:

> "*(…) la tarea de educar es compartida: requiere de un pacto entre la familia y la escuela. Y hoy en día, las familias, que han sufrido grandes transformaciones, no siempre están dispuestas a acompañar la escolarización de los chicos o no cuentan con los recursos [para hacerlo].*" (TENTI FANFANI 2005).

> "*Para el maestro es imprescindible tener la autoridad del padre al lado. Cuando yo era chico, si mi maestra me reprendía llegaba a casa y corría el riesgo de que mis padres me castigaran también. Hoy en día, una maestra que reprende a un chico tiene miedo de que el padre vaya a reprenderla a ella.*" (FILMUS[1] en PÉREZ 2006)

> "*Una problemática persistente es que los docentes se quejan de la falta de preparación para esa población particular porque no solo dicen que no tienen herramientas para paliar el hambre, la violencia, sino para enseñarles. Los maestros sienten impotencia y lo adjudican a lo social, la falta de recursos, a que la familia no apoya (…) Hay una tensión importante entre tomarlos* [a los alumnos] *como víctimas de esta situación y también culpabilizarlos porque no tienen valores, no tienen interés, no les importa. Pero en última instancia lo justifican por la situación social y porque los padres no se ocupan*" (PINI 2006)

> "*(…) hemos cambiado el enfoque: de una visión civilizatoria en la que la familia tenía que adaptarse a la escuela y cualquier conflicto se dirimía en favor de la escuela, hemos pasado a una visión que es cada vez más clientelar, o de customización* [sic] *de la familia y los alumnos. Uno de los principales criterios que hoy tiene la educación en la Argentina es la satisfacción del cliente. Suponemos que una escuela es buena cuando la población está satisfecha del servicio que recibe. Y eso no es sólo en escuelas privadas, puede ser en la escuela*

[1] Daniel FILMUS, al momento de ser entrevistado, oficiaba como Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

*pública más pobre. Hemos transformado a los alumnos en clientes"* (NARODOWSKI 2006c)

Como puede verse, los analistas, expertos y funcionarios del área de la educación citados en las columnas de opinión transcriptas parecen coincidir en que una relación de continuidad con "*el hogar*", "*los padres*" o "*la familia*", que la institución escolar y sus agentes daban por supuesta, se ha quebrado y que lo que encontramos en su lugar oscila entre una suerte de "*abstención*" o "*neutralidad*" y una abierta hostilidad – frecuentemente recíproca – por parte de los unos hacia los otros.

Más allá de estos discursos registrados y subrayados por la prensa, la constatación de una perceptible conflictividad en la escuela argentina contemporánea ha dado lugar a la expansión de un campo crecientemente prolífico de investigación y debate en ciencias sociales, en el cual esta conflictividad es habitualmente enunciada cómo síntoma o aún como sinónimo de una "*crisis*" más o menos profunda (o aún terminal) de la institución escolar en sus encarnaciones tradicionales. Aún la más somera de las excursiones bibliográficas habrá de mostrarnos que la emergencia masiva de la percepción de la escuela como problema en nuestro país es relativamente reciente y resulta de la convergencia de dos hitos cuyos efectos son constantemente invocados a la hora de construir explicaciones: en primer lugar y de manera saliente la reconstrucción retrospectiva de determinados procesos de profunda transformación estructural, social y cultural a los que habremos de referirnos en breve. A esto suele agregarse – particularmente en determinados ámbitos algo más alejados de los estrictamente académicos – un consenso extendido respecto de determinados efectos deletéreos de **la Ley Federal de Educación**[2] – y de sus correlativas leyes provinciales[3] – la que

[2] La Ley Federal de Educación 24.195 fue sancionada en 1993 y se mantuvo vigente hasta Diciembre de 2006, cuando fue reemplazada por la Ley 26.206, promulgada el 27 de Diciembre de 2006

[3] Para el caso de la Provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación 11.612 (1994).

suele adquirir una importancia central en el discurso de los agentes del sistema escolar, particularmente de los más movilizados políticamente[4].

[4] Sin duda alguna a más de uno de nuestros lectores le llamará la atención que en el transcurso de la presente Tesis no nos ocupemos más que marginalmente de esta ley, a la que muchos de nuestros informantes entre los agentes del sistema escolar – y no sólo ellos – le adjudican la responsabilidad por casi todo aquello que de malo identifican en la escuela argentina contemporánea. Precisamente, dada esta prominencia de la misma en el discurso de los agentes del sistema escolar, así como en el de los sectores más movilizados políticamente respecto de la cuestión educativa – en particular los sindicatos y el funcionariado – no quisiéramos seguir adelante sin ensayar una respuesta así sea sumaria a esta potencial objeción. Como primera medida quisiéramos señalar que si es cierto que las leyes y demás disposiciones emanadas del Estado no tienen efectos inmediatos, automáticos o transparentes sobre la cotidianeidad de los actores institucionales que pretenden afectar – en otras palabras, las leyes no son performativas (o al menos no todas o no en todos sus aspectos) y existen numerosas mediaciones entre el texto y sus encarnaciones concretas – esto es particularmente cierto de la institución escolar. Como bien lo ha señalado Paola GALLO (2005) en su investigación sobre las relaciones entre las construcciones de la autoridad en el discurso estatal y las prácticas escolares en el período 1945-1983, se verifica cierta autonomía por parte de la escuela y una persistencia inusitada de las prácticas al interior de la misma incluso ante la presencia de proyectos educativos emanados de aparatos estatales de muy diverso signo político e ideológico. Siendo así, la pregunta por los efectos de la Ley Federal – como de cualquier otra Ley de la misma naturaleza – no puede responderse recurriendo a la lectura del texto de la ley y suponiendo los efectos de la misma son equivalentes a sus propósitos o – peor aún – a su pretendida inspiración ideológica. La respuesta por estos efectos ha de ser objeto de investigación empírica y si bien algunos aspectos han sido adecuadamente tratados – volveremos sobre este punto en breve – otros han sido exagerados y respondidos precipitadamente en consonancia con posicionamientos morales y políticos justificables, sin duda, pero al mismo tiempo desprovistos de sustento empírico.

No obstante esta admonición, cabe señalar que sí existen ámbitos para los que existe importante evidencia de una serie de impactos importantes sobre la educación argentina, y que atañen a aquellas disposiciones que hasta cierto punto pueden considerarse performativas. Sin duda debemos destacar entre ellos los importantes cambios respecto de la administración del sistema, que incluyen el traspaso de la responsabilidad por la educación y las escuelas desde la jurisdicción nacional a las provinciales y su eventual traducción en un proceso de **fragmentación** que habría acentuado o aumentado (en ocasiones de modo dramático) las diferencias entre las escuelas de diversas jurisdicciones (VÁZQUEZ y MALDONADO 2004) y de la que constituye testimonio elocuente la "*coexistencia en el país de alrededor de 55 combinaciones diferentes de lo que fuera hasta ese momento la oferta educativa de los niveles primario y secundario*" (TERIGI 2006, suplemento:5).

Mas aún en aquellos casos en que parece existir evidencia de efectos a la vez deletéreos y documentados de la Ley, la cuestión no resulta tan fácil de adjudicar. Se afirma rutinariamente – y sin duda resultaría un exceso de sutileza intentar negarlo – que la Ley Federal de Educación supuso un intento por reconstruir la escuela argentina de manera consistente con los supuestos del neoliberalismo reinante en los '90: de ser así, ¿por qué suponer que el neoliberalismo (y los cambios sociales impulsados por el mismo) engendró a la Ley, y ésta las transformaciones deletéreas que se le adjudican, esto es la "crisis" de la escuela? ¿Por qué no suponer – aplicando la navaja de Occam – que el neoliberalismo y sus cambios correlativos no son causa – mediata, claro está – a la vez de la Ley y de la "crisis" de la escuela, "crisis" que se habría producido con o sin Ley y que muy probablemente subsista a pesar de su derogación siempre y cuando la estructura social no se altere significativamente?

Así, entre los puntos de contacto más salientes de los textos que en el último decenio se ocupan de la escuela – más allá de los esperables matices y contrastes, así como de la diversidad de enfoques – encontramos la afirmación cuasi-apodíctica de la existencia de una crisis generalizada de la escuela (y en particular de la escuela de barrios populares, como veremos en breve), crisis que traduciría y expresaría la creciente dificultad que la institución escolar parece encontrar a la hora de cumplir con sus principales objetivos explícitos y declarados: la transmisión del capital cultural, y el disciplinamiento civilizatorio – en el sentido eliasiano del término (ELIAS 2000) – de sus destinatarios. Lo habitual es que esta suerte de narrativa maestra de la escuela en crisis esté construida – en ocasiones en forma explícita, en ocasiones simplemente a modo de insinuación – sobre la base del contraste entre una propuesta escolar centenaria que muchas veces, en contradicción con la prolija labor historiográfica reciente (LIONETTI 2007), suele leerse en términos de un éxito con pocos matices (NARODOWSKI 1999, TEDESCO 2005:13-26) – y una escuela contemporánea atravesada por la heterogeneidad, la fragmentación y las consecuencias deletéreas de determinados procesos socioestructurales que han atravesado a nuestro país en las últimas dos o tres décadas (DUSCHATZKY 1999, DUSCHATZKY y COREA 2002, REDONDO 2002, KESSLER 2002a, 2004, COREA y LEWKOWICZ 2004).

A su vez, esta oposición entre una "escuela actual" y una "escuela tradicional" suele ser interpretada como expresión y sinécdoque de un contraste paralelo entre una sociedad representada fundamentalmente como inclusiva – con una distribución del ingreso relativamente equitativa, la posibilidad de ascenso social para amplios sectores de la población, vigencia de un empleo asalariado casi pleno y servicios sociales de cobertura amplia y calidad razonable provistos por el estado – y una sociedad inequívocamente excluyente, caracterizada por una distribución del ingreso crecientemente inequitativa, perspectivas de caída social e, incluso en el mejor de los casos, pérdida de las expectativas de ascenso, inestabilidad y vulnerabilidad laboral

con contracción del mercado de trabajo asalariado y focalización y precarización de los servicios sociales gratuitos de provisión estatal (BECCARIA y VINOCUR 1991, GUADAGNI *et alii* 2002, MURMIS y FELDMAN 2002, SANTILLÁN 2005). Según las lecturas habituales, estas transformaciones estarían acompañadas por la emergencia correlativa de nuevas subjetividades (SVAMPA 2000, DUSCHATZKY y COREA 2002, KESSLER 2004, MERKLEN 2005), que plantearían desafíos novedosos a aquellas instituciones que – como es el caso de la escuela – funcionaron de modo relativamente predecible durante un período más o menos prolongado a partir de supuestos y expectativas que difícilmente conserven intacta su vigencia en estos nuevos escenarios (COREA y LEWKOWICZ 2004). Así, la mayor parte de estos textos tienen en común un intento por poner en relación los cambios que actores y observadores diversos perciben en la escuela con los de su "afuera", esto es, entornos o contextos sociales, económicos y culturales más amplios sometidos a transformaciones de gran envergadura en las últimas dos o tres décadas.

A su vez, a la hora de abordar las relaciones entre las transformaciones imputadas a la cotidianeidad escolar – en particular su conflictividad – y los amplios cambios sociales y culturales que habrían afectado a la sociedad argentina en los últimos años, constatamos que en las intervenciones analíticas ocupan un lugar privilegiado las escuelas "*pobres*", "*urbano-marginales*" o de "*barrios populares*" – de acuerdo con los avatares de una terminología no siempre consciente de sí misma (REDONDO 2002, MONTESINOS *et alii* 2005). Las razones de este último énfasis tienen que ver las más de las veces – haciendo a un lado el peso de la tradición sociológica y antropológica (NADER 1974) – con el fuerte y extendido impacto de los procesos masivos de empobrecimiento y las correlativas transformaciones en las subjetividades que hemos mencionado en los párrafos precedentes, así como con la percepción – instalada en las ciencias sociales al menos desde la Escuela de Chicago (DOWNES y ROCK 1998:59-89) – de que estos escenarios se revelan como particularmente conflictivos (o al menos, que la conflictividad deviene

en ellos relativamente visible). A esto se agrega la necesidad de explorar la relación entre estos procesos sociales hasta cierto punto novedosos, al menos en lo que hace a su extensión e intensidad en nuestro país, y esos fenómenos de conflictividad cotidiana o aún de violencia considerados igualmente inéditos en el panorama histórico de la educación argentina[5].

Sin embargo, a la hora de articular el texto (la escuela) con su contexto (las transformaciones sociales, socioeconómicas y culturales en la Argentina reciente) los esfuerzos rara vez superan la tentación del *post hoc, ergo propter hoc* o, peor aún, de la mera yuxtaposición retóricamente persuasiva. Entiéndase bien: aún cuando nos parezca más que razonable afirmar la existencia de una relación entre estas transformaciones sociales, de cuyo alcance y profundidad apenas puede dudarse, y la putativa "*crisis de la escuela*" que se expresaría en esa conflictividad exasperada y cuasi-permanente que parece atravesar la cotidianeidad de los establecimientos escolares, las interrogaciones cuidadosas respecto de la misma no pueden soslayarse ni ser dadas por resueltas mediante la simple afirmación de una homología verosímil o de la constatación del sincronismo histórico. En consecuencia no podemos menos que preguntarnos – y sin que la lista pretenda ser exhaustiva – cuáles son los aspectos específicos de estas transformaciones sociales y culturales recientes que presumiblemente estarían impactando sobre las transformaciones experimentadas por la escuela, de qué naturaleza es esta relación, cómo transforman la escuela – si es que lo hacen – estas "influencias" que recibe de su afuera en modulaciones específicamente escolares y qué y hasta qué punto lo que sucede en los establecimientos

[5] Aún a riesgo de repetirnos, quisiéramos subrayar una vez más que el tono de perplejidad o aún de alarma que se percibe en muchos de estos textos adquiere sentido sólo a la luz de ese supuesto implícito pero no por ello menos generalizado que sostiene que la educación – y en especial la educación pública de nivel primario – constituiría una de las pocas experiencias inequívocamente exitosas en la conflictiva Argentina del siglo XX.

escolares debe adjudicarse a procesos microlocales, locales, regionales o globales[6].

Así, si bien tanto las caracterizaciones del conflicto escolar en general y de la pretendida brecha entre "*docentes*" y "*padres*", "*escuela*" y "*familia*" o – para ponerlo de una vez en términos más afines a los que emplearemos en el transcurso de nuestro argumento – "*escuela*" y "*barrio*", como los intentos por referirlos a transformaciones sociales y culturales más amplias abundan en la bibliografía sobre la escuela argentina contemporánea, unas y otros adolecen a nuestros ojos de importantes vicios, tanto metodológicos como teóricos. Respecto del primer punto sólo señalaremos aquí brevemente que a la hora de dar cuenta de la conflictividad escolar, las afirmaciones rara vez trascienden las declaraciones y reconstrucciones de un "malestar" manifestado en los discursos y tomas de posición de los agentes del sistema escolar, esto es, de una transcripción unilateral del discurso – casi nunca de las prácticas – de sólo una de las clases de actores implicados en una relación compleja, lo cual redunda frecuentemente en una glosa mezquina de la "teoría nativa" y en la asunción de la equivalencia entre ésta y la práctica. Acerca del segundo punto ya hemos hablado y sólo repetiremos mínimamente que la cuestión de la relación entre los cambios en la cotidianeidad escolar y las transformaciones

[6] Sobre todo respecto del abordaje de esta última dimensión puede constatarse la existencia de un punto ciego en buena parte de la investigación local: la relativa ausencia de un tratamiento comparativo de estos procesos macrosociales y sus consecuencias en la escuela, incluso allí donde existe un *corpus* disponible para llevar a cabo tal comparación. Efectivamente, la regla general en buena parte de las investigaciones sobre la escuela en Argentina pareciera ser la de una restricción a contextos estrictamente locales o nacionales – más allá de afirmaciones tan abstractas como desprovistas de poder explicativo sobre la "*globalización*" o alguno de sus equivalentes – y la marcada ausencia de una iluminación recíproca con procesos análogos de otras sociedades. Sin duda es razonable sospechar aquí de los efectos de un supuesto tan implícito como extendido respecto de cierta excepcionalidad de la experiencia escolar argentina, tanto en lo que hace a sus supuestos "éxitos", como en lo que refiere a sus exasperantes "fracasos". Como quiera que sea, refugiarse en el pleonasmo de que la Argentina – o su escuela – no es ni Gran Bretaña ni los Estados Unidos para soslayar la abundante y casi siempre aguda bibliografía sobre el tema implica, a nuestro juicio, arrojar el bebé con el agua del baño y renunciar a la posibilidad de arrojar, así sea por contraste, luz sobre estos procesos que localmente se nos aparecen como novedosos. Volveremos con más detalle sobre este punto en nuestras **Conclusiones**.

sociales y culturales más amplias que han atravesado a la Argentina reciente rara vez es elucidada más allá de una mera yuxtaposición verosímil.

Así, aún cuando pudiéramos mostrarnos de acuerdo, *more argumentandi*, tanto con la afirmación de la existencia de una suerte de brecha o conflicto entre "*la escuela*", por un lado, y "*los padres*" o "*las familias*" por el otro y de que la misma constituiría una fuente privilegiada, ya que no exclusiva, de conflictividad al interior del escenario escolar; como con la aseveración de que este cisma resultaría un emergente de determinados procesos sociales y culturales que han afectado a la sociedad argentina en las últimas décadas, creemos que a los efectos de arribar a una explicación adecuada de la una y de la otra tanto resulta imprescindible tanto **una reconstrucción cuidadosa de esta brecha y de sus efectos sobre la cotidianeidad escolar y su conflictividad**, como una **explicitación de los mecanismos específicos que ponen en relaciones las transformaciones ya mencionadas con sus efectos en ésta y en aquélla**. Aún a riesgo de precipitar prematuramente el argumento: **si suponemos que las transformaciones sociales y culturales ya señaladas han producido entre sus efectos cambios importantes en la socialización y la sociabilidad de vastos sectores de la sociedad argentina – en particular entre los sectores populares** (KESSLER 2004, MERKLEN 2005) **– y que estos cambios tornan complejo e inestable el sistema de expectativas recíprocas que une a agentes del sistema escolar con una socialización marcadamente divergente del de sus destinatarios pertenecientes a estos sectores, es de esperar que el conflicto – o al menos determinadas clases de conflicto – emerja como una consecuencia lógica de este desajuste**.

Sobre la base de este doble propósito es que hemos construido nuestra Tesis, la cual se orienta a **elucidar etnográficamente la conflictividad entre agentes**[7] **y destinatarios**[8] **del sistema escolar en la cotidianeidad de las**

[7] A lo largo de la presente Tesis utilizaremos la expresión **agentes del sistema escolar** para referirnos a aquellos actores adultos que desempeñan en la escuela alguna función profesional especificada explícitamente por ella, y que los obliga a tener una presencia

**escuelas públicas de nivel primario**[9] **de barrios populares**. Según la hipótesis que acabamos de señalar, esto implica **una reconstrucción de las expectativas recíprocas de los diversos actores involucrados, así como de los modos en que las mismas configuran sus interacciones.** Asimismo, en aras de intentar anclar estas expectativas en los procesos macro ya mencionados, intentaremos situar su **génesis en relación con los respectivos procesos de socialización, que resultan de la intersección de las trayectorias biográficas de los actores con sus posiciones en una estructura social en transformación**, que modifica en consecuencia los recursos simbólicos puestos a disposición de los mismos (HALL y JEFFERSON 2002:57).

## Construcción y Abordaje del Objeto de Investigación

Nuestra Tesis se propone como objetivo fundamental, por tanto, analizar y dar cuenta de la **conflictividad entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de nivel primario** (EGB) **de barrios populares urbanos** a partir de una reconstrucción etnográfica de la cotidianeidad de tres escuelas repartidas entre dos localidades de la Provincia de Buenos Aires.

---

cotidiana o cuasi-cotidiana en la misma. La categoría incluye, por tanto a docentes, preceptores, directivos, miembros de los gabinetes psicopedagógicos y auxiliares (de cocina, maestranza, etc.).

[8] Por **destinatarios** deberá entenderse aquellos actores a los que la escuela se dirige como su "población-objetivo", tanto directamente (los alumnos) como indirectamente (los adultos a cargo de los mismos y que los representan ante la institución escolar y sus agentes). Sobre esto último cabe señalar que, si bien a los fines de evitar engorrosas enumeraciones y salvedades, nos referiremos habitualmente a "los padres" o "las madres" – ya que son por lo general quienes cumplen este rol – en las escuelas en las que hemos trabajado, este papel puede ser desempeñado por otros adultos, como abuelos y abuelas, tías o tíos, hermanas y hermanos mayores o incluso vecinos o allegados diversos.

[9] A partir de la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación y de la correlativa Ley Provincial de Educación 11.612 de la Provincia de Buenos Aires en 1994 – ambas vigentes durante el transcurso de nuestra investigación – la antigua escuela primaria, caracterizada por un ciclo único de 7 años de duración, fue reemplazada por un régimen denominado Educación General Básica (EGB) dividido en tres ciclos de tres años de duración cada uno.

Cabe destacar aquí que una parte significativa de las investigaciones existentes sobre la escuela toman por objeto a la escuela media – ya sea directamente (KESSLER 2002a), ya indirectamente al erigir a "los jóvenes" como objeto (DUSCHATZKY 1999, KESSLER 2004) – de modo tal que, como argumentan NEUFELD y THISTED (1999) los estudios sobre la escuela primaria son considerablemente menos numerosos. Sin embargo y pese a su relativa ausencia en la investigación local (TERIGI 2006) – o quizás, precisamente por causa de ella – creemos que la escuela primaria reviste una importancia fundamental, no sólo porque el alumnado de la escuela media (y en particular el de sectores populares) representa una resultante fuertemente sesgada por numerosos procesos de selección diferencial extendidos en el tiempo (BOURDIEU y PASSERON 1979), sino porque a la escuela primaria le cabe:

> "*(…) un papel relevante (…) en el desarrollo cognitivo y social del niño. El niño comienza a emanciparse de la relación con sus padres; incorpora conocimientos, normas y valores diferentes de los que aprende con su familia, se relaciona con "otros" niños, muchas veces diferentes a él, de los cuales construye imágenes positivas o negativas, que en el proceso de conformación de su identidad individual y social adquieren una especial significatividad* [*sic*] (SINISI en NEUFELD y THISTED 1999:196)"

Asimismo, existen datos estadísticos que sugieren que ciertas formas de conflictividad serían más frecuentes en la escuela primaria que en el nivel medio (MÍGUEZ y TISNES 2007)[10].

Asimismo, si es cierto como numerosos autores señalan, que se verifica una creciente **fragmentación** de la experiencia escolar por clase social y región geográfica (KESSLER 2002a, VÁZQUEZ y MALDONADO 2004, TERIGI 2006, suplemento:5)[11], resulta a todas luces improcedente preguntarse por ***la***

---

[10] Para una presentación sumaria de estos datos, *qv.* **Apéndice I: Algunos Datos Cuantitativos sobre Conflicto en las Escuelas**, particularmente los CUADROS I y II.

[11] Resulta habitual señalar que esta fragmentación encuentra su correlato en un proceso sociológico que podríamos denominar "*la retracción a lo local*" o – en una versión algo más

escuela en singular, en la medida en que existirían **diversas** escuelas, crecientemente diferenciadas por las asimetrías de capital – económico, social, cultural – de los actores que las habitan. Siendo así, resulta lógico por razones de escala y de posibilidades reales de aplicar consistentemente la aproximación elegida – la etnografía – limitar la investigación a una categoría particular de escuelas. Nuestra elección específica de la escuela de barrios populares como escenario de nuestra investigación de Tesis responde a múltiples razones, la mayor parte de ellas relacionadas con el hecho de que la escuela constituiría, en esos espacios, una **interfaz** o **área de contacto** particularmente conflictiva entre distintos sistemas de expectativas, regímenes morales y universos de experiencia[12], a la vez que un espacio

---

moderada – la acentuación del componente local de las identificaciones (MERKLEN 2005). DUSCHATZKY (1999), por ejemplo, destaca la omnipresencia entre los jóvenes de sectores populares urbanos de lo que MAFFESOLI denominara "*ética de la empatía*", esto es, un sistema de valores que opera fundamentalmente sobre la base de la proximidad. Agrega la autora que en el horizonte de los jóvenes de barrios populares entre los que realizó su trabajo, las experiencias significativas se circunscriben a lo estrictamente familiar – en el sentido de "conocido" – mientras que para todo aquello que no quepa en la categoría de lo familiar se reserva la indiferencia. Aquí la escuela ocuparía un lugar paradójico, que ya fuera reconocido por HALL *et alii* (HALL y JEFFERSON 2002): si bien, por un lado, podemos pensarla como una institución con una fuerte inserción local – "*la escuela del barrio*" – por otro, y en su carácter de institución del Estado con una aspiración generalizada a formar ciudadanos y sujetos de derecho, se inscribe en una vocación universal que trasciende los límites estrictos de lo local. A diferencia de los investigadores del *Centre*, que veían en esta paradoja una fuente potencial de alienación para las clases trabajadoras, en la medida en que la universalidad de escuela y estado sería para ellos una simple sinécdoque de los intereses de la burguesía (HALL y JEFFERSON 2002:43-44), DUSCHATZKY (1999:83) reconoce en la escuela, como última institución estatal relativamente valorada y omnipresente, la posibilidad de interpelar el localismo restrictivo y solipsista, de modo de experimentar una nueva sociabilidad y suscitar – aún cuando sea a título excepcional y no generalizado – un quiebre que permita la constitución de sujetos de derecho. Más allá de las diferencias en el tono moral de la interpretación, la autora señala que las tensiones entre ese "solipsismo localista" y las aspiraciones universalistas de un proyecto escolar que pretende formar ciudadanos y trabajadores subsiste, y que parece someter a una institución escolar cuya fragmentación parece ser correlativa de la de la sociedad mayor en la que se encuentra inserta a una serie de paradojas con efectos sumamente visibles.

[12] Una vez más, los datos estadísticos disponibles proveen información sugerente a este respecto. Si bien en términos generales no parece haber una relación definida entre condición social y conflictividad escolar – volveremos sobre este punto en nuestras **Conclusiones** – los extremos de la escala social sí muestran una asociación significativa: así, la pobreza extrema se asocia a la violencia extrema, pero las manifestaciones moderadas de ambas variables no muestran, en principio, asociaciones significativas salvo que se tome a la escuela y no a los alumnos como unidad de análisis. Una vez más, remitimos a nuestro Apéndice I, en particular las **TABLAS I** y **II**.

fuertemente investido de una carga simbólica y afectiva de gran intensidad[13]. Siendo que, como veremos en breve con algo más de detalle, la cuestión de las moralidades contrastantes y su expresión en los sistemas de expectativas recíprocas ocupa un lugar central en nuestra explicación de la relación conflictiva entre agentes y destinatarios del sistema escolar, estos atributos de la relación entre la institución escolar y sus agentes por un lado, y sus destinatarios de barrios populares por el otro, facilitan tanto la inferencia por vía de contraste de unas y de otros como la puesta a prueba de la mayor parte de nuestras hipótesis al respecto.

Si bien como hemos señalado utilizaremos datos obtenidos de tres escuelas distintas de dos localidades en muchos sentidos contrastantes, quisiéramos dejar sentado que nuestra investigación no se construye en principio como una **comparación sistemática** y que, por tanto, la aproximación no debe entenderse sino como exploratoria. Así, la elección de las escuelas responde más a contingencias particulares del trabajo de campo que a una construcción deliberada que busque dimensiones particulares y explícitas de comparación. Consecuentemente, si bien haremos uso allí donde sea posible del recurso de la iluminación recíproca de las diversas escuelas, tanto en lo que hace a las convergencias como a las divergencias, deberá tenerse siempre en cuenta que la elección de las escuelas a comparar ha sido hasta cierto punto azarosa y que, por tanto, las conclusiones que podamos extraer de la mutua elucidación han de entenderse estrictamente como indiciales (GINZBURG 1979).

Aún así, la comparación – por asistemática que sea – no deja de tener sus ventajas metodológicas, en la medida en que nos permite evitar un escollo ya señalado por GEERTZ (1987:32-35) que consiste en que del empeño etnográfico

[13] Así, DUSCHATZKY (1999:72) señala que *"la escuela – en el escenario que describimos – aparece sobredimensionada; o es el signo de todo lo indeseable o por el contrario símbolo de alta depositación de expectativas"*, mientras que Patricia REDONDO (2004:135) advierte que incluso los alumnos más conflictivos y estigmatizados por ella *"no abandonan definitivamente la escuela. Entran, la rodean, ocupan los techos, se aproximan, la agreden e, incluso, la violentan pero en cualquier caso la requieren y la demandan"*.

por generalizar al interior del caso resulte una extrapolación indebida que inscribe lo local o lo particular en un modelo ejemplar, equivalente a cualquier otro ejemplar de su clase. En la misma línea ha argumentado David REYNOLDS para el caso particular de la escuela:

> "*Estamos todavía operando con el supuesto implícito de que todas las escuelas de un tipo particular son iguales en el tipo y calidad de sus interacciones y, por consiguiente en sus efectos – como notara PHILLIPSON, 'La sugerencia implícita es que todas las escuelas son lo suficientemente similares como para producir una respuesta estandarizada en sus alumnos. La idea de que puede haber diferencias considerables entre escuelas en gran medida similares no parece habérsele ocurrido a los autores'*" (en MUNGHAM y PEARSON 1976:126, traducción mía)

A esto podemos agregar que aún una comparación tan asistemática como la nuestra permite no obstante poner a prueba una serie de hipótesis secundarias sumamente disputadas en la literatura existente sobre la escuela, ya que si bien las tres escuelas en las que hemos realizado trabajo de campo coinciden en la homogeneidad de su matrícula – prácticamente todos sus alumnos provienen de un mismo barrio, relativamente uniforme desde el punto de vista socioeconómico – las mismas difieren a lo largo de varias dimensiones relevantes para el análisis, como ser el **entorno urbano**, los **estilos de gestión institucional** y el **tamaño**.

Respecto del **entorno urbano**, baste con decir que mientras que dos de las escuelas están ubicadas en un barrio periférico de Ciudad Rodríguez[14], una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires (110.000 habitantes) relativamente próspera, con una alta tasa de alfabetización y bajos índices de delito y con un bajo porcentaje de población censada como pobre – ya sea por

[14] Cabe señalar que los nombres de las localidades (al igual que los nombres de informantes y establecimientos) son ficticios y han sido cambiados por motivos de confidencialidad. Por la misma razón es que omitimos las fuentes de la información socioeconómica y demográfica correspondiente a ambas localidades.

referencia a la Línea de Pobreza o a las Necesidades Básicas Insatisfechas – distribuida en barrios con viviendas generalmente no precarias, sin hacinamiento y en promedio residente en la localidad desde hace dos o tres generaciones; la escuela restante está ubicada en la villa a la que llamaremos "Villa Zanjón", situada en la localidad de Dr. Leandro Sánchez, en el noroeste del conurbano bonaerense, en la que un porcentaje considerable de su población está sometida a tránsito periódico, y que registra altos índices de pobreza y precariedad habitacional, una alta tasa de delito – en particular de delito violento – y baja alfabetización. Esta diferencia entre los entornos urbanos de las escuelas bajo investigación nos permite poner a prueba – una vez más, a título indicial, dado que la comparación no es ni sistemática ni controlada – algunas hipótesis sobre la relación entre las escuelas y las comunidades circundantes (WELSH *et alii* 1999), sobre las que volveremos en nuestras **Conclusiones**.

A su vez, en la medida en que, como veremos en capítulos subsiguientes, las tres escuelas y sus agentes difieren marcadamente en lo que podemos denominar sus **estilos de gestión institucional** – y, por consiguiente, en sus modos de delimitar, diagnosticar y abordar los problemas cotidianos a los que se enfrentan – la comparación nos permitirá evaluar la influencia de estos estilos en la conflictividad, y sus impactos en las representaciones que los actores de barrios populares tienen sobre las mismas (cf. DUSCHATZKY 1999:123).

Como hemos intentado dejar en claro, creemos que las características y la complejidad de estos escenarios institucionales demandan desde hace tiempo una investigación de modalidad específicamente etnográfica. Si bien estamos lejos de sostener – como se lo hace con más frecuencia de la debida, así sea por vía de implicatura – que la etnografía sea la solución definitiva a todos los problemas de las ciencias sociales, creemos que la aproximación etnográfica de sesgo naturalista (BUTTERS, en HALL y JEFFERSON 2002:253ss) ofrece algunas

ventajas nada despreciables a la hora de sortear algunos de los escollos epistemológicos y metodológicos que suelen salir al paso del investigador de los escenarios escolares. Efectivamente: si merece algún crédito la afirmación de Mary DOUGLAS (1996) de que las instituciones "*recuerdan y olvidan*" – esto es, contribuyen a la construcción de relatos sistemáticamente sesgados respecto de sí mismas – realizar una intervención que tome como objeto, campo o escenario a "la escuela" supone para el investigador un cierto riesgo, en la medida en que existen numerosos factores que conspiran para ofrecer a un observador poco avisado un **objeto preconstruido**, que habrá de limitar efectivamente los argumentos que pueden articularse en torno suyo, así como las conclusiones que pueden extraerse – y de hecho se extraen – de ellos. Si la escuela ha sido y sigue siendo objeto de constante interés tanto en el campo de las ciencias sociales como fuera de él – y particularmente en esos numerosos momentos a lo largo de la historia en que se la declara "en crisis" y se la instala como objeto privilegiado de debate – los textos y discursos que surgen como consecuencia de este interés no dejan de tener efectos sobre los modos en que se construye el objeto "escuela" desde el "sentido común" de aquellos que son interpelados por ellos, investigadores incluidos. A esto puede agregarse, si se quiere, que en la medida en que tanto el investigador como sus lectores han pasado por una experiencia prolongada de escolarización, la escuela suele adquirir para uno y otros una "naturalidad" que se encarna en supuestos invisibles que frecuentemente habrán de sobredeterminar la construcción del objeto si permanecen sin analizar.

Así, como habremos de enfatizar repetidas veces a lo largo de esta Tesis, numerosos trabajos que toman la escuela como objeto adolecen precisamente de ese *tonus* de "sentido común" que, como nos advirtieran entre otros DURKHEIM, MALINOWSKI y BOURDIEU, debería ser lo primero que un analista cuidadoso **tomara por** objeto, en lugar de permitirle **imponerse como** objeto. Hacer de la escuela un objeto de análisis requerirá, por consiguiente, prestar particular atención a esa distancia crítica y a esa sospecha metódica que han

constituido la advertencia metodológica principal de las ciencias sociales desde su constitución como tales. Es precisamente a los fines de esta tarea que creemos resulta particularmente útil eso que suele llamarse "la mirada etnográfica": una mirada que busca desfamiliarizar y por tanto desnaturalizar el campo de análisis, con vista a una (re)construcción cuidadosa del objeto a partir de una observación sistemática y prolongada (LINS RIBEIRO 1989). Tal como lo señalara Michael HERZFELD en una investigación que se ha enfrentado a problemas análogos a los señalados para nuestro caso:

> "*La sensibilidad antropológica al contexto inmediato – la etnografía – ayuda a alejar el foco de perspectivas que están, hasta cierto punto, determinadas por la estructura institucional que se propusieron examinar*" (HERZFELD 1993: 15, traducción mía).

Sin embargo, habida cuenta de que el término "etnografía" ha adquirido en diversos campos un aura de *avant garde* que hace que sea frecuentemente utilizado de modo indiscriminado para dar cuenta de casi cualquier tipo de investigación cualitativa, la precisión terminológica no está de más. Así, utilizaremos el término en sentido estricto para denotar **un abordaje que hace hincapié en una convivencia relativamente prolongada en el escenario que se ha seleccionado para la investigación** – y en cualesquiera otros que surjan como relevantes en el transcurso de la misma **– y que incluye una interacción relativamente intensa entre el observador y sus interlocutores, así como la participación de aquél en la mayor parte posible de las actividades que puedan suponerse relevantes a los fines de la investigación** (BOURGOIS 2003:11-15, WOLCOTT 2006). A diferencia de otras aproximaciones como las investigaciones basadas en entrevistas o cuestionarios, la etnografía hace posible un doble acceso, tanto al discurso como a las restantes prácticas de los actores, de modo tal de que unos y otros pueden ponerse en tensión para intentar trascender críticamente esa mera transcripción erudita del "discurso

nativo" que en no pocas ocasiones pasa por ciencia social, en particular en el caso de la escuela.

Asimismo, hemos hecho uso de la perspectiva que David MATZA (citado por ROBERTS en HALL y JEFFERSON 2002:243,263) y Gregory BATESON (1971) denominaran **naturalista** y que consiste en ingresar al campo con un mínimo de hipótesis preconstruidas[15], de modo tal que tanto el planteo de las hipótesis de investigación, como la construcción de teoría o incluso la delimitación del objeto tienen lugar **en** el campo y en el marco del mismo proceso de investigación[16]. Así, hemos construido nuestra investigación y delimitado nuestro objeto sobre la base de una investigación de base **etnográfica** y de **perspectiva naturalista** dividida en dos fases **–** que recapitularemos en el capítulo siguiente – y que comprendió dos periodos intensos de convivencia y observación prácticamente cotidiana de siete meses y un año de duración respectivamente, con participación continua en numerosas actividades tanto escolares como extraescolares (incluyendo docencia) así como varios períodos subsecuentes de entrevistas semi-estructuradas y de observación esporádica, que han tenido por objeto contrastar y revisar las hipótesis y conclusiones a medida que iban siendo construidas.

Siguiendo esta doble perspectiva nuestra construcción del campo "escuela" no partirá de las habituales nociones preconstruidas – ya sea por "expertos", ya por "legos" – sobre lo que es o debiera ser la institución escolar. Resulta por el contrario de un proceso complejo que parte del escenario

[15] Apenas necesitamos señalar esto no implica un empirismo ingenuo, esto es, la pretendida ausencia de supuestos de un observador "neutral" u "objetivo" sino más bien, por el contrario, la reflexividad, esto es que el investigador sea consciente y haga explícitos, hasta donde sea posible, sus supuestos implícitos. Para una caracterización alternativa y vehementemente apologética de la etnografía naturalista, *qv.* DELGADO 2006.

[16] Nótese que esta definición de "naturalismo" no se corresponde con el paradigma naturalista criticado por Rosana GUBER (2001:42:44), en cuanto no supone la hipótesis de "la mosca en la pared", esto es, un observador cuya observación no tendría efectos sobre lo observado, ni la del "camaleón", un investigador infinitamente maleable y adaptable a cualesquiera circunstancias sociales, culturales o morales.

específicamente escolar para intentar seguir a partir de él las múltiples relaciones que los diversos actores que interactúan a su interior establecen con "la escuela", "lo escolar", "la educación" y demás conceptos afines, para articularlas después en relación con las prácticas observadas y sus contextos más amplios de manera que nos permitan dar cuenta de los procesos relacionados con eso que hemos denominado "conflictividad". Sólo así podemos razonablemente conjurar el riesgo de cerrar demasiado estrechamente el campo – circunscribirlo, por ejemplo, a los muros de ese edificio denominado "escuela", mutilando relaciones y prácticas potencialmente relevantes o significativas que lo atraviesan transversalmente; o a una "escuela generalizada" que traducirá toda diversidad a desviación (REYNOLDS, en MUNGHAM y PEARSON 1976:126) – o ceder a esas impaciencias ideológicas o valorativas que suelen poner las conclusiones por delante de los datos, a las que se refieren Justa EZPELETA y Elsie ROCKWELL cuando advierten:

> *"Sentido común y pedagogía alimentan sistemáticamente una actitud valorativa para mirar la escuela. A pesar de las precauciones, todo eso se pone en juego cuando uno llega a observar la escuela… [pero] si el observador no pretende sólo confirmar lo que ya suponía sobre la escuela, se sorprende cuando se enfrenta a situaciones inexplicables por sí mismas, sin relación posible con lo que se espera que suceda"* (NEUFELD y THISTED 2003:15)

Aún así, y no obstante lo productivo que pueda resultar un enfoque estrictamente etnográfico como el que hemos caracterizado, adolecerá también, como toda metodología, de esperables limitaciones, particularmente si pretendemos superar ese énfasis frecuentemente estéril, periodístico, "exotista" y circunscrito a lo descriptivo que suele pasar a veces por etnografía. Aquellos de nosotros que creemos, por el contrario, que la etnografía debe aspirar a una "*imbricación entre economía política e interés interpretativo*" (MARCUS y FISCHER 1999:84ss), o a elucidar "*cómo los procesos históricos de economía política se internalizan en las vidas de los individuos*

*vulnerables*" (BOURGOIS 2003), debemos recurrir por fuerza a perspectivas complementarias que nos permitan situar las reconstrucciones que realizamos en marcos sociales e históricos más amplios. A estos efectos hemos recurrido en gran medida a fuentes secundarias, particularmente a la bibliografía ya citada en relación con los cambios estructurales, sociales y culturales que atraviesan nuestro país en las últimas tres décadas.

Sin embargo, como hemos argumentado en la sección precedente, esa imbricación de la que hablan los autores que acabamos de citar no se consigue mediante la simple yuxtaposición de datos etnográficos y macrosociales, ni tampoco se resuelve mediante declaraciones asertivas que aludan a la tautológica relación entre ambos niveles. Ya hemos señalado que difícilmente podría negarse la existencia efectiva de relaciones entre las transformaciones en la estructura social, las modificaciones en las subjetividades de los actores – o aún la aparición de formas novedosas de subjetividad – y las fricciones entre estas subjetividades y ciertos escenarios institucionales en y con los cuales éstas entran en relación. Mas la pregunta oportuna y necesaria, como ya hemos mencionado, implica interrogarse sobre las articulaciones específicas entre estas dimensiones. Indudablemente, existen numerosas formas de responder al interrogante sobre la naturaleza de estos vínculos, y la riqueza de los debates de inspiración marxista en ciencias sociales (WILLIAMS 1997) – para citar tan sólo un ejemplo – es testimonio de la fecundidad heurística de la pregunta. Creemos que una de las aproximaciones teórico-metodológicas más prometedoras a esta cuestión – al menos para nuestros fines – puede hallarse en la perspectiva del *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham (MUNGHAM y PEARSON 1976, HALL y JEFFERSON 2002, HEBDIGE 2004, COHEN 2002). Definiendo su objeto como las respuestas culturales de ciertos sujetos a los desafíos impuestos por sus posiciones sociales particulares en un momento dado, John CLARKE, Stuart HALL, Tony JEFFERSON y Brian ROBERTS afirman:

*"Podemos distinguir,* grosso modo*, entre tres aspectos: estructuras, culturas y biografías. (…) Con* ***estructuras*** *aludimos al conjunto de posiciones y experiencias socialmente organizadas de la clase en relación con las principales instituciones y estructuras. Estas posiciones generan un conjunto de relaciones y experiencias comunes a partir de las cuales las acciones significativas – ya sean individuales o colectivas – son construidas. Las* ***culturas*** *son la gama de respuestas pautadas y socialmente organizadas a estas condiciones sociales y materiales básicas. Si bien las culturas constituyen, para cada grupo, un conjunto de tradiciones – líneas de acción heredadas del pasado – deben ser siempre colectivamente construidas de nuevo cada generación. Finalmente las* ***biografías*** *son las 'carreras' de individuos particulares a través de estas estructuras y culturas, pero [las mismas] no deben ser concebidas ya sea como totalmente individuales o suspendidas en la nada. Las biografías abren senderos en y a través de los espacios determinados de las estructuras y las culturas en las cuales los individuos están localizados. (…) las biografías sólo tienen sentido en términos de las estructuras y las culturas a través de las cuales el individuo se construye a sí mismo"* (HALL y JEFFERSON 2002:57, traducción mía)[17]

Creemos que el tener en mente este marco conceptual permite poner en relación significativa, de manera inteligible y en perspectiva histórica los diversos aspectos de procesos de transformación social y cultural a gran escala con las subjetividades que pueden reconstruirse en perspectiva etnográfica[18]. Así, si como hemos señalado el conflicto escolar – o al menos

[17] Asimismo cabe destacar que el análisis tanto de las estructuras como de las culturas debe tener lugar en **perspectiva histórica**, tal como lo ha señalado Phil COHEN al utilizar este marco en su análisis del surgimiento de las subculturas juveniles de posguerra en Gran Bretaña (COHEN 1972:3, HALL y JEFFERSON 2002:30). La historización cuidadosa de las dimensiones mencionadas permite, según COHEN, evitar lo que él reconoce como dos errores opuestos y simétricos: uno, el ignorar los antecedentes históricos, exagerando correlativamente la novedad de los fenómenos considerados, y el otro el ignorar los matices y las circunstancias específicas, para sostener así que todo se repite, menospreciando la novedad de los mismos (HALL y JEFFERSON 2002:19).

[18] A esto puede agregarse que además de su fecundidad teórico-metodológica, los estudios del Grupo de Birmingham nos proveen de un recurso adicional cuya importancia ya hemos sugerido: muchos de los procesos que la literatura argentina reciente en ciencias sociales ha estado reconstruyendo registran paralelos más o menos sugestivos en la Gran Bretaña de la década del 70' y han sido documentados y analizados por numerosos autores, tanto dentro como fuera del *Centre*. Si bien no está de más repetir que está lejos de nuestra intención afirmar, así sea por omisión, que las dimensiones estructural y cultural de la Gran Bretaña del tercer cuarto del siglo XX sean inmediatamente traducibles a la Argentina de finales del siglo

una parte considerable del mismo – puede entenderse a partir de una complejización del sistema de expectativas recíprocas que une a los diversos actores implicados en la cotidianeidad de un establecimiento, y esta complejización resulta (como habitualmente se argumenta) de determinados procesos sociohistóricos que han atravesado a la Argentina en las últimas décadas, deberemos intentar vincular estos procesos con el modo en que atraviesan las diversas posiciones sociales de estos actores, a la vez que sus trayectorias biográficas y las mutaciones que los mismos introducen en los recursos culturales que éstos tienen a su disposición[19]. Este recurso teórico vuelve posible, por tanto, reemplazar esa yuxtaposición que hemos criticado por una explicación que dé cuenta de las mediaciones entre los cambios macro y las prácticas concretas y situadas de los actores sociales bajo análisis.

## Supuestos, Expectativas y Desorden

Como hemos visto en los párrafos introductorios del presente capítulo, investigadores y analistas adjudican una parte más o menos considerable de la conflictividad en escuelas de barrios populares a una suerte de discontinuidad, supuestamente novedosa, entre "*la escuela*", por un lado, y "*las familias*" o "*los padres*" por el otro. Hemos insinuado también que existen diversas formas de explicar la emergencia de este cisma allí donde se supone siempre hubo – y más aún, debería haber, según esa transposición moral semiautomática y cuasi-refleja que ya hemos mencionado – continuidad y cooperación, las más de las cuáles involucran el recurso a una transformación

---

XX y comienzo del XXI, existen no obstante paralelos sugestivos – que deberán por supuesto ser sometidos a la doble prueba teórica y empírica – entre algunos fenómenos sociales en uno y otro escenario, en ambos casos en el marco de un proceso de contracción relativa del estado y fragmentación y privatización de la sociabilidad, frecuentemente acompañado de un correlativo abandono masivo de las instituciones y espacios públicos y de exacerbación de las diferencias locales (COHEN 1972, MUNGHAM y PEARSON 1976:114).

[19] Con vistas a este propósito, las historias de vida, que hemos recogido a lo largo de numerosas charlas informales, así como en entrevistas formales, constituyen un instrumento privilegiado para acceder a estas intersecciones entre estructura, cultura y biografía.

de las identidades sociales que pondría en coexistencia sistemas de expectativas, regímenes morales y universos de experiencia sumamente contrastantes y aún heterogéneos (DUSCHATZKY 1999, REDONDO 2002, DUSCHATZKY y COREA 2002).

Aún cuando este hecho rara vez es mencionado en los trabajos citados – que suelen hacer *tabula rasa* de la prolífica producción al respecto – los abordajes de cuestiones análogas a la que los ocupa es cualquier cosa menos nuevo en ciencias sociales: de hecho, el análisis y la reconstrucción de escenarios de esta clase se remonta a una larga tradición en sociología, articulada en torno del concepto de **desorden** (SUTTLES 1968, DOWNES y ROCK 1998). En efecto, fueron los investigadores de la primera Escuela de Chicago los primeros que intentaron dar cuenta, con un fuerte énfasis empírico y específicamente etnográfico, de los efectos de la coexistencia de actores sociales con supuestos y expectativas fuertemente divergentes en un espacio social relativamente abigarrado. A estos efectos, su abordaje parte de una concepción del orden social que remite a WEBER (1996:21) y a SIMMEL (2003:32-33, 78) y en la que el mismo resulta de la existencia continuada de un sistema de **expectativas recíprocas**, siendo el mismo, por tanto, a la vez expresión y consecuencia de que determinados actores sociales en relación puedan pautar con razonable anticipación y previsibilidad sus acciones mutuamente referidas (WALLACE 1972:45-58). Correlativamente, allí donde esto no ocurra, habrá de aparecer presumiblemente esa condición que puede denominarse por contraste **desorden** o **desorganización**.

Siendo que el concepto de desorden ha sido – y sigue siendo – en no pocas ocasiones confundido con los resultados de la cortedad de miras, el etnocentrismo de clase o aún la pereza mental de investigadores que no alcanzarían a comprender regímenes de alteridad contrastantes con los propios, quizás no esté de más subrayar que el mismo tal como lo hemos definido no implica en absoluto la negación de regularidades en la

interacción, sino más bien la afirmación de la ausencia de **inteligibilidad** de las mismas por parte de sus protagonistas. Puesto de manera ligeramente distinta: el concepto de desorden no implica que no haya regularidad en una interacción entre actores cualesquiera, sólo afirma que esa regularidad es en algún sentido opaca a los ojos de los mismos[20]. Creemos que muchas de las supuestas críticas al concepto de desorden surgen, de hecho, de dejarse llevar por nuestros habituales "sentidos nativos" de la idea de "desorden", ignorando el sentido específico que el término adquiere en la teoría sociológica[21]. Como señalan correctamente DOWNES y ROCK (1998:74-75):

> "*no se supone que [el término "desorganización" o "desorden"] haga referencia a un colapso absoluto del orden. Por el contrario (…) un mundo desorganizado en este sentido posee un orden palpable, pero es un orden incómodo que es experimentado como comparativamente vestigial y poco confiable. Un mundo tal es a la vez más y menos complejo que uno definido convencionalmente como organizado. Tiene sus propias complejidades y refinamientos que demandan un análisis particularmente delicado. Para sus habitantes, la negociación de las relaciones en esta incertidumbre es estresante, frágil y problemática. Así definida, la desorganización es principalmente una faceta de la* ***experiencia*** *y, curiosamente, la experiencia de la desorganización puede estar en sí misma altamente organizada (…) En un plano más elevado, la desorganización puede ser descripta como una propiedad de la estructura social más amplia. Se referiría entonces a las relaciones* ***entre*** *y no al interior de los mundos de experiencia*" (DOWNES y ROCK 1998:74-75, traducción mía, énfasis del original)

A su vez, podemos agregar que esta confusión que está en la base de muchas de las críticas de la noción de desorden, aparece muy probablemente como

---

[20] Nótese que el concepto de "opacidad" excede la afirmación de que la conducta de los actores sociales no resulta habitual o rutinariamente consciente para ellos – *viz.* la distinción de GIDDENS (1995) entre **conciencia práctica** y **conciencia discursiva**. Se trata más bien de que los actores sociales no consiguen elucidar las consecuencias de sus propias prácticas ni siquiera por medio de su puesta en discurso.

[21] Al fin y al cabo, cuando los teóricos del análisis estratégico hablan de las "paradojas de la acción colectiva" (NINO 2005), utilizan un enfoque relativamente similar al del "desorden" y sin embargo, no han sido objeto ni de la mitad de las censuras a las que han sido sometidos los primeros.

resultado de un equívoco ya señalado por BOURDIEU (JENKINS 1992:40) y que involucra la polisemia asociada al concepto de **regla** en ciencias sociales. Así el autor señala que el mismo término se utiliza frecuentemente para designar tanto **los principios explícitos que gobiernan la conducta y que son comprendidos y producidos por los mismos actores**, como **las constricciones objetivas que gobiernan la conducta en un entorno social determinado**[22]. Por tanto, aquellas críticas que imputan al concepto de desorden o a sus usuarios un exceso de impaciencia analítica – cuando no de torpeza metodológica o incluso liso y llano etnocentrismo – confunden el primero de los usos del concepto (la regla como **norma**) con el segundo (la regla como **patrón** o **regularidad empírica**). Traducido a estos términos, el concepto de desorden simplemente afirma que en determinadas circunstancias – a las que nos referiremos oportunamente – los comportamientos de determinados actores sociales, aún cuando se muestren en relativa conformidad con las **normas** a las que los mismos alegan adherir, tienen como consecuencia **regularidades** que aparecen como imprevisibles para los mismos actores, y que en consecuencia cubren con un velo de opacidad las relaciones sociales en las cuáles éstos se encuentran involucrados.

Habiendo establecido con cierto rigor el concepto, el siguiente paso implica preguntarnos por las condiciones que favorecen la emergencia de esta condición denominada **desorganización** o **desorden**. Pues bien: si el desorden resulta de una mutua opacidad de las expectativas recíprocas de actores sociales en interacción, podrá inferirse que toda aquella situación que involucre actores o clases de actores para los cuáles sus supuestos y expectativas sean mutuamente impredecibles habrá de tenerlo por resultado. Aquí el ejemplo paradigmático para los sociólogos de Chicago (SHAW y MCKAY 1942, CLOWARD y OHLIN 1960, SUTTLES 1968) está dado por la *Inner City* con su yuxtaposición de *ghettos* que resulta de sucesivas oleadas

[22] Así como también **los principios explicativos de los modelos científicos** (*ie.* las reglas de inferencia).

migratorias de diferente origen y extracción, y con diversos regímenes culturales y morales: allí donde estos diversos horizontes entran en contacto se produce habitualmente un desajuste de expectativas que lleva a una mutua imprevisibilidad que surge de la ausencia de una historia compartida de interacciones que permita a cada quien saber a qué atenerse respecto de su otro. Interesantemente, las normas tienen aquí un papel ambiguo: si bien pueden servir de orientación en el seno del propio grupo, conformado por actores que proclaman su adhesión a ellas[23], facilitando así el mutuo ajuste de expectativas de los actores a su interior, devienen un obstáculo a la hora de pautar relaciones con otros grupos, en la medida en que sus universos normativos probablemente difieran en forma más o menos significativa de los propios, al punto de que una imputación usualmente efectiva provocará los resultados paradójicos a los que hemos hecho ya referencia (SUTTLES 1968).

A la luz de este planteo, creemos que resulta fundamental subrayar la distinción entre las **normas** y las **expectativas recíprocas**, sobre todo si tenemos en cuenta que algunos autores presentan unas y otras como si fueran prácticamente equivalentes o como si las últimas requirieran necesariamente de la existencia de las primeras, introduciendo un *plus* de normatividad que corre el riesgo de desbarrancar el argumento[24]. Aún cuando resulte razonable

---

[23] A esto debemos agregar sin duda la compleja cuestión de las relaciones entre las normas y las prácticas, relaciones que como MALINOWSKI (1991) y BOURDIEU (1991) han mostrado, están lejos de ser lineales e implican manipulaciones tácticas y estratégicas por parte de los actores que reclaman adhesión a las mismas.

[24] Siguiendo la formulación weberiana del orden social a la que ya hemos hecho referencia, una buena parte de los investigadores que se han ocupado de la cuestión del orden social han hecho hincapié en que su existencia relativamente continuada es contingente respecto de la existencia efectiva de **normas** más o menos explícitas, conocidas y consensuadas para los actores involucrados (SUTTLES 1968, WALLACE 1972, MARSH *et alii* 1995). La vigencia de un orden social determinado, por tanto, presupone según esta perspectiva que los miembros del o de los grupos de cuya relación el mismo predica compartan cierto conocimiento de las normas en juego en un situación social determinada, aun cuando puedan diferir en el alcance de sus competencias (MARSH *et alii* 1995:18) y allí donde esto no ocurra, habrá de aparecer el **desorden**. Claro que como tanto el conocimiento de las normas como el grado en que las mismas son efectivamente compartidas estarán siempre lejos de ser completos, la sociedad "realmente existente" será siempre una combinación de orden y desorden.
Así, numerosos autores entre los sociólogos de la primera escuela de Chicago han hecho hincapié en esta necesidad de **normas compartidas** para la existencia del orden social. Louis WIRTH, por ejemplo, señala que:

afirmar que cierto grado de consenso sea indispensable para la existencia continuada de cualquier grupo social, SUTTLES (1968:62) ha mostrado que pueden coexistir perfectamente un acuerdo generalizado respecto de los valores e interpretaciones incorrectas de la conducta ajena, que socavan la posibilidad de satisfacer las expectativas recíprocas creando desorden aún en presencia de una "comunalidad" de valores y preferencias. Asimismo, WALLACE (1972:39-51) ha argumentado persuasivamente que las expectativas recíprocas pueden estar aseguradas incluso allí donde no existan valores comunes o puntos de vista compartidos de modo generalizado. Consecuentemente, el orden social **puede existir incluso allí donde no hubiera valores, preferencias o puntos de vista comunes, siempre y cuando**

---

> "*… no hay sociedad sin un ethos, esto es, sin valores, objetivos y preferencias compartidas, y sin la anticipación bien fundada de sus miembros de que todos los otros reconocen las reglas de la sociedad y habrán de respetarlas*"

Para agregar, citando a TOCQUEVILLE:

> "*Una sociedad puede existir únicamente cuando un gran número de personas consideran un gran número de cosas desde un mismo punto de vista; cuando sostienen las mismas opiniones sobre muchos asuntos y cuando los mismos eventos sugieren los mismos pensamientos e impresiones a sus mentes*" (WIRTH 1964:45-46)

Como puede verse, aquí hay algo más que el simple hecho compartir normas o el conocimiento de las mismas. Se agrega un elemento que podríamos llamar **comunalidad**, un compartir generalizado de normas, sí, pero también de ideologías y valores, que está en la base del concepto de orden social tal como WIRTH – y con él numerosos sociólogos – lo entiende: allí donde existan normas, valores y preferencias compartidas, encontraremos una sociedad ordenada; allí donde falte una "*ideología compartida*" o un "*sistema consensuado de normas*", la conducta de los actores sociales se irá "privatizando" e individualizando y, al volverse impredecibles los individuos, la vida social se tornará correlativamente problemática. Consecuentemente, el estado de desorganización o desorden de una sociedad será equivalente al grado en que este múltiple consenso se encuentre socavado (WIRTH 1964:46, 76).

Sin embargo, si lo analizamos con cuidado, encontraremos en este concepto de orden social una ambigüedad interesante: a la vez que, consistentemente con lo que hemos venido señalando hasta ahora, una sociedad es para WIRTH un conjunto de entendimientos y valores comunes, agrega que la sociedad es también "*un sistema de expectativas y demandas recíprocamente reconocidas que se expresan en la acción colectiva*" (1964:46). Así, a lo largo del texto, el autor argumenta como si los entendimientos – o aún más, los valores, sentimientos y motivaciones – comunes y las expectativas recíprocas fueran sinónimos, o en todo caso como si éstas se siguieran necesaria y unívocamente de aquéllos. De ser así, el desorden sería consecuencia de un deterioro de las expectativas recíprocas, que sería a su vez causado por una diferenciación creciente (y por tanto una divergencia igualmente creciente en torno de ese *ethos* común, que incluye normas, valores y perspectivas) al interior de un escenario social dado.

**encontremos un sistema relativamente predecible de expectativas recíprocas**. Indudablemente puede suponerse – en la medida en que el orden y el desorden son polos ideales de un *continuum* – que allí donde exista ese *ethos* parcialmente compartido las interacciones aparecerán como más predecibles y, por tanto, más ordenadas, y apenas puede caber duda de que existirán determinadas clases de relaciones sociales en las que el *ethos* compartido se volverá particularmente importante, más allá de la mutua predictibilidad. Mas lo que **no** puede suponerse es que **todo** orden social requiera de ese *ethos*. Como lo insinuara WEBER y lo demostrara WALLACE, **todo lo que un orden social requiere, en principio, es una mutua y razonable anticipación de las expectativas ajenas**, a lo que puede agregarse, sólo para algunas clases particulares de relaciones, un *ethos* más o menos compartido[25].

Si esto es así, podemos reformular el concepto de orden social sin vernos obligados a recurrir *a priori* a la idea de "comunalidad", eliminando, por consiguiente, una buena parte de la carga ideológica introducida de contrabando en torno de la idea de "orden social": traducido al lenguaje de las expectativas recíprocas, el orden social tendrá como condición **necesaria** – si es a la vez suficiente o no es objeto de una pregunta empírica para cada clase particular de relaciones – que las expectativas recíprocas de los actores involucrados sean correctamente supuestas, confirmadas y satisfechas la mayor parte del tiempo[26].

---

[25] Para aclararlo por medio de un ejemplo: podemos suponer que la existencia de expectativas recíprocas será suficiente para mantener ordenadas las relaciones entre un comerciante y su cliente ocasional, pero que se requerirá además de un *ethos* relativamente compartido en el caso de las relaciones entre los miembros de una sociedad religiosa o un partido político.

[26] Cabe destacar que desde este punto de vista el desorden, lejos de constituir una "patología social", es constitutivo de la existencia social misma: como hemos adelantado, en la medida en que el orden social no es más que un polo ideal, y que un conocimiento acabado y una perfecta satisfacción de las expectativas recíprocas no es posible sin el recurso a la telepatía, siempre habrá de existir un grado mayor o menor de desorden implicado en una relación social cualquiera.

Concentrémonos entonces en las expectativas recíprocas: ¿cuáles son las condiciones en que el ajuste mutuo de expectativas resulta favorecido y cuáles las que dificultan o incluso impiden que se produzca tal ajuste? MARSH *et alii* argumentan, en una línea durkheimiana:

> "*Afirmar que la conducta es ordenada es, desde nuestro punto de vista implicar que está dirigida por un sentido de propiedad social – que no sólo no es aleatoria sino que es tanto generada como limitada por prescripciones y por la posibilidad de sanciones, en particular, la sanción de una desaprobación explícita*" (MARSH et alii 1995:16, traducción mía)

Así, el primer factor que contribuiría a la existencia del orden social estaría dado – una vez más – por la presencia de una **comunidad moral**, esto es un conjunto de **prescripciones** o **normas** relativamente conocidas y **cuya violación sea pasible de sanción** (en particular bajo la forma de la desaprobación de los semejantes). Quisiéramos subrayar que no estamos diciendo – como hemos criticado en WIRTH – que la existencia de estas normas sea condición *sine qua non* para la existencia de expectativas recíprocas ajustadas: lo que afirmamos – junto a MARSH y sus colaboradores – es que la existencia de esas normas **explícitas** aumenta de hecho la probabilidad de que ese ajuste efectivamente se produzca de manera más o menos rutinaria.

Claro está que la existencia y el conocimiento de las normas no implican la adhesión automática a las mismas. Se abre aquí, por tanto, una cuestión adicional que hemos ya mencionado, y que tiene que ver con las razones por que los actores sociales argumentan su adhesión a las mencionadas normas. Si bien MALINOWSKI (1991:26-46; 78-83) ha sido uno de los primeros en mostrar persuasivamente que las razones de una posible adhesión son múltiples, numerosos autores señalan recientemente la importancia de las instituciones – en particular de las del Estado – como garante fundamental de la validez de las normas y, por tanto, de las expectativas recíprocas de los actores (MÉNDEZ

*et alii* 2002, WALDMANN 2003, NINO 2005)[27]. Precisamente este último –para citar un ejemplo particularmente persuasivo – argumenta, desde un punto de vista que abreva en la perspectiva del análisis estratégico, que la existencia de normas consensuadas y, sobre todo, **institucionalmente respaldadas** resulta imprescindible a los fines de resolver los dilemas y las paradojas de la acción colectiva y la cooperación, en la medida en que su existencia modifica las preferencias de los actores y asegura el conocimiento y la satisfacción rutinaria de las expectativas recíprocas (NINO 2005:166)[28]. Como puede pensarse este punto reviste considerable importancia a la luz del proceso reciente de transformaciones de las instituciones en general – y de las instituciones del Estado en particular – del que dan cuenta numerosos autores contemporáneos.

Sabemos, entonces, que el orden social tiene como base cierto ajuste mínimo de las expectativas recíprocas – acompañado en ocasiones de un *ethos* compartido – y que la existencia de normas relativamente conocidas, pasibles de sanción e institucionalmente respaldadas contribuye al ajuste habitual de estas expectativas. Correlativamente, podemos suponer que la ausencia de estos factores contribuirá a mayores grados de desorden. Sin embargo, la cosa no es tan simple: en la medida en que en toda sociedad coexisten diversos sistemas de normas, puede esperarse que dos o más de ellos entren en conflicto: SHAW y MCKAY (1942:172) hacen referencia precisamente a una clase tal de desorden; el que surge de la puesta en coexistencia de dos o más sistemas de normas en mayor o menor medida inconsistentes entre sí, que generan indeterminaciones o equívocos en el sistema de expectativas recíprocas de los actores sociales en relación. Una forma particularmente interesante de esta clase de desorden, es el que surge de un conflicto entre la "presentación local" y la "presentación general" (SUTTLES 1968:69-70), esto es,

[27] Ya el mismo WIRTH señalaba que el socavamiento de las bases institucionales de la autoridad conduce a la desorganización (1964:51)

[28] En palabras de MARSH y sus colegas, "*las instituciones proveen marcos específicos para una carrera moral*" (MARSH *et alii* 1995:9)

entre lo que es valorado como "apropiado" o "deseable" en el ámbito local de inserción de los actores y lo que es valorado en ámbitos más generales en los que los actores han de desempeñarse[29]. Como los autores citados ponen de manifiesto, esta clase de conflictos surgen de manera particularmente visible a lo largo de las "fronteras de clase", lo cual los vuelve particularmente frecuente, como veremos, en las escuelas de sectores populares que funcionan, como hemos señalado, como una suerte de interfaz entre docentes y demás agentes del sistema escolar y sus destinatarios, socializados en condiciones marcadamente contrastantes los unos de los otros[30].

Asimismo los sistemas de expectativas recíprocas son vulnerables a la acción y a las consecuencia de los cambios sociales y culturales que afectan a los actores sociales en contacto, y esto en al menos dos sentidos: en primer lugar, porque frecuentemente estos cambios modifican la naturaleza de las relaciones entre diversas clases de actores, o bien ponen en contacto clases de

---

[29] Este punto que ha sido retomado recientemente con detalle por Philippe BOURGOIS (BOURGOIS 2003) en relación con el mercado de trabajo de fines de siglo y la presentación de sí en la *Inner City* del Harlem hispano

[30] Si bien hasta aquí hemos estado argumentando como si los sistemas de expectativas recíprocas – o más bien los actores sociales – fueran impermeables al aprendizaje, está razonablemente claro que esto no es el caso. Aún cuando toda relación social entre extraños pertenecientes a grupos con sistemas de expectativas contrastantes pueda comenzar con un alto grado de desorden – en la medida en que el punto de partida suele estar sobredeterminado por un proceso de mutua estereotipia (SUTTLES 1968:62) – esto no implica que los sistemas de normas o las expectativas recíprocas hayan de permanecer opacas en el caso de que la relación se prolongue durante un tiempo suficiente: ciertamente los actores sociales están en principio abiertos al aprendizaje y pueden corregir sus expectativas desviadas cuando estas se muestren inconsistentes. Sin embargo, resulta igualmente cierto que existen circunstancias que favorecen el mantenimiento y la opacidad persistente – o incluso creciente – de las expectativas mutuas.
Una de ellas se verifica cuando entran en contacto actores que pertenecen a grupos que permanecen habitualmente segregados: lo que sucederá habitualmente en ese caso es que comenzarán a erigirse separadamente, en el seno de cada grupo, sistemas de atribuciones e imputaciones que volverán las expectativas cada vez más sistemáticas a la vez que crecientemente opacas (MARSH *et alii* 1995:6). Otra posibilidad es que esta opacidad sea transformada en un dispositivo activo de resistencia que buscaría deliberadamente restringir el código ante "extraños" con el objeto de protegerse de aquellos a quienes se percibe como una amenaza (MARSH *et alii* 1995:7)[30]. Tanto en uno como en otro caso, la opacidad sostenida habrá de desembocar frecuentemente en una mutua estereotipia, una hostilidad que puede dar paso en ocasiones al pánico moral (COHEN 2002) y a procesos generalizados de '*labeling*' (BECKER 1997) o estigmatización (GOFFMAN 1995).

actores hasta ese entonces separadas[31] y en segundo, porque las transformaciones en las formas de subjetividad acarrean modificaciones correlativas de las expectativas de los actores, así como desfasajes en sistemas de expectativas hasta ese entonces relativamente ajustados. Así, en momentos de relativa turbulencia social y cultural es habitual ver aumentar la cuota de desorden social, lo cual no es más que la consecuencia esperable de un sistema de expectativas recíprocas hasta ese momento ajustado sometido a la tensión de surgida por la emergencia de nuevas – y por tanto opacas – subjetividades y expectativas. Que estas tensiones subsistan – o más bien por cuánto tiempo lo hagan – dependerá, como oportunamente mencionáramos, de la relativa apertura al aprendizaje de los actores implicados.

Como los más perspicaces de nuestros lectores podrán imaginar, una buena porción de las condiciones que, según los autores mencionados suscitan o favorecen la emergencia de esa condición de conflictividad persistente a la vez que opaca, que suele denominarse "desorden" se verifica en los barrios y las escuelas que hemos seleccionado como objeto de nuestro trabajo de campo. Así, veremos en los capítulos siguientes de qué manera una serie de transformaciones relativamente aceleradas de la estructura social de la Argentina suscitan cambios igualmente repentinos en la subjetividad de determinados actores sociales, que modifican los sistemas de supuestos y expectativas, volviéndolos opacos a los ojos de sus otros, al tiempo que una relativa retracción de las instituciones del Estado quita sustento a un sistema de normas que podría funcionar como garantía o como respaldo de una relativa predictibilidad mutua. Asimismo, una creciente fragmentación espacial acompañada de segregación social contribuye a reforzar y por tanto mantener opacos los sistemas de supuestos y expectativas en forma persistente, a la vez que vuelve particularmente visibles los efectos de las

[31] Son de sobra conocidos los trabajos de la Escuela de Chicago sobre los efectos del proceso de modernización en general y de las migraciones en particular en el socavamiento de los mecanismos tradicionales de control social en la gran ciudad, y de los hábitos que se encontraban en la base del sistema de expectativas recíprocas que lo hacían posible (PARK *et alii* 1925:105)

tensiones entre la presentación restringida y la generalizada, agregando una cuota adicional de conflictividad a las relaciones entre actores con trayectorias crecientemente divergentes reunidos por el escenario escolar. Mas específicamente, intentaremos mostrar como estas transformaciones se intersectan con las trayectorias biográficas de las diversas clases de actores reunidos en esa institución que calificáramos de "interfaz" – la escuela – para configurar sistemas de supuestos y expectativas contrastantes que tienen como consecuencia una cotidianeidad que puede describirse como conflictiva.

No quisiéramos cerrar esta sección sin señalar que los intentos por elucidar la conflictividad escolar a partir del concepto de desorden registran numerosos antecedentes, tanto en los Estados Unidos (BAKER y RUBEL 1980:11) como en Gran Bretaña (HALL y JEFFERSON 2002:20). Como bien ha señalado DUSSEL (2006), las narrativas que señalan una "crisis de la escuela" comienzan a multiplicarse a ambos lados del Atlántico a partir de la segunda posguerra, casi siempre en simultáneo con la expansión y masificación de la escolaridad, en particular cuando ésta comienza a alcanzar a amplias capas de población provenientes de los sectores populares y tradicionalmente no escolarizadas y numerosos investigadores comienzan a señalar, una y otra vez, que la rápida extensión de la escolaridad hacia sectores tradicionalmente no incluidos en ella a partir de la posguerra aparece acompañada de la percepción de un creciente "desorden" al interior de la institución escolar. A partir de ese consenso relativo comenzarán a multiplicarse los trabajos que buscan dar cuenta de esta conflictividad escolar que irrumpe a la vez como novedosa y omnipresente.

A la hora de intentar dilucidar los principales factores presuntamente responsables por esta conflictividad en cierta manera inédita, las estrategias se multiplican. Una de las más habituales – que podemos remontar a los esfuerzos pioneros de Albert COHEN (1966) y CLOWARD y OHLIN (1960) – resulta de tomar como eje de análisis la relación de los actores o grupos de

actores etiquetados como "conflictivos" en el marco de su grupo de pares, subrayando la mayor influencia relativa de éste en relación con los docentes y demás agentes del sistema escolar – o aún con los adultos en general. Así, MARSH y colaboradores (1995:36, 45) por ejemplo, subrayan la importancia del grupo de pares "*como auditorio principal en la carrera moral*" de los jóvenes, frente a la relativa irrelevancia del docente y de los miembros de sus familias. Claro está que este énfasis en la importancia omnipresente de la imagen pública, la reputación y la "*presión a conformar*" de los actores sociales (y en particular de los jóvenes), en cualquier entorno en que resulte prácticamente imposible mantener un *modicum* de discreción o secreto – y la escuela frecuentemente satisface la condición – es cualquier cosa menos novedosa (SUTTLES 1964:80). Como lo sugiere el título de su obra – *The Rules of Disorder* – el libro de MARSH y colaboradores intenta aplicar el concepto de desorden a la ciertos escenarios sociales – la escuela entre ellos – haciendo hincapié en la diferencias ya señaladas en torno de lo que hemos denominado "presentación restringida" – esto es, las normas y comportamientos valorados por los grupos de pares – y la "generalizada" – las normas y comportamientos hegemónicos que la escuela, en cuanto representante de la sociedad y el Estado intenta suscitar[32].

[32] Asimismo, los autores mencionados distinguen al interior de la escuela entre alumnos más y menos conflictivos – "*no académicos*" *versus* "*académicos*" (MARSH *et alii* 1995), tipos equivalentes, al menos hasta cierto punto, a los "*lads*" y "*ear'oles*" de Paul WILLIS (1988) – e intentan desentrañar las causas por las que los primeros exhiben habitualmente una conducta más disruptiva de la cotidianeidad escolar que los segundos (1995:32-33). En la misma línea de nuestro propio argumento, se señala que la respuesta a esta pregunta habitualmente requiere elucidar tanto la relación entre ambos grupos, como la que existe entre ellos y los agentes del sistema escolar (particularmente los docentes), si bien en ocasiones estos últimos aparecen retratados de manera más generalizada que los primeros, sobre quienes se concentra el foco analítico de la investigación. Una forma alternativa de este planteo la encontramos en los estudios producidos en el marco del ya mencionado *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham, que intentan analizar en clave marxista los conflictos que se manifiestan al interior de la institución escolar, leyéndolos fundamentalmente a partir de los conceptos de "clase" y "conflictos de clase". Paul WILLIS, por ejemplo, interpreta las conductas disruptivas de los "*lads*" en términos de resistencia obrera (*working-class*) a una institución burguesa (WILLIS 1988). John CLARKE y Tony JEFFERSON, por su parte (en MUNGHAM y PEARSON 1976:144) hacen hincapié en la pluralidad de respuestas posibles al conflicto al interior de una misma clase social.

Otros trabajos, más afines a nuestra propia interrogación, intentan por su parte establecer el peso explicativo que pueda adjudicarse a la relación recíproca entre la institución escolar y la familia de origen de los alumnos. BAKER y RUBEL (1980:4), por ejemplo, se interrogan por los presuntos efectos de la continuidad o discontinuidad entre el modo en que los niños y jóvenes interactúan con los adultos en el hogar y el modo en que lo hacen en la escuela. Partiendo del hecho de que la situación habitual al interior del sistema escolar parece consistir en dar la continuidad por sentada, se preguntan por los efectos de una discontinuidad que parece ser hoy más la regla que la excepción, en particular en los alumnos provenientes de sectores populares[33].

## Estructura de la Tesis

Siguiendo los lineamientos generales de esta discusión teórica, partiremos en nuestra Tesis, del concepto de desorden[34] entendido como un desajuste sistemático y persistente de las expectativas recíprocas de actores que entran habitualmente en contacto, para intentar dar cuenta de la conflictividad cotidiana – y en particular, como hemos ya señalado, la suscitada entre agentes y destinatarios del sistema escolar – en escuelas de barrios populares. Allí donde sea posible procuraremos entrar en diálogo crítico con la producción teórica y empírica citada en los párrafos precedentes, con el objeto de que nuestro trabajo constituya una contribución, no sólo a la comprensión de la cotidianeidad escolar de los barrios populares de la Argentina y sus conflictos, sino también a las discusiones más amplias sobre conflicto, desorden y orden social.

---

[33] Puede verse en MÍGUEZ (2000) una reelaboración de este argumento específicamente enfocada sobre las relaciones de autoridad, a la que nos referiremos en el **Capítulo IV**.

[34] Aunque a los fines de evitar esos frecuentes deslizamientos morales y las intromisiones del "sentido común" que hemos ya criticado utilizaremos el término "conflictividad" en lugar del clásico "desorden".

A los fines de llevar a término el propósito enunciado, y en un diálogo crítico con los conceptos y perspectivas de investigación que hemos enumerado y discutido a lo largo de este capítulo inicial, el itinerario conceptual y retórico de la Tesis discurrirá por el siguiente derrotero:

Concluida esta introducción, procederemos en el **Capítulo II** a la presentación de los principales detalles de nuestro trabajo de campo etnográfico, con el objeto de proveer el imprescindible contexto que permita a nuestros lectores reconstruir las condiciones de producción de los datos que constituyen el soporte empírico de nuestra argumentación. Asimismo, discutiremos nuestro recorte etnográfico del objeto escuela, particularmente a la luz de la relación entre ésta y su contexto inmediato, el barrio. A estos efectos, y como preludio a la elucidación de la conflictividad en escenarios escolares, intentaremos caracterizar la diversidad de actores presentes en los barrios en los que nuestras escuelas se encuentran insertas – y en particular en sus universos morales y sistemas de supuestos y expectativas – a la luz de la triple articulación entre estructura, cultura y biografía que ya hemos mencionado (HALL y JEFFERSON 2002:57) y en el contexto de las transformaciones sociales y culturales recientes de la sociedad argentina en general, y de las zonas urbanas en particular, buscando en esta triple relación una respuesta no trivial y no tautológica a la pregunta por la relación entre los niveles "macro" y "micro". Análogamente, los supuestos y expectativas de estos actores serán confrontados con los de los diversos agentes del sistema escolar, a los efectos de discutir los efectos que verosímilmente se habrán de producir en la cotidianeidad institucional a partir de la divergencia en las expectativas recíprocas de unos y de otros.

La reconstrucción etnográfica de la cotidianeidad institucional y sus conflictos será el objeto del **Capítulo III**, particularmente a partir de las representaciones y las prácticas respectivas de los agentes del sistema escolar, por un lado, y de

sus destinatarios, por el otro. La idea de esta reconstrucción es mostrar cómo luce la cotidianeidad escolar desde el punto de vista de los diversos actores, en diálogo crítico con nuestra propia reconstrucción de la misma a partir de nuestra observación y participación en diversas actividades escolares. A estos efectos ordenaremos el material en una serie de dilemas que, creemos, se encuentran en la base del carácter conflictivo que unos y otros actores adjudican a la cotidianeidad de sus escuelas. Intentaremos ilustrar, asimismo, las numerosas convergencias – así como algunas divergencias notables – que existen entre las tres diferentes escuelas en las que hemos realizado trabajo de campo.

Habiendo reconstruido tan detalladamente como nos sea posible la cotidianeidad escolar según la perspectiva de sus agentes institucionales – esto es, la lógica del conflicto – procederemos en el **Capítulo IV** a dar cuenta de los modos específicos en que éste se despliega así como las formas que suele asumir – su **dinámica**. Intentaremos mostrar que más allá de las circunstancias concretas que le dan origen, los conflictos escolares recorren trayectorias homólogas que, o bien los diluyen sin suprimirlos, o bien asumen la modalidad de "escaladas", esto es recorridos ascendentes que sólo se interrumpen allí donde uno de los actores consigue coaccionar al otro de manera de doblegar su voluntad. A los efectos de analizar las razones que subyacen a esta dinámica recurriremos a la noción de **autoridad** y mostraremos de qué manera aquélla resulta de una imposibilidad efectiva de construir y sostener relaciones de autoridad que permitan resoluciones relativamente consensuadas y estables de los conflictos o que interrumpan la escalada de los antagonismos allí donde se producen. Intentaremos asimismo dar cuenta tanto de los mecanismos que conspiran para la existencia esta imposibilidad, como de algunas de las razones que subyacen a la efectividad de los mismos.

Finalmente, en el **Capítulo V** sintetizaremos en forma sumaria la totalidad de nuestro argumento e intentaremos extraer de él conclusiones que nos permitan entablar un diálogo explícito con algunas de las principales perspectivas contemporáneas sobre el conflicto en la escuela – y en particular en la de sectores populares – especialmente en relación con los argumentos sobre la supuesta pérdida de la eficacia simbólica de la institución escolar y la naturaleza de las relaciones de la escuela con su entorno inmediato.

# *Capítulo II*

## *La Escuela y el Barrio*

### La Escuela y sus Límites

Quizás como herencia de su nacimiento "*en tribus indias, en las islas del Pacífico y en las comunidades africanas*" (GEERTZ 1987:33), el abordaje etnográfico suele estar amenazado por el riesgo de la insularización: ya sea por ingenuidad, ya por impaciencia o cortedad de miras, los etnógrafos – y en particular los que trabajamos en entornos urbanos – estamos constantemente expuestos a la tentación de asimilar nuestros complejos y en alguna medida difusos paisajes contemporáneos a esos escenarios prolijamente delimitados – y por tanto bastante más tranquilizadores – de los orígenes de nuestra disciplina. Si bien, justo es decirlo, la mayor parte de los investigadores suelen estar a estas alturas lo suficientemente avisados como para que este atavismo constituya la regla en la práctica etnográfica, tampoco ha desaparecido del todo. Así, de cuando en cuando, pueden hallarse textos y autores que, en un largo y sinuoso debate con su prudencia metodológica – salpicado de vacilaciones, pretextos, salvedades y protestas de inocencia – terminan cediendo a la tentación de un "como sí" que se desliza demasiado fácilmente hacia el "sí", y confinan su objeto de análisis en un marco inevitablemente demasiado estrecho y frecuentemente más formidable que los cercos perimetrales de las reservaciones del *midwest* o las playas y lagunas costeras que rodean los atolones de coral del Pacífico Occidental.

Si este peligro de insularización ha sido reconocido tempranamente como una tentación y una amenaza para la etnografía (LEACH 1954:1-4) esto parece ser doblemente cierto de la etnografía de la escuela, institución siempre presta a ser pensada – e incluso a pensarse a sí misma – desde una imagen persuasiva

de insularidad, que muchas veces se encarna en un discurso escolar autorreferente al punto del solipsismo. Sin duda resulta razonable pensar que esta alegre mutilación de contextos ha encontrado terreno fértil en una narrativa sumamente extendida – e inspirada en ciertas reconstrucciones igualmente difundidas de algunos nombres de moda en entornos pedagógicos como FOUCAULT, GOFFMAN o BOURDIEU – que hace de la escuela una "institución total" a cuyos monolíticos efectos disciplinarios sus actores apenas podrían sustraerse (ISLA y NOEL 2007). Sin embargo, por más que las murallas, cercos perimetrales, alarmas y rejas en puertas y ventanas se hayan multiplicado en los establecimientos escolares, y que la idea de asimilar la escuela a una prisión o a un hospital neuropsiquiátrico pueda parecer tentadora a los ojos de cierto lirismo libertario con mejores intenciones que rigor metodológico, la escuela – y presentaremos sobradas pruebas de ello – está sumamente lejos de funcionar como un perímetro estanco y autocontenido: como habremos de ver tanto en el transcurso de este capítulo como en los siguientes, las fronteras entre su "interior" y su "exterior" son bastante más porosas de lo que puede en principio suponerse a partir de estas lecturas entusiastas – en su optimismo o en su pesimismo – de la eficacia disciplinaria de la institución escolar.

Aún así, no debemos dejarnos llevar por un exceso de iconoclasia: por porosas que sean, estas fronteras existen. Olvidarlo implicaría ceder a un riesgo simétrico del de encerrar la escuela sobre sí misma; el de considerarla una simple extensión de su "afuera", un escenario transparente y carente de especificidad que reproduciría mecánicamente algo – o aún todo – de lo que ocurre en torno de sí. El investigador de la escuela, por tanto, debe guardarse no sólo de las explicaciones que la conciben como opaca respecto de su "afuera" – como si lo escolar, parafraseando maliciosamente a DURKHEIM, debiera explicarse exclusivamente por referencia a lo escolar – sino también de aquellas que argumentan como si ésta fuera completamente transparente, un simple reflejo o una mera transcripción de lo que ocurre por fuera de ella.

Apenas necesitamos aclarar que la escuela, como cualquier institución comparable, posee una lógica específica, que no es enteramente explicable ni en términos de lo que ocurre dentro de sus muros, ni por referencia a la dinámica social en general (si es que cabe hablar de tal cosa). Ni pertinazmente opaca ni diáfanamente transparente, la escuela en todo caso – y esto predica de cualquier institución – sería asimilable a una suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional.

Siendo, por tanto, que la escuela no es ni una isla, ni una reservación, ni una aldea, ni una "institución total" autocontenida, pero que no obstante es distinguible en su especificidad de un "afuera" con el que interactúa, la pregunta inevitable parece ser ¿dónde trazar los límites en una investigación sobre la escuela? ¿Cómo recortar el objeto escuela sin mutilarlo ni disolverlo?

Siguiendo la prudencia recomendada por los exegetas, quizás sea oportuno proceder de lo más claro a lo más oscuro. Partamos del hecho de que la escuela es una **institución**, esto es, tomando la definición provista por Mary DOUGLAS (1996:75) "*una agrupación social legitimada*", una suerte de **marco** (GOFFMAN 1974) o **campo** específico (BOURDIEU 1977) al que determinados actores sociales le reconocen cierta entidad y especificidad, y que provee **posiciones** específicas para éstos, así como **protocolos** para la acción relacionados con ellas. A este respecto – y aún corriendo el riesgo de caer en el pleonasmo – quizás no esté de más recordar, como lo hace la autora ya mencionada (1996:27-40), que por más que concedamos que las instituciones poseen una dinámica propia que las hace irreductibles a la suma de los individuos que las componen, su existencia no es independiente o mucho menos trascendente respecto de la de aquéllos: las instituciones existen solamente *in re*, esto es, **en** y **por** los actores sociales en los que las mismas se encarnan.

Los actores sociales, por su parte, tampoco son enteramente reducibles a la lógica de las instituciones en las cuáles despliegan sus prácticas. Ciertamente, las instituciones implican sistemas de reglas y esquemas de clasificación que tienen innegables efectos sobre las representaciones y los comportamientos de los actores interpelados por ellas. Sin embargo, como persuasivamente han argumentado, entre otros, tanto MALINOWSKI (1991) como BOURDIEU (1977), los actores sociales son cualquier cosa menos instrumentos ciegos de las instituciones en las que tienen parte: a menos que estemos dispuestos a reducir la complejidad de la vida social a un juego mecánico de autómatas (BOURDIEU 2003b), debemos recordar que todos nosotros solemos ser jugadores más o menos hábiles, susceptibles de maniobrar táctica y estratégicamente en torno de las normas – aunque con irregular eficacia, cierto es, de acuerdo a nuestra desigual competencia y a la diversidad de escenarios en los que ésta se despliega – en nuestro propio beneficio. Agreguemos a esto, si se quiere, que los actores que se encuentran e interactúan en el marco de una institución cualquiera aportan siempre un conjunto de disposiciones, supuestos y expectativas – que forman parte del *habitus*, en términos bourdianos – adquiridas a lo largo de su biografía y en relación con sus posiciones de clase y recursos culturales concomitantes, cuya génesis y lógica es irreductible a la de la institución propiamente dicha, y que han de ser necesariamente tenidas en cuenta a la hora de intentar comprender lo que ocurre dentro de ella.

Traduciendo estas consideraciones teórico-metodológicas al caso particular que nos ocupa, esto es el de la escuela, creemos que la escuela en tanto institución debe entenderse como **un conjunto de convenciones más o menos consensuadas – y a la vez objeto de disputa – en el marco de las cuáles determinados actores se encuentran y maniobran a partir de sus respectivas posiciones** – que oponen a los diversos agentes previstos por el sistema escolar, por un lado, y a sus destinatarios (alumnos y sus allegados), por el otro – **y de sus disposiciones**, adquiridas en el transcurso de los respectivos

procesos de socialización. Siendo así, dar cuenta de las interacciones de estas dos clases principales de actores que hemos distinguido en el escenario escolar implica un intento correlativo por reconstruir sus disposiciones, en particular sus **supuestos y expectativas**, lo cual requiere a su vez franquear los límites de la muralla perimetral que suele rodear nuestros conflictivos establecimientos escolares para acceder a los escenarios y los contextos más amplios en los cuáles unos y otras se construyen y se ponen en juego. Más específicamente: en escuelas de barrios populares como las que constituyen el objeto de nuestra investigación, abordar el barrio, sus actores y sus lógicas por un lado, y la de los agentes del sistema escolar por el otro resulta indispensable si se ha de decir algo significativo sobre el modo en que unos y otros interactúan en patios y aulas, pasillos y oficinas. Más allá del hecho obvio – y repetidamente señalado – de que la escuela está en el barrio y forma en algún sentido parte de él, podemos afirmar que también el barrio – siempre hasta cierto punto – se hace presente en la escuela y forma parte de ella, a partir de las disposiciones que sus habitantes adquieren en él y en relación sus trayectorias biográficas en el seno del mismo.

Siendo por tanto que **la reconstrucción de las disposiciones – en particular de los supuestos y las expectativas – de los actores que se encuentran en el escenario escolar resulta indispensable a los fines de dar cuenta de su dinámica cotidiana**, procederemos a lo largo del presente capítulo a una **caracterización preliminar** – puesto que tendremos ocasión de matizarla progresivamente en los capítulos subsiguientes – de **ambos escenarios**, el **barrio** y la **escuela** (o mejor aún, **los** barrios y **las** escuelas en los que hemos trabajado) – así como de **las diferentes clases de actores que la cotidianeidad escolar pone en contacto**. Asimismo, intentaremos reconstruir primero y tipificar después los principales supuestos y expectativas de las diversas clases de actores respecto de la institución escolar en general y de sus "otros" en particular, intentando rastrear, allí donde nos sea posible, la génesis de unos y de otros en relación con sus procesos respectivos de socialización, y de

éstos en el marco de las transformaciones sociohistóricas en la Argentina reciente, a los fines de dar cuenta del modo en que éstas toman cuerpo en los diversos actores – a lo largo de sus trayectorias biográficas – configurando, al menos en parte, las interacciones de las que hemos sido testigos en el escenario escolar.

## Los Escenarios

### Los Barrios

Como hemos adelantado en nuestra recapitulación inicial, la investigación que dio origen a la presente Tesis se desarrolló en dos etapas sucesivas, correlativas con la inserción en dos localidades de características diversas – y en ocasiones fuertemente contrastantes.

Así, la primera fase, que se extendió entre Diciembre de 2003 y Agosto de 2004, tuvo por sede Ciudad Rodríguez, una ciudad intermedia ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires. Como hemos adelantado en nuestra introducción, Ciudad Rodríguez puede caracterizarse como una ciudad relativamente próspera[35] y si bien su periferia está salpicada irregularmente por una serie de seis o siete barrios más o menos circunscriptos que concentran habitantes de sectores populares, las condiciones habitacionales suelen ser cualquier cosa menos precarias – las viviendas cuentan en su inmensa mayoría con los servicios públicos básicos – y no existe por regla general hacinamiento. Nuestro trabajo de campo se concentró en el más antiguo e inequívocamente más estigmatizado barrio de sectores populares de la ciudad – el Barrio Santa Rita – integrado a la traza urbana, situado a diez cuadras del centro cívico y comercial, y que agrupa unas 120 familias, en su

[35] Presentamos en el **Apéndice II** información estadística disponible para Ciudad Rodríguez para Abril de 2006. Una vez más, hemos omitido la fuente por motivos de confidencialidad.

inmensa mayoría residentes de segunda o tercera generación de la ciudad en general, y del barrio en particular. Cabe señalar que la inmensa mayoría de los habitantes del Barrio Santa Rita en edad escolar concurren a la escuela, y que se concentran con escasas excepciones en dos establecimientos, en los cuales hemos realizado nuestro trabajo de campo y a los que denominaremos **Escuela A** y **Escuela B** (cf. *infra*).

La segunda fase de nuestro trabajo de campo tuvo lugar entre Enero y Diciembre de 2005 en una escuela – a la que llamaremos **Escuela C** – ubicada en Villa Zanjón, situada a su vez en la localidad de Dr. Leandro Sánchez, en el noroeste del conurbano bonaerense. A diferencia de lo ya mencionado para el Barrio Santa Rita, Villa Zanjón ciertamente responde a los atributos de una villa "típica" – si es que puede hablarse de tal cosa – incluyendo precariedad habitacional (terrenos anegadizos, entorno tóxico, viviendas construidas con materiales de desecho) una gran inestabilidad residencial, altos niveles de hacinamiento, un porcentaje relativamente importante de personas no escolarizadas o irregularmente escolarizadas (incluyendo niños en edad escolar), altos índices de pobreza y precariedad laboral y una alta tasa de delito – en particular de delito violento[36].

---

[36] Si bien carecemos de datos estadísticos específicos y confiables para Villa Zanjón, las estimaciones arrojan una población de entre 1200 y 2500 familias para un área aproximada de 15 hectáreas. Un trabajo reciente (2005) destaca, respecto de la Región del Partido a la que Villa Zanjón pertenece: "*Por localización, accidentes geográficos y proceso de vulneración la región aparece como la más aislada del Partido, coadyuvando a la reproducción ampliada del aislamiento de los más pobres. El capital espacial con el que cuentan sus pobladores es mínimo, por falta de servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, recolección de basura, absoluta precariedad de la vivienda, entramado de calles, establecimientos educativos, esparcimiento, espacios verdes, desagües pluviales y todo otro elemento de las sociedades y ciudad centrales. A lo que debe sumarse, por lo mismo, la discriminación por lugar de residencia, la inexistencia de medios de transporte cercanos y la evitación de interacción con otros socialmente diferentes. El Mapa sobre Riesgo y Vulnerabilidad Social, producto de la investigación social, ha establecido que principalmente las fracciones Nº 1, 10 y 21 en su conjunto, pueden ser agrupadas en una región, que tiene entre sus atributos ser una de las áreas más jóvenes del Partido. Cada una de las fracciones posee entre el 25 y más del 30 por ciento de su población entre 0 a 13 años, y similares valores para el intervalo 14 a 29 años. Los valores descienden notablemente en los intervalos siguientes hasta ser mínimos para las personas de más de 65 años, entre un 6 a casi un 10% de su población. Casi el 60% posee entre 0 y 29 años y una media de 8% que allí vive tiene más de 65 años. Respectivamente, para el Partido la media ronda el 20 y 14%. La región posee el mayor número y proporción de hogares más numerosos del Partido. Entre un 28 a 36 % de sus hogares están conformados por 5 y más personas, siendo que los hogares conformados por 1 persona en la región no alcanzan el 10%. Respectivamente, para el Partido la media ronda el 20 y 14%. Entre un*

Consistentemente con lo que han señalado varios etnógrafos que han desarrollado investigaciones en barrios populares (FONSECA 2000), la mayor parte de los espacios de sociabilidad – al menos los disponibles al escrutinio del investigador – suelen estar atravesados por un fuerte sesgo de género. Como se verá en los capítulos que siguen, este es también el caso de mi propio trabajo: al menos en la parte del mismo que corresponde a los barrios propiamente dichos, la mayor parte de mis informantes fueron mujeres. Si bien he intentado subsanar este déficit hasta donde me fue posible en la etapa de entrevistas, no está de más recordar que los datos surgidos de la observación no siempre son estrictamente comparables con los recolectados mediante una entrevista. Asimismo, debe tenerse en cuenta que este sesgo es hasta cierto punto correlativo de las propiedades del campo mismo, siendo la escuela invariablemente un espacio fuertemente feminizado; esto no sólo porque la mayor parte de los agentes del sistema escolar son mujeres, sino porque en las representaciones de los vecinos de los barrios en los que hemos trabajado, la responsabilidad por la escuela y lo escolar aparece invariablemente delegada a las mujeres del hogar.

**Inserción y Trabajo de Campo**

A lo largo de ambas etapas del trabajo de campo, y siguiendo la premisa naturalista argumentada en el capítulo precedente, hemos procurado obtener

---

*65 y 72% de los Jefes de Hogar no han superado los 9 años de instrucción, sobre los cuales más de un 20% no finalizó la educación primaria. Entre un 2 y 4% finalizó el nivel universitario. Entre otra información aquí elaborada sobre la región, sobresale la ausencia de Cobertura de Salud, que si bien aparece como problema para el conjunto del Partido media del 40%- en la región alcanza para la fracción Nº 10 a casi el 70% de su población. Mientras que la desocupación, con una media en el Partido de 18,49%, alcanza en la región valores de casi el 30% en la fracción Nº 10.*". Asimismo, Villa Zanjón es habitualmente presentada en los medios como parte de un "Corredor Mortal" y como uno de los vértices de un "Triángulo de los Secuestros" que funcionó a lo largo de los años 2002 – 2044. Los autores aludidos señalan que "*La región ha sido estigmatizada como una zona caliente donde el delito adquirió características peculiares a fuerza del predominio de clanes familiares [que] llevan sus acciones a partir de un estratégico control territorial. Es el corredor de las bandas de los llamados* ***narcosecuestradores*** *se habla de sectores* ***favelizados***". La referencia ha sido omitida por motivos de confidencialidad.

la mayor parte de nuestros datos a partir de la observación de las distintas actividades – interacciones y en particular conversaciones – de los diferentes actores con los que entrábamos en contacto en la escena barrial y escolar cotidiana. Si bien en todos los escenarios hemos realizado entrevistas semiestructuradas como complemento de la observación, las mismas se concentraron sin excepción en el último mes de trabajo de campo (o incluso finalizado el mismo), una vez que nuestras hipótesis iniciales ya habían sido elaboradas.

Las tácticas específicas de inserción utilizadas en las tres escuelas y en los barrios en los cuáles las mismas se encontraban situadas dependieron de las posibilidades concretas de acceso y – una vez más – de los imponderables azares de la tarea etnográfica. Así, para el caso del Barrio Santa Rita, la entrada tuvo lugar a partir de un referente conocido que coordinaba una ONG barrial, encarnada en un comedor y una huerta que se constituyeron como los escenarios iniciales de inserción y observación (cf. NOEL 2006a). Una vez establecido en el barrio, en Diciembre de 2003, realicé observaciones ininterrumpidas hasta Agosto de 2004, mientras me ocupaba de tareas laborales relacionadas con esos espacios.

A través de un contacto en común con uno de mis informantes – un docente de la Escuela B – soy invitado a dictar en la misma un taller extracurricular obligatorio entre Marzo y Junio de 2004, lo que me da acceso no sólo al salón de clases de dos cursos[37] en carácter de docente, sino a la observación de la cotidianeidad escolar en general – esto es, entradas, salidas, recreos y las actividades de la dirección, el comedor, el gabinete y la sala de profesores. Terminada mi actividad docente y el período de observación etnográfica, realizo entrevistas semiestructuradas individuales a la casi totalidad de los docentes de la escuela (9 sobre un total de 11) así como a 2 ex-docentes, dos entrevistas a la Directora, y tres entrevistas semiestructuradas colectivas a los

[37] 4º y 5º año de E.G.B.

miembros del Gabinete, así como a una Trabajadora Social que se había desempeñado en el Gabinete de la Escuela y en el Barrio durante 21 años ininterrumpidos, y que se había retirado el año anterior.

La inserción en la Escuela A fue ciertamente la más dificultosa, en la medida en que la directora en funciones al momento de mi intento inicial de ingreso requería una autorización oficial que jamás pude obtener – y para la que, en contraste con el furor burocrático con que era demandada no parecía haber precedente o procedimiento establecido – pese a mis denodados y fútiles intentos por conseguirlo. Finalmente, una situación de crisis desencadenada por un incendio deliberado de las instalaciones (sobre el que volveremos en el **Capítulo III**) motivó su reemplazo por un equipo directivo allegado a varios de mis informantes, lo que hizo posible mi acceso a fines de Mayo de 2004. Una vez allí realicé observaciones – en particular de entradas, salidas, recreos, actividades deportivas y jornadas de perfeccionamiento docente – así como entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas a la totalidad del equipo docente, directivo y los miembros del gabinete. Asimismo organicé un taller de reflexión colectiva sobre la escuela y sus problemas – basado en el modelo del proceso ético de Marvin BROWN (2002) – con siete docentes y la Orientadora Social de la escuela, con el objeto de explicitar los supuestos, expectativas y juicios de valor de los diversos agentes de la institución en relación con el barrio en general, y sus alumnos y allegados en particular[38].

En lo que hace a la segunda fase, mi contacto con la Escuela C de Villa Zanjón tuvo lugar a partir de la existencia de un vínculo institucional preexistente con una Universidad en el seno de la cual me desempeño como investigador y que me puso en contacto con las autoridades de la misma, las cuales se mostraron abiertamente entusiastas con la investigación y me facilitaron el acceso. Una vez allí realicé observaciones ininterrumpidas y sistemáticas de todos los espacios de la actividad cotidiana en ambos turnos (matutino y

[38] Agradezco la invaluable colaboración de Carolina Maltas en este proceso.

vespertino) durante un año, incluyendo no sólo la totalidad del ciclo lectivo, sino también la escuela de verano que tenía lugar allí. A lo largo de la segunda mitad de ese período realicé numerosas entrevistas semiestructuradas tanto individuales como grupales y colectivas a todos los agentes institucionales de la escuela – docentes, directivos, miembros del gabinete – al igual que a varios alumnos y allegados a los mismos. Asimismo, un colega me facilitó el acceso a materiales de entrevista obtenidos en la escuela[39]. El contacto prolongado con la escuela y con algunos de sus agentes – en particular con la Orientadora Social y la Directora – me permitió un acceso significativo a Villa Zanjón y a sus habitantes, aunque mucho más esporádico y fragmentario que el provisto por mi presencia constante en el Barrio Santa Rita de Ciudad Rodríguez.

**Las Escuelas**

Como hemos ya adelantado, las tres escuelas en las que nos hemos insertado como investigadores presentan la particularidad de poseer una matrícula casi absolutamente homogénea en términos residenciales: todas ellas reciben íntegramente su alumnado – con excepciones sumamente puntuales – de los barrios circundantes. Asimismo, se verifica en todos los casos que **ninguno** de sus docentes, preceptores, directivos o miembros del gabinete psicopedagógico provengan de los barrios en los cuáles se encuentran situadas y de los que reciben sus alumnos (o aún de barrios de características análogas)[40].

[39] Concretamente, se trata de diez entrevistas a adultos residentes en el barrio – en dos de las cuáles participé como co-entrevistador. Agradezco a Ramiro Segura el permiso para utilizar estos materiales.

[40] Sí se da el caso, relativamente frecuente, que los auxiliares – personal de limpieza, cocineras, etc. – sean reclutados del barrio, en ocasiones como contraprestación laboral del Plan Jefes y Jefas de Hogar instaurado por el gobierno nacional en 2003 (NOEL 2006a).

Las tres escuelas en las que hemos trabajado presentan – no obstante sus múltiples diferencias en cuanto a antigüedad, tamaño e inserción en la grilla urbana – varios elementos comunes desde el punto de vista arquitectónico, especialmente la A de Ciudad Rodríguez y la C de Villa Zanjón, cronológicamente más recientes[41] y situadas en el seno de los barrios fuertemente estigmatizados de los cuales reciben alumnos. Ambas están rodeadas en todo su perímetro por un muro de algo más de cuatro metros de altura, interrumpido por uno (Escuela C) o dos portones de acceso (Escuela A), a diferencia de la escuela B, integrada a la traza urbana de la ciudad y en la que el edificio, situado en una esquina, linda directamente con la calle. En el caso particular de la Escuela C, la parte externa del muro que linda con la calle (la parte restante funciona de medianera con un vecino) está cubierta de *graffiti* que se actualizan periódicamente. Tanto en ésta como en la escuela A, el interior de los muros también está decorado con *graffiti*, pero ya no de pintura al spray sino de tiza, ladrillo, lápiz, *Liquid Paper* o, más infrecuentemente, marcador indeleble. Según se sigue de los constantes intentos de los alumnos – varones y mujeres – de EGB II y III tanto por entrar como por salir de la escuela trepando los muros y de la aprobación festiva de sus compañeros cuando lo hacen, los mismos ofrecen repetidas ocasiones de mostrar las propias pericia y astucia ante los pares, especialmente si la escalada supone burlar la vigilancia exasperada de un adulto.

Las ventanas exteriores del edificio están en los tres casos protegidas o bien por rejas, o bien por alambre enrejado – al que los informantes habitualmente denominan "*de gallinero*" – y las ventanas externas, en los casos en que no existen postigos – como en la escuela C – no tienen vidrios sino planchas de policarbonato, menos frágiles y peligrosas que aquéllos. Las mismas, al ser translúcidas más que no transparentes, permiten el paso de la luz reduciendo al mismo tiempo la visibilidad desde y hacia el exterior. Asimismo, como el

[41] Ambas han sido erigidas en el año 1993, mientras que la escuela restante – la B de Ciudad Rodríguez – se remonta a 1911.

policarbonato es combustible, en ocasiones los alumnos practican o amplían pacientemente perforaciones con encendedores o cigarrillos.

Tanto la escuela A como la C poseen un patio externo de tamaño considerable – aproximadamente 40 o 45 $m^2$ – mientras que el patio de la escuela B, de dimensiones un tanto menores, es interno. En los tres casos el patio es de fibrocemento y si bien está rodeado por algunos árboles y una franja de tierra, no cuenta con pasto ni plantas no arbóreas de ningún tipo. Si bien una inmensa mayoría de los docentes deplora explícitamente "*la falta de verde*" como "*triste*", también existe una queja consensuada respecto de que las franjas de tierra se transforman en "*barriales*" y "*depósitos de basura*" que contribuyen a "*ensuciar*" la escuela y que por tanto, "*habría que taparlas con cemento*". Asimismo, como los árboles del patio suelen estar ubicados en posición perimetral, alumnos y docentes se quejan durante el verano de que no hay sombra y de que siendo el patio de cemento, la temperatura se vuelve intolerable para unos y para otros.

Las puertas de acceso son siempre altas y gruesas y, en el caso de tener vidrio – como en ambas escuelas de Ciudad Rodríguez – están fuertemente enrejadas. La puerta permanece en los tres casos cerrada con llave durante todo el día, a excepción de los diez o quince minutos inmediatamente precedentes a la entrada y posteriores a la salida. Interesantemente, tanto la existencia de rejas en puertas y ventanas como la del muro perimetral no impiden periódicas entradas en las escuelas A y C con fines de robo o vandalismo, puesto que los techos son de chapa y por tanto fácilmente vulnerables[42]. Como consecuencia de los robos, saqueos y entradas más o menos frecuentes de las que las escuelas han sido objeto – particularmente la A y la C – ambas han eventualmente adquirido e instalado alarmas, si bien

[42] Asimismo, los techos de chapa – sobre todo una vez que han sido vulnerados – suelen ser sumamente frágiles ante las tormentas, que suelen por tanto provocar inundaciones y destrozos, en ocasiones con suspensión posterior de clases.

ciertos directivos y docentes se mostraron reticentes a su instalación, alegando que daban un "*mal mensaje*" de exclusión respecto del barrio[43].

Las puertas internas pueden ser vidriadas (escuelas de Ciudad Rodríguez) o de metal liso y sin aberturas (Villa Zanjón) pero en todos los casos sin excepción carecen de picaporte, al punto que los docentes – así como el etnógrafo residente – suelen llevar en sus bolsillos picaportes con los cuales abrirlas y cerrarlas. Cabe destacar que la sustracción de picaportes a docentes y preceptores por parte de los alumnos les permite cerrar el aula y mantenerlos fuera de ella hasta tanto consigan reponer (generalmente por vía de préstamo por parte de otro docente) el picaporte sustraído.

Las aulas carecen a todos los efectos de calefacción en invierno y de refrigeración en verano – incluso en aquellos establecimientos que tienen estufas y ventiladores de techo instalados es raro que unas u otros funcionen – lo cual sumado a la estructura de hormigón de estas escuelas suele resultar en aulas tan implacablemente calurosas en verano como frías en invierno. Las paredes internas de las aulas – especialmente las de segundo y tercer ciclo – suelen estar cubiertas por *graffiti* similares a los de las paredes internas del muro perimetral, aunque en cantidad mucho mayor. Se destacan, además de las declaraciones amorosas, proclamas futbolísticas y sospechas sobre la ortodoxia de la moral sexual de hombres y mujeres, ocasionales reivindicaciones de pertenencia barrial del tipo "*Aguante Santa Rita*" o "*100% Zanjonero*". Las planchas de telgopor que en algunas aulas de la escuela C eran utilizadas a modo de cartelera aparecían rotas o quemadas con encendedores.

Cabe destacar que las tres escuelas tenían, al momento de llevarse a cabo el trabajo de campo una o más aulas en desuso, que permanecían vacías o eran

[43] En el **Capítulo III** veremos con más detalle algunas consecuencias de estas interpretaciones de la estructura edilicia como fuente de "mensajes" hacia el entorno barrial y sus habitantes.

utilizadas como depósito y cuya vacancia los docentes atribuían a los marcados y constantes descensos de matrícula en los últimos años.

Si bien en la totalidad de las escuelas funciona una Sala de Profesores, sólo la Escuela C tiene preceptores para el tercer ciclo y, por tanto, una Preceptoría separada de la Dirección. Dado que la Sala de Profesores de la mencionada escuela se encuentra al final del edificio y, al decir de los docentes, es "*húmeda, fría, no tiene luz y te morfan los mosquitos*", habitualmente utilizan la Preceptoría – ubicada en el centro del pasillo principal – como espacio de reunión, pese a una prohibición explícita de hacerlo reiterada periódicamente por las autoridades, tanto en forma de admoniciones, como por medio de carteles salpicados de mayúsculas, subrayados y signos de admiración. Comparados con las aulas, los espacios como la Preceptoría, la Dirección o el Gabinete Psicopedagógico aparecen habitualmente mucho más resguardados, con rejas internas en ventanas y en ocasiones – como es el caso de la Escuela C – una puerta adicional de rejas sobre la puerta principal. Todos los armarios de estos espacios suelen estar cerrados con llave y candado.

Asimismo, las tres escuelas tienen un Salón de Usos Múltiples o SUM, adyacente a la cocina, y que es habitualmente utilizado como patio interno – en caso de lluvia – comedor y salón de actos escolares. La Escuela C cuenta además con una biblioteca que se usa como espacio de trabajo para algunos espacios curriculares, en particular Plástica y Teatro.

Habitualmente, siempre que los agentes del sistema escolar se referían a la estructura edilicia de la escuela, lo hacían bajo la forma de una queja ante lo que consideraban un edificio precario, en perpetuo deterioro y con falencias graves. Sin embargo, era habitual que esta visión se matizara, afirmando que por más deficiencias que uno pudiera encontrar en la escuela, las condiciones eran infinitamente mejores que las que los alumnos experimentaban en sus casas, así:

> *"Claro, uno la ve así, un desastre porque está acostumbrado a otra cosa, porque en la casa tiene otras comodidades. Pero si vos vieran dónde viven los chicos… bueno, ¿estuviste, no? Así que ya sabés… esto es como el Sheraton para ellos"* (**Daniela, Docente de la Escuela A**).

Aparentemente, esta opinión de los agentes del sistema escolar encuentra corroboración en el hecho de que los alumnos no suelen quejarse de las condiciones edilicias y de que sus allegados o familiares sólo lo hacen en aquellos casos en que han pasado por una experiencia escolar que les sirve de marco de comparación, o bien allí donde las condiciones edilicias implican suspensión de clases (rotura de caños de agua, suspensión de servicio eléctrico, remoción de techo por entrada forzada y consiguiente inundación en los días de lluvia, etc.). Un puñado de docentes y miembros del gabinete señalaban, sin embargo, el carácter problemático de esta continuidad entre las condiciones de vida en el hogar y en la escuela:

> *"A mí me da pena, qué querés que te diga. Porque vos ves las casas, yo que me paso el día en las casas de ellos, y yo pienso… es lo que yo pienso al menos, que la escuela debería mostrarle algo distinto… qué se yo… no más de lo mismo, no lo mismo que encuentran en la casa, sino mostrarles que hay otra cosa, que tienen derecho a otra vida"* (**Fernanda, Orientadora Social de la Escuela C**).

Algunos de los docentes que compartían esta perspectiva, intentaban "*construir espacios alternativos*", como en el caso de la biblioteca de la escuela C, mantenida con particular esmero, decorada con pósters, alfombras y cortinas, y utilizada para dar clase en lugar de las aulas, "*así los chicos por lo menos pasan algunas horas al día en un lugar lindo y acogedor*" (**Brígida, Docente de la Escuela C**).

Al momento de realizarse el Trabajo de Campo, la escuela A contaba con unos 150 alumnos, de los cuáles unos 40 correspondían al tercer ciclo de la EGB,

que cursaba el turno mañana y los restantes al primer y segundo ciclo, que cursaba de tarde; la B con menos de 100, casi todos ellos correspondientes al primer y segundo ciclo (repartidos más o menos equitativamente entre la mañana y la tarde) y la C unos 800, de los cuáles aproximadamente tres cuartas partes cursaban de mañana – los tres ciclos – y el resto de tarde – primer y segundo ciclos solamente.

## Los Actores

### Actores, Supuestos y Expectativas[44]

Como hemos señalado ya en la **Introducción** precedente, sabemos desde WEBER que toda relación social significativa implica un cierto ajuste representado por un "*mínimo de recíproca bilateralidad en la acción*", esto es, una conducta plural *"recíprocamente **referida**, [que se orienta] por esa reciprocidad"* al punto que *"la relación social **consiste**, (…) plena y exclusivamente en la **probabilidad** de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable (…)"* (WEBER 1996:21). Por consiguiente, si los escenarios sociales se nos aparecen, en principio, como algo más que un mero caos, es porque se encuentra vigente – siempre hasta cierto punto, puesto que hemos visto ya

[44] Antes de proceder con nuestra caracterización de los diferentes actores de los escenarios que hemos denominado "barrio" y "escuela" – esto es **destinatarios** y **agentes** del sistema escolar, respectivamente – quizás sea prudente dejar asentada la salvedad de que tanto *"barrio"* como *"escuela"* (al igual que las clases de actores que habremos de distinguir al interior de cada uno de esos colectivos) deben entenderse como **tipos ideales**, esto es aproximaciones heurísticas razonablemente simplificadas a escenarios complejos o, puesto en términos ligeramente diferentes, conceptos abstractos resultantes de una operación teórica que busca reducir esa complejidad a términos manipulables. No debe entenderse, por consiguiente, que nuestras afirmaciones se aplicarían indiscriminadamente por vía distributiva a **todos** los actores pertenecientes a uno u otro de nuestros grupos, ni que sostenemos la existencia de una homogeneidad o un consenso fundamental entre ellos, ni mucho menos que no pueda encontrarse conflictividad al interior de cada uno de los grupos. Lo que hemos procurado hacer es simplemente construir un modelo que nos permita dar cuenta de los principales aspectos que atraviesan la cotidianeidad escolar de los barrios populares en los que hemos trabajado, sobre la base de la selección de ciertos aspectos que consideramos a la vez extendidos y relevantes en los escenarios en cuestión.

que se trata de una cuestión de grado – ese "*mínimo de recíproca bilateralidad en la acción*" que, considerado desde un punto de vista más amplio, podemos denominar "*orden social*". Puesto de manera ligeramente distinta, el **orden social** – una vez más, entendido estrictamente según esta definición y despojado, por tanto, de las numerosas connotaciones adventicias y peyorativas que se han adherido al término desde que WEBER lo caracterizara de este modo – es **función de un cierto ajuste de las expectativas recíprocas de los actores involucrados en una interacción cualquiera**. A su vez, estas **expectativas** – lo que cada interactuante anticipa y espera que hagan sus otros – dependerán correlativamente de determinados **supuestos** que establecerán qué clase de otro es el que tengo enfrente y qué puedo, por tanto, esperar de él. Así, los **supuestos** y las **expectativas** a ellos asociadas forman el esquema básico sobre la base del cual los actores sociales orientan mutuamente su conducta y suponen una suerte de mapa cognitivo que ordenará, con grados irregulares de consistencia y detalle, las clases de actores existentes en el mundo y los comportamientos que pueden esperarse de éstos en determinadas situaciones.

Apenas hace falta decir que estos supuestos y expectativas no surgen de modo arbitrario ni *ex nihilo*: hemos visto, siguiendo a HALL y JEFFERSON (2002:57) que al igual que el resto de las disposiciones de los actores sociales – articulados en esa estructura estructurante que desde la entronización de BOURDIEU nos hemos acostumbrado a denominar *habitus* – unos y otras se originan, calibran y reemplazan a lo largo de la biografía de los diversos actores sociales que son sus "portadores", en relación con las posiciones que éstos ocupan en la estructura social, y a partir de los recursos concomitantes que éstas ponen a su disposición. O, invirtiendo en aras de la claridad el orden de la exposición, diríamos que los actores sociales ocupan posiciones en la estructura social que configuran accesos a determinados recursos materiales y simbólicos, que se estructuran en trayectorias biográficas específicas articuladas en torno de esta doble constricción. Consecuentemente,

si queremos arribar a una comprensión situada de los supuestos y expectativas de actores sociales cualesquiera, no debemos soslayar la reconstrucción de su génesis en el espacio conceptual definido por estos tres parámetros. Es precisamente siguiendo este esquema presentado en el capítulo precedente que intentaremos, a lo largo de la presente sección, reconstruir los lineamientos generales de las configuraciones de supuestos y expectativas de los vecinos de los barrios en los que hemos trabajado respecto de sus escuelas y sus agentes y viceversa, intentando rastrear, allí donde los datos nos lo permitan, un contorno verosímil de su génesis sociohistórica y biográfica, así como de los insumos culturales involucrados en su construcción.

## La Escuela y sus Agentes según los Habitantes del Barrio

Si bien resulta habitual – como tendremos ocasión de ver en breve – que los actores sociales ajenos a la cotidianeidad de los barrios populares imputen una serie de atributos putativamente compartidos a todos sus habitantes, lo cierto es que puede verificarse entre ellos una fragmentación a la vez notoria y sistemática que hemos encontrado en las dos localidades en las que hemos trabajado. Antes de que se nos acuse de haber descubierto lo obvio, permítasenos aclarar de que no se trata simplemente del truismo de que el Barrio Santa Rita, Villa Zanjón, o cualquier otro espacio de sociabilidad arbitrariamente delimitado se componga de una multitud de actores heterogéneos, sino más bien del hecho de que podemos reconocer al interior del barrio diferencias **sistemáticas** que nos permiten clasificar a sus vecinos en tipos relativamente distinguibles, susceptibles de ser caracterizados sobre la base de determinados rasgos sociales, culturales o incluso morales (esto es, criterios valorativos de propiedad o impropiedad aplicables a las conductas

propias y ajenas)[45]. Como consecuencia de esta heterogeneidad sistemática, no tiene mayor sentido referirse de manera unívoca a los supuestos o expectativas que "los vecinos de los barrios" proyectarían sobre la escuela, sin previamente introducir un esquema que dé cuenta de esa fragmentación que hemos mencionado, en la medida en que estos supuestos varían de modo concomitante con la categorización introducida por la misma. Por tanto, las diferencias sociales, culturales y morales entre los vecinos han sido agrupadas, a los fines de esta Tesis, en dos tipos[46], a los que hemos denominado **transicionales** y **emergentes**.

### A. Los Transicionales

La categoría a la que nos referiremos en lo sucesivo como **transicionales** comprende aquellos habitantes de uno y otro barrio que provienen de familias con trayectorias correspondientes a las que hace veinte o treinta años hubiesen ocupado el nicho socioeconómico correspondiente a los **pobres transicionales** (BECCARIA y VINOCUR 1991), esto es, sectores con necesidades básicas insatisfechas, pero con ingresos suficientes para ponerlos en una senda de ascenso social intergeneracional. Sin embargo, como consecuencia de los procesos de empobrecimiento y precarización del mercado laboral que se despliegan a lo largo de las últimas décadas estos actores han visto eventualmente frustradas sus expectativas de ascenso, en ocasiones al punto

[45] Si bien profundizaremos este punto oportunamente, baste con decir a modo de adelanto que si cruzamos esta heterogeneidad efectiva del Barrio y sus habitantes, con la caracterización homogénea que frecuentemente se proyecta sobre el mismo desde fuera – por ejemplo, desde la escuela – podremos ver que esta atribución opera sobre la base de la **sinécdoque**: aquellos vecinos que mejor se ajusten al *corpus* de supuestos uniformemente predicados sobre el barrio se considerarán sinónimos de todos los vecinos de barrio, mientras que aquellos que resultan excepcionales a este respecto resultarán invisibilizados o singularizados a título de excepción individual.

[46] Cabe destacar que estos tipos no agotan la totalidad de los habitantes del Barrio: no obstante, hemos preferido introducir en nuestra discusión solamente estos dos en la medida en que la diferencia entre ambos es la más relevante y significativa a los fines de nuestros propósitos, dejando fuera una tercera categoría que incluye un puñado de vecinos asimilables a lo que podríamos considerar una "clase media baja", obrera y más bien tradicional y que no envía a sus hijos a las escuelas en las que hemos trabajado.

de un descenso efectivo que vuelve verosímil la amenaza de una caída en la **pobreza estructural**. A estos actores se agregan – particularmente en el caso del Barrio Santa Rita, donde constituyen un grupo numeroso tanto en términos absolutos como relativos – la primera generación de descendientes de sectores medio-bajos visiblemente empobrecidos durante las últimas décadas, esto es, las capas inferiores de lo que suele denominarse "nuevos pobres" (KESSLER y DI VIRGILIO 2003). La mayor parte de los varones de este grupo ha conseguido conservar un empleo relativamente estable – casi siempre un trabajo por cuenta propia, tal como un pequeño emprendimiento comercial o un trabajo en relación de dependencia, aunque informal – en ocasiones complementado con recursos adicionales provenientes de los planes de ayuda social (NEUFELD *et alii* 2002, NOEL 2006a). Si bien en el Barrio Santa Rita resulta raro que las mujeres de este grupo trabajen por fuera de las contraprestaciones de los planes sociales – lo cual, huelga decir, no es considerado "trabajo" por sus cónyuges (NOEL y PALAZZESI 2006) – en Villa Zanjón la situación habitual es que se ocupen como empleadas domésticas o personal auxiliar en la escuela. A todos los efectos, podemos incluir a estos actores entre los sectores que la literatura sociológica norteamericana ha denominado "*working-but-poor*".

Correlativamente con el carácter ambiguo de las identificaciones asociadas a su condición de "nuevos pobres" (KESSLER y DI VIRGILIO 2003) – parámetros socioeconómicos cercanos a los sectores populares, atributos e identificaciones socioculturales próximas a las de los sectores medios – los actores pertenecientes a esta clase suelen compartir con estos últimos una porción considerable de posicionamientos y disposiciones, particularmente las que tienen que ver con ciertos criterios de orientación moral, argumentados en torno de valores como la honestidad, la responsabilidad y la dignidad, que

persisten aún cuando frecuentemente se carece de la posibilidad efectiva de ponerlos en práctica de modo consistente[47].

¿Quiénes son estos actores, que corresponden aproximadamente a algo más de la mitad de los habitantes del Barrio Santa Rita y a una porción minoritaria pero sumamente visible y movilizada – particularmente en relación con la escuela y su entorno inmediato – en Villa Zanjón? A los efectos de responder a esta pregunta, debemos considerar las **transformaciones en la estructura socioeconómica** que atraviesan las últimas tres décadas de historia argentina, y que en el marco de una perspectiva histórica comparativa puede considerarse como la crisis y redefinición de un estado de bienestar previo relativamente exitoso.[48] Tal como lo muestra inequívocamente la bibliografía que busca documentar este proceso (en particular BECCARIA y VINOCUR 1991, MINUJIN 2002, GUADAGNI *et alii* 2002, MURMIS y FELDMAN 2002), a lo largo de los últimos veinticinco o treinta años se ha verificado una tendencia prácticamente continua hacia una distribución crecientemente desigual del ingreso y un empobrecimiento igualmente creciente – particularmente de las capas situadas en la base de la pirámide socioeconómica – así como un cambio en la composición de la pobreza (BECCARIA y VINOCUR 1991) y un aumento del desempleo con reducción de la oferta de empleo formal (sobre todo para los actores sociales con menor calificación y menos años de escolarización), acompañada de una precarización y fragmentación generalizadas de las trayectorias laborales. En palabras de KESSLER y DI VIRGILIO:

---

[47] Algo más concretamente: si bien estos vecinos intentan enfáticamente desmarcarse moralmente del "*mal elemento*" del barrio, a quienes estigmatizan como transgresores de estos valores que consideran fundamentales, la puesta en práctica efectiva de este cisma suele ser impracticable, en la medida en que numerosos representantes de ese "*mal elemento*" forman parte habitual de sus redes de sociabilidad

[48] La mayor parte de los estudios que se ocupan de este proceso coinciden en la reconstrucción de un proceso que se habría iniciado a mediados de la década de 1970, y que habría registrado sus principales puntos de inflexión en 1976 – 1979 (con la política económica de José Alfredo Martínez de Hoz), en 1989 (con la hiperinflación) y en 1996, 1999 y 2001

*"La crisis del mercado laboral y la creciente desigualdad entre los ingresos de los hogares impactan fuertemente en las condiciones de vida de algunos sectores de clase media y se plasman paulatinamente en la emergencia de una nueva pobreza vinculada a la falta de ingreso. Los pobres por ingresos representaban el 3,2% de la población en 1980. A fines de la década del 90', el 26,7% de las personas – reunida en el 18,9% de los hogares – no perciben ingresos suficientes para acceder a la canasta básica de bienes y servicios. Más allá de la temporaria mejoría que experimentan ciertos grupos durante los primeros años de la década, en función del proceso de estabilización económica, en la Argentina la incidencia de la pobreza por ingresos se consolida como tendencia estructural. Tal como lo pone en evidencia un trabajo reciente realizado sobre movilidad social en Buenos Aires,* ***en este escenario, la imagen tradicional de movilidad ascendente se desdibuja y pierde vigencia****; en particular, en las posiciones más bajas de la estructura ocupacional fuertemente jaqueadas por la desaparición de puestos obreros asalariados, así como por la reducción del empleo público y su recambio, fundamentalmente, por servicios informales y/o inestables.*

*Decíamos también que, a lo largo de toda la década, aún en sus períodos de expansión se produce una creciente inestabilidad del mercado de trabajo. En efecto, como demuestran O. ALTIMIR y L. BECCARIA, la mayor parte de los puestos de trabajo creados en los noventa corresponden a posiciones precarias, con bajas remuneraciones, sin cobertura social y con una nula protección al despido. Consecuentemente, su volatilidad es muy alta, implicando una elevada inestabilidad de los ingresos. A estos puestos acceden, sobre todo, aquellos con menor nivel educativo y calificación, más aún si son nuevos trabajadores. Del lado de la sociedad se van entonces configurando trayectorias laborales signadas por la inestabilidad: una alta rotación entre puestos distintos, todos ellos precarios, poco calificados, de corta duración, intercalados por períodos de desempleo, subempleo y aún de salida del mundo laboral como producto del desaliento."* (KESSLER y DI VIRGILIO 2003:13, énfasis del original)

¿Cómo se sitúan las trayectorias biográficas de nuestros actores **transicionales** en relación con estos procesos? Lo que muestran nuestros datos es que estos actores, en su inmensa mayoría, se encontraban entrando a la vida adulta

precisamente durante los años en que los efectos de este proceso de "ajuste" comenzaban a impactar sobre su entorno social, y particularmente sobre sus familias. Así, la mayor parte de ellos conocieron – al menos durante su infancia y primera adolescencia – el trabajo asalariado formal y la cobertura social asociada a éste, así como una promesa verosímil de ascenso social intergeneracional a través del trabajo honesto y/o el estudio esforzado. En consecuencia, apenas puede sorprendernos que el proceso de socialización de estos agentes responda en gran medida a los lineamientos generales de lo que Norbert ELIAS (2000) denominara "el proceso de civilización", lo cual implica específicamente que han interiorizado un grado razonable de autocoacción y una gramática corporal asimilables a los de los sectores medios – particularmente en lo que hace al sentido del pudor y la vergüenza personal – así como muchos de los recursos a la vez provistos y demandados por las instituciones explícitamente socializadoras de la modernidad – particularmente la escuela y el trabajo – en especial en lo que hace a la estructura temporal de la subjetividad (THOMPSON 1984, ELIAS 1991).

Asimismo, como consecuencia de la intersección así sea parcial de sus trayectorias biográficas con una estructura social que hacía razonable las expectativas del ascenso social intergeneracional, persiste en estos actores una alta valoración concedida a la educación y al trabajo. Interesantemente, incluso allí donde la esperanza de este ascenso ha comenzado a ceder a la evidencia de que el mismo no se ha producido y no se producirá en un lapso previsible, esta posición se sostiene y la educación y el trabajo devienen valores considerados en sí mismos, independiente de los resultados materiales que se obtengan de ellos[49]:

> *"[pase lo que pase] no pueden perder un año [porque]… la educación de los hijos [es lo mas importante]"* **(Margarita, Barrio Santa Rita)**

[49] Esta posición es en algún sentido homóloga de la que MERTON – en su célebre teoría de la anomia – denominara **ritualismo**, esto es, adhesión a los medios con independencia de su relación con los fines (*qv.* ROCK y DOWNES 1998:126-131).

*"***HILDA:** Ah... y estudio en [la ONG], porque yo tengo séptimo grado de antes, ¿vió?... (…) tengo... y ahora quería seguir estudiando un poquito más, para terminar… (…) y voy al colegio, que mis hijas me critican*

**ENTREVISTADOR***: ¿Por qué?*

**HILDA**: *…y les digo yo que hay posibilidad todavía para estudiar (…) ¿vergüenza, por qué? (…) Yo salí, hasta en la tele salí yo… (…) en el Canal 2. Sí salí, cosa que yo no quería salir porque sabía que todos me iban ver, todas mis hijas, ¿vio? '¡Mamá no tenés vergüenza, estás sentada en la silla chiquitita, parece que sos bebé!'. 'Estoy estudiando', le digo (…) y bueno, me dediqué a estudiar y quiero aprender más. Y ya que yo... el ejemplo lo voy a dar yo, digo... porque todos me dicen que soy una vieja para ir a estudiar, me dicen mis hijos 'mamá sos vieja para ir a estudiar' '¿Vieja?' les digo 'yo quiero estudiar, yo quiero ser algo el día de mañana'* **(Hilda, Villa Zanjón)**

*"A mí el Guillermo, los chicos, todos me dicen por qué no termino la escuela, pero es de 6 a 9 [de la tarde] y yo no puedo. Yo les digo: 'Yo los mando a ustedes porque es mi obligación de madre darles educación'"* **(Zulma, Barrio Santa Rita)**

*"Yo trabajo desde los 11 años. Mi viejo no quería ni oír hablar de que trabaje: 'Ni muerta vas a trabajar' decía, pero yo quería trabajar igual"* **(Zulma, Barrio Santa Rita)**

Como consecuencia de esta intensa adhesión a la educación como valor, se encuentra en estos vecinos un intento persistente y esforzado – a veces con costos enormes – por mantener a sus hijos en la escuela.

A esto debe agregarse que los actores del grupo de los **transicionales** han pasado habitualmente – así sea en forma incompleta – por el sistema escolar (una gran mayoría de ellos han completado la primaria o han estado cerca de hacerlo) lo cual no deja tampoco de tener efectos sobre sus expectativas respecto de la escuela y sus agentes, así como de la evaluación que hacen de

una y de otros. En efecto: sobre la base de su propia experiencia biográfica y de las expectativas asociadas, lo que estos actores demandan de la escuela es que **eduque a sus hijos**[50] – aún más: que provea de una educación de buena calidad – y que a la vez **asegure un medio escolar seguro para ellos** (lo cual implica principalmente disciplinar al "*mal elemento*", esto es, a los **emergentes**). Por consiguiente- como veremos con más detalle en el capítulo siguiente, encontramos que estos actores sociales que hemos incluido en el tipo de los **transicionales** consideran que la escuela es *"buena"* cuando *"exige"* a sus hijos – lo cual es sinónimo de calidad educativa – y cuando *"castiga"* a los chicos *"violentos"* y que, correlativamente, una escuela *"mala"* se caracteriza por un **bajo nivel de exigencia** y por un estado de **desorden continuo y generalizado** – calificado frecuentemente, como veremos también, en términos de una falta o ausencia de autoridad – respecto del cual los agentes del sistema escolar se rehúsan o no saben intervenir. Tanto uno como otro se miden por referencia a la propia experiencia escolar, en relación con la cual – como veremos – las escuelas del barrio parecen fallar sistemáticamente la prueba[51].

## B. <u>Los Emergentes</u>

La clase de actores a los que denominaremos **emergentes** – calificada, como hemos visto, de "*mal elemento*" por los **transicionales** – comprende en su inmensa mayoría a actores sociales con una experiencia escolar intermitente y fragmentada (o aún inexistente) y con una trayectoria familiar y ocupacional

[50] Como veremos más adelante, la exigencia de proveer educación es habitualmente delegada en la escuela de modo **exclusivo** (esto es, compete a la escuela educar a los chicos sin recurrir a la participación de los padres): la responsabilidad de los padres respecto de la educación de sus hijos se agota en mandarlos a la escuela.

[51] Sugestivamente, los hijos de los adultos de tipo **transicional** no siempre comparten las preocupaciones o las evaluaciones de sus padres, encontrándose más próximos a los adultos de tipo **emergente** que a sus propios padres. Como puede pensarse, esta divergencia es fuente de numerosos conflictos entre padres e hijos, de los que lamentablemente no podemos ocuparnos en detalle aquí. Como quiera que sea, tendremos ocasión de referirnos con más detalle a los alumnos y sus supuestos en los capítulos siguientes.

sumamente irregulares, correspondientes casi en su totalidad a la categoría de **pobres estructurales** (BECCARIA y VINOCUR 1991). Como consecuencia de esta inestabilidad, los actores de este grupo obtienen sus recursos sobre la base de lo que MERKLEN ha denominado la **lógica del cazador** (MERKLEN 2005:174-187), caracterizada por una estrategia plural de "*multiactividad*" en la satisfacción de necesidades de subsistencia en un medio inestable, imprevisible y fragmentado. Como para esta lógica la distinción entre lo legal y lo ilegal resulta irrelevante, encontramos al interior de este grupo practicantes de diversos ilegalismos, y delitos grandes y pequeños, así como incivilidades varias[52].

Una vez más, comprender los posicionamientos morales, los supuestos y las expectativas de estos actores implica dar cuenta de la intersección de sus trayectorias biográficas con los procesos de transformación estructural que hemos mencionado en el acápite precedente. En su inmensa mayoría, se trata de personas menores de 30 años que constituyen la segunda, tercera o aún cuarta generación afectada por lo que KESSLER (2004:32-33) denomina "*las modalidades locales del desempleo*", y cuya principal característica es "*la inestabilidad laboral*".

Sin embargo, no se trata sólo de empleo o de recursos: no debemos olvidar que el trabajo asalariado constituía – por encima y por fuera de su papel en la satisfacción de las necesidades de subsistencia – una institución con un importante papel socializador, tanto directo como indirecto. Por tanto, "*a medida que el trabajo estable se desdibuja de la experiencia transmitida por sus padres y por los otros adultos de su entorno*" (KESSLER *loc. cit.*) desaparece a todos los efectos su papel socializador, y en particular, el aspecto ya mencionado en la articulación de la temporalidad en la subjetividad de estos actores:

[52] Lo cual no implica, por supuesto, que todos los miembros de esta clase participen de este tipo de prácticas.

> *"Esta situación reduce el espectro temporal en el cual proyectarse imaginariamente. Cuando el mediano y el largo plazo se desdibujan, el horizonte en el que se evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato. Así, van desplegando racionalidades de muy corto plazo (…)"* (KESSLER 2004:32-33)

Como consecuencia de esta contracción del horizonte temporal, encontramos que los actores pertenecientes a este grupo argumentan permanentemente sus decisiones en términos de lo que KESSLER (2005:41-59) ha caracterizado como **lógica de la provisión** en la cual la **necesidad** se transforma en el elemento retórico central, de modo que "*cualquier recurso, sin importar su procedencia, es legítimo si permite cubrir una necesidad*". Asimismo, la sociabilidad y sus moralidades asociadas parecen "localizarse" o "privatizarse" (MERKLEN 2005), abandonando la esfera abstracta del otro generalizado en pos de una sociabilidad concreta y una moralidad situacional o "de proximidad" (DUSCHATZKY 1999:44, 61, KESSLER 2004).

En lo que hace a su relación con la institución escolar, la regla en la mayor parte de los casos suele ser que estos actores no hayan pasado por una trayectoria de escolarización prolongada o sostenida, dado que pertenecen a sectores sociales que sólo recientemente han sido alcanzados por la escuela (KESSLER 2002a:62ss). Así, en el mejor de los casos, su paso por la escuela ha sido esporádico y circunscrito en el tiempo, a la vez que coronado por una deserción temprana ligada a una entrada igualmente temprana al mercado laboral, o bien – para el caso de las mujeres, particularmente si se trata de la mayor de su cohorte de hermanos, o en el caso de un embarazo igualmente temprano – la asunción de responsabilidades domésticas. Como consecuencia de esta relación doblemente inestable y fragmentaria con dos de las principales instituciones socializadoras de la modernidad, la escuela y el trabajo, encontramos que estos actores han adquirido muy irregularmente – y esto en la más generosa de las hipótesis – los atributos que se suponen inherentes a un "proceso de civilización" consolidado – al punto que algunos

autores eligen hablar de "descivilización" para describir esta trayectoria (TENTI FANFANI 1999)[53] – al igual que la estructura temporal seriada de la subjetividad supuesta por estas mismas instituciones.

Ahora bien, si se combina la ausencia de una experiencia escolar propia lo suficientemente intensa o sostenida como para obrar como criterio retrospectivo de comparación, con la lógica del proveedor y su correlativa centralidad de la necesidad en la construcción de expectativas, se comprenderá que los vecinos pertenecientes a la clase de los **emergentes** aparezcan más bien como indiferentes a las cuestiones de calidad educativa y de disciplina que tanto parecen preocupar a los actores **transicionales**, y que recurran a la escuela ante todo como **institución proveedora de determinados bienes** – indumentaria, útiles escolares – **o servicios** – particularmente el cuidado de los chicos. Consecuentemente, las calificaciones que estos habitantes del barrio adscriben al sistema escolar y sus agentes dependen de que la escuela o sus agentes provean a estas necesidades – con lo cual serán calificadas de "*buenas*" – o de que nieguen alguno de sus requerimientos, con lo cual ellas o sus agentes serán calificadas de *"malas"* muchas veces sin importar sobre qué base éstos argumenten la negación[54].

## El Barrio y sus Habitantes desde los Agentes del Sistema Escolar

Como hemos ya hecho notar, los agentes de las escuelas en las que hemos trabajado – con la notoria excepción de los auxiliares, dedicados a tareas de

[53] Si bien estamos lejos de negar la fecundidad analítica y heurística del concepto eliasiano de "civilización" – y, correlativamente, la de su neologismo simétrico "descivilización" – no quisiéramos dejar de señalar la necesidad de conservar uno y otro en un plano estrictamente descriptivo, cuidándonos de evitar la tentación de una transcripción moral de los mismos que se vuelve sumamente frecuente, en particular en las narrativas que involucran a la escuela.

[54] Esto no implica que los actores que hemos calificado de **transicionales** no recurran a la escuela con estos propósitos de provisión. Sin embargo, en el caso de los **emergentes** este rol de la escuela como proveedora de bienes y servicios deviene central, al punto de la exclusividad. Asimismo, en el caso de los **transicionales** la provisión de bienes y servicios – o su ausencia – no suelen intervenir en la evaluación que estos actores realizan de la escuela. Volveremos con más detalle sobre estos puntos en el **Capítulo III**, al referirnos a la cuestión de los propósitos de la escuela.

cocina, limpieza y mantenimiento – provienen de sectores sociales y trayectorias biográficas si no contrastantes, en gran medida disímiles de las de los habitantes de los barrios que acabamos de caracterizar. Asimismo, el sesgo de género, como hemos ya hecho notar, resulta insoslayable: la inmensa mayoría de docentes, preceptoras, directoras y operadoras del gabinete son mujeres[55], con edades que oscilan entre 25 y 55 años, una media alrededor de los 35 y una moda uno o dos años por debajo de los 30. Generalmente todas ellas se dedican a sus tareas a tiempo completo y si bien señalan haber sido afectadas económicamente en mayor o menor medida por los procesos esbozados en la sección anterior, manifiestan encontrar en su profesión una suerte de protección relativa contra la fragilidad e inestabilidad crecientes del mercado laboral[56], lo cual no implica – ni mucho menos – que estén del todo conformes con sus condiciones de trabajo o remuneraciones. Asimismo, se identifican a sí mismas como pertenecientes a los sectores medios y corresponden o bien a los remanentes de una clase media "clásica", que completó su trayectoria de ascenso social intergeneracional hace una o dos generaciones y que ha sido vapuleada económicamente por las sucesivas oleadas de la "crisis", o bien – particularmente en el caso de las más jóvenes – a una clase media empobrecida con experiencias asimilables a las de algunos de los "nuevos pobres" (KESSLER y DI VIRGILIO 2003), aún cuando su vulnerabilidad socioeconómica sea marcadamente menor que la de sus contrapartes de los sectores **transicionales** del barrio – mientras que es mayor la antigüedad del capital social y cultural acumulado por sus familias – por lo cual sus posiciones no son estrictamente homólogas.

Como veremos en breve, las diversas trayectorias biográficas de los agentes del sistema escolar también pueden ser reunidas – al igual que en el caso de

[55] Las excepciones al respecto son lo suficientemente escasas como para permitir una enumeración taxativa: el director de la Escuela A, un docente de primer ciclo de la Escuela B, y un docente de primer ciclo de la Escuela C son varones, además de los profesores de educación física de los varones de segundo y tercer ciclo de las tres escuelas.

[56] Cabe destacar que esta afirmación es consistente con una percepción por parte de los vecinos transicionales de los beneficios relativos de la carrera docente en un mercado laboral precarizado.

los habitantes de los barrios – en tipos ideales que funcionan a modo de aproximación heurística a la variabilidad de estos actores, de sus supuestos y expectativas. Sin embargo, antes de proceder a la construcción y enumeración de estos tipos, se vuelve necesario recapitular los límites del espacio retórico en el cual los mismos – al igual que los actores de los cuáles predican – se sitúan y despliegan. Fundamentalmente, este espacio está definido por dos dimensiones, una que denominaremos **la narrativa de la marginalidad**, y otra que incluye lo que referiremos como **expectativas psicológico-conductuales**.

## La Narrativa de la Marginalidad

Si bien nos ocuparemos oportunamente de analizar con más detalle esta narrativa y algunas de sus implicaciones, introduciremos aquí a modo de esbozo sus rasgos principales, con el objeto de dar sentido a nuestra tipología de agentes del sistema escolar.

La **narrativa de la marginalidad** constituye una suerte de esquema descriptivo con ribetes morales que intenta dar cuenta, desde el punto de vista de los agentes del sistema escolar, de la naturaleza y los comportamientos de los actores de los barrios populares. Aún cuando los procesos y elementos que intervienen en la construcción de esta narrativa son, como veremos, múltiples y variados, pueden básicamente reducirse a dos grandes fuentes: uno de ellos incluye varios de los prejuicios[57] habituales que los sectores medios tienen sobre los sectores populares, a los que se agregan algunos relatos persistentemente difundidos por los medios, sobre todo a partir del año 2002[58]; el otro – que generalmente refuerza el anterior aunque las relaciones entre ellos pueden asumir, como veremos, formas enormemente

[57] Nótese que utilizamos aquí "prejuicio" en su sentido etimológico estricto, esto es, como juicio construido con anterioridad a y en ausencia de evidencia empírica, sin que esto implique pronunciarnos sobre el valor de verdad de su contenido.
[58] Para una caracterización de estos prejuicios y de algunas de sus consecuencias morales, véase TEVIK (2006:177-194).

complejas – se construye sobre la base de relatos "ejemplares" transmitidos de boca en boca por parte de los "establecidos" a los "recién llegados" a la escuela. Sobre la base de estas dos vertientes, suele construirse en la escuela un *corpus* más o menos matizado y más o menos compartido, que circula extensivamente por aulas, pasillos y patios y cuya presencia implica que los agentes del sistema escolar que entran en relación con los vecinos del barrio inician sus interacciones a partir de una "base de conocimiento" construida con precedencia, independencia o prescindencia de contactos efectivos con el barrio y sus habitantes[59]. Y no es esta una circunstancia menor en la medida en que todo parece indicar que esta base de conocimiento funciona como marco de interpretación – o mejor aún, de interpelación – de los comportamientos de los habitantes del barrio, los cuáles se califican por referencia a los supuestos que constituyen esta base. ¿Cuáles son estos supuestos? Los mismos se ciñen básicamente a dos atributos que se suponen omnipresentes al interior de uno y otro barrio, y que subyacen por tanto a casi todas las caracterizaciones de éstos y de sus actores: su **peligrosidad**, por un lado y la **precariedad** de las condiciones de vida de sus habitantes, por el otro, dimensiones ambas que configuran esa **marginalidad** que se define como condición definitoria de unos y de otros.

Sobre todo en relación con los numerosos relatos sobre la inseguridad, la violencia y el delito puestos a disposición de los agentes del sistema escolar por una y otra de las fuentes que hemos señalado, la **peligrosidad** suele ser un atributo ubicuo, proverbial e inequívocamente asociado a los barrios de los cuáles provienen sus alumnos. Esta peligrosidad se considera consecuencia de la implicación indiscriminada de sus habitantes en actividades delictivas –

[59] Como señala TEVIK: "*Encapsular las prácticas y las personas en categorías es una práctica de la imaginación muy a menudo llevada a cabo en y debido a la ausencia de contacto.*" (2006:190) "*La creciente segregación especial presente en la Buenos Aires contemporánea y sus alrededores (…) no puede ser pensada más que como contribuyendo a la perpetuación de estas construcciones mentales de clasificación enraizadas en el concepto de clase (…) Se los piensa desde la distancia y permanecen a distancia (…) La distancia física y las barreras que caracterizan el espacio social en el que supuestamente ocurriría la (inter)acción socialmente heterogénea, contribuyen efectivamente a las persistentes concepciones sobre las prácticas y preferencias de los Otros*" (2006:235)

"*son todos chorros ahí adentro*" – y de un desorden sin razón ni lógica – "*no hay códigos ahí adentro*" – factores que confluyen en la imagen de un barrio signado por una violencia siempre excesiva e irracional[60]. Indudablemente, no es necesario realizar prodigios de sutileza para rastrear la génesis social de estas representaciones: siendo que los miedos, como ha señalado Rossana REGUILLO (2006:50), "*son individualmente experimentados, socialmente construidos y culturalmente compartidos*", las mismas remiten inequívocamente a las numerosas construcciones contemporáneas de pánico moral (COHEN 1972, ISLA y MÍGUEZ 2003, CALZADO 2006) que identifican como responsables de una ola de inseguridad creciente y avasalladora a los habitantes de barrios populares, particularmente a los jóvenes.

Abona esta hipótesis el hecho de que la intensidad de esta representación parece ser independiente del grado de victimización efectiva a la que están sujetos sus enunciadores: así, no se ven diferencias considerables entre el Barrio Santa Rita – donde los docentes y directivos rara vez han sido víctimas de delitos, más allá de ocasionales actos menores de vandalismo sobre sus pertenencias o vehículos – y Villa Zanjón, donde numerosos docentes han sido de hecho objeto de delitos o de agresiones más o menos serias por parte de los habitantes del barrio, incluyendo a sus alumnos y allegados. Lo que sin embargo sí parece variar concomitantemente con este parámetro es la posibilidad de recurrir a relatos pormenorizados que ilustren y refuercen mediante un recurso a una dimensión experiencial con un fuerte valor de evidencia este supuesto de peligrosidad omnipresente. Así, encontramos en Villa Zanjón una base estable de anécdotas que son ofrecidas a los recién llegados – como parte de su experiencia de socialización *on the job* – esto es, *in situ* – a modo de prueba incontestable de la misma:

[60] Como en parte hemos sugerido, esta estigmatización es hasta cierto punto compartida por un sector de los habitantes de ambos barrios – los **transicionales** – si bien, claro está, aplican estas categorías a "*otros*" vecinos y no a ellos ni a sus grupos de pertenencia inmediatos.

*"A nosotras acá nos robaron cuatro veces, acá en la esquina, unos pibes con navajitas... ¡Y cuatro veces nos robaron [al personal de la Escuela]! Después robaron al Profesor de Educación Física, a Ariana y a Mara, [la] del Gabinete""* **(Mirta, Preceptora de la Escuela C)**

*"Veníamos como cinco [personas]… estaba el Profesor de Gimnasia y todo… y había un auto abandonado y de atrás sale [el ladrón], con una navaja así [marca unos quince centímetros] y… primero encara al Profesor de Gimnasia, y le dice que le dé todo. Pero él le dice: 'no tengo nada' y ahí me encara a mí. Y yo escucho que me decían '¡Corré Elena, corré!' y ahí me largo a correr, desesperada… pero me acordé que yo siempre le digo a mis hijos que [si los asaltan] tiren todo, [así que] tiré la cartera y él [la agarró] y salió corriendo… salió corriendo para el lado de la escuela… y justo había un padre [de uno de los chicos] y lo corrió para el Barrio. Y después me trajeron la cartera, pero ya me habían sacado de todo, me habían sacado el celular…*
*Le pregunto la edad del asaltante y duda: "Y… no sé, porque viste, estaba… [muestra con las manos que tenía la cara cubierta estilo 'pibe chorro'], pero tendría unos 21 [**Mirta**: 16, tenía]"* **(Elena, Docente de la Escuela C)**.

*"Me pongo a conversar con Gladys, que me cuenta que está por una suplencia de una semana, que termina precisamente hoy. Le cuento de mi trabajo y le pregunto por sus impresiones de los chicos, y hace hincapié en lo familiarizados que están con el tema del delito:*
**GLADYS**: *¡Es increíble! Por ahí viene uno y te dice 'Mi papá roba' o que la otra vez vieron un muerto flotando en el zanjón… para ellos es cotidiano. En otra escuela me pasó que un chico me dijo que trabajaba con el papá, que era pirata del asfalto… '¡Y me paga y todo, eh!'"* **(Gladys, Docente de la Escuela C)**

Estos relatos personalizados de los docentes de la Escuela C, frecuentemente objeto de victimización por parte de personas del entorno de la misma, contrastan fuertemente con las afirmaciones generalizadas que proveen los docentes de las escuelas de Ciudad Rodríguez – aunque éstas tampoco están del todo ausentes en Villa Zanjón – que hacen su aparición siempre que los

entrevistados no puedan proveer de anécdotas personales que den carnadura empírica y vivencial a sus afirmaciones:

> "**ENTREVISTADOR:** *Cuando le preguntas por qué escucha música villera ¿qué te dice?*
> **ANDREA:** *A mí me parece que también debe haber como una identificación, yo digo de lo que yo veo, como una identificación de que son más... son creíbles las letras... en lo que yo veo; porque son chicas que están problemas...*
> **MARTA:** *Es la realidad…*
> **ANDREA:** *Que también tienen hermanos presos, que unos se han matado entre otros; entonces como que las letras también son parte de... de la vida..."* **(Andrea y Marta, Dicentes de la Escuela A)**

> *"Porque vos viste que acá, la Villa, es un lugar muy especial. Acá se venden armas, viven chorros… en la Corea por ejemplo es distinto, ahí tenés calles [asfaltadas] y no pasillos [como acá]. Y allá viven todos los traficantes: vos vas un Sábado y ves entrar PORSCHES, MERCEDES, todos van a comprar allá…"* **(Isabel, Docente de la Escuela C)**

En ocasiones, los actores se muestran vagamente conscientes de estos contrastes entre sus supuestos y sus experiencias, que se manifiestan en relatos ambiguos como el que sigue:

> "**ENTREVISTADOR:** *¿Y por qué se la encajó [la piña]? ¿Estaba pagando una deuda?*
> **MARCELA:** *Sí, porque estaba pagando una deuda, que ya venía desde… que habían entrado, entonces te das cuenta que ellos van y pegan a mansalva; y aparte te tiran con lo que tienen, eh, porque nosotros tenemos uno acá... que está bastante sacado últimamente, que agarra el tacho de basura y lo revolea, no importa caiga donde caiga, no tienen –en ese aspecto – no tienen problema. No lo veo tanto este año como el año pasado; el año pasado...*

**ENTREVISTADOR:** *Y en caso...*

**MARCELA:** *Era caótico, yo me acuerdo que un día acá adentro parecía una guerra campal, volaban cosas, un chico prendió todas las láminas que había en la galería... y se ---- yo lo vi. Para qué le habré dicho, me amenazó...*

**ENTREVISTADOR:** *¿Qué te dijo?*

**MARCELA:** *Señora, usted... y yo...*

**ENTREVISTADOR:** *Alguna vez, te amenazaron, por ahí en otros lados... ¿con que te iban a robar la casa?*

**MARCELA:** *No.*

**ENTREVISTADOR:** *Ah…*

**MARCELA:** *Yo nunca digo dónde vivo... porque yo encima vivo cerca.*

**ENTREVISTADOR:** *Ahá…*

**MARCELA:** *Nunca digo dónde vivo, porque… casa o alguna cosa... o sea que si alguno va para ese lado, yo sigo de largo y no entro en mi casa.*

**ENTREVISTADOR:** *Entiendo…*

**MARCELA:** *Sobre todo el año pasado. El año pasado yo estaba en el comedor y este chico estaba afuera y de afuera me hacía así...* [hace señas como de cortar el cuello] *(…) Con… el tema es... por supuesto, obviamente todas las cosas que me dijo, irrepetibles. Entonces... yo medio como que no, no lo tomé en cuenta; otras maestras me decían 'Marcela, por qué no haces la exposición policial, por si algún día te pasa algo...'.*

**ENTREVISTADOR:** *Claro…*

**MARCELA:** *Y yo no... fue algo que no, no lo tomé en cuenta, para mí era como...*

**ENTREVISTADOR:** *Claro, o sea, no, jamás pensaste que en realidad era una ...*

**MARCELA:** *No."* (**Marcela, Orientadora Social de las Escuelas A y B)**

Acompañando este atributo de peligrosidad, el otro de los rasgos que se asocian invariablemente a estos barrios de los cuáles las escuelas reciben sus alumnos refiere a la **precariedad** de las condiciones de vida de sus habitantes, y la correlativa vulnerabilidad de los mismos.

"**FLORENCIA:** *Tiene mejor humor porque... es triste también que no te alcance para comer, ¿no?*

**ENTREVISTADOR:** *Seguramente….*

**FLORENCIA:** *¿No?, porque uno....*

**VERÓNICA:** *Sí.*

**FLORENCIA:** *Sí, hay chicos llegan a pasar con un mate cocido acá, y... y pan nada más...*

**VERÓNICA:** *Yo veo a los míos nada más, entonces...*

**FLORENCIA:** *Te das cuenta...*

**VERÓNICA:** *Cuando yo era más joven y yo me daba cuenta... yo ya sabía quién...*

**INÉS:** *Había comido y quién no.*

**VERÓNICA:** *Quién se iba y no comía hasta el lunes.*

**ENTREVISTADOR:** *Claro…*

**FLORENCIA:** *Te das cuenta... ¡entonces es muy duro!*

**INÉS:** *Porque dicen el docente, pero es muy duro saber eso, que uno se va con un vacío...*

**FLORENCIA:** *Es terrible.*

**INÉS:** *Y volvés con un vacío... Es terrible.... Y me ha pasado con las nenas más grandes, que les duele la panza, que les duele la cabeza, me ha pasado años atrás, que ahora los grandes no sé... '¿Y qué te pasa? ¿Y que comiste anoche...?'*

**FLORENCIA:** *No comí nada...*

**INÉS:** *Y 'No comí nada', '¿Y qué comiste a la tarde?', 'Lo de la escuela' y empezás a indagar, indagar y te das cuenta... Nada han comido, nada.*

**FLORENCIA:** *Nada. Por eso es que acá también están... haciendo todo por el comedor.... Porque... para cubrir todo ese tipo de necesidades...."* **(Inés, Florencia y Verónica, Docentes de la Escuela A)**

Asimismo, la atribución de precariedad – sin importar su modalidad concreta – se traduce en una imputación generalizada sobre los habitantes de los barrios de que sus preocupaciones por asegurar su subsistencia colocan a la escuela en un lugar secundario, de modo tal que según los agentes del sistema escolar los padres no están en condiciones de ocuparse de la educación de los hijos, ya sea porque no pueden, ya porque no les interesa:

*"El tema es que, en estos casos, porque precisamente son casos de estos chicos, que tienen tanta problemática, vos... la 'casualidad', de que no tenés la respuesta de familia… Entonces es muy pobre... Sale la asistente social, porque vos mandas*

*muchas notas y no hay respuesta… y vas a buscar a la casa, a veces... el otro día la asistente social 'Ahhhh', la maltrataron verbalmente, digo...."* **(Lucía, Directora de la Escuela B)**

*"Citar a los padres es... se, se, a veces vienen y a veces no vienen. Vamos a decir la verdad… Los que vienen son siempre los mismos, y los que ya saben que los hijos tienen problemas... aparecen la primera vez y después viste... como ha pasado... no vienen. O si no, vienen y es como que vos les decís y les entra por un oído y les sale por el otro..."* **(Florencia, Docente de la Escuela A)**

"**ENTREVISTADOR**: *¿Y los padres vienen por iniciativa propia acá? ¿O salvo cuando los convocan, para consultarlos o para preguntar '¿cómo va mi hijo?', algo por el estilo...*

**VERÓNICA**: *No.*

**INÉS:** *No.*

**ENTREVISTADOR**: *¿O sólo cuando los llaman?*

**INÉS:** *Yo, cuando los llamo, con mi experiencia no han venido a preguntar cómo está...*

**VERÓNICA:** *No yo...*

**INÉS:** *Salvo la mamá de Kevin... la mamá de Luciana, pero yo tengo boletines ahí todavía sin firmar.*

**VERÓNICA**: *Claro.*

**INÉS:** *Que ya me cansé de llamar a los padres para que vengan a firmar los boletines de sus hijos..."* **(Verónica e Inés, Docentes de la Escuela A)**

Si bien ya tendremos ocasión de detenernos con algo más de detalle en relación con este atributo y las razones de su preeminencia en los supuestos y expectativas de los agentes del sistema escolar, no queremos dejar de mencionar aquí el peso de la enorme difusión en ámbitos escolares de ciertos discursos sobre la pobreza y la destitución que hemos mencionado en el capítulo precedente y a los que volveremos a lo largo de los capítulos subsiguientes (DUSCHATZKY 1999, REDONDO 2002), correlativos del carácter

central que ha asumido la cuestión de la pobreza en las ciencias sociales de la última década (LO VUOLO *et alii* 1999)[61].

## Las Expectativas Psicológico-Conductuales

¿Qué sucede por su parte con las expectativas de la institución escolar y sus agentes, esto es todas aquellas suposiciones relacionadas con lo que un chico en edad escolar debería saber, hacer o saber hacer, así como las competencias que se supone debería haber adquirido como parte de su proceso de socialización preescolar?

Lo primero que quizás deberíamos señalar es que las mismas no suelen ser enunciadas en forma tan explícita como es el caso de los supuestos que acabamos de mencionar, en la medida en que están frecuentemente naturalizadas como parte de una definición de las experiencias de la infancia que se supone universal (REDONDO 2002:139) – universalidad que no es más que el resultado de una extrapolación abusiva de la experiencia de socialización habitual de los sectores medios – y que por tanto han sido en gran medida incorporados como parte del sentido común del discurso, las prácticas y el discurso sobre las prácticas de la psicología y la pedagogía *folk*. Así, las competencias dadas por sentadas en estas expectativas, tal como los agentes del sistema escolar las utilizan en sus calificaciones morales de sus alumnos de sectores populares, suponen una socialización primaria que hubiera tenido lugar en condiciones sociales y culturales que se corresponden con **su** experiencia – esto es la experiencia de los sectores medios – y no con las de la mayor parte de los sectores populares, en particular las de los **emergentes**. Más específicamente, suponen que esta socialización haya asumido las características del ya mencionado "proceso de civilización", al

[61] Para una discusión sobre la apropiación de estos conceptos y discursos en ámbitos escolares, véase MONTESINOS *et alii* 2005.

que las expectativas de la institución escolar y sus agentes invocan constantemente bajo la forma de comentarios normativos respecto de algunas de sus consecuencias más típicas, tales como ciertas formas establecidas de la cortesía, criterios y procedimientos determinados de higiene y una regulación relativamente sistemática de las relaciones sociales que busca evitar el uso de la fuerza física como mecanismo habitual de abordaje de los conflictos interpersonales. Asimismo, numerosos informantes agregan como correlato psicológico de estas características un número de disposiciones que consideran adquiridas y en vías de consolidación para el momento en que un chico ingresa al sistema escolar: el respeto por una autoridad impersonal y el sujetarse a reglas abstractas, supuestamente válidas con cierta independencia del contexto, la capacidad de sostener la atención en forma más o menos continuada y disciplinada, la facultad de postergar la gratificación inmediata en pos de gratificaciones futuras, un cierto control de la frustración y una capacidad de pautar relaciones relativamente estables con determinadas personas o clases de personas.

> "**INÉS:** *Y, yo hábitos, con la leche, hábitos, bajar las piernas de la silla, no mover la taza para todos lados, comer con la boca cerrada. Es un poco medio imposible.*
> **VERÓNICA:** *Y lo que yo veo es que es impresionante problemas de conducta que tienen los chicos más chicos.*
> **ENTREVISTADOR**: *¿O sea...?*
> **VERÓNICA:** *Se pegan, se pelean, no hacen caso, te agreden, verbalmente…*
> **ENTREVISTADOR**: *¿A vos y entre ellos?*
> **VERÓNICA:** *A vos y entre ellos.*
> **ENTREVISTADOR**: *¿Chicos y chicas por igual?*
> **VERÓNICA:** *Sí, sí, y bueno... batalla campal donde se pelean por una pelota, por ejemplo, es batalla campal. No miden, ni la fuerza ni las consecuencias, no miden nada. Y nunca me pasó por ejemplo de que tiren una piedra para afuera de la escuela y de afuera empiezan para adentro y de vuelta, de adentro para afuera; Y es una batalla campal, está pasando."* **(Verónica e Inés, Docentes de la Escuela A)**

Como puede preverse, la existencia de estas discrepancias entre los atributos de lo que se considera debería ser una niñez "normal" y la conducta efectiva de los destinatarios del sistema escolar – así como las disposiciones que constituyen su correlato psicológico – reclaman de los agentes del sistema escolar una explicación y una toma de posición. Pero si bien la narrativa de la marginalidad y las expectativas psicológico-conductuales interpelan en principio por igual a todos los agentes del sistema escolar – en el sentido en que los obliga a tomar posición respecto de unas y de otras – los posicionamientos de los agentes del sistema escolar respecto de los desafíos particulares que implica desempeñar sus roles en barrios populares – y el consenso respecto de que se trata de un desafío es prácticamente unánime – difieren a lo largo de líneas sistemáticas y reconocibles, que hemos intentado recoger, una vez más, mediante una tipología.

## Tipos de Agentes del Sistema Escolar

Al igual que para el caso de los vecinos de los barrios populares en los que se encuentran situadas, los agentes de nuestras escuelas también exhiben una diversidad sistemática en sus supuestos, expectativas y – sobre todo – en sus posicionamientos morales tanto respecto de la institución escolar como de sus destinatarios, siempre sobre el fondo de esta especificidad consensuada y compartida de la excepcionalidad de la experiencia escolar en estos barrios. Puesto de modo ligeramente distinto: si bien la mayor parte de los agentes del sistema escolar suele compartir hasta cierto punto la noción de que la institución escolar de barrios populares se enfrenta a ciertos problemas derivados de la naturaleza de las poblaciones de las que recibe sus alumnos, sus posicionamientos, así como las lecturas que hacen de la discordancia entre las expectativas del sistema escolar y los resultados que obtienen de sus alumnos muestran diferencias sistemáticas y reconocibles que nos permiten

agrupar a los agentes del sistema escolar en dos tipos ideales a los que denominaremos **normativos**, por un lado, y **pragmáticos** por otro[62].

### A. Los Normativos

Hemos optado por denominar **normativo** al primer tipo de agentes del sistema escolar, en vista de que – como veremos con algo más de detalle en el capítulo siguiente – a sus posicionamientos y comportamientos parece subyacer la premisa de la **prioridad de la norma**, esto es, de que son las prácticas las que deben siempre, idealmente, sujetarse a las normas, y no al revés. Allí donde esto no suceda, la falta de ajuste entre prácticas y normas será leída casi siempre en términos individuales – esto es, como desvío o patología – y condenada en términos de una moral fundada sobre la responsabilidad individual, deudora de la universalidad del ciudadano racional y responsable por sí mismo que la escuela moderna tuvo a la vez como modelo y como objetivo[63].

En su mayor parte, hallamos que los actores pertenecientes a este grupo provienen de familias de clase media que, a partir de un más o menos lejano origen obrero o cuentapropista, completaron efectivamente su trayectoria de ascenso social intergeneracional hace una o dos generaciones y que, pese a haber sido afectados – y en ocasiones muy notoriamente – por la experiencia reciente de empobrecimiento en lo que hace a sus recursos económicos, han

---

[62] Si bien nuestras categorías pueden evocar hasta cierto punto la oposición que establece DUSCHATZKY (1999:107-123) entre "populismo incluyente" y "autoritarismo excluyente", quisiéramos precaver, habida cuenta de la tendencia perenne del discurso sobre la escuela a reescribir las descripciones en términos morales, contra la tentación – a la que la autora ciertamente parece ceder – de oponer "buenos" a "malos". Los tipos que hemos denominado **normativos** y **pragmáticos** no son más que caracterizaciones opuestas de clases de actores según sus supuestos, expectativas y posicionamientos morales y, como veremos en breve, tanto de una como de otra se siguen consecuencias análogas, y casi siempre paradójicas, respecto de la escuela y sus propósitos explícitos.

[63] Paradójicamente, esta condena moral es necesariamente contradictoria con las imputaciones de patología, ya que por definición, el individuo afectado por una patología sólo es responsable de sus actos en una manera disminuida. Para un análisis de la genealogía de estas relaciones paradójicas entre exculpación y condena en relación con la patología, véase FOUCAULT (2000).

conseguido mantener en pie en gran medida la reproducción de su capital social y cultural, aún a costa de grandes sacrificios. Es precisamente desde esta posición que los actores normativos juzgan y censuran, desde una retórica de la responsabilidad, a los destinatarios del sistema escolar que no cumplen con las expectativas psicológico-conductuales, o con las reglas y normas diversas de la institución escolar, bajo el argumento *"si yo, que soy pobre como ellos, pude, ¿por qué ellos no pueden?"* o bien, *"si mis padres, que vinieron de Europa con una mano atrás y otra adelante, se rompieron el lomo y salieron adelante, ¿por qué ellos no pueden?"*. Claramente lo que estos actores ponen entre paréntesis es justamente la diversidad del impacto de las transformaciones sociales y culturales que ya hemos mencionado, y que han alterado las experiencias de socialización y sociabilidad – por no repetir lo ya dicho sobre el empobrecimiento y la precarización laboral – de los sectores populares a un punto prácticamente impensable desde los sectores medios empobrecidos. Así, aunque perciban de manera más o menos difusa que el ascenso social intergeneracional está a todos los efectos bloqueado, y aún que los hijos ya no pueden reproducir las trayectorias de sus padres, permanecen ciegos a las diferencias de los capitales sociales y culturales acumulados a lo largo de las diversas historias familiares, que colocan a ellos y a sus alumnos y allegados en posiciones muy distintas a la hora de enfrentar los desafíos suscitados por los cambios en la estructura social.

Como quiera que sea, desde la posición de estos actores, las dificultades que encuentra la escuela para llevar a cabo sus objetivos en los barrios populares se deben casi exclusivamente a la malicia, desidia, comodidad o estulticia de los alumnos o de sus allegados, demasiado acostumbrados a vivir de la mano generosa de la caridad pública y privada, laica o confesional como para tomar responsabilidad por sí mismos, como lo muestra la siguiente caricaturización[64].

[64] Si bien estas imputaciones suelen predicarse de los habitantes del barrio como un todo, suele suceder en ocasiones que se proyecte diferencialmente sobre niños y adultos, de modo tal que en el primer caso se los **compadece** por sus múltiples carencias en un lenguaje

> *"¿Y si nos venimos a vivir acá, a la [villa Santa] Rita?"* sugiere irónicamente **Beatriz** *"No estaría mal"* dice **Inés** *"me dan zapatillas para la menor, guardapolvo para la mayor, los mando a comer a comedores y no gasto plata en comida, y con lo del Plan Trabajar me sobra [para vivir]"* **(Inés y Beatriz, docentes de la Escuela A)**

Aquí también – se argumenta – tienen culpa por vía de complicidad los pragmáticos (de quienes nos ocuparemos en breve) en la medida en que habrían transformado a la escuela en una institución caritativa más, que habría perdido por tanto todo propósito específico, y que tendría respecto de sus alumnos y allegados una posición que los exculpa persistentemente de cualquier falta u omisión, perpetuando así sus vicios consuetudinarios.

Cuando argumentan su rol como docentes, los agentes **normativos** hacen hincapié por regla general en las dimensiones explícitamente relacionadas con su carácter de **profesión**, esto es, en los debates con sus contrapartes los **pragmáticos**, los normativos utilizan persistentemente como herramienta retórica su papel como trabajadores, invocando circulares y disposiciones legales diversas – en particular el omnipresente Estatuto Docente.

### B. Los Pragmáticos

Según la visión de los pragmáticos, la relación entre normas y prácticas es exactamente la inversa: las prácticas deben siempre primar sobre las normas,

---

expresado en términos de **fatalidad**, tanto en lo que hace a los aspectos socioeconómicos de la subsistencia – "*no tienen que comer*", "*no tienen trabajo*", "*viven en una casilla*" "*el padre los hace trabajar*" – como por referencia a aspectos socio-familiares – "*el padre lo abandonó*", "*el padre le pega*", "*la madre no lo cuida*", "*está todo el día en la calle*", mientras que en el caso de los adultos, esta compasión se reemplaza frecuentemente por una actitud de **censura**, expresada en los términos ya mencionados de la responsabilidad y cuya implicatura principal es que los pobres tienen la culpa de su propia pobreza: "*el padre es un vago*", "*la madre se rasca todo el día*", "*no laburan pero tienen todos los electrodomésticos*", "*se gasta la plata toda en vino y baile*". En estos casos, la culpabilidad se distribuye de modo diferencial sobre niños y adultos, en un régimen donde los niños serían **víctimas** de sus carencias y los adultos **responsables** por esta condición.

y allí donde entren en conflicto, son éstas las que deben flexibilizarse, tanto como sea posible para restablecer el acuerdo. Si la escuela de barrios populares, por tanto, se muestra como problemática, es porque no se ha flexibilizado lo suficiente o no ha tenido en cuenta las particularidades de su alumnado. Allí donde el concepto clave de los **normativos** era el de responsabilidad, cuyo sujeto es el ciudadano universal de la ideología moderna, aquí el concepto clave es el de "cultura" y, específicamente, el de "cultura popular" o "cultura de la pobreza".

¿Quiénes son estos actores? Corresponden por regla general a sectores sociales cuya inserción en los estratos inferiores de la clase media es más reciente y precaria, y que por tanto conservan vivo el recuerdo de las dificultades para establecer – y ni hablar de consolidar – una trayectoria de movilidad ascendente. Con frecuencia son además primera generación de docentes, y se han formado en las tradiciones pedagógicas igualitarias que han emergido con fuerza desde los inicios de la transición democrática (PIERELLA 2006) en relación con las cuales suelen contar con un conocimiento consolidado de la *vulgata* contemporánea de las ciencias sociales[65].

A diferencia de los **normativos**, que perciben de manera sesgada los efectos de las transformaciones recientes en la estructura social argentina, los **pragmáticos** asumen como dato consolidado la nueva estructura social post-neoliberal (SVAMPA 2004) y hacen hincapié por tanto en la necesidad de particularizar y diversificar las estrategias de la institución escolar y sus agentes a la hora de "llegar" a sus destinatarios particulares. Por consiguiente, la "crisis" o el "fracaso" – según la paciencia o el grado de optimismo del enunciador – de la escuela de barrios populares tiene que ver con su rigidez, encarnada en los **normativos** y sus planteos, y su renuncia a entender que, si no los objetivos que la institución escolar se planteó durante el siglo pasado, al menos sus medios son inoperantes en los nuevos contextos.

[65] Volveremos sobre este punto en el **Capítulo IV**.

Allí donde los **normativos** concebían sobre todo la docencia como una profesión, los **pragmáticos** hacen hincapié en los aspectos vocacionales y apostólicos del rol docente, señalando persistentemente su voluntad de "*hacer diferencia*", "*hacer algo por estos chicos*" y afirmaciones similares.

## Patología y Diferencia Cultural en las Explicaciones de Normativos y Pragmáticos

Señalábamos en el capítulo precedente que existe, entre los agentes del sistema escolar – y no sólo entre ellos – un cierto consenso respecto de que la escuela contemporánea, y en particular la de barrios populares, representa una situación novedosa y excepcional que se aparta de lo que se supone fue, es y debe seguir siendo la institución escolar. Ante el escándalo supuesto por la existencia innegable de esta discrepancia entre sus expectativas y lo que observan en la cotidianeidad de sus establecimientos, los agentes del sistema escolar se ven obligados a ensayar explicaciones que den cuenta de la anomalía (DOUGLAS 2007).

Como hemos mencionado *en passant*, los agentes del sistema escolar que hemos denominado **normativos** suelen argumentar la excepcionalidad de los alumnos y allegados de sus escuelas en términos de **patología**, mientras que su contraparte, los **pragmáticos**, suelen hacerlo en términos de **diferencia cultural**. Si bien no podremos ocuparnos aquí más que de modo muy provisorio de esta cuestión, creemos necesario señalar que estas diferencias en la retórica de unos y de no son casuales, sino que corresponderían a dos oleadas cambiantes y sucesivas del discurso pedagógico, fuertemente influenciada por la psicología la primera, y más específicamente

antropológica la segunda[66]. Puesto de modo ligeramente distinto: las explicaciones de la desviación que recurrían a la psicopatología, frecuentes en los docentes formados hace más de una década, comienzan a ser reemplazadas en las oleadas sucesivas de docentes por caracterizaciones que recurren a la cultura – más específicamente, al concepto antropológico de cultura – lo cual se corresponde, correlativamente y simplificando mucho, con un reemplazo generacional de las posiciones que hemos denominado **normativas** por aquellas que hemos denominado **pragmáticas**. La coexistencia de ambas clases de actores en el marco de la institución escolar, así como las tensiones existentes entre los mismos – que reconstruiremos con algo más de detalle en el capítulo siguiente – es sintomática, creemos, de un cambio en la formación docente y, en particular, en los marcos explicativos a los que recurren las instituciones a cargo de las mismas a la hora de dar cuenta de las discrepancias visibles entre las expectativas naturalizadas de la institución escolar, por un lado, y las realidades concretas contra las que éstas se estrellan una y otra vez por el otro. Así, los diversos "lenguajes" – el de la psico(pato)logía para los normativos y el de la antropología para los pragmáticos – constituyen recursos que son puestos en marcha para dar cuenta de la divergencia entre lo que encuentran en su quehacer cotidiano y lo que – según el "sentido común" profesional e institucional – debían encontrar. Sin embargo, veremos en breve que una vez movilizados, sucede frecuentemente que la lógica de los mismos lleve una y otra vez a los actores que los esgrimen a encrucijadas, dilemas o callejones sin salida que los obligan a intentar reformularlos, adaptarlos, o corregirlos con formulaciones *ad hoc*.

Si bien en este punto de nuestra investigación la afirmación precedente es poco más que una conjetura, la evidencia recogida en nuestras escuelas se muestra una y otra vez consistente con la misma: efectivamente, los docentes

[66] Como bien ha señalado Elena ACHILLI (*com. pers.*) resulta manifiesto que de un tiempo a esta parte el "*sentido común sobre la escuela se ha culturalizado, lo cual implica decir que se ha antropologizado*"

que hemos agrupado en la clase de los **normativos**, capacitados en general hace una década o más, recurren permanentemente a categorías psicopatológicas – "*oligofrénico*", "*border*", "*fronterizo*" o "*ADD*" – y especialmente a la *vulgata* psicoanalítica para dar cuenta de las discrepancias entre sus expectativas de normalidad – esas que hemos denominado "psicológico-conductuales" – y la conducta efectiva de sus alumnos:

> "*¿Porque sabés lo que pasa con estos pibes? Que en un momento hacen un 'click'. Hacen un 'click' en un momento de su existencia en el que no pueden frenar su violencia. ¿Viste eso de 'Ello, yo y superyó'? Bueno, la violencia se apodera de ellos y los hace – ¡Por Dios!: casi digo 'animales' – los hace bestias. Pierden la conciencia de sus actos. Muchos de ellos lo saben, y por temor a llegar a ese momento te piden que no sigas, que no los bardees, que no los provoques, porque prevén que van a perder el control… Para mí ya en se punto es una cuestión de patología más que una cuestión social y vincular. Para mí todos en general parten de una misma base: poca autoestima y falta de modelos, no tienen noción de un modelo ideal. Presionados por el más fuerte, sin posibilidad de contestar la agresión del más fuerte, buscan en la droga y en el alcohol la fuerza que no tienen"* **(Mario, Docente de la Escuela B)**

Como muestra el ejemplo precedente, el esfuerzo por interpretar la anomalía de sus alumnos asume en estos actores la forma de una lectura de las presuntas motivaciones individuales de los sujetos desviados, a la luz de una o más teorías psicológicas. Los recursos explicativos más corrientes suelen invocar en una mezcla sumamente ecléctica la "*falta de autoestima*", las "*dificultades para expresar los sentimientos*" – sobre todo en el caso de los varones – la frustración, la represión y la sublimación, los mecanismos psicoanalíticos de defensa del yo, la "*necesidad de llamar la atención*" y las constricciones psicofisiológicas de la adolescencia (ABERASTURY y KNOBEL 2001).

Más allá de su eficacia para la elucidación satisfactoria de las conductas desviadas, dado que estas categorías diagnósticas – al menos en su utilización por parte del sistema escolar – suponen un defecto constitucional irresoluble en términos de las competencias y capacidades de la institución escolar y de sus agentes, la actitud de los actores que recurren a ellas respecto de sus destinatarios suele ser la de un desahucio exasperado: ante la constatación de una imposibilidad radical por parte de determinados alumnos de sujetarse a las normas de la institución escolar o de responder por ellas, estos docentes optarán habitualmente por una actitud de *laissez faire, laissez paser*, al menos en los casos en que la conducta de los mismos no se muestre abiertamente disruptiva. Allí donde estas condiciones no se den, los agentes normativos frecuentemente intentarán deshacerse de estos alumnos "patológicos" mediante la promoción, la derivación o el pase a otros establecimientos.

Sin embargo, como hemos adelantado, a la hora de dar cuenta de estas conductas que se perciben como anómalas en relación con lo que la institución escolar supone y espera de sus alumnos, este modo de argumentar la desviación a partir de la patología se ve reemplazado, en el caso de los agentes que hemos denominado pragmáticos, por una cierta idea de "*cultura*"[67], lo cual no deja de tener consecuencias para el trabajo etnográfico en las escuelas y, particularmente, en el modo en que nuestros informantes nos interpelan en tanto antropólogos.

Efectivamente: una de las primeras cosas que nos llamó la atención a poco tiempo de comenzar nuestro trabajo de campo en las tres escuelas – y particularmente en la C – fue que, en lugar del desconocimiento o la perplejidad que suele acompañar a nuestras presentaciones como antropólogos o como etnógrafos – desconocimiento y perplejidad fundados

[67] Indudablemente, esta "culturización" del discurso escolar no es monolítica, ni muchos menos irreversible o definitiva, y coexisten en tensión con la misma otras tendencias contrapuestas – en particular la "biologización" o "genetización" de la diferencia señaladas por Carina KAPLAN (1997).

en las extendidas y disímiles representaciones de lo que es y hace un antropólogo, desde las inevitables referencias a Indiana Jones hasta las asociaciones con *Jurassic Park* y los paleontólogos – nos encontrábamos frecuentemente con una bienvenida no sólo cálida sino también aliviada, que frecuentemente se expresaba en frases del estilo *"¡Yo siempre dije que acá tenía que venir un antropólogo!"*.

Siendo que – al menos según nuestra experiencia – está actitud no suele ser la regla ni mucho menos en el trabajo etnográfico, cuando indagábamos a estos interlocutores sobre las razones de la afirmación, obteníamos casi invariablemente como respuesta: *"Porque el problema acá es cultural: hay una diferencia cultural y no la sabemos manejar"*. Ocasionalmente, la respuesta se expresaba en una forma ampliada, que enunciaba que lo que sucedía era que los alumnos de la escuela, pertenecientes al barrio o la villa adyacente, "*tenían una cultura*" distinta de la de los docentes y autoridades de la escuela, lo cual generaba una incomprensión mutua que estaba en la base de la mayor parte de los problemas que se presentaban a diario en aulas y pasillos. Siendo así, la presencia del antropólogo no podía ser más que bienvenida puesto que su trabajo serviría como "*puente*" o "*traducción*" "*entre ambas culturas*".

Irónicamente, la cultura parece haber invadido las explicaciones y concepciones de los agentes del sistema escolar precisamente en el mismo momento en que se difunde un cierto malestar en la comunidad antropológica respecto de sus usos "clásicos" o tradicionales (BRUMANN 1999). Si bien por un lado, como se sigue de los párrafos precedentes, esto implica una ventaja para aquellos etnógrafos que hemos elegido trabajar en escenarios escolares, teniendo en cuenta que justifica ante los ojos de nuestros informantes la naturaleza de nuestra tarea a la vez que legitima su pertinencia, creemos que una actitud de regocijo irreflexivo sería no sólo prematura sino riesgosa. Este "culturalismo escolar", en efecto, presenta una serie de riesgos metodológicos considerables en la medida en que, como

nosotros mismos hemos tenido ocasión de experimentar, las explicaciones de esos informantes que hemos denominado **pragmáticos** asumirán la forma habitual de una retórica "culturalista" siempre que se dirigen a nosotros – esto es, una forma de argumentar que hace de "la cultura" un omnipresente principio explicativo, una caja negra que da cuenta de todo sin explicar cabalmente nada – al tiempo que, en la misma vena, nos someterán a constantes demandas para que proveamos nuestra cuota de explicaciones culturalistas, cuando no para que legitimemos las suyas (lo cual implicaría – una vez más – caer en la celada de transcribir el discurso nativo como análisis etnográfico)[68].

Como hemos ya sugerido y veremos con más en detalle en el capítulo siguiente, los agentes del sistema escolar que denominamos "pragmáticos" recurren rutinariamente a invocaciones explícitas o implícitas a "la cultura" cada vez que alguno de los alumnos de la escuela hace algo distinto que lo que de él se espera, en particular si resulta particularmente chocante a sus ojos. No obstante, lejos de la exasperada forma inculpatoria que solía asumir – inconsecuentemente, como hemos visto – el discurso patologizante de los normativos, el principal uso retórico del concepto de cultura por parte de los pragmáticos reviste la forma de la **excusa**, esto es el sustraer, según la máxima del *tout comprendre, tout pardonner*, a algún actor de la responsabilidad moral plena de alguno de sus actos, particularmente ante la censura de un tercero cuya opinión o posicionamiento moral no se comparte – generalmente un normativo – mediante su remisión a un contexto cultural que se reconoce

[68] A esto podemos agregar, incidentalmente, que el concepto de cultura que movilizan los agentes del sistema escolar reúne las más de las veces muchos de esos atributos que – justa o injustamente – se le imputaran a sus versiones clásicas (BRUMANN, *op. cit.*) y que han conducido incluso a aquellos que sostienen su pertinencia y utilidad a reformularlo cuidadosamente. Asimismo, veremos que muchos de estos atributos tienen consecuencias paradójicas cuando se los intenta aplicar al escenario escolar. Sugestivamente, el concepto de cultura esgrimido por los agentes del sistema escolar, tal como surgía tanto de su uso habitual como de mis preguntas explícitas al respecto, se mostraba enormemente coincidente con la idea clásica, tyloriana/boasiana y maximalista de la cultura como "modo de vida", por oposición a la formulación posterior más restringida, inspirada por KROEBER y PARSONS y popularizada por GEERTZ, de la cultura como "lo simbólico" (KUPER 2003).

como marcadamente diferente de aquel del enunciador de la censura. Así, si un alumno, por ejemplo, escupe en el piso y un normativo lo censura, no es raro que un pragmático lo excuse diciendo: "*¡Y que querés! Si en el barrio, donde viven ellos eso es normal: ellos lo aprenden así desde chicos. Además tienen piso de tierra…*". Aún cuando la cultura no siempre sea explícitamente mencionada, hace al menos una aparición oblicua en las consideraciones que sitúan la conducta de los alumnos en el marco de un aprendizaje y de un proceso de socialización que se saben y se reconocen como diferentes del propio[69].

Obviamente, estamos aquí en presencia de una de las notas típicas del concepto de cultura – al menos en sus formulaciones más clásicas – esto es, el **relativismo cultural**. Como bien lo ha expuesto HERSKOVITS (1976), una vez que uno asume que la conducta de un agente resulta de un proceso particular y contingente de socialización, resulta razonable argumentar que su propiedad o impropiedad no puede juzgarse por fuera del contexto provisto por ese proceso. Lo cual implica, si hemos de ser consecuentes, que el uso del concepto de cultura conlleva la suspensión del juicio sobre el valor absoluto de una "cultura" determinada o de cualquiera de sus producciones materiales o simbólicas. Claro está que como han mostrado por su parte GRIGNON y PASSERON (1991) los problemas comienzan a multiplicarse ni bien uno intenta trasladar un relativismo concebido para su aplicación etnológica en un mundo que se concibe como compuesto de culturas discretas y que no se superponen – la metáfora del "*tejado*" o el "*mosaico*", al decir de Clifford GEERTZ (2003) – a las problemáticas divisiones que existen al interior de las sociedades de clase. Y en el caso particular de la escuela resulta más que claro que habrá de surgir un problema adicional, puesto que por más que este

[69] Como veremos en el capítulo siguiente, cuando analicemos de qué manera se movilizan criterios morales a la hora de argumentar la aprobación o desaprobación, la promoción o la repitencia, suele ser común ante estas paradojas – y la perplejidad, la incertidumbre, y la angustia que las mismas suelen provocar en docentes, directivos o miembros del gabinete genuinamente preocupados por el destino de sus alumnos de barrios populares – que el discurso del respeto por las diferencias culturales se deslice eventualmente hacia alguna forma de **compasión**. Sabemos que la compasión, como bien nos lo recuerda SENNETT (2003:33) a la vez que suele estar íntimamente ligada a la desigualdad, plantea particulares y persistentes dificultades al ejercicio de un respeto digno de ese nombre.

relativismo se siga como consecuencia lógica de una definición de cultura en gran medida aceptada y compartida explícita o implícitamente por muchos de sus agentes – al menos entre los pragmáticos – entrará necesariamente en conflicto con el marco institucional de la escuela y sus propósitos, al menos para aquellos actores que ven en la escuela un espacio que no busca simplemente la mera contención[70]. Como bien han señalado BOURDIEU y PASSERON, el proceso de enseñanza en general y la escuela en particular son cualquier cosa menos relativistas:

> *"1. Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.*
> *1.1 La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento de (…) la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural (…) según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)"* (BOURDIEU y PASSERON 1988:46-47)

Si el proceso de educación – en particular en su encarnación escolar – consiste en gran medida en la imposición de ciertos contenidos y valores como universales y legítimos, se entenderá rápidamente que la escuela no puede permanecer indiferente a la existencia de conductas que entran en contradicción con aquellos valores que sostiene como norma e intenta inculcar a sus alumnos. Se podrá excusar – como hemos mostrado – la conducta particular de algún alumno refiriéndola a un proceso de socialización alternativo al que la escuela supone, pero en la medida en que la educación escolar suponga con mayor o menor grado de explicitud una "misión civilizadora", esto es, el reemplazo de cualquier conducta, actitud o valor alternativos a los propuestos como legítimos por éstos – y no necesito decir que esto se aplica en forma irrestricta a muchas de las prácticas y actitudes de

[70] Nos ocuparemos de los objetivos de la escuela en general, y de la "contención" en particular en el capítulo siguiente.

sus alumnos de sectores populares – el relativismo cultural **no podrá ser llevado a sus lógicas consecuencias**.

La mayor parte de mis interlocutores pragmáticos al interior de la escuela se mostraban ciertamente sensibles a este límite: cuando yo intentaba señalarles una presunta inconsistencia entre las implicaciones morales de su noción de cultura, y sus intentos por "corregir" la conducta de los alumnos, la misión civilizadora de la escuela aparecía explícitamente mencionada, aún cuando casi siempre la enunciación estuviera envuelta en muchas vacilaciones y acompañada de una cuota nada despreciable de exasperación:

> *"(…) y sí… lo que pasa es que… uno entiende por ahí que los padres lo hacen, y que [los chicos] no ven nada malo [en hacerlo], porque por ahí, en el barrio, nadie les dice nada… o sea que sí, para ellos no está mal. Pero si el día de mañana ellos tienen que ir a buscar trabajo, o… no sé… qué se yo… a otro lado, que no es el barrio… los que se perjudican son ellos, ¿entendés? O sea, lo que aprendan en el barrio es una cosa, yo con eso no me meto, lo que hagan allá es cosa de ellos… pero en algún lado tienen que aprender… qué se yo… que afuera es distinto… Y si no se lo enseñamos nosotros, ¿quién se lo va a enseñar? "* **(Luciana, Docente de la escuela C)**

Como puede verse en nuestro ejemplo, esta misión civilizadora aparece frecuentemente respaldada por la justificación altruista de que ese proceso de "transculturación" que se intenta suscitar en el alumno "*del barrio*" es "*por su propio bien*". Análogamente a lo que señala SPINDLER (en VELASCO MAILLO *et alii* 1993:234-5) respecto del papel de la escuela en el proceso de modernización, se considera que el proceso civilizador acometido por la escuela es necesario y deseable a los fines de la inserción futura de los alumnos en cuestión en el mercado laboral o – dependiendo de la cuota de optimismo del enunciador – en el mundo de la academia. Se reconoce implícitamente, por tanto, con mayor o menor conciencia, el diferencial de legitimidad – y por tanto, de valor – entre ambas "culturas" en contacto, la

subordinada de los alumnos de sectores populares y la dominante del mundo del trabajo y del estudio. Aquí estamos evidentemente muy lejos del relativismo cultural y de su suspensión de los juicios de valor, en la medida en que el diferencial de poder y legitimidad entre las "culturas" en juego hace imposible una asunción lógica o moralmente consecuente del mismo, aún cuando este no deje de ser defendido *in abstracto*.

Debemos señalar además la existencia de un peligro adicional en una "culturalización" acrítica de esas innegables y perpetuamente visibles diferencias sociales al interior de la escuela. Si el discurso de la cultura puede efectivamente desembocar en el relativismo cultural, y éste en una afirmación irrestricta y no cualificada del "*respeto por las diferencias*", de aquí es muy sencillo pasar a la afirmación militante de la necesidad de una política de reconocimiento de la "cultura popular" (FRASER 1997). Mucho de esto hay en la tantas veces repetida condena hacia una escuela que aplastaría las culturas populares (NARODOWSKI 1999:302-304). Pero el problema es que aplicado a este fenómeno tan difícil de definir y de asir que suele llamarse "*culturas populares*" – y la obra de GRIGNON y PASSERON que hemos estado citando ilustra de manera privilegiada lo acuciante de esta dificultad – este camino bien puede desembocar en una trampa una vez más paradójica: bien puede suceder que la afirmación y celebración de estas "culturas", de sus prácticas y de sus valores, contribuya a subordinar aún más (o al menos a perpetuar en la subordinación) a sus practicantes y detentores. Tanto Paul WILLIS (1988) como Philippe BOURGOIS (2003) han mostrado persuasivamente cuáles pueden ser los efectos de la fidelidad irrestricta de los miembros de grupos subordinados a su "cultura" y planteos como los suyos deberían precavernos contra la precipitación de asumir una postura irrestricta e idílicamente populista. Como bien señala Juan Carlos TORRE:

> *"... sugiero no perder de vista que hay culturas populares que sofocan, y que su origen popular no las hace más defendibles (...) no voy a discutir que a principios*

*de siglo hubo una acción homogeneizadora lanzada desde el Estado a través de la escuela pública. Pero al momento de pasar un juicio quiero llamar la atención sobre la doble naturaleza que tienen las instituciones: por un lado, fijan reglas, esto es, limitan las opciones disponibles, Por otro, estas reglas que limitan a la vez facilitan unos comportamientos que en ausencia de ellas serían imposibles. Visto desde esta perspectiva, la escuela pública ciertamente contribuyó a limitar la influencia de las tradiciones culturales de origen de los niños que concurrían a sus aulas. Sin embargo, paralelamente, impuso sobre ellos unos rasgos culturales que les permitió verse con el tiempo como un colectivo y actuar en consecuencia en la vida social y política del país. La imagen de la escuela pública como disciplinadora captura sólo una dimensión de la institución..."* (en ALTAMIRANO 1999:333-334)[71]

Asimismo, el concepto de cultura esgrimido por docentes y directivos pragmáticos, suele deslizarse con facilidad hacia la "*reificación*" o "*esencialización*" (BRUMANN 1999, BENHABIB 2002), es decir, el tratar a la cultura como si fuera una "cosa". Consecuentemente, la "cultura" de los habitantes de los barrios populares es presentada como sumamente resistente – o incluso impermeable – a cualquier cambio venido de fuera:

*"¿Sabés qué pasa? Que cuando llegan acá muchas veces están… no te voy a decir…* [sonríe incómoda mientras baja la voz] *arruinados… pero sí… qué sé yo… ¡Es muy difícil!* [mueve la cabeza de un lado a otro] *Porque vos tratás de inculcarle… pero después ellos vuelven a la casa y es como si nada… o si no, dejan de venir, o vienen las vacaciones, y de nuevo a cero… ¡y claro, llega un momento en que te pudrís y decís '¿para qué me gasto?'. Porque al final, vos no podés cambiar en el poquito tiempo que pasás con ellos la cultura de ellos… todo lo que maman en la casa o en la calle, más bien, porque pasan más tiempo en la calle que en la casa"* **(Claudia, Docente de la Escuela A)**

*"¡Uno es como es! Como a vos te criaron, así salís… y los papás de estos chicos no tienen la posibilidad de criarlos como uno por ahí los criaría. ¡Ojo: no digo que no quieran! Pero no pueden, porque por ahí el padre ni aporta, la madre está*

[71] Retomaremos esta discusión con más detalle en nuestras **Conclusiones**.

*todo el día cirujeando o limpiando casas, o cartoneando, o pidiendo en el tren, y los pibes se crían en la calle… o en el tren con la madre, pidiendo. Entonces pasa que de muy chicos los pibes maman 'la cultura de la calle' y cuando llegan acá no te dan bola.*" **(Andrea, docente de la Escuela C)**

Algunos informantes son más específicos e incluyen en su diagnóstico aspectos de lo que suelen denominar el "*deterioro de la estructura familiar*", el cual abarcaría tanto aspectos morales – "*los chicos estos no respetan ni a la madre, mucho menos te van a respetar a vos*" o "*los varones no tienen ninguna imagen masculina positiva*" – como material-estructurales – "*los chicos no están nunca en la casa, a los padres ni los ven, están todo el tiempo en la calle y comen en un comedor*". Como puede suponerse, estas imputaciones viran en numerosas ocasiones hacia algunos de los diagnósticos psicopatológicos que encontramos entre los normativos. Precisamente, cuando se combina la noción de cultura con la de crianza y ésta con el supuesto de psicología *folk* ampliamente difundido, que enuncia que las **únicas** experiencias que tienen un impacto irreversible sobre la subjetividad y que no se pueden en último término modificar son las de la primera infancia, el esencialismo que hemos encontrado en el concepto de cultura de los agentes del sistema escolar deriva en un quietismo fatalista que cuando emerge en el discurso de docentes, directivos y miembros del gabinete expresa – una vez más, acompañado de muchas ambigüedades y una gran cuota de frustración – ese escepticismo respecto de la posibilidad de lograr cambios decisivos o persistentes en los alumnos al que ya nos hemos referido. Esta actitud representa un complemento paradójico de esa "misión civilizadora" de la escuela a la que nos referíamos en párrafos anteriores: si bien se sostiene, explícitamente, que el papel de la escuela es lograr ese "cambio cultural" que reemplazaría las conductas y actitudes los alumnos provenientes de sectores populares por aquellas consideradas legítimas en el mercado de trabajo o el mundo académico, se reconoce frecuentemente que este cambio es, en la práctica concreta de la escuela de los barrios populares, efectivamente imposible. Si el

relativismo cultural supuesto por la noción de cultura era impugnado en nombre de la "misión civilizadora" de la escuela, la cultura retorna con una venganza, en la medida en que aquélla será a su vez paradójicamente impugnada en la práctica, en nombre de la irreversibilidad de la socialización en el marco de una cultura determinada. Quizás lo más interesante del caso sea que, pese a sus numerosas diferencias y a su actitud mutuamente hostil, el psicologismo patologizante de los normativos, y el culturalismo compasivo de los pragmáticos convergen aquí en una suerte de cinismo inmovilista que al naturalizar la desviación y leerla en clave constitutiva del sujeto, declara irrevocablemente derrotada a la institución escolar en su misión socializadora. Más allá de que esta actitud, al igual que sus dos interpretaciones posibles – la "psicopatológica" de los normativos y la "culturalista" de los normativos – se vean respaldadas por los hechos en cuanto constituyen interpretaciones consistentes con lo que se percibe como un fracaso persistente de la escuela por lograr sus objetivos explícitos, es justo señalar que una vez puestas en movimiento una y otra devienen profecías autocumplidoras que cierran prematuramente la posibilidad de pensar alternativas a la modalidad asumida actualmente por la escuela de barrios populares urbanos[72].

Aquí es donde aparecen esas formulaciones *ad hoc* que hemos ya mencionado. Cuando interrogué a aquellos de mis informantes pragmáticos que decían reconocer que la misión de la escuela era "*enseñar*" sobre esto que aparecía a

[72] Cabe aquí señalar que no se trata sólo de que este "quietismo" surja como consecuencia "deductiva" de las posiciones tomadas: las relaciones entre estas interpretaciones – psicologistas o culturalistas – del carácter putativamente anómalo de la cotidianeidad de las escuelas de barrios populares y la cotidianeidad misma en la cual éstas se despliegan es más bien dialéctica. Puesto de modo más sencillo: si bien por un lado la institución escolar – y particularmente el proceso de socialización profesional de los docentes – ha puesto a disposición de ellos los recursos discursivos y conceptuales mencionados, que son movilizados en sucesivos intentos por volver inteligibles estas anomalías, y que tienen como consecuencia lógica este "quietismo" que hemos mencionado, es igualmente cierto que la relativa imposibilidad de producir los efectos queridos y esperados sobre sus destinatarios refuerza y abona la "evidencia" de estas interpretaciones. Así, la cotidianeidad escolar y los recursos cognitivos desplegados por los actores para dar cuenta de ellas guardan una relación dialéctica: la imposibilidad de producir los efectos queridos y esperados sobre sus destinatarios genera explicaciones – psicológicas o antropológicas, tanto da – de por qué esto es efectivamente así y estas explicaciones confirman la inutilidad de intentar transformar o revertir esta situación.

mis ojos como un abandono de ese objetivo, comenzaron a matizar sus respuestas y a involucrar distinciones crecientemente sutiles entre alumnos[73]:

> "*Lo que pasa es que vos sabés que hay distintas clases de chicos, bah, dos clases de chicos: algunos vos ves que no te dan ni cinco de bola, que no sabés para qué vienen… y vos los tenés un año, dos y te das cuenta que no te dan bola y que no te van a dar bola nunca… Y después tenés los pibes que más o menos se ponen las pilas, qué se yo… hay diferencias, vos ves que tenés algunos que* [chasquea los dedos] *la cazan al vuelo, y otros que por ahí se los tenés que explicar dos o tres veces y recién ahí cazan la onda… pero que igual le ponen ganas. Entonces vos tenés que tomar una decisión, porque si vos tratás de dar clase para todos, no se puede, porque los que no te dan bola te van a hacer la vida imposible, y entonces vas a perjudicar a los que por ahí, quién te dice, tienen alguna oportunidad. Entonces yo* [duda] *yo tomé esa decisión. Hace tiempo, tomé esa decisión: a los que joden, los dejo hacer lo que quieran, mientras no jodan [el desarrollo de] la clase, que hagan lo que quieran. Si gritan o hacen bardo, ahí sí, les llamo la atención, pero si no, no. Y entonces así yo puedo dar clase para los otros, para los que le ponen un poco de ganas…*" **(Luciana, Docente de la escuela C)**.

Interrogados sobre las razones de esta diferencia entre las "*dos clases de pibes*" las respuestas suelen ser unívocas e involucran tanto el concepto de reproducción de los capitales familiares como una distinción entre "*clases de padres*" que reproduce hasta cierto punto – pero transcripta en una clave fuertemente moralizante – nuestra tipología de los habitantes del barrio:

> "*La clave son los padres… o más bien, la madre porque los padres ni figuran… y cuando están no les calienta [que los hijos vayan o no a la escuela]. Hay madres que vos ves que se ocupan, que vienen a las reuniones, que cuando las llamás, vienen siempre, que están al tanto de los hijos. Y otras que se borran, que hacen la suya… o por ahí que se rajaron con un tipo y largaron a los hijos, se los encajan a la abuela o a la tía, ¿viste? Pero si hay dos clases de pibes es porque*

[73] Volveremos con más detalle sobre estas distinciones en el capítulo siguiente.

*hay dos clases de padres… porque es como todo, lo maman de los padres. Si el padre no le da bola a la escuela, y la madre ni hizo la escuela, ¿por qué el pibe le va a dar bola? Vos ves que los pibes que más o menos te siguen son los que las madres* [sic] *se ponen las pilas ellas"* **(Fernanda, Orientadora Social de la Escuela C)**.

Como puede verse, la ya clásica distinción sociológica entre "*pobres meritorios*" y "*lumpenproletariat*" (*cf.* GRIGNON y PASSERON 1991) reaparece bajo la forma de "*pibes que se ponen las pilas*" *versus* "*barderos*" – o su correlativa "*madres/padres que se ponen las pilas*" versus "*madres/padres a los que no les calienta*" – introduciendo una incómoda cuota de heterogeneidad al interior de la "cultura popular" tal como es construida por los docentes, directivos y miembros del gabinete de las escuelas. Aún más, como habremos de ver en el capítulo siguiente, cuando nos ocupemos de los conflictos en torno de las estrategias didácticas, esta distinción, en la medida en que es reconocida, discutida y transmitida en el interior de la comunidad de docentes, se configura y opera como una **frontera categorial** (TILLY 2000:96-98), sobre la base de la cual la escuela y sus agentes distribuyen recursos – en este caso, recursos pedagógicos – de manera asimétrica, lo cual contribuye a la vez a naturalizar y a reforzar las diferencias entre clases de alumnos[74].

Quizás deba recalcarse que el fundamento de esta distribución categorial que los docentes imponen sobre sus alumnos no suele ser la animadversión – esto es, el hecho de "*tomar de punto*" a uno o más alumnos, sino – una vez más – una caracterización ya psicológica, ya culturalista, pero siempre sistemática de las diferencias percibidas en su actitud y conducta. Como hemos ya mencionado, en la versión específicamente culturalista los alumnos problemáticos suelen ser, de hecho, exculpados por su carácter de tales –

[74] Nótese que aparentemente esta distribución asimétrica no se corresponde bien con ninguna de las categorías de asimetría empleadas por TILLY (**explotación** y **acaparamiento de recursos**). Se trata más bien de una **distribución discrecional** de recursos, por parte de un tercero que define el par, pero excluido de él, a ambos lados de la frontera que lo delimita (TILLY 2000:91ss).

siguiendo esa variante del *culture plea* discutido por BENHABIB (2002) y que hemos mencionado en nuestra discusión del relativismo cultural, algunos párrafos atrás – a la vez que su pertenencia a esa clase de alumnos es explicada por referencia a su socialización en el marco de una familia o un sector social o geográfico particular al interior del barrio:

> "*Uno a veces se enoja, pero si lo pensás en frío, no podés echarle la culpa a los pibes… no es que el pie quiera cagarte la vida a vos… ni que te odie. O sea, por ahí te odia, pero no a vos… ¿me entendés? No es personal. Lo que pasa es que los pibes de allá abajo, del zanjón… vos viste como viven, ¿no? ¿Vos fuiste?* [asiento]… *¡Y bueno! ¡Vos viste cómo viven! Nacieron ahí, viven así… no conocen otra cosa… y bueno, es como si vos fueras un extraterrestre para ellos… porque en el fondo, ellos y nosotros tenemos realidades distintas, culturas distintas,* [sic] *fuimos criados en culturas distintas y no nos entendemos nunca… ¿entendés? Es como si yo fuera marciana y ellos de Venus o algo así… o sea, yo los respeto… pero…* [duda] *a veces no sé si puedo hacer algo por ellos*" **(Yanina, Docente de la Escuela C)**.

Una vez más, las palabras de Yanina ponen de relieve que, por un lado, la diferencia cultural es percibida como opaca a los fines de la comunicación y la comprensión y, por el otro, que bajo la coartada de "respeto por las diferencias" puede esconderse una poderosa incertidumbre ante las paradojas que surgen del discurso culturalista cuando es insertado en una institución, como la escuela, que hace del "*cambio cultural dirigido*" – para usar la expresión prematuramente envejecida de los teóricos del desarrollo de mediados del siglo XX – su misión y su objetivo[75].

[75] Más allá de estas aporías, resulta innegable la existencia de notorias diferencias sociales y generacionales entre los agentes del sistema escolar por un lado y sus alumnos y allegados por otro y resulta por tanto hasta cierto punto inevitable el recurrir para dar cuenta de ellas al lenguaje de la cultura, esto es, de la apropiación y movilización de representaciones y de valoraciones morales. Precisamente, el recurso frecuente al concepto de "*cultura*" y de "*diferencia cultural*" por parte de nuestros informantes está expresando la percepción de una serie de diferencias que, según muchos de ellos, les impide relacionarse de manera significativa. Así, muchos docentes señalan como problemático el hecho de que sus alumnos se refieran a determinados consumos – en particular musicales – de los cuáles no tienen conocimiento ("*te juro que no sé de qué me están hablando*"). La conciencia de esta diferencia

Aún cuando, como hemos visto, el concepto de "*cultura*" se utiliza la más de las veces para neutralizar la sanción moral de una conducta atípica, debemos reconocer que esta actitud cede con facilidad ante la exasperación en aquellas situaciones y escenarios ante los cuáles docentes y directivos se declaran "*desbordados*". Sin embargo sucede con frecuencia que esta exasperación no sea movilizada ante los alumnos o sus allegados, supuestos "portadores" de esta diferencia cultural, sino más bien ante las instituciones de formación docente que no reconocen – o no lo suficientemente, en el caso de aquellas atravesadas por el discurso culturalista – la existencia de estas diferencias:

> *"A mí nadie me preparó para esto…"* **(Marcela, Docente de la Escuela C)**.
>
> *"… el alumno que te pintan durante la formación no tiene nada que ver con lo que te encontrás acá"* **(Inés, Docente de la Escuela A)**.
>
> *"Yo les diría [a mis docentes] que vinieran por acá un par de mañanas y después me dicen"* **(Adelina, Maestra Recuperadora de la Escuela C)**
>
> *"Lo que pasa es que los que te forman no tienen la más puta idea de lo que es la realidad de estos barrios"* **(Gabriela, Docente de la Escuela B)**

Algunos docentes incluso articulan de manera más rigurosa este dilema, señalando que la frustración que experimentan tanto ellos mismos como sus colegas – incluso los normativos – y que frecuentemente se manifiesta en "*arrebatos*" o "*explosiones*" expresa una impotencia que surge de la insuficiente preparación que reciben los docentes para abordar las problemáticas específicas de su trabajo en sectores populares – *"te exigen, te exigen pero nadie te da las herramientas"*. En el mismo sentido, docentes y directivos

---

aparece subrayada en aquellos casos en que los alumnos enfrentan a sus docentes con modalidades de experiencia corporal – y especialmente sexual – fuertemente contrastante con las suyas. Muchos docentes señalan que en numerosas ocasiones no consiguen darse cuenta de si los chicos intentan escandalizarlos *ex profeso* – "*medirlos*" – o simplemente relatan con naturalidad eventos que resultan habituales para ellos pero chocantes para los docentes.

frecuentemente señalan la paradoja implicada en el hecho de que las escuelas consideradas más "*difíciles*", que requerirían de personal mejor capacitado, mejor remunerado y con dedicación exclusiva reciben o bien a aquellos con menos experiencia, "[los] *recién recibidos, que no pueden elegir*" en virtud de su bajo puntaje[76] – y que "*huyen*" de la escuela tan pronto como acumularon el puntaje suficiente como para hacerlo – o bien a aquellos que "*vienen para jubilarse, y entonces no les calienta nada… bah, calentar calientan la silla*", en virtud de muchas de las escuelas de barrios populares pagan un plus por ruralidad que garantiza un mejor salario y, por tanto, una jubilación más beneficiosa:[77]

> "*Vos te acordás, cuando nosotras empezamos acá, hace cinco años, en el '98, no quería venir nadie. Y ahora, todos se pelean por venir acá por el asunto de la ruralidad. Y más las viejas, porque así se jubilan con un cargo más alto, porque desde que pusieron el tema de la ruralidad se matan por los $30*" **(Luciana, Docente de la Escuela C)**

Con una cuota apenas disimulada de ironía, es habitual que las escuelas de barrios populares sean calificadas por algunos de los más perspicaces y teológicos de entre sus agentes de "*purgatorio*": "*uno está no sabe por cuanto tiempo, y sufre, pero con la esperanza de que tarde o temprano sale de ahí para ir a un destino mejor*".

---

[76] El puntaje docente es un sistema establecido en el Artículo 60 del Estatuto del Docente, y que se utiliza para establecer el orden de méritos en concursos para cargos en escuelas del sistema público. Se construye mediante la suma de una serie de valores establecidos en una nómina y que corresponden a títulos o cursos realizados, antigüedad, promedio de calificaciones, residencia y desempeño en zona rural o desfavorecida, para mencionar sólo los principales. Para una exposición sistemática y exhaustiva del sistema de puntaje en la Provincia de Buenos Aires puede consultarse (http://www.puntaje.com.ar).

[77] En relación con esto, numerosos docentes y directivos señalan le necesidad de llenar un nicho vacío entre las categorías de "Escuela Rural", "Escuela de Educación Especial" y las escuelas del *mainstream*, señalando que resulta a la vez frecuente y equívoco el que las escuelas "*marginales*" se transfieran por *default* a alguna de las categorías excepcionales existentes cuando se muestran problemáticas.

## Conclusión

Como hemos intentado mostrar a lo largo del presente capítulo, las escuelas de barrios populares enfrentan – a ambos lados de la frontera institucional que distingue a los agentes del sistema escolar de sus destinatarios – diferentes tipos de actores, con contrastes a la vez sistemáticos y marcados en sus supuestos, expectativas y posicionamientos morales respecto de la institución escolar y de sus contrapartes en relación con ella. Si es cierto, como hemos visto a partir de nuestra discusión del concepto de desorden en el capítulo precedente, que la divergencia de expectativas como la que hemos aquí constatado suele tener como resultado relaciones conflictivas regulares a la vez que opacas para los actores involucrados, podemos esperar que la cotidianeidad escolar responda a esa condición. Intentaremos a continuación, por tanto, reconstruir y dar cuenta de la cotidianeidad escolar y sus conflictos desde el punto de vista de las posiciones, supuestos y expectativas encontradas de estas diversas clases de actores para ver en qué medida la misma puede ser iluminada a partir de esta perspectiva teórica.

# *Capítulo III*

## *La Cotidianeidad Escolar en las Escuelas de Barrios Populares*

### La Escuela en el Discurso Nativo y su Reconstrucción Etnográfica

A la hora de describir la realidad cotidiana de la escuela contemporánea un rasgo se impone con fuerza inusual al etnógrafo: la sobreabundancia de discursos que tanto los agentes del sistema escolar como sus destinatarios producen tanto sobre la escuela en general como sobre la cotidianeidad específica de sus escuelas en particular. Si bien por un lado esto no tiene nada de sorprendente – cualquiera que haya trabajado en una oficina o frecuentado colas de banco sabe que los actores sociales somos enormemente propensos a analizar de manera colectiva las situaciones que nos involucran – a quien no acostumbre frecuentar aulas, direcciones, preceptorías, patios o pasillos, cocinas y comedores probablemente lo sorprenda tanto la densidad como la intensidad con la que unos y otros se dedican a teorizar e interpretar los escenarios en los que se ven cotidianamente involucrados.

Sin duda podría pensarse que, más allá de su frecuencia o apasionamiento quizás inusuales, nos encontramos ante una variante de lo que suele denominarse **chisme** (FONSECA 2000, FASANO 2006). Sin embargo, más allá de que el chisme exista efectivamente en y en torno de la escuela y de sus actores, una buena parte de las conversaciones que la involucran – tanto las que tienen lugar entre docentes, preceptores y demás agentes del sistema escolar, como las que se desarrollan entre alumnos, padres y otros adultos de los barrios – asume una forma claramente distinta y que puede caracterizarse a partir de

una serie de rasgos que – como intentaremos mostrar a lo largo de este capítulo – se repiten una y otra vez en la cotidianeidad de las escuelas en las que hemos trabajado.

¿Cuáles son estos rasgos? Para comenzar, estas conversaciones – puesto que esto es lo que son – entre los diversos actores nucleados en torno de la escuela de barrios populares parten casi siempre de la **constatación de una anomalía** que, como la *"materia fuera de lugar"* de Mary DOUGLAS (2007), provoca **escándalo**, una suerte de irritación o indignación moral ante algo que no es como se supone que debería ser. Como se sabe, la adjudicación del carácter anómalo a un evento ha de proceder necesariamente por comparación con un patrón de referencia, esto es, un hecho será declarado anómalo en relación con algo del orden del deber ser. En nuestro caso, el parámetro está dado por una escuela ideal respecto de la cual la escuela "realmente existente" habría fallado o se habría quedado corta. Como hemos mencionado en nuestra **Introducción**, en prácticamente todos los casos esta escuela ideal es encarnada – tanto por sus agentes como por aquellos de sus destinatarios que cuentan con una experiencia significativa de escolarización – en forma retrospectiva en una "*escuela de antes*" o, más concretamente, en la propia experiencia de escolarización del actor que enuncia la anomalía. Dicho de modo ligeramente distinto, todo ocurre como si en la escuela contemporánea de barrios populares la cotidianeidad estuviera siendo constantemente sometida a una prueba de comparación con lo que se supone fue la escuela "*exitosa*" del pasado o, más específicamente, con la propia experiencia de escolarización que se asume como exitosa. Así, cualquier evento o situación que difiera marcadamente con las expectativas que se siguen de este modelo normativo respecto de lo que una escuela "*como Dios manda*" debiera ser o hacer, son leídas bajo la forma del defecto o de la insuficiencia en el marco de una narrativa nostálgica.

Un segundo rasgo de estas conversaciones, especialmente cuando los protagonistas son actores que carecen de una larga trayectoria en las escuelas de barrios populares, es que por más que las situaciones que las suscitan se repitan de manera sumamente frecuente – en ocasiones incluso cotidiana – subsisten durante un tiempo relativamente largo no sólo la calificación de anomalía si no también la **perplejidad** que suele acompañarla. No importa cuantas veces un docente manifieste que *"¡hoy no pude dar ni un minuto de clase!"* o que un padre se lamente de que *"los pibes están descontrolados y los maestros no hacen nada"*: la constatación irá durante un lapso más o menos largo acompañada de una suerte de perplejidad ante el hecho de que la escuela no "*funcione como lo hizo siempre*" y como se espera que lo haga. Como veremos un poco más adelante, existen factores que mitigan eventualmente esta sorpresa y que desembocan a medida que pasa el tiempo en una suerte de familiaridad cínica, asimilable – en ciertos casos, particularmente entre los agentes del sistema escolar – a lo que SENNETT (2003) denominara "*fatiga de la compasión*", pero en cualquier caso la misma suele persistir durante un tiempo relativamente prolongado, incluso ante la repetición constante y hasta cotidiana de los eventos que la desencadenan. Indudablemente, la obstinada persistencia de esta perplejidad habla de la fuerza normativa de los relatos sobre la escuela y de las expectativas a ellos ligadas, muralla contra la cual las olas de la cotidianeidad se estrellan una y otra vez, erosionándola con suma lentitud cuando es que llegan a hacerlo. La escuela de barrios populares aparece así para muchos de sus agentes como un enigma que hay que resolver, tanto en el sentido teórico – "*te juro que pasa el tiempo y cada vez entiendo menos lo que pasa*" – como práctico – "*… y al final yo ya no sé qué más hacer*" – de la palabra. A los ojos del etnógrafo esta opacidad no puede menos que suscitar perplejidad en la medida en que, como veremos, la cotidianeidad escolar aparece a nuestros ojos como sumamente pautada y en buena medida recurrente y, por tanto, relativamente predecible al menos en sus aspectos más salientes.

Finalmente, estas adjudicaciones comparativas de anomalía, acompañadas o no de perplejidad, suelen desembocar en debates más o menos largos pero siempre concienzudos respecto de qué es lo que debe o no debe hacerse para "*contener*", abordar o paliar – la palabra "*solucionar*", según mostraremos, aparece muy poco – estas situaciones. Como veremos a lo largo del capítulo, en general los argumentos suelen tomar la forma de un **dilema**, esto es de una tensión paradójica entre dos polos binarios – **universalismo-particularismo** o **flexibilización-rigor**, para citar sólo dos ejemplos notorios – en torno de los cuáles las discusiones oscilan sin jamás estabilizarse del todo: en ocasiones los polos de estos ejes habrán de agrupar de forma más o menos consistente las clases de actores que hemos denominado **normativos** por un lado y **pragmáticos** por el otro – en el caso de los agentes del sistema escolar – o **transicionales** y **emergentes** – en el caso de los habitantes de los barrios, mientras que en otras ocasiones los actores oscilarán entre uno y otro polo según el caso concreto que esté bajo análisis.

En resumidas cuentas: la escuela de barrios populares es habitualmente leída, tanto por sus agentes – docentes, preceptores, directivos, miembros del gabinete – como por sus destinatarios – especialmente aquellos que cuentan con una experiencia significativa de escolarización esto es, los **transicionales** – desde una perspectiva normativa, comparativa y retrospectiva que la encuentra en falta respecto de lo que se supone la escuela debería ser y hacer, modelo encarnado en una "*escuela de antes*" que las más de las veces coincide con la experiencia de escolarización de quien la lee. Según esta perspectiva, numerosas actividades que constituyen la médula de la cotidianeidad escolar y que, más allá de las esperables perturbaciones ocasionales, se supone deberían realizarse de manera relativamente rutinaria – y el dictado de clases es sólo el ejemplo más saliente – aparecen como anómalas[78]. A su vez, y a

[78] Expresado en los términos de GIDDENS (1991) podemos decir que la **conciencia práctica** de los agentes del sistema escolar es constantemente puesta en crisis de modo tal de obligar a un recurso constante a la **conciencia reflexiva** por parte de los mismos. Este precipitado hacia la

pesar de su repetición, estas anomalías suelen generar perplejidad – sobre todo en los actores menos experimentados – y son por tanto sometidas a la consideración de los pares y a una prolija disección en una serie de debates dilemáticos que intentan prescribir líneas de acción dirigidas a contener – casi nunca a erradicar – la anomalía, frecuentemente explorando las tensiones entre categorías ordenadas a lo largo de ejes binarios.

Ante esta proliferación de discursos sobre la cotidianeidad escolar por parte de docentes, preceptores, directivos, miembros del gabinete, alumnos y allegados el etnógrafo se encuentra sometido a un cierto riesgo de quedar entrampado en ellos. Si pensamos que por regla general compartimos con estos actores la experiencia generacional de haber transitado por un escenario calificado retrospectivamente y con mucha fuerza de "*exitoso*"[79], no nos extrañará que muchas veces estas interpretaciones resuenen con la validez que les presta el sentido común. Y ante la inmediatez de esta evidencia, un observador poco cuidadoso puede caer en la trampa epistemológica de deslizarse imperceptiblemente desde el plano de las interpretaciones nativas – o *emic* – al plano de la teoría – o *etic* – transcribiendo automática y acríticamente el primero al segundo. Ciertamente, esta transposición es algo más que una mera posibilidad: como los lectores más atentos no dejarán de notar, los modos en que los agentes del sistema escolar de barrios populares suelen leer la cotidianeidad de sus escuelas muchas veces coinciden casi punto por punto con los análisis "etnográficos" más difundidos sobre la escuela contemporánea. Y cuando la teoría *folk* y la producción etnográfica coinciden a tal punto, uno se siente razonablemente inclinado a sospechar de

---

conciencia reflexiva es lo que se encuentra en la base de esta teorización obsesiva sobre la escuela y sus circunstancias que señalábamos al principio del presente capítulo.

[79] Cabe señalar a los fines de establecer el alcance del contraste – y de las ironías, muchas veces crueles, implícitas en la definición de "exitoso" – que la experiencia escolar primaria de quien escribe estas líneas tuvo lugar durante los años 1976 a 1982 (coincidiendo plenamente, como se ve, con el ciclo de la dictadura militar) en una escuela privada, religiosa y de varones con mayoría de alumnos de clase media consolidada.

la profundidad analítica del intérprete[80]. Cuando los "nativos" están social y culturalmente próximos al analista, el "volverse nativo" [*to go native*] deja de ser un *desideratum* para convertirse en un peligro epistemológico cierto. Si en verdad el distanciamiento resulta una condición indispensable del trabajo de campo antropológico (LINS RIBEIRO 1989), el etnógrafo de la escuela deberá redoblar su habitual vigilancia epistemológica[81].

Entiéndase bien: no se trata de que el etnógrafo deba buscar tener razón contra sus nativos, ni necesitamos recordar a esta altura que dar cuenta de cómo éstos perciben su mundo de experiencia es parte indisociable de la práctica etnográfica (GEERTZ 1987). Pero tampoco está de más traer a colación la admonición tantas veces repetida de MALINOWSKI (1991) – y otras tantas olvidada por nuestros etnógrafos *express* – de que *"una cosa es lo que los nativos dicen, y otra cosa es la que los nativos hacen"*, y que tomar sus discursos – recogidos, por ejemplo, en entrevistas – por una representación fidedigna de sus acciones – tal como surgiría, por ejemplo, de la observación – es, en el mejor de los casos ingenuidad epistemológica y, en el peor, pereza metodológica.

## La Reconstrucción Etnográfica de la Cotidianeidad Escolar

A lo largo de este capítulo, retomando el hilo de nuestra reconstrucción sumaria de los modos en que es leída la cotidianeidad de la escuela de barrios populares por parte de sus agentes y destinatarios, nos ocuparemos de

[80] A esto sin duda debemos agregarle el hecho de que los agentes del sistema escolar frecuentemente leen a estos autores o asisten a talleres, seminarios y cursos que los utilizan como bibliografía, de modo tal que muchas veces se crea una circularidad tautológica de la explicación como la de aquel líder tribal que interrogado sobre las instituciones de su grupo, procedía a consultar su ejemplar de MEYER FORTES.

[81] Respecto de este distanciamiento, el hecho de que el etnógrafo mismo haya pasado por una experiencia escolar fuertemente contrastante con aquella que se dispone a describir funciona de modo ambiguo. Si bien por un lado esta diferencia ofrece notorias ventajas a la hora de mantener esa distancia analítica, por el otro existe el riesgo cierto de caer presa fácil de esa narrativa retrospectiva y nostálgica a la que ya nos hemos referido

presentar en forma tan sistemática como la complejidad de nuestros datos nos lo permita la lectura que los agentes del sistema escolar, por un lado, y sus destinatarios, por otro[82] hacen de la cotidianeidad de las escuelas de las que forman parte. Salvo mención en contrario, los discursos citados no han sido recogidos en contexto de entrevista sino mediante la observación de conversaciones "espontáneas" – si es que cabe hablar de tal cosa – en el transcurso de una jornada escolar determinada.

Siguiendo el modelo habitual de las conversaciones y polémicas que hemos reconstruido en los párrafos precedentes, los datos etnográficos serán presentados utilizando a modo de hilo conductor algunas de las principales anomalías objeto de interpretación y disputa por parte de las diversas clases de actores que hemos caracterizado por medio de nuestra doble tipología[83]. Hasta donde sea posible intentaremos mostrar por qué determinados agentes del sistema escolar, correspondientes a uno u otro tipo, esto es, **normativos** y **pragmáticos**, consideran determinados hechos o eventos como anómalos, compararemos las reconstrucciones de éstos actores con las que surgen de nuestras observaciones, e intentaremos luego determinar como sus diversas posiciones refuerzan o entran en conflicto con las de los destinatarios del sistema escolar, tanto **transicionales**, como **emergentes**.

---

[82] Cabe destacar que a lo largo de este capítulo "destinatarios" hará referencia con más frecuencia a los allegados de los alumnos que a los alumnos mismos, en la medida en que éstos suelen mostrarse habitualmente indiferentes y relativamente inmunes a las cuestiones que parecen preocupar y ser fuente de perplejidad a aquéllos. Sin duda, esta relativa indiferencia es atribuible a la ausencia del criterio retrospectivo de comparación que hemos señalado, y es del todo consistente con lo señalado por KESSLER (2004:193ss) respecto de la experiencia de "desenganche" habitual en estos alumnos.

[83] Dado que la información etnográfica presentada en el presente capítulo ha sido recogida en las tres escuelas ya mencionadas, se señalarán tanto las convergencias entre los datos obtenidos en las mismas, como las diferencias sistemáticas entre ellas, allí donde existan.

**Conflictos en Torno del Propósito de la Escuela**

Uno de los puntos de debate más controvertidos en la escuela contemporánea de barrios populares tiene que ver con su **propósito**. A este respecto, los polos en tensión son expresados en la versión de los agentes del sistema escolar en la oposición "*enseñar*" *versus* "*contener*", o alguna de sus variantes como "*educación*" *versus* "*asistencialismo*". La forma habitual que asume el dilema implica una pregunta implícita acerca de **qué debe hacer una escuela que recibe una población con carencias materiales importantes**.

Cabe destacar que más allá de cómo se posicionen normativamente los distintos actores respecto de esta oposición, existe una percepción compartida de manera casi unánime – tanto entre los agentes del sistema escolar como entre los destinatarios pertenecientes al tipo de los transicionales – acerca de la existencia efectiva de dos circuitos educativos que comprenderían dos clases claramente diferenciadas de establecimientos – "*escuelas para ricos*" y "*escuelas para pobres*"[84] – con la correspondiente duplicidad de objetivos – "*enseñar*" en el primer caso, y "*contener*" en el segundo[85]. Si bien en una gran cantidad de casos esta división es moralmente impugnada sobre la base de que funciona de manera discriminatoria y de que conspira contra la supuesta universalidad del derecho a la educación y contra el principio democrático de igualdad de oportunidades, los posicionamientos morales y las prescripciones que de ellos se siguen varían, como veremos, considerablemente.

---

[84] A su vez, esta oposición es traducida generalmente a términos locales: "*escuelas del centro*" *versus* "*escuelas de barrio*" en Ciudad Rodríguez y "*escuelas de Capital*" *versus* "*escuelas de Provincia*" en Dr. Leandro Sánchez.

[85] Cabe destacar que el grado de consenso respecto de la pertenencia de una escuela concreta a una u otra categoría alcanza prácticamente la unanimidad entre los agentes del sistema escolar, lo cual no resulta particularmente sorpresivo en la medida en que la calificación y *ranking* de las escuelas en términos de su "*nivel*" y deseabilidad es uno de los temas más debatidos por los docentes, sobre todo en concursos y actos públicos. En el caso de los allegados de los alumnos existe una mayor ambigüedad en la adscripción y calificación de las escuelas, salvo en el caso de las escuelas situadas de manera notoria en ambos extremos de la escala.

Asimismo, es necesario señalar que aún cuando, como en todos los casos, sea frecuente que las posiciones de los actores oscilen en el marco de debates concretos, este dilema es uno de los que más tiende a cristalizar en tomas de posición explícitas y fuertemente argumentadas: como los más perspicaces de nuestros lectores habrán ya adivinado existe en lo que hace a los agentes del sistema escolar una fuerte afinidad electiva entre los **normativos** y el polo del **enseñar**, y los **pragmáticos** y el polo del **contener**.

Así, como hemos esbozado en parte en el capítulo precedente, tenemos respecto de la mencionada oposición entre "*enseñar*" y "*contener*" por un lado a los **normativos**, que señalan que, justamente, una de las causas del omnipresente deterioro percibido en torno de la educación o de la escuela, es el reemplazo efectivo de su explícito propósito educativo, por un propósito asistencialista – y nótese que el término es siempre usado en sentido peyorativo – que deviene el inconfesado pero manifiesto objetivo principal de la escuela:

> *"Lo que pasa es que tenemos que entender que si queremos recuperar el papel que la escuela [antiguamente] tuvo, tenemos que dejarnos de joder, tenemos que dejar el asistencialismo para las instituciones que se ocupan de eso y en la escuela dedicarnos a enseñar"* **(Julieta, Directora de la Escuela C)**

Mientras que por otro lado tenemos a los **pragmáticos** que defienden la necesidad de que la escuela – en ocasiones señalada explícitamente como "*último bastión de lo público*"[86] – se ocupe de atender necesidades urgentes a las que ya ninguna otra institución se dedica:

> *"Muchos te dicen: 'que la escuela se dedique a enseñar y no a dar de comer'. Sí, fenómeno, todos de acuerdo… ¿pero como le enseñás a un pibe que se duerme o se*

[86] Si bien la concepción de la escuela como la última institución estatal con presencia en los barrios populares está sumamente extendida en el sentido común de los agentes del sistema escolar, esto está lejos de ser cierto: se verifica la presencia simultánea de diversas instituciones estatales o semi-estatales con una fuerte inserción en estos entornos.

*desmaya del hambre? Y si el chico no puede venir porque no tiene zapatillas y llovió y vos viste lo que son los días de lluvia acá, que es la muerte… ¿quién se encarga? Porque si el chico no viene todos protestan y enseguida te dicen: ¡que vaya la [Orientadora] Social!, pero zapatillas no le da nadie"* **(Entrevista a Analía, Orientadora Social de la Escuela B)**

Asimismo, cada uno de los términos de la oposición aparece también modulado en una serie de variaciones que en ocasiones se transforman en nuevos focos de tensión. Así, por ejemplo, incluso aquellos actores pertenecientes a la clase de los normativos que, como Julieta, declaran enfáticamente que la escuela "*debe dedicarse a enseñar y nada más*" difieren en los contenidos y alcances de esta enseñanza, esto es, respecto de **qué es lo que la escuela de sectores populares, concretamente, debe enseñar**.

Generalmente la mayor parte de los docentes de las tres escuelas en las que hemos trabajado – particularmente los pragmáticos, pero también muchos de los normativos – coinciden en que la educación, tal como se la imparte en la escuela, resulta irrelevante para los chicos – y es percibida como tal por ellos – en relación con sus trayectorias de vida y suelen argumentar, de acuerdo con los argumentos culturalistas que hemos reconstruido en el capítulo precedente, que esta irrelevancia es consecuencia de que el modelo educativo tal como está planteado desconoce las condiciones particulares de vida de las poblaciones "*marginales*" o "*marginadas*"[87].

*"… para estos pibes las cosas que les dan en la escuela es como si fueran de otro planeta… no saben… no ven… no pueden conectar lo que ven acá adentro con lo que les pasa a ellos, en la calle o en la casa… O sea, vos podés darles geografía o lengua o inglés, pero al pibe que va a laburar como albañil o que va a repartir*

[87] Consistentemente con lo afirmado por KESSLER (2004:185ss) en el sentido de que esta percepción de irrelevancia de los contenidos escolares sería en parte compartida por algunos alumnos de sectores populares, así como sus allegados, la hemos encontrado una y otra vez, no sólo entre vecinos pertenecientes a la clase de los emergentes – donde la misma es casi unánime – sino también en muchos de los transicionales.

*volantes, ¿de qué le sirve? ¡Y ojo que él sabe que no le sirve!"* **(Andrea, Docente de la Escuela B)**

Interesantemente, esta objeción respecto de la irrelevancia de la escuela es frecuentemente traducida por los docentes a una prescripción específica: la creación de un nuevo régimen de educación, especial y particularizada, que sea relevante y aplicable a la experiencia de los sectores populares, lo cual implica, en la mayor parte de los casos, una concepción de la escuela como preparación a una futura salida laboral verosímil, esto es, ajustada a las expectativas de los actores de estos sectores:

> *"Vos pensá que la escuela, hoy por hoy, está pensada para que el pibe haga el secundario y vaya a la universidad… y así estamos, ¿no? ¡[En] un país lleno de universitarios que manejan taxis!* [ríe] *No, lo que se necesita [en estos sectores] no es una escuela pensada exclusivamente en función de la universidad, sino una escuela que incluya cosas que les sirvan a los pibes ¡qué se yo! Temas de reproducción, de salud, que vos viste que los padres siempre te los piden y por otro lado que los capacite para algún oficio, que les permita ganarse la vida dignamente… 'Ta bien, si el pibe por ahí quería ir a la universidad no va a poder ir, es cierto, pero de todos modos… seguro, seguro que a la universidad estos pibes no van a ir"* **(Entrevista a Delfina, Docente de la Escuela B)**

Como puede verse, esta propuesta – que sin duda no es generalizada, pero tampoco precisamente idiosincrásica – parece seguirse de esa percepción de la nueva estructura social de la Argentina que SVAMPA (2004) señala como consolidada o en camino de consolidarse, y que supondría el reemplazo de la antigua imagen del ascenso social intergeneracional por la de una serie de posiciones sociales relativamente fijadas, sin expectativas de ascenso ni movilidad futura (al menos para los que ocupan los lugares más bajos en la pirámide socioeconómica). A esta nueva imagen correspondería una fisión del proyecto escolar: ya no más una escuela de pretensiones universalistas – una y la misma para todos – instrumento y posibilidad de ascenso, sino una

especialización de las trayectorias educativas según las expectativas objetivas de clase[88].

A su vez, estas posiciones registran correlatos en los destinatarios del sistema escolar, específicamente en torno de lo que se percibe como la irrelevancia del conocimiento escolar respecto de "*la realidad*" o "*la vida*". Como ha señalado SPINDLER (en VELASCO y MAILLO et alii 1993), la evaluación por parte de los alumnos de la utilidad de una determinada clase de conocimientos o su ausencia es problemática en contextos en los que la escuela aspira a funcionar como promotora del cambio social[89]. Así, en la medida en que los conocimientos impartidos por la escuela aparecen como inconsistentes con la realidad **inmediata** de los alumnos, son declarados irrelevantes por estos. Sin embargo, visto desde el punto de vista de los objetivos explícitos de la institución escolar, la relevancia de esto conocimientos no está pensada en función de la inserción **actual** de los alumnos sino en términos de un horizonte de inserción **futura**, que los alumnos habitualmente no llegan a percibir. Por tanto, el colapso del horizonte temporal y de las expectativas de ascenso social señalados en el capítulo anterior – expresados en eso que BOURDIEU (1977) denominara "*el ajuste subjetivo de las expectativas a las posibilidades objetivas*" – tienen como consecuencia esta percepción prematura de irrelevancia, expresada por ejemplo en el siguiente testimonio recogido por KESSLER:

> "*No me gusta inglés, al pedo es inglés. Si yo no me voy a ir a Estados Unidos. No quiero estudiar inglés. Si a mí no me sirve para nada*" (2004:186).

---

[88] Sugestivamente, esta concepción de la educación pública en general y de la escuela en particular no carece de precedentes históricos, algunos de ellos objeto de largas y ríspidas disputas públicas a lo largo del siglo XX (*qv.* LIONETTI 2007, **Capítulo II**: "Batallas políticas y cruces ideológicos: la escuela pública en el banquillo de los acusados").

[89] Si bien SPINDLER se refiere específicamente al proceso de modernización introducido por las ideologías desarrollistas de mediados del siglo XX, su argumento es susceptible de ser traspuesto al proceso de movilidad social intergeneracional allí donde las diferencias de clase sean lo suficientemente marcadas.

Como puede suponerse, esta posición es más habitual dentro del grupo de los **emergentes**. Los actores transicionales tienen una actitud más ambigua: aún cuando muchas veces compartan la percepción de irrelevancia – fundada en una certeza razonable de que el ascenso social ha dejado de ser una posibilidad para ellos – siguen sosteniendo, como señaláramos en el capítulo anterior, la importancia de la educación como un valor en sí mismo, independientemente de los resultados concretos que pueda acarrear en términos de progreso material o laboral.

Como quiera que sea, la oposición entre "*educación*" y "*contención*" no siempre es tan tajante como las tomas de posición abstractas de los agentes del sistema escolar suelen presentarla: en principio y esperablemente, ninguno de ellos niega que el propósito de la escuela sea enseñar. Sucede que existen profundas diferencias entre aquellos normativos que, como Julieta, entienden "enseñar" en un sentido estricto y que sostienen que la atención de necesidades insatisfechas por parte de la escuela – aún cuando constituyan un prerrequisito reconocido de la enseñanza – frecuentemente conspira contra este propósito, y aquellos pragmáticos que, como Analía, afirman que si la escuela no provee estos recursos nadie lo hará y que, en cualquier caso, el proceso de enseñanza no podrá llevarse a cabo.

Asimismo, se observa que la incertidumbre que encontramos en torno del "*enseñar*" alcanza también al significado de "*contener*", que rara vez se reduce a la provisión ante un estado de carencia material. "*Contener*" también puede incluir, según diferentes interlocutores, mantener a los chicos alejados de la calle y sus influencias perniciosas, compensar la imputada deprivación moral y afectiva de la que los chicos serían objeto en sus hogares, complementar o sustituir una socialización primaria que se supone ausente o deficiente. Cuando "*contener*" asume estos contenidos puede entenderse como complementario de "*enseñar*" – y, por tanto, se sostiene que la escuela debe hacer tanto una cosa como la otra – o incluso puede transformarse en una

nueva acepción de "*enseñar*", que pone las concepciones habituales de enseñanza entre paréntesis:

> *"Lo que yo creo es que con estos chicos los contenidos no son lo fundamental: lo fundamental es inculcarles [esos] hábitos [de higiene y convivencia] que no aprenden en la casa"* **(Mario, Docente de la Escuela B)**

> *"Mirá [qué se yo], por ahí me preguntas y los chicos no saben jugar al handball, no saben [el reglamento] pero yo [también me ocupo] de enseñarles otras cosas: de enseñarles que hay reglas, que a las reglas uno las tiene que respetar, a saludar, a decir gracias… y para mí todo eso es más importante"* **(Matías, Docente de la Escuela C)**

Aquellos de los vecinos transicionales que utilizan el término "*contener*", por su parte, lo refieren de manera casi exclusiva a la regulación de la indisciplina al interior de la institución, la cuál – como veremos más en detalle en el **Capítulo IV** – es casi siempre enunciada bajo la modalidad de la ausencia:

> *"Lo mínimo… uno pide lo mínimo: que las maestras se pongan las pilas y que contengan a los pibes, que no los dejen hacer lo que quieran. Yo por eso la saqué a la Mary de la [escuela] A… porque los pibitos de Miranda hacían lo que les pintaba, le rompieron los anteojos, meaban en el tanque de agua y las maestras no hicieron nada…"* **(Margarita, Barrio Santa Rita)**

Otra acepción sumamente extendida de "*contener*" – sobre todo entre los directivos, inspectores y demás autoridades del sistema escolar – lo entiende de manera cuasi-literal como **mantener a cualquier precio a los chicos en el interior del sistema escolar hasta que cumplan con el ciclo obligatorio**. Interesantemente, aún cuando aleguen no compartirlo, la existencia de este objetivo es declarada por prácticamente todos los docentes y atribuida a la mayor parte de los directivos, más allá de que éstos lo sostengan explícitamente o no. La fundamentación de este objetivo implícito o explícito es múltiple: por un lado – como veremos cuando nos ocupemos de los

conflictos relacionados con la promoción y la aprobación de cursos – es imputado, de diversas maneras y sobre la base de distintos reclamos de legitimación, a los escalones jerárquicos más altos del sistema escolar (Inspección, Consejo Escolar, Dirección General de Escuelas, Secretaría o Ministerio de Educación); por otro, argumentado de forma más pragmática, se lo enuncia como dirigido a evitar lo que frecuentemente aparece – sobre todo en los relatos de los directivos – como el peligro principal al que se enfrentan las escuelas pequeñas de barrios populares en tanto institución, esto es el "*vaciamiento*", la "*pérdida de matrícula*" y especialmente su corolario final, el cierre del establecimiento o su fusión con otra escuela vecina[90].

Interesantemente, la observación muestra que este temor al "*vaciamiento*" no es del todo infundado, en la medida en que la pérdida notoria de matrícula suele dar lugar a una escalada con retroalimentación positiva, que tiene como efecto la aceleración de la fuga, particularmente en aquellos casos en que se toman medidas que la vuelven visible a los alumnos y sus allegados. Precisamente este fue el caso de la escuela B, que ante una caída notoria de matrícula optó por fusionar cursos[91]: en muy poco tiempo, aquellos padres que manifestaban mayor preocupación por la calidad de la educación que recibían sus hijos – esto es, los transicionales – y que estaban en condiciones de mandarlos a otras escuelas por cercanía geográfica o posibilidades económicas, optaron por sacarlos del establecimiento, agravando el problema de "*vaciamiento*" y produciendo una sobrerrepresentación de alumnos pertenecientes al grupo de los emergentes, aumentando por tanto la presión hacia la fuga sobre los transicionales que quedaban, que percibían –

[90] Si bien las tres escuelas en las que hemos llevado a cabo nuestro trabajo de campo habían experimentado bajas considerables de matrícula durante los últimos años, cabe destacar que este temor al vaciamiento y al cierre aparecía exclusivamente en aquellas escuelas que satisfacían la doble condición de tener una matrícula reducida – estamos hablando de escuelas con menos de 200 alumnos – y una escuela cercana con la cual podrían ser "fusionadas". Allí donde estas condiciones no se verifican – como es el caso de la Escuela C – este temor no aparece enunciado (aunque, como veremos, la cuestión de la matrícula no deja de aparecer ni de tener efectos).

[91] Concretamente, se fusionaron 3º con 4º y 5º con 6º.

correctamente – que la victimización hacia sus hijos por parte de sus compañeros aumentaba.

Si bien la fusión de cursos es uno de los indicadores más visible de deterioro para los padres transicionales, existen otros, tales como aquellos que involucran la ausencia de ciertos recursos pedagógicos materiales como computadoras, televisores o equipos de sonido, justificada por los agentes del sistema escolar en términos de que:

> *"No se puede tener nada… ni computadoras ni nada, no tiene sentido porque entran y te las roban"* **(Adelina, Maestra Recuperadora de la Escuela C)**

Lo cual según algunos testimonios, desvaloriza relativamente la oferta educativa y contribuye a expulsar matrícula hacia escuelas con una oferta percibida como superior:

> *"[La pérdida de matrícula es comprensible porque] por ejemplo en esta no hay computadoras, por el tema de los robos, que si las ponemos entran y se las roban y si acá hubiera computadoras, algo más vendrían… entonces tenés el problema de que falta infraestructura como para tener una oferta [educativa] interesante. (…)"* (**Fernanda, Orientadora Social de la Escuela C**).

Excepcionalmente, el temor hacia este "*vaciamiento*" y sus consecuencias impulsa a determinadas autoridades a recurrir a métodos casi unánimemente calificados de ilegítimos. Así, en una escuela de Ciudad Rodríguez que visitamos ocasionalmente, alumnos y docentes señalaron que la directora del establecimiento había explícitamente *"sobornado"* a los alumnos de uno de los cursos superiores, ofreciéndoles la promoción automática del año si no abandonaban la escuela. Como puede esperarse, las consecuencias de esta oferta fueron numerosas a la vez que deletéreas: por un lado, los alumnos de otros cursos comenzaron a presionar a la directora para obtener el mismo tratamiento; por otro, los docentes comenzaron a quejarse de dificultades para

"*mantener el orden del curso, porque los pibes saben que aprueban igual y no les calienta nada*". Finalmente, enfrentada a las consecuencias de sus acciones, la directora se vio obligada a retirar la oferta, lo cual derivó en una serie de amenazas por parte de los alumnos de abandonar efectivamente la escuela[92], y agresiones verbales y físicas a la directora, lo que la obligó a permanecer ausente del establecimiento durante los turnos en que concurrían los alumnos que habían sido objeto de la oferta[93].

La amenaza percibida en la potencial pérdida de matrícula y sus consecuencias ejerce efectos adicionales sobre la escuela y sus agentes. Así, numerosos docentes y algunos directivos señalan que se ven obligados a "*agarrar lo que viene*" y a renunciar a los mecanismos formales e informales de selección del alumnado – expulsiones, sugerencias de pase, oposición a la existencia de comedor o gabinete psicopedagógico[94] – lo cual habitualmente se traduce en un "*deterioro del ambiente*" que suele precipitar la fuga adicional de matrícula. Justamente, muchos directivos argumentan que las escuelas

[92] Como veremos en breve, numerosos alumnos así como sus allegados son conscientes de este temor extendido al "*vaciamiento*", de modo tal de utilizarlo para presionar a directivos particularmente temerosos: "*¡Mire que si no me da las zapatillas lo cambio de colegio!*" **(Amílcar a Sofía, Vicedirectora de la Escuela A)**

[93] Sin llegar a estos extremos indudablemente excepcionales – más allá del caso concreto que acabamos de relatar no existen testimonios que sugieran que estas prácticas sean habituales ni mucho menos – lo cierto es que algunos miembros de gabinetes psicopedagógicos de las escuelas en las que hemos trabajado señalan que fueron objeto de presiones más o menos explícitas para evitar la derivación de alumnos con problemas cognitivos graves al sistema de educación especial, con el supuesto objeto de retener matrícula. Más allá de la unanimidad aparente de la afirmación, la acusación debe ser cuidadosamente matizada: por un lado, sugerir la derivación de alumnos hacia el sistema de educación especial suele ser un recurso bastante extendido para deshacerse de alumnos problemáticos, de modo tal que la oposición a la derivación puede expresar no un intento de retener matrícula, sino una tentativa de evitar intentos por parte de los docentes de "*sacarse de encima*" alumnos que se consideran "*intratables*"; por otro, la definición de "problemas cognitivos graves" es – como veremos oportunamente – sumamente problemática, en la medida en que encubre una serie de supuestos respecto de la cognición fuertemente teñidos por un etnocentrismo de clase (KAPLAN 1997). Asimismo, incluso según las definiciones más inclusivas, la cantidad de alumnos potencialmente derivables es mínima, de modo tal que puede suponerse que los efectos de la derivación sobre la matrícula apenas serían perceptibles.

[94] Hemos recogido numerosos testimonios que señalan que numerosos establecimientos se rehúsan a establecer comedor o gabinete – incluso en flagrante contradicción con la normativa vigente – y luego utilizan estas ausencias para derivar alumnos "indeseables" a otros establecimientos: "*… lo que pasa es que acá no tenemos gabinete, entonces, si el chico tiene los problemas que Ud. dice no los vamos a poder tratar acá… ¿por qué mejor no lo lleva a la Escuela X, que sí tiene y es bárbaro*" (**Atribuido a Mirta, ex-directora de la escuela A)**.

públicas prestigiosas – "*para ricos*" o "*del centro*" – mantendrían su prestigio mediante estas estrategias de gestión del alumnado que expulsarían alumnos "*indeseables*" a las escuelas menos prestigiosas y mantendrían por tanto "*un buen nivel*" tanto académico como comportamental del alumnado. Así, para el caso específico de las escuelas de Ciudad Rodríguez – hasta donde pudimos verlo en la medida en que no tuvimos más que una presencia esporádica en estos establecimientos considerados "*prestigiosos*" – existen dos bucles circulares que ponen en relación matrícula y prestigio: por un lado, las escuelas "*del centro*" al ser consideradas prestigiosas atraen matrícula y pueden darse el lujo de expulsar, mediante mecanismos tanto formales como informales, alumnos hacia las escuelas menos prestigiosas (lo cual, en virtud de la percepción de que "*es difícil entrar*", contribuye a reforzar el prestigio), mientras que por el otro, las escuelas menos prestigiosas, en virtud de esta amenaza constante de "*vaciamiento*", se ven obligados a recibir la matrícula que estas escuelas prestigiosas consideran "*indeseable*" lo cual – al menos en la percepción de docentes y directivos – por tratarse de "*alumnos problemáticos*", "*deteriora el clima escolar*", precipitando una ulterior fuga de matrícula que, en ocasiones, lleva a tomar medidas que – como la mencionada fusión de cursos – acelera aún más esta fuga[95].

Asimismo, mantener la matrícula alta, no tiene como única fundamentación el temor al cierre. Como señalara una directora:

> "*¿Sabés qué pasa? Que los recursos que mandan a las escuelas depende de la matrícula, no de otra cosa… es un cálculo matemático, tantos alumnos, tantos recursos. ¿O vos te creés que ellos se preguntan si la escuela tiene problemas y si necesita más o menos por eso? ¡No! ¿Entonces que pasa? Que las escuelas que tenemos alumnos más problemáticos somos las más chiquitas, y las que recibimos*

[95] Hasta que punto este ciclo funciona se puede establecer mediante el ejemplo de la escuela A, que luego de sucesivas crisis y propuestas abortadas de fusión con la escuela B, terminó por cerrar sus puertas en 2005, a doce años de su fundación (si bien la misma ha sido abierta nuevamente a principios de 2007).

*menos recursos… Y esto se nota sobre todo en el gabinete"* **(Entrevista a Lucía, Directora de la Escuela B)**

Indudablemente, para aquellos agentes del sistema escolar activamente identificados con el polo del "*enseñar*" (esto es, los normativos), así como para una minoría de vecinos transicionales que comparten esta alineación, el fin no justifica los medios y las actividades encaminadas a la "*contención*", especialmente aquellas que involucran recursos materiales son, como hemos ya mencionado, calificadas casi unánimemente con la etiqueta peyorativa de "*asistencialismo*". Según aquellos actores que adhieren consistentemente a esta visión, el asistencialismo fomenta el deterioro de la función educativa de la escuela, en la medida en que, al definirla de forma consistente con las actitudes y disposiciones imputadas a los sectores populares – "*esta gente está demasiado acostumbrada a que se les de, a que todo les venga de arriba"* – desplaza y desdibuja sus expectativas y demandas respecto de la institución, posicionándola como *"otro lugar más al que ir a pedir cosas, más que como el sitio donde se viene a aprender"*:

*"… a partir del momento en que la escuela empieza a darle al chico zapatillas, comida, útiles... el chico [y los padres] ven eso como una obligación de los maestros de atender requerimientos de esa naturaleza. Entonces [en la medida en que es visto como una obligación] cuando se puede, no es apreciado, y cuando no se puede te dicen de todo, te insultan de arriba abajo"* **(Entrevista a Mario, Docente de la Escuela B)**

*"… el problema de este país es ese… La gente se acostumbró a que le dean de arriba… a que le dean de todo… Entonces claro, uno las ve bajar en banda… van y piden… piden en la Iglesia, piden en [la ONG] y piden en la escuela"* (**Moira, Villa Zanjón)**

Como de algún modo hemos mostrado, el "*asistencialismo*" es encarnado con una frecuencia prácticamente unánime por aquellos actores que adhieren a

esta postura en la doble sinécdoque de "*las zapatillas*" y "*el comedor*". Sobre este último en particular se deposita una enorme carga tanto emocional como moral – lo hemos visto en el caso de Noelia, arriba citado – que, en el caso de muchos docentes involucrados en tareas relacionadas con el mismo se traduce en una cuota altamente visible de indignación y frustración que, en sus formas más articuladas, aparece bajo la imputación de que la participación del docente en tareas no directamente relacionadas con la educación – "*servir un plato de comida*" – socava la distancia de rol necesaria para definir el marco educativo, haciendo que los chicos asimilen al docente a figuras familiares por las que no tienen respeto y, por tanto, desvalorizando su función:

> "*[Todo este deterioro] empezó a partir de la instalación de los primeros comedores. Porque antes la escuela era el lugar del saber, dónde un maestro que sabía impartía conocimientos a los chicos, que no sabían. Pero cuando el maestro ya no [sólo] da clase, sino que tiene que servir un plato de comida, el chico dice 'Ah, es igual que mi vieja' y te pierde el respeto. Y no lo recuperás más, ¿eh? Entonces tenés una escuela desvalorizada y [en consecuencia] un maestro desvalorizado. El otro día tuve una pel... disc... un intercambio con la cocinera porque me pidió si podía ayudarla a servir [la comida] y yo me negué. 'Me faltaron dos personas' me dijo, y yo le dije 'No. ¿Porque cuando faltan dos docentes, [acaso] te pido que vayas a dar clase?' Yo no sirvo. ¿Y sabés por qué? Porque si los chicos me ven servir se va al piso todo el respeto que me gané*"
> **(Entrevista a Mario, Docente de la Escuela B)**[96]

[96] No obstante la vehemencia de esta articulación, la imputación causal que se atribuye a la participación del docente en estas actividades carece de sustento, al menos según nuestra experiencia. La afirmación de Mario, en todo caso, sólo valdría para aquellos alumnos que han internalizado una diferencia tajante entre el "*enseñar*" y el "*contener*" y estos – allí donde existen – son una ínfima minoría: como veremos en breve, la regla es que el comedor sea asumido como parte integral de la escuela y de sus actividades por la inmensa mayoría de los habitantes de los barrios (a excepción de un puñado minoritario de adultos transicionales), particularmente de los alumnos que no han conocido escuelas sin comedor y que no están, por tanto, en condiciones de realizar esa operación de evaluación retrospectiva a la que nos hemos referido al comienzo del capítulo. Creemos que esta declaración, por tanto, expresa más una definición moral del rol del docente y de sus contenidos que una observación empíricamente fundada sobre la realidad escolar.

Una vez más, la naturaleza de la oposición debe matizarse: del mismo modo que los defensores de la escuela como espacio de "*contención*" – los pragmáticos – no niegan su función "*educativa*", una mayoría notable de los normativos que definen su propósito como "*enseñar*" reconocen – aún de mala gana – la necesidad de algunas de las prácticas que califican como "*asistencialismo*" y argumentan tolerarlas como "*un mal necesario, dada la [situación de] crisis… porque, sí, es cierto [que] no se puede dar clase a un chico que viene con hambre o que tiene frío*".

Aún cuando rara vez se plantee explícitamente en esos términos, la tensión entre los polos del "*enseñar*" y del "*contener*" a la hora de definir o jerarquizar el propósito explícito de la escuela está lejos de ser exclusiva de los agentes del sistema escolar: también los vecinos de los barrios en los que estas escuelas se encuentran situadas difieren – aunque con un grado esperablemente mayor de ambigüedad y vacilación atribuible a la precariedad relativa de su posición – sobre qué es lo que debe procurar la escuela, lo cual se expresa – como hemos sugerido en el capítulo precedente – en sus evaluaciones de lo que constituye una escuela "*buena*" o "*mala*". Considerada desde el lado de la demanda y ya no desde el de la oferta, se verifica en términos generales, como era de esperar, una cierta homología entre los vecinos transicionales y los agentes normativos – orientados hacia del polo del enseñar – así como entre los emergentes y los pragmáticos – articulados en torno del polo del contener. Tal como hemos enunciado, los primeros reclaman de la escuela una educación de calidad, evaluada comparativa y retrospectivamente por referencia a la propia experiencia educativa[97], mientras que los segundos solicitan de la escuela, con mayor o menor grado de vehemencia, la provisión más o menos constante de determinados bienes – mayormente útiles, prendas y zapatillas – y servicios – de los cuales el comedor y el cuidado de los niños durante las horas de trabajo

[97] Abordaremos estas evaluaciones con más detalle en la sección siguiente, **Conflictos en Torno de la Promoción y Aprobación de Cursos**.

suelen ser los más salientes. Sin embargo, aún cuando estos últimos puedan asumir como dado el rol de "contención" de la escuela, entendido como su carácter de institución proveedora de bienes y servicios, algunos de ellos reconocen en la escuela una especificidad que le es propia y que plantea una serie de exigencias que frecuentemente son leídas como una demanda de contraprestación mínima a cambio de unos y otros:

> "*… y… qué se yo, siempre hay padres a los que les chupa un huevo todo, pero yo lo que digo es que si a vos la escuela te da una serie de cosas, te los viste, les da de comer, te los cuida, lo menos que podés hacer es mandarlos. Claro… hay veces que te colgás, que no podés, qué se yo… a veces los pibes no… no podés mandarlos… pero la idea es que vayan*" **(Entrevista a Lucía, Barrio Santa Rita)**

Los vecinos pertenecientes a la clase de los transicionales, por su parte – a excepción de una pequeña minoría – han generalmente incorporado las funciones "asistenciales" de la escuela como parte de su propósito específico junto con (y no en oposición a) el objetivo de la educación, y no impugnan de suyo el que la escuela se ocupe de tareas relacionadas con la contención[98]: de acuerdo con la lógica de la provisión ya mencionada en el capítulo precedente, estos actores aprueban – o al menos no censuran – el recurso a la escuela como proveedora de bienes y servicios, siempre y cuando la necesidad sea tal que lo justifique:

> "*A mí no me parece mal que la escuela dé de comer, porque vos viste cómo es acá… hay un montón de muchachitos a los que no les viene mal un plato de comida. Lo que a mí me parece mal es esas negras que mandan a los hijos al comedor sin necesidad… porque acá somos pocos y uno sabe quién necesita y quién no. Yo, por suerte… acá estaremos mal pero un pedazo de pan y un plato*

[98] Salvo en el caso de que estas tareas reemplacen a todos los efectos las específicamente pedagógicas, en cuyo caso, por medio de la comparación retrospectiva de su propia experiencia educativa con la de sus hijos a la que ya hemos hecho referencia, estos vecinos impugnarán una escuela a la que acusan de negarles el capital cultural que les habilitaría un putativo ascenso social

*de comida nunca faltan… A mí se me caería la cara de mandar a mis hijas al comedor*" **(Noelia, Barrio Santa Rita)**

Sin embargo, por más que la omnipresente necesidad esté en el centro del argumento sobre la moralidad o no del recurso al rol de contención de la escuela, otros factores intervienen en la decisión de recurrir o no a ella para la provisión de determinadas necesidades. La misma Noelia, luego de haber señalado que la falta de necesidad justificaba su decisión de no mandar a sus hijas al comedor, señaló respecto de las zapatillas:

"*¡Qué querés que te diga! Yo prefiero que mis hijas vayan a la escuela con las zapatillas todas rotas… ¡Vos viste cómo están las de la Myriam! ... que andar pidiendo como si una estuviera en la calle. Porque pedir es muy fácil… y hay gente que se acostumbra a que le den todo de arriba, como las negras de allá abajo, pero yo prefiero esperar un poco más a que el Cacho cobre y comprárselas yo…*" **(Noelia, Barrio Santa Rita)**

Como puede verse, algunos de estos actores se encargan de aclarar repetidamente que ellos no se incluyen en el grupo de los que padecen una necesidad tal, y montan estrategias retóricas de distinción destinadas a marcar y subrayar la distancia con sus vecinos emergentes, afirmando con orgullo no necesitar recurrir al comedor escolar, o negándose a solicitar útiles o zapatillas a la escuela, incluso cuando unos y otras representan gastos sumamente onerosos – y por consiguiente, una frecuente necesidad de endeudarse – para ellos.

Si bien los polos del "enseñar" y el "contener", por tanto, someten a la casi totalidad de los diversos actores involucrados en el escenario escolar a una tensión más o menos intensa, que va desde la oposición tajante a la convivencia incómoda, esta tensión se vuelve sobre todo manifiesta en los directivos de los establecimientos escolares puesto que son ellos de quienes se reclama, en definitiva, decisiones concretas respecto de la política

institucional y sus objetivos. Si bien esto – como veremos en breve – no implica, ni mucho menos, que los restantes agentes del sistema escolar se encolumnen automáticamente detrás de las posiciones y disposiciones de sus directivos, lo cierto es que en una estructura burocrática explícitamente verticalista como la de nuestras escuelas la toma de posición de sus directivos presenta un marco difícil de ignorar para los restantes actores al interior del establecimiento.

A la hora de tomar decisiones respecto de la tensión entre los polos del "*enseñar*" y el "*contener*" una de las opciones disponibles para los directivos de las escuelas de barrios populares está dada por la identificación unilateral con uno u otro de los polos, lo cual habrá de implicar, correlativamente, una sintonía o afinidad con ciertas clases de destinatarios, y una animadversión por parte de otras. Más específicamente: allí donde la dirección de una escuela defina su objetivo priorizando en forma exclusiva el polo del enseñar, habrá de satisfacer a los normativos entre sus agentes, al igual que a los vecinos del tipo transicional al costo de la hostilidad de los agentes pragmáticos y los vecinos correspondientes al tipo emergente, mientras que, por el contrario, la situación será la inversa en aquellos establecimientos en los cuales la dirección determine la necesidad unilateral de contener satisfarán en principio a los emergentes, al precio – claro está – de alienar a los transicionales.

Las conflictivas consecuencias de estos posicionamientos unilaterales se han mostrado extremadamente visibles en el transcurso de nuestro trabajo de campo y el caso de la Escuela A resulta aquí particularmente ilustrativo de los espinosos predicamentos supuestos por la asunción irrestricta de una y otra posición. Hasta el comienzo del año lectivo 2004, la escuela contaba con una directora – a quien llamaremos Mirta – que parecía adherir con pocos matices a una posición normativa firmemente enclavada en el polo del enseñar[99], al

[99] Cabe recordar que, como hemos señalado en el **Capítulo I**, nuestra llegada a la Escuela A coincide con el alejamiento de esta directora y que no hemos podido entrevistarla, razón por

igual que la mayoría del plantel docente afectado a la escuela y de los miembros del gabinete psicopedagógico. Como este posicionamiento implicaba una renuncia cuasi absoluta a la provisión por parte de la escuela de bienes y servicios dados en buena medida por sentados por parte de los vecinos emergentes del barrio – particularmente el comedor escolar, que la escuela se rehusaba a implementar en abierta contradicción con la normativa local, y el acceso a zapatillas, guardapolvos y demás útiles escolares – la escuela en general y la directora en particular eran objeto de un sostenido antagonismo por parte de estos vecinos, manifestado particularmente a través de denuncias públicas en programas radiales y – en ocasiones – en periódicos locales. Aún cuando en el barrio Santa Rita estos vecinos emergentes constituían apenas una minoría – y la mayoría de transicionales, por su parte, se mostraba en general de acuerdo con la política de la directora y los docentes – la vehemencia y la constancia de sus acusaciones, así como el hecho nada despreciable de que lograron argumentar su posición en términos morales como "discriminación" por parte de una escuela clasista e inflexible, atrajo la atención de un buen número de autoridades locales, que en ocasión de un ataque explícito sobre el edificio escolar – un incendio intencional de las instalaciones, que afectó sobre todo la dirección, acompañado de *graffiti* con consignas contra la directora – promovieron el traslado de Mirta – esto es, su promoción[100]. Luego de una serie de deliberaciones bajo el auspicio moral de la rama local de uno de los gremios docentes, la dirección de la escuela fue asumida por un equipo de pragmáticos – director y vicedirectora – inspirados por el diagnóstico de que la causa de las agresiones sufridas por la escuela debía buscarse en la inflexibilidad normativa de su directora y el plantel docente. Ante esta constatación se propusieron, por tanto, reorientar la escuela y a sus docentes en torno de una política generalizada de contención,

---

la cual nuestra reconstrucción de su posición y de la cotidianeidad escolar durante su mandato es tanto retrospectiva como indirecta.

[100] Si bien volveremos más adelante sobre este punto, quisiéramos señalar que según muchos de mis informantes de Ciudad Rodríguez esta estrategia de promoción resultaba un recurso habitual ante la inamovibilidad efectiva de los cargos directivos de las escuelas.

lo cual – esperaban – pondría fin a la alienación y a la mutua y abierta hostilidad entre "la escuela" y "el barrio".

Sin embargo, los resultados no fueron precisamente los esperados: tanto los docentes de la escuela – consustanciados con la gestión anterior y asimilables casi en su totalidad a la clase de los normativos – como los vecinos transicionales que constituían la mayoría hasta entonces invisible del barrio y de la población escolar se sintieron personalmente agredidos por este cambio de política institucional, y comenzaron a desplegar tácticas para lidiar con ella. En el caso de los docentes estas prácticas suponían una suerte de quite de colaboración, o trabajo a reglamento, acompañada de la constitución de una *resistance* subterránea de normativos que cerraban filas en torno de lo que percibían como una ocupación hostil y temporaria, a la que debían ponerle fin para "*volver a poner a la escuela y a los pibes en vereda*". Los vecinos transicionales del barrio por su parte, luego de varias quejas infructuosas ante las autoridades de la escuela primero, y del sistema escolar después – y alentados *sub rosa* por los docentes con quienes tenían afinidad – optaron eventualmente por retirar a sus hijos de la escuela, reduciendo considerablemente la matrícula – en la medida en que, como hemos dicho, los transicionales son mayoría en el Barrio Santa Rita – y volviéndola progresivamente más homogénea Así, la escuela A fue reduciendo su matrícula a la vez que concentraba exclusivamente alumnos de familias emergentes, lo cual alienaba crecientemente a los docentes normativos que subsistían en ella, quienes fueron pasando de una actitud precavida a una explícitamente despectiva, y de ésta a una abierta hostilidad tanto hacia sus directivos como hacia sus alumnos y allegados, como lo muestra el siguiente testimonio:

> "**ANDREA:** *Acá ¿sabés lo que hay que hacer? [simula tomar en sus manos un fusile de asalto, cargar la bala en la recámara y rociar con balas a un auditorio imaginario].*

**FLORENCIA**:… *o también podría ser un soplete [lanzallamas] [hace el ruido correspondente].*

**ANDREA:** *Lo que pasa es que desde que llegaron estos [el director y la vicedirectora] mucho 'los pibes esto', 'los pibes lo otro', pero en nosotros nadie se fija… y la escuela al final es un aguantadero de vagos y de chorros a los que se los deja hacer lo que quieren con la excusa de… 'pobrecito, está marginado'"*

**(Andrea y Florencia, Docentes de la Escuela A)**

Asimismo, la redefinición de la escuela en términos consistentes con las demandas de los vecinos emergentes tampoco supuso el fin de las hostilidades por parte de éstos. Teniendo en cuenta que los recursos a distribuir – particularmente los bienes – son limitados y en cualquier caso inferiores a las expectativas y demandas de aquellos que los solicitan, y ante la dificultad de determinar criterios consensuadamente equitativos – o aún sistemáticos – de distribución, rápidamente comienzan a sucederse las acusaciones cruzadas y las imputaciones de parcialidad, injusticia o favoritismo. Allí donde la escuela se mostraba liberal a la hora de repartir recursos siempre insuficientes, se volvía vulnerable a una crítica por exceso, por "dar de más", lo cual se traducía en acusaciones de injusticia o parcialidad, en la medida en que actores que no alcanzaban a recibir un recurso determinado se declaraban "genuinamente necesitados" y acusaban a la escuela de dar a quien no necesitaba "realmente", en detrimento de quienes sí. Si, en respuesta a estas acusaciones, la escuela intentaba ser rigurosa en la aplicación del criterio de "necesidad" en la distribución, se volvía objeto de críticas por defecto y acusaciones de arbitrariedad, por no dar a todos los que necesitaban y negar recursos que se sabían existente sobre la base de criterios considerados arbitrarios (lo cual incluye, básicamente, cualquier criterio distinto de la necesidad inmediata inscripta en la lógica de la provisión)[101].

[101] Asimismo, la dificultad de construir y sostener criterios consensuados y explícitos de necesidad expone a la escuela, según los actores que se muestran críticos del "asistencialismo" escolar, a las astucias de algunos actores que simularían "*una necesidad que no tienen, y entonces por ejemplo te piden zapatillas y después ves que andan vendiéndolas por el barrio*".

Sea como sea, en la medida en que siempre habrá actores que se consideren defraudados – y aún más, objeto de injusticia – por parte de la escuela en su rol de proveedora, las hostilidades se reanudaron rápidamente. Precisamente esto fue lo que sucedió en la Escuela A la cual, no obstante las buenas intenciones de sus directivos y la certeza de estar haciendo esfuerzos desusados en pos de la contención de las necesidades del barrio y de sus habitantes, se vio prontamente involucrada en un aumento del vandalismo, nuevas acusaciones radiales de discriminación e injusticia y amenazas de retirar alumnos, con la consiguiente reducción de una ya muy menguada matrícula, y la amenaza de un virtual cierre que, como hemos ya mencionado, acabaría por concretarse cerca de un año después de la asunción de las nuevas autoridades.

Como puede verse con este ejemplo, las consecuencias de un posicionamiento unilateral de la dirección respecto de la política institucional de un establecimiento resultan paradójicas a la vez que deletéreas, sea cual sea el polo en el cuál ésta se fije, en la medida en que la diversidad existente tanto dentro como fuera de los muros del edificio escolar expone a la institución a condiciones aporéticas que la someten a tensiones prácticamente irresolubles y que involucran las posiciones contrastantes entre directivos, docentes, miembros del gabinete y los variados destinatarios directos e indirectos del sistema escolar (alumnos y allegados). Sin embargo incluso allí donde los posicionamientos no resultan tan tajantes, las consecuencias de estos dilemas no se desvanecen, aún cuando su expresión sea mucho menos visible y manifiesta que en casos extremos y espectaculares como los reconstruidos para la Escuela A.

La situación de la Escuela C presenta a este respecto un contraste interesante con su contraparte rodriguense: si bien, como hemos, visto Julieta, su directora, se coloca en tanto normativa explícitamente en el polo del enseñar, mientras que la inmensa mayoría de la planta docente de su establecimiento

parece corresponder al tipo de los pragmáticos, no parece existir entre una y otros ni explícita ni implícitamente un nivel de hostilidad comparable al que observáramos en la Escuela A. Asimismo, si bien en Villa Zanjón – a diferencia de lo que ocurre en el Barrio Santa Rita – los vecinos emergentes son amplia mayoría respecto de los transicionales, tampoco la escuela es objeto, por parte de unos o de otros, de las hostilidades que amenazaban constantemente al establecimiento de nuestro ejemplo precedente. ¿A qué debemos adjudicar esta diferencia?

Tal como hemos mencionado *en passant*, Julieta, pese a su identificación con el tipo que hemos denominado normativo, no excluye de suyo y tajantemente – como lo hiciera Mirta, la antigua directora de la Escuela A – la necesidad de la contención. Todo ocurre, de hecho, como si Julieta tuviera conciencia cabal de la existencia de la fragmentación que hemos reconstruido en nuestra tipología y, en consecuencia – como veremos con más detalle cuando nos ocupemos de los conflictos relacionados con la pedagogía y las estrategias didácticas – tanto ella como el resto de los agentes de la Escuela C clasifican consistentemente a sus alumnos y allegados con criterios asimilables a nuestras categorías, distribuyendo discrecionalmente recursos diversos a uno y otro lado de esta frontera categorial que separaría "*pobres meritorios*" de "*no meritorios*", o "*pibes rescatables*" de "*incurables*". Así, los primeros concentran sobre todo "*educación*" mientras que los segundos acaparan "*cosas*", de modo tal que tanto los vecinos transicionales del barrio como sus contrapartida entre los emergentes se muestran satisfechos con la gestión escolar, dado que cada uno obtiene lo que espera de la escuela: enseñanza los unos, bienes y servicios los otros, reduciendo al menos en parte la conflictividad existente entre los agentes del sistema escolar y sus destinatarios.

Sin embargo, por más que esta estrategia dé como resultado una escuela visiblemente menos conflictiva que la suscitada por una identificación unilateral con uno u otro de los objetivos posibles, lejos estamos de sugerir

que la misma resuelva las tensiones a las que se encuentra sometida la escuela de barrios populares: lo que logra, como mucho es disolverlas, y esto al precio de reproducir – y aún más consolidar – la fragmentación social existente en el barrio circundante, lo cual, como hemos mencionado ya en varias ocasiones y volveremos a subrayar en las secciones sucesivas, contradice explícitamente la pretendida universalidad del proyecto educativo.

**Conflictos en Torno de la Promoción y la Aprobación de Cursos**

Como hemos visto, la retención de matrícula suele contarse, implícita o explícitamente, entre los objetivos principales de las escuelas de barrios populares, particularmente de aquellas que, en virtud de su población reducida y de la existencia de alternativas en los alrededores se sienten amenazadas por la posibilidad del "*vaciamiento*" y el eventual cierre, como es el caso de nuestras escuelas A y B. Pero como hemos ya adelantado, incluso aquellos establecimientos – como nuestra escuela C – que no se sienten amenazadas por esta posibilidad hacen enormes esfuerzos por no perder matrícula. Como nos decía su directora:

> *"… yo no puedo darme el lujo de perder treinta o cuarenta pibes así como así… ¿Sabés por qué? Por que si yo pierdo treinta o cuarenta pibes al día siguiente tengo a la inspectora en la puerta y al Consejo colgándome de las pestañas, y te lo digo así por ser educada"* **(Julieta, Directora de la Escuela C)**

Recordemos que según las leyes vigentes al momento de llevarse a cabo nuestra investigación, la escolaridad obligatoria en todo el ámbito de la Provincia de Buenos Aires abarcaba los tres ciclos de la Educación General Básica (EGB) que se extienden a lo largo de nueve años. Por tanto, se sigue que los establecimientos educativos deben esforzarse por retener a sus alumnos hasta tanto hayan completado este ciclo. Si a esto agregamos la existencia de una percepción compartida entre los agentes del sistema escolar

respecto de que la repitencia suele preceder a la deserción[102], se comprenderá que en los tres casos que hemos analizado etnográficamente, así como en diversos otros a los que hemos tenido acceso indirecto mediante entrevistas, la escuela haya desarrollado mecanismos tendientes a evitar la repitencia, en ocasiones casi al punto de su desaparición efectiva.

Así, encontramos en funcionamiento en estas escuelas lo que podemos denominar un **Régimen de Promoción Semiautomática**[103], que se traduce en un imperativo más o menos explícito, según los casos, de que los alumnos deberán promocionar el curso sin importar los detalles de su desempeño concreto, esto es, calificaciones y/o inasistencias[104]. Notablemente, la existencia de este mecanismo es universalmente reconocida tanto por los docentes como por los destinatarios de escuelas de barrios populares, si bien con diversos grados de explicitud y conciencia, y suele tener como resultado final que aún entre aquellos que recorren el ciclo educativo obligatorio en su totalidad, muchos de ellos no adquieran las competencias mínimas supuestas por el sistema educativo, más allá del leer y el escribir (y esto a veces con considerable dificultad). Se verifica de este modo una alta tasa de

---

[102] Si bien no disponemos de datos estadísticos para el caso particular de nuestras escuelas, debemos señalar que según nuestras observaciones esta suposición parece ser válida solamente para los vecinos emergentes y aún así sólo para los años superiores (8º y 9º del tercer ciclo): entre los vecinos transicionales, la regla suele ser más bien el cambio de escuela, que la deserción. Asimismo, tanto la deserción como el pase dependen en muchos casos de la acción del Gabinete Psicopedagógico: allí donde los agentes del mismo – como en el caso de la Escuela C – tienen una política activa de seguimiento de los alumnos repitentes, la deserción y el pase aparecen con una frecuencia menor.

[103] En aras de la brevedad nos referiremos a él de ahora en más como RPSA.

[104] Los requisitos formales para aprobar un curso son la aprobación de la totalidad de las asignaturas – si bien un alumno podrá promocionar con dos materias "previas", que puede rendir a lo largo del siguiente ciclo lectivo – y una cantidad de inasistencias no superior a las 35 (si bien el límite establecido por el sistema es de 15 inasistencias, aquellos alumnos que cuenten con una mayoría de asistencias justificadas por razones médicas pueden solicitar dos extensiones sucesivas de 10 inasistencias más, las cuales se conceden rutinariamente en las escuelas en las que hemos trabajado, habitualmente sin necesidad de justificación alguna). Asimismo, la aprobación de una asignatura está supeditada a que el alumno obtenga un promedio de 7 puntos (en una escala de 1 a 10) en los tres trimestres en los que se divide el año lectivo, y en ningún caso una nota inferior a 4 en el último trimestre. Aquellos alumnos que no satisfagan estas condiciones deberán rendir un examen completo de los contenidos de la materia, para lo cual disponen de dos turnos, uno en Diciembre y otro en Marzo. Estos exámenes se aprueban con una nota de 4 puntos.

cumplimiento formal combinado con un analfabetismo funcional efectivo (KESSLER 2004:184-210).

Quizás uno de los aspectos más fascinantes de este régimen consista en que, pese a la existencia de un consenso cuasi-universal entre los agentes del sistema escolar respecto de su existencia y funcionamiento, cuando se los interroga sobre su origen, legitimación y fundamento, aparecen las teorías más variadas. Así, una mayoría considerable de docentes declara la existencia de una norma específica emanada de la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires – "*el ministerio*" – que estipula explícitamente que "*nadie debe repetir*":

> *"¡Tal cual! Así como te lo digo: bajó una disposición de La Plata que decía justamente eso: 'Acá no repite nadie'. Vino la Inspectora y nos la mostró: yo la vi con mis propios ojos"* **(Soledad, Docente de la Escuela A y B)**

Otros matizan el alcance de la disposición, alegando que establece en términos porcentuales un límite inferior de alumnos que deben promocionar o, correlativamente, un máximo de alumnos que pueden repetir[105].

Un número algo menor de docentes así como la totalidad de los directivos niegan la existencia de la mencionada disposición formal, pero declaran la presencia de mecanismos informales con idénticos efectos, algunos más directos – "*muchos inspectores te devuelven las planillas*" cuando el porcentaje de repitentes supera determinado umbral – otros menos:

[105] Aún frente a las declaraciones de numerosos docentes que señalan haber visto de primera mano la mencionada disposición, debemos decir que todos nuestros esfuerzos por hallarla han sido infructuosos. Aquellos informantes que se ofrecieron a mostrárnosla, o que declaraban tener una copia en su posesión súbitamente decían ser incapaces de localizarla, haberla traspapelado o perdido, o haberla prestado a alguien que no se las había devuelto. Otros manifestaban su carácter "reservado" o "confidencial" y argumentaban la misma dificultad de acceder a ella o la negación pertinaz de su existencia como prueba adicional en su favor: "*¿O vos te crees que te lo van a reconocer, o que te la van a mostrar?*".

*"No, por ahí vos escuchás que hay una disposición… no, no: la cosa es más indirecta. O sea, vos podés hacer repetir a un chico, pero no sabés el laburo que eso te da… porque tenés que hacer como un expediente, presentar todas las pruebas* [los exámenes] *hacer como una especie de expediente… e imagináte que si hacés repetir a diez pibes y tenés que hacer una carpeta por cada uno, no terminás más… entonces es más fácil hacerlo pasar. O sea que es como una manera de desalentarte: no te dicen 'no los hagas repetir', pero [sí] 'si los hacés repetir vas a tener que tomarte todo este laburo'… y entonces, claro, los hacés pasar, ¿qué te vas a gastar?"* **(Manuela, Docente de la Escuela B)**

A esto frecuentemente se agrega a que los mecanismos de "compensación" previstos por la normativa vigente se traducen básicamente en:

*"Darles a los chicos todas las oportunidades que sean necesarias, hasta que aprueben… y qué querés que te diga, eso para mí es re-injusto, porque perjudica al que estudia"* **(Manuela, Docente de la Escuela B)**[106]

Unos pocos docentes señalan que el estímulo para que sus alumnos promocionen más allá de los requisitos formales no proviene de "*las altas esferas*" sino de sus propios directivos, alegando que mantener baja la cifra de repitencia permitiría a una escuela fundamentar y conservar su prestigio. Mas como veremos en breve, lejos de que la promoción automática contribuya al prestigio escolar entre sus destinatarios, la existencia del mismo es conocida de sobra tanto por los alumnos como por sus allegados, y este conocimiento refuerza la impresión de los padres respecto de la escuela como *"una pérdida de tiempo"* así como la especulación de los alumnos que alegan "*yo durante el año me rasco, total vengo en diciembre y apruebo todo*", lo cual a su vez contribuye a esa caracterización de injusticia que los docentes pertenecientes al grupo de los normativos, así como en ocasiones los vecinos transicionales, atribuyen al sistema de compensación.

[106] Veremos en breve que "dar todas las oportunidades" no implica necesariamente que los alumnos se sirvan de ellas.

Otros, finalmente, hacen hincapié en motivaciones eminentemente pragmáticas para promover a ciertos alumnos en particular. Así hay docentes que señalan como motivo adicional el hecho de que la repitencia reiterada, sumada en ocasiones a la edad relativamente avanzada a la que los chicos inician sus trayectorias escolares, hacen poco razonable – o incluso potencialmente peligroso – el retener a un alumno con compañeros mucho menores que él, lo cual funciona como estímulo para promoverlo:

> *"Aparte, si vos tenés un pibe que ya repitió dos o tres veces te vas a encontrar con que por ahí el chico tiene 12 años, ya se inició sexualmente, está en otro punto de su trayectoria de vida, y convive con nenes y nenas de 7 u 8 [años] que están en una situación completamente distinta. Yo, en esos casos, y con todo el dolor del alma, prefiero que el chico pase y no exponerlos [a sus compañeros]"* **(Mario, Docente de la Escuela B)**

O bien se argumenta la promoción – sobre todo en los últimos años del tercer ciclo – como recurso para deshacerse de alumnos problemáticos:

> *"Fijáte lo que pasó con Molina… Molina era imposible, no se podía [hacer nada con él], entonces pasaba como una papa caliente de un curso a otro, porque los profesores decían: 'si lo hago repetir me jodo yo, porque el año que viene me lo tengo que aguantar de nuevo', entonces lo más fácil era hacerlo pasar, listo, le pasaste el fardo al que sigue… Y así el pibe terminó, terminó 9º [año] el año pasado"* **(Delfina, Docente de la Escuela B)**

Lo concreto es que, sin importar la causa a la cual se lo atribuya, la existencia del RPSA es, como dijimos, unánimemente conocida y está casi universalmente establecida en aquellas escuelas a las que hemos tenido acceso. Claro que esto no implica – ni mucho menos – que todos los agentes del sistema escolar estén de acuerdo con él: la adhesión es, como puede

esperarse, más habitual entre los pragmáticos que entre los normativos[107]. Pero incluso los más militantes entre éstos, que se muestran fuertemente críticos respecto del mismo encuentran sumamente difícil quebrar su aplicación prácticamente unánime:

> *"Mirá, yo con esto no estoy de acuerdo… ¡cómo voy a estar de acuerdo! Para mí tiene que ser [así:] si el alumno estudió, pasa, si no, no… pero vos viste cómo es… si todos los hacen pasar y yo hago repetir a siete u ocho, va a venir [la Directora] o la Inspectora y me va a decir, ¿por qué pasaron con todos y con vos no? O sea, si pasan con todos y conmigo no, es obvio como que el problema está conmigo, ¿no? Y claro, nadie quiere problemas y yo menos que nadie, así que aunque no estés de acuerdo, terminás haciéndolos pasar"* **(Sandra, Docente de la Escuela C)**

Resulta particularmente ilustrativo respecto del RPSA observar las formas específicas que asume su aplicación, esto es, los criterios concretos que se utilizan a la hora de decidir si un alumno habrá de promocionar o no el año[108] y las modalidades de su construcción y aplicación. Uno de los detalles más interesantes de este proceso es que, pese a que las descripciones de nuestros informantes siempre se referían al mismo como si resultara o bien de una decisión individual, o bien de una imposición externa, la observación nos ha mostrado que la decisión concreta respecto de promocionar o no un alumno determinado no se toma por lo general a título individual y en soledad, sino que resulta de una construcción consensual compleja argumentada fundamentalmente sobre la adjudicación de **criterios morales**, como lo muestra el siguiente diálogo en el que se alternan normativos y pragmáticos

[107] Sin embargo, resulta raro que incluso los normativos – excepto los más encallecidos – se sustraigan – aunque más no sea en casos particulares – al poder persuasivo de la clase de argumentos compasivos que, veremos en breve, suelen fundamentar la promoción en ausencia del cumplimiento de los requisitos formales.

[108] Cabe señalar que el papel de los docentes respecto de esta decisión es directo en el caso de los dos primeros ciclos de la EGB, donde cada curso tiene un solo docente a cargo e indirecto en el caso del tercer ciclo, en la medida en que cada curso tiene distintos docentes para las distintas asignaturas, y que la promoción o repitencia implica en este caso la suma de las decisiones de varios docentes. Como veremos, este último caso agrega una complejidad adicional al RPSA.

"**LUCIANA**: [tajante] *si un chico tiene tres aplazos, en cualquier materia, repite.*

**MIRTA:** *¿En serio? ¡No sabía!*

**FERNANDA:** *¿Eso es automático, o es interpretable?*

**MIRTA:** [con vehemencia] *No, no, es interpretable… ¿o qué estamos, en el Proceso Militar? Depende de [la situación de] cada chico. Si trabaja por ejemplo… [se le tiene más contemplación]*

**LUCIANA:** *Eso a mí me parece mal porque la ley tiene que ser igual para todos. Si no, ¿por qué a uno si y a otro no?*

**FERNANDA**: [ignorando el comentario de Luciana] *¿Spinelli trabaja?*

**MIRTA:** *Mirá, no sé… la madre me dice y me jura que no, pero yo tengo versiones por otro lado de que sí trabaja.*

**LUCIANA:** [para sí, resignada] *Y buá… si al fin y al cabo la cosa es la estadística, la estadística se dibuja"* **(Luciana, Mirta y Fernanda, Docente, Preceptora y Orientadora Social de la Escuela C)**

Así, a la hora de llenar las planillas con las notas finales sobre la base de las cuales se dictaminará si un alumno promociona o no, es habitual que los docentes se reúnan e intenten consensuar con sus pares la oportunidad y el fundamento de una promoción o una repetición determinadas, a la vez que – para el caso del tercer ciclo – toman conocimiento de cuántos y quiénes de sus colegas han optado por reprobar a un alumno determinado en su asignatura y, por tanto, de los posibles efectos de una reprobación adicional. Los principales criterios morales que se movilizan – aisladamente o en combinaciones variables – a la hora de justificar de manera persuasiva una promoción en ausencia de los requisitos formales de la misma – esto es, conocimiento de los contenidos – incluyen el **esfuerzo** (en ocasiones materializado en una **mejora relativa del desempeño escolar o del comportamiento**):

*"… y sí, yo a Fontana decidí aprobarla… porque, qué querés que te diga, la verdad es que este año le puso ganas… y me da no sé que desalentarla haciéndola*

*repetir: de última, veremos cómo hacemos este año para que se ponga al día"* **(Sandra, Docente de la Escuela C)**

*"Porque algunos [de los chicos] trabajan, y vos ahí evaluás el esfuerzo, y las ganas que tienen de aprender… porque algunos quieren estudiar y trabajar, pero no pueden, los ves que llegan muertos [de cansancio]…"* **(Sofía, Docente de la Escuela C)**

*"… la verdad es que hay que ver lo que ha mejorado esta chica… por ahí, si te fijás solamente en el rendimiento, no da para aprobarla, pero me parece que hay que recompensarla por haberse puesto un poco las pilas"* **(Malena, Docente de la Escuela C)**

**Condiciones sociales, familiares o personales desfavorables:**

*"¿Cómo la voy a desaprobar? ¿Vos viste lo que es la familia de esa chica? Bastante que viene y no falta demasiado… Además, labura hasta tarde, ¡la otra vez se dormía en clase y me contó que [era porque] se había quedado hasta las tres de la mañana clasificando cartón!"* **(Verónica, Docente de la Escuela C)**

El **buen comportamiento**,

*"… además, hay que ver lo bien que se porta… al lado de sus compañeros, que son unos vándalos, él es un señorito"* **(Verónica, Docente de la Escuela C)**

O las **consecuencias que se seguirían de desaprobar**:

*"La otra vez vino el padre y me dijo: 'Más vale que [mi hijo] estudie porque yo ya le dije que si me repite lo voy a cagar a cinturonazos para que aprenda'… así que yo prefiero que el pibe apruebe y aunque sea que el viejo no lo faje"* **(Maribel, Docente de la Escuela C)**

Respecto de las inasistencias, la argumentación no suele estar fundada en méritos morales sino en cuestiones más bien pragmáticas:

> *"¡Si llegamos a pasar todas las faltas [quedan libres todos]! Porque por ahí dejan de venir, o vienen cada tanto y después dejan"* **(Mariel, Preceptora de la Escuela C)**

Aún así, existe un puñado de docentes pertenecientes al grupo de los normativos que se oponen de plano al RPSA, argumentando que, en último término, perjudica al alumno:

> *"¡Porque si no, les están haciendo un daño! Porque si el chico no sabe, no podés hacerlo pasar. A mi a veces me dicen: 'Norma, ¿no me hace pasar?'. Y yo les digo: 'Yo no te puedo hacer pasar. Si no te quiero te hago pasar', porque si los hacés pasar les hacés un daño"* **(Norma, Docente de la Escuela C)**

Claro está que no todos los alumnos – o mucho menos sus padres – se dejan persuadir por discursos como el de Norma. Siendo que, como hemos mencionado, la mayor parte de unos y de otros tienen un conocimiento más o menos explícito de la existencia del RPSA, así como de las cláusulas de excepcionalidad que se aplican para decidir en casos concretos la promoción o no de un determinado alumno, siempre se puede intentar argumentar la propia excepción a partir de ellos, como lo muestra el siguientes ejemplo:

> *"¡Ud. me dice que mi hijo no está para pasar! Puede ser. Pero yo sé de muchos otros que tampoco estaban para pasar, y pasaron… ¿por qué resulta que es justo mi hijo el que se tiene que quedar?"* **(Amalia a Elena, Docente de la Escuela C)**

Obviamente, la existencia del RPSA no implica que todos los alumnos promocionen: la observación muestra que, de hecho, son raras las ocasiones en las que todos los alumnos lo hacen y que existe siempre un número mayor

o menor de alumnos que efectivamente repiten. Pero también aquí la repitencia surge, en general, no sólo como consecuencia de la no satisfacción de los requisitos formales – la aprobación de un examen, inasistencias excesivas e injustificadas – sino de la suma de este criterio con alguna condena moral. Como puede verse, por tanto, más allá de las justificaciones y legitimaciones esgrimidas a la hora de explicar la existencia y el origen del RPSA, **en su aplicación concreta la promoción o la repitencia funcionan como estímulo, premio o castigo a la presencia o ausencia de determinados criterios morales evaluados como deseables, o bien en respuesta a esa actitud compasiva** que hemos visto en el capítulo precedente acompaña al supuesto de precariedad y al culturalismo de los pragmáticos y que hemos denominado como *tout comprendre, tour pardonner*, que introduce a modo de mediación en la decisión de la aprobación o desaprobación un análisis de condiciones – o más específicamente carencias – sociales y culturales de los alumnos que los relevarían del cumplimiento de los requisitos formales.

Sin embargo, en la medida en que los agentes de la clase de los normativos se muestran más renuentes a tomar decisiones de aprobación o desaprobación sobre la base de criterios morales, suelen ser sometidos a los esfuerzos de persuasión y a la elaborada casuística de sus compañeros pragmáticos. Cuando estos esfuerzos de persuasión fallan, pueden transformarse – en el caso de los docentes de los últimos ciclos – en una causa adicional para que otros docentes modifiquen su decisión:

> *"… y sí, yo lo hice aprobar a Meléndez, porque vos viste cómo es Norma, que no quiere dar el brazo a torcer… entonces yo dije, si Norma se la hace llevar, y también creo que Marina se la hizo llevar, bueno, con eso seríamos tres, y si el pibe no las rinde quedaría libre… entonces yo prefiero que no pierda el año, y lo aprobé"* **(Jorgelina, Docente de la Escuela C)**

> *"Yo [por ejemplo] hoy hice pasar a 4 [alumnos] que no tendrían que haber pasado… [que] no estaban para pasar. ¿Y sabés por qué [los hice pasar]? Porque*

*tienen 4 [materias] para rendir y si los dejo en matemática, que es la primera [que rinden] no se presentan a las otras"* **(Luciana, Docente de la Escuela C)**

Asimismo, los siempre presentes problemas de matrícula suelen ser utilizados como *ultima ratio* por algunos directivos a la hora de intentar persuadir a los normativos más inflexibles a la hora de aplicar el RPSA, como muestra la siguiente *reductio ad absurdum*:

"**PATRICIA:** *¿Sabés lo que pasa? ¡Yo tendría que hacer repetir a diez [alumnos] y no puedo, porque no hay matrícula! Y los tengo que aprobar y no puedo hacerlos aprobar ¡porque no saben! ¡No tienen los contenidos! ¡No saben! ¡Y los tengo que hacer pasar!*
**SOFÍA:** *Pero si los hiciéramos repetir tendríamos a la misma matrícula todos los años, en el mismo curso: ¡a los 30 que tenemos ahora los tendríamos el año que viene!".*
**AMALIA**: *¡Es que si no hay cursos que queda[ría]n sin alumnos!"* **(Patricia, Sofía y Amalia, Docentes y Secretaria de la Escuela C)**

A este recurso también suelen recurrir algunos padres ante la posibilidad de que sus hijos repitan:

*"¡Ta bien! ¡Fenómeno! Ud. si quiere no me lo haga pasar… total, escuelas es lo que sobra…"* **(Carlos a Julieta, Directora de la Escuela C)**

Como hemos ya señalado, los vecinos pertenecientes al grupo de los transicionales son sumamente conscientes de la existencia del RPSA y de los procesos asociados al mismo. Si a esto agregamos, como mencionáramos en el capítulo precedente, que la calidad de la enseñanza constituye uno de los principales criterios de evaluación de la escuela por parte de estos actores, y que la mayor parte de ellos cuenta con una experiencia escolar significativa que les permite evaluar en forma comparativa y retrospectiva la calidad de la instrucción impartida a sus hijos y parientes, se comprenderá que la regla sea habitualmente que estos actores sometan a la escuela en general, y a la

instrucción impartida por ella en particular, a una descripción peyorativa que hace hincapié en la notoria relajación de las exigencias académicas, especialmente a la hora de promocionar el curso:

> *"Acá los chicos pasan [de grado] igual, los hacen pasar. La otra vez me comentaban que un maestro dijo que le habían dado la orden de no dejar quedar a ninguno. Y si un chico molesta, mas lo hacen pasar para sacárselo de encima. Y lo que pasa [como resultado] es que los chicos se aburren [por no aprender nada] y en dos, tres años dejan la escuela"* **(Noelia, Villa Zanjón)**

Quizás no esté de más señalar que pese a la existencia de una expectativa sostenida y basada en la experiencia de que la mayor parte de los alumnos de hecho promocionan el curso, no todos los alumnos o sus allegados impugnan la decisión: si bien esto está lejos de ser sistemático, encontramos que aquellos que concurren a la escuela más asiduamente a protestar por la inminente repetición de sus hijos están algunos emergentes muy militantes. Efectivamente, la existencia del RPSA tiene como consecuencia en estos actores la consolidación de una expectativa de aprobación que resulta eventualmente en la percepción de la promoción como un derecho. Así, cuando esta expectativa resulta vulnerada, ya sea porque los criterios de aprobación se vuelven circunstancialmente más estrictos, ya porque un alumno determinado carece de atributos que permitan su inclusión en alguna categoría de "meritorio", ya porque – como hemos mencionado – no se satisfacen siquiera los requisitos mínimos de la concurrencia al examen o a la compensación, resulta habitual que los alumnos o los adultos a cargo de los mismos reaccionen con brusquedad, en ocasiones al punto del uso de la fuerza o de la amenaza explícita del mismo:

> *"Claro, entonces como regla mínima hay que asistir a clase y hay que tener la carpeta completa; claro, están los que no, no aceptan las reglas... entonces esos son los que [después, cuando los desaprobás] te amenazan y los que te dicen 'Después te espero afuera...'"* **(Delfina, Docente de la Escuela B)**

Lo que sucede, en efecto, es que estos alumnos emergentes y sus padres leen, en un marco de promoción generalizada, la repitencia de sus alumnos como resultado de un proceso de estigmatización o discriminación. Según lo que hemos visto, esta percepción no está del todo desencaminada, en la medida en que los criterios de promoción y repitencia son expresión de una evaluación eminentemente moral. En el caso de los transicionales, la actitud respecto de una eventual repitencia suele ser más ambigua: en la medida en que suelen manifestar preocupación por la calidad de la enseñanza recibida a la vez que depositan en el proceso educativo una importante inversión afectiva, el que sus hijos repitan suele ser visto con preocupación, pero sin que esto se traduzca en una protesta o demanda de promoción. De hecho, hasta cierto punto, el que sus hijos repitan es traducido, paradójicamente, como sinónimo de la calidad de la oferta educativa. Como nos lo explicara Zulma en relación con su hija, que había repetido luego de pasar a una escuela "del centro":

> "*Vos viste cómo es la Escuela X… no es como las de acá, del barrio en la que pasan todos y sanseacabó*" **(Zulma, Barrio Santa Rita)**

También hemos encontrado en muchos transicionales un reajuste de expectativas que vuelve hasta cierto punto "normal" la repitencia en las trayectorias escolares de sus hijos:

> "*Lo que pasa es que ahora repetir no es cómo cuando íbamos nosotras [a la escuela]… Es como los piojos, antes tenías piojos y eras un piojoso, un mugriento. Ahora piojos tiene todo el mundo. Bueno, repetir es igual… ahora quién más, quien menos, todo el mundo repite [al menos] una vez*" **(Zulma, Barrio Santa Rita)**

Una de las cuestiones más interesantes del RPSA, es que sin importar la enorme proliferación de recursos disponibles para justificarlo e implementarlo, éste se encuentra sometido a la tensión adicional de que en

numerosas ocasiones los alumnos – en especial los correspondientes a familias emergentes – ni siquiera cumplen los requisitos declarados absolutamente mínimos para lograr la promoción – esto es, concurrir efectivamente al examen o a la compensación:

> *"¡Yo no sé estos padres! Les vengo diciendo hace rato, que si alguno se quedó en plástica o educación física y alguna otra [nada más] que avisen [así lo arreglamos de alguna manera para que no repitan]… ¡y después vienen el último día con miedo de que cierren cursos porque no da la cantidad de chicos!"* **(Julieta, Directora de la Escuela C)**

> "**LUCIANA:** *¡Estamos en el horno! No vino nadie a compensar de 7º y si no vienen a compensar no los podemos aprobar… si vienen [es otra cosa].*
> **ELENA***: ¿Cuál 7º? Porque hay un 7º que no falta nunca… en ese aprobaron todos.* [me explica] *[Porque] vos viste cómo es… por ahí de 30 te vienen un día 15, otro día te vienen los otros 15, y es como que es normal, es la realidad de acá, la normalidad de acá… [y mientras vengan no los podés hacer repetir]. Además no podés cerrar cursos, porque – aunque suene un poco como que se hace a dedo – sino quedan cursos muy numerosos".*
> **LUCIANA:** *Sí, el número máximo de chicos en estas condiciones es de 20. Lo que pasa es que si repiten [todos los que están en la lista] no llegamos a armar ni un 8º.*
> **MIRTA**: *¡Pero un 8º al menos tenemos que poder armar! ¡Si son tres 7º!*
> **LUCIANA**: *[Sí, pero son muchos los que repiten]. Por eso nosotras con Julieta lo que dijimos es que pasen algunos [pero no todos]. Que el que viene [a la compensación, pase.*
> **LILIANA**: *Lo que pasa es que esto arrastra de antes. Los 6º vinieron muy malos. Si las maestras se quejaban de que [estaban en 6º] y no sabían ni leer ni escribir… ¡ni sumar sabían!*
> **ELENA:** *[Si, pero si no después también te pasa como decía] \otra docente\ que tiene muchos chicos de 12 años… ¡y están en 2º grado!".*
> **AMALIA:** (a Mariel) **Dame la lista** *de los que están en riesgo de recursar.*
> **MARIEL**: *Yo ya hice la lista de las materias que debe cada quien… te puse los que tienen más de dos materias, porque con dos ya [no] repetís…*

**AMALIA**: *Pero yo no necesito eso: necesito la lista de los que están en riesgo...*

**MARIEL:** *¡Y pero no sé, porque todo depende de si vienen o no a rendir! ¡[El problema es que] hay varios con tres [materias] y no están viniendo a compensar! Yo a los que veo más o menos que vienen, aviso [para que los hagan pasar]. Yo la lista [de los que no están viniendo] se la di esta mañana a la Asistente.*

**MIRTA:** *¡Pero tenemos tres 7º! Tenemos que poder armar [al menos] un 8º*

**MARIEL:** *¡Pero no viste que el año pasado teníamos tres 7º de 25 [alumnos] y apenas pudimos armar un 8º de 15!*

**NORMA**: *Siempre es así: llega Febrero y el sistema te presiona.*

**MARIEL**: *Si me preguntan a mí qué es lo que hay que hacer, yo te digo lo que hay que hacer: hay que mandar a los chicos a compensar en Diciembre, y no dejar para Febrero la decisión de si pasan o no. A Febrero hay que mandar los que ya sabés que repiten seguro….*

**LUCIANA**: *¡Pero lo que pasa es que en Diciembre no vienen! ¡Si las maestras los mandan a Diciembre, y los chicos te dicen: '¡No, vengo en Febrero!' Y yo me canso de decirle[s]: 'Pero negro, ya que estás en el baile, bailá'. [Pero no hay caso]. ¡Y después llega Febrero y ni se acuerdan [de] dónde queda la escuela!*

*En un recurso desesperado, Fernanda pide a Mariel el teléfono de los que tienen materias para compensar, para hacerlos venir y tener aunque sea una excusa para promoverlos.*" **(Docentes, Preceptoras y Secretarias de la Escuela C)**

Dado que ni siquiera estas estrategias de reclutamiento compulsivo suelen funcionar, los docentes se ven frecuentemente obligados a "*dibujar*" también la asistencia a los exámenes, con lo cual estos alumnos son promovidos *malgré lui*, sin haber satisfecho ninguno de los requisitos, aún diluidos, que el sistema especifica para la promoción.

A modo de conclusión: quizás una de las consecuencias más ilustrativas y desconcertantes de todo el proceso del RPSA es que llegado el primer día de clase, muchos chicos o sus padres (particularmente los emergentes), y en ocasiones incluso los mismos docentes, no saben si efectivamente pasaron de curso o no:

*"A medida que los alumnos van entrando al SUM y se encolumnan de manera más o menos ordenada debajo de los carteles de papel escritos con fibra azul que marcan las posiciones de las filas de los distintos cursos, noto que se acumula una pequeña cola de una docena de chicos acompañados por sus madres (los padres son sólo dos, y en ambos casos están también las madres). Me acerco a la cola al mismo tiempo que Fernanda [la Orientadora Social] viene por el otro extremo del pasillo y alcanzo a escuchar que pregunta a una madre de cerca del final de la fila con quién obviamente tiene una relación de confianza qué necesita. '… es que no sé en dónde tiene que formar el Esteban' le dice, mientras el resto de la fila se desarma para rodear a Fernanda. '¿A ver? ¿En qué grado está?' pregunta Fernanda con dulzura. 'Es que ese es el problema' dice la madre mirando alrededor y pasando a primera de plural 'No sabemos si los chicos pasaron o no'"* **(Notas de Campo, Primer Día de Clase en la Escuela C)**

## Conflictos sobre la Pedagogía y las Estrategias Didácticas

A las quejas más habituales de los docentes de las escuelas de barrios populares podemos agregar aquellas que tienen que ver con lo que se percibe como una creciente dificultad para dar clase de la manera acostumbrada. Para ilustrarlo con un caso quizás algo extremo:

*"… no te puedo decir lo que fue el curso... vos sabes que caminaban arriba de los bancos, no los podía tener, era una excitación... cuando ven, antes de entrar al salón... [van entrando]... o sea, entraban a medias, siempre tengo alguno afuera, pero por supuesto, como viven mirando por la ventana... [ante una perturbación mínima].... se origina todo un estado de excitación adentro del salón y empiezan a estar todos nerviosos y a caminar por arriba de los bancos. Viste cuando decís '¡Por favor bajense de ahí...! (…)se originó todo un caos... generalizado... yo puse los chicos adentro, cerré con llave la puerta... (…)Un desastre, yo tenía a los chicos alrededor mío gritando... una mitad me gritaba a mí, la otra le gritaba a [un chico] que saliera, que [estaba el padre que] le había venido a dar duro, qué sé yo... No, no te puedo decir lo que era, imposible tenerlos adentro del salón... era*

*una... yo intenté un lucha cuerpo a cuerpo, entrarlos; no, imposible... veinte chicos de catorce, quince, dieciséis años... imposible tenerlos, me pasaron todos por arriba y se fueron a la puerta de la dirección [a ver qué sucedía]... porque se originan esas cosas que vos decís 'Yo no puedo creer cómo se puede originar de la nada todo esto…'"* **(Delfina, Docente de la Escuela B)**

Aún cuando no siempre los altercados que salpican constantemente la cotidianeidad escolar lleguen a esos extremos, existe un cierto consenso de que la escena del aula no suele coincide con las expectativas que la formación didáctica suele poner en los docentes. Como nos lo señalara con cierta resignación una docente:

*"Mirá, para decirlo en dos palabras: el aula con todos los alumnos sentados y atentos y el profesor al frente dando clase y explicando ya fue, es cosa del pasado"* **(Jorgelina, Docente de la Escuela C)**

Según nuestras observaciones de clase así como nuestra propia experiencia al frente de un curso, la afirmación – incluso restándole lo mucho que tiene de exageración retrospectiva y de nostalgia – suele mostrarse exacta: más allá de que algunos docentes manifiesten experimentar mayor o menor dificultad en "*manejar la clase*", y de que estas diferencias varíen según la experiencia, las expectativas respecto del alumnado, el curso de que se trate y la opinión que del docente tienen los alumnos, lo cierto es que la dinámica cotidiana de una clase en escuelas de barrios populares aparece como mucho más compleja de lo que cabe esperar según las expectativas que la escuela – y en particular la socialización profesional de los docentes – construye respecto de lo que debe ser y cómo debe comportarse un alumno. Resulta habitual que el docente deba interrumpir constantemente el dictado de la clase para intervenir respecto de pequeños altercados que surgen entre los alumnos, que sea personalmente interpelado o agredido, de palabra o con objetos contundentes por los mismos o que, en determinadas circunstancias, éstos se resistan colectivamente al dictado de la clase sin que el docente pueda, aparentemente,

intervenir de manera efectiva respecto de una efervescencia activa ocasionalmente calificada como "*boicot*"[109].

> *"Ayer me volvieron loca, me hicieron de todo. Vino uno y me amenazó con una aguja… y otro le puso una bolsa de plástico en la cabeza a otro… y no había forma de hacerlos atender… Yo dije '¿A qué vengo al final? ¿A dar clase [o a pelearme] o a qué?'. Cuando me iba, iba caminando y me decía ['No llorés, no es nada que vos hiciste']… Lo que pasa es que es muy difícil… los chicos se dispersan todo el tiempo, no hay forma de hacerlos prestar atención…"* **(Maribel, Docente de la Escuela C)**

Algunos docentes afirman, no obstante, que existen determinadas estrategias que resultan efectivas a los fines de "*contener el desorden*" y "*poder dar una clase medianamente decente*". Sin embargo, estas estrategias involucran, una vez más, consecuencias paradójicas que tienen por efecto que otros docentes se rehúsen tajantemente a utilizarlas y argumenten fuertemente en contra de su aplicación[110]. Concretamente, las estrategias mencionadas implican el reconocimiento de dos (o en ocasiones de tres) clases de alumnos, con los cuáles se corresponden prescripciones diferenciadas: los **alumnos tradicionales** – "*los que te dan bola*" o "*con los que podés trabajar*", en las formulaciones nativas –, los **alumnos problemáticos** – "*los barderos*", "*los kilomberos*" o "*esos que te hacen la vida imposible*"- y, en ocasiones, los **alumnos intermitentes** – para los cuáles no parece haber una categoría nominal más o menos explícita. Los dos extremos explícitos de estas categorías docentes se corresponden de manera muy aproximada con nuestros **transicionales** – los tradicionales – y **emergentes** – los problemáticos, aunque la coincidencia está lejos de ser del todo exacta.

---

[109] A este respecto, nuestras observaciones son del todo consistentes con lo señalado por KESSLER (2004:193-202) respecto de la "*escolaridad de baja intensidad*" y el "*desenganche*", particularmente el desenganche "*indisciplinado*" o "*bardero*".

[110] Interesantemente, la diferencia entre aquellos que aceptan aplicar las estrategias que se describirán a continuación y quienes se rehúsan a hacerlo, corta transversalmente la diferencia entre normativos y pragmáticos, de manera que encontramos representantes de ambas posiciones en uno y otro grupo.

Los alumnos **tradicionales** son aquellos que se corresponden más de cerca con las expectativas de los docentes respecto de la situación de clase, esto es, generalmente escuchan con atención, responden las preguntas, hacen preguntas a su vez, intentan mostrar interés en el tema, procuran relacionarse con el docente de acuerdo con las expectativas de rol. Los alumnos **intermitentes** son aquellos a los cuáles los docentes imputan un intento por prestar atención y seguir la clase, al tiempo que muestran una relativa labilidad a la hora de mantener la concentración y la inmovilidad durante períodos prolongados de tiempo ("*se dispersan con facilidad*"). Si el docente les llama la atención, suelen reanudar la escucha, sólo para volverla a perder en un breve lapso. Según lo muestra nuestra observación, los alumnos intermitentes suelen volverse cada vez más problemáticos a medida que avanza la clase y también se comportan como problemáticos si se sientan en las proximidades de éstos, que los interpelan constantemente. Los **problemáticos**, finalmente, no suelen implicarse en la dinámica de la clase e intentan interrumpirla constantemente (o cuando menos dispersar la atención de los intermitentes). Quizás la mejor manera de ilustrar esta clasificación sea mediante la transcripción de una de mis notas de campo como docente al frente de una clase compuesta por alumnos de 5º grado de la Escuela B[111]:

> *"La clase procede como de costumbre: Nelson, Orlando y el grupito de los siete chicos que se sientan en el semicírculo del frente [los tradicionales] mantienen contacto visual, me hacen preguntas, me interrumpen y responden a mis preguntas. Las chicas que se sientan a la derecha, incluyendo a Teresa, la hija de Marta [intermitentes] parecen tener un día de los dispersos: conversan entre ellas, con muchas risitas y pasada de notitas, si bien cuando miro en su dirección se ponen serias y murmuran 'Perdón' en voz muy baja – calculo que es porque Teresa sabe que conozco a la madre y que si se 'porta mal' puedo irle con el*

[111] Cabe señalar que la clasificación presentada en el texto fue construida con posterioridad a la recolección de la nota, por lo cual los comentarios que aparecen entre corchetes son interpolaciones posteriores que buscan utilizar las categorías para dar cuenta del comportamiento de los alumnos.

*cuento. Los Murillo, Nestitor, y los restantes chicos de atrás [problemáticos], como siempre, están en la suya y los dejo hacer.*

*Kevin [intermitente] trajo un libro y me lo muestra con orgullo. Para estimularlo lo utilizo a lo largo de la clase y muestro las ilustraciones. Kevin me sigue con atención durante los primeros minutos, pero se da vuelta a cada rato para ver qué hacen los del fondo. Cuando estos se percatan de la atención que les dispensa Kevin, intentan distraerlo tirándole papelitos. Kevin se da vuelta y los increpa, pero no pasa de ahí. Hasta que en un momento, uno de los Murillo le pega una trompada desde atrás. Kevin se levanta para pegarle, su agresor corre y Kevin lo persigue. Detengo la clase y me pongo literalmente delante de Kevin para impedir que corra y le digo con firmeza: 'Kevin, dejá que yo me encargo'. Todo ocurre como si Kevin no me viera. Mira fijo, como a través mío, intentando seguir su camino como si yo no estuviera. Por un momento, me hace sentir irreal, como el psiquiatra al final de Sexto Sentido.*

*Detengo a Kevin tomándolo de los hombros y miro fijamente a su agresor, que me ignora y sale hacia el patio. Los chicos de delante me dicen 'Siga, siga, no le dé bola' y las chicas se dieron vuelta por completo, formando un círculo con sus compañeras de atrás y se ponen a conversar entre ellas"* **(Notas de Campo, Escuela B)**

Cabe destacar en apoyo de esta clasificación que por regla general - como lo muestra la transcripción de la nota – cuando se les permite sentarse según sus preferencias, los alumnos se segregan espacialmente de manera consistente con ella.

A cada grupo de alumnos les corresponde, como hemos hecho notar ya en el capítulo precedente, un tratamiento distinto por parte de los docentes que reconocen esta clasificación y operan sobre su base: así, estos docentes imparten clase principalmente a los tradicionales, intentando hasta donde sea posible, implicar a los intermitentes. Respecto de los problemáticos se declara no poder hacer otra cosa que "*contenerlos*" – principalmente mediante el

expediente de dejarlos hacer, siempre y cuando no perturben en demasía la clase – o mediante la expulsión de la clase cuando esto no resulta posible. La observación muestra que cuando los alumnos problemáticos son una minoría efectiva, el excluirlos suele garantizar al docente una clase relativamente relajada[112]. A estos efectos, algunos docentes intentan y consiguen transferir sus alumnos problemáticos a otros cursos, alegando la necesidad de *"desarmar grupitos conflictivos"*.

A su vez, los alumnos problemáticos – en especial los mayores – son frecuentemente conscientes de los efectos disruptivos de sus intervenciones, y del interés de los docentes en evitarlas, con lo cual éstos en ocasiones son sometidos a una suerte de extorsiones implícitas que los obliga a otorgar concesiones para evitar que aquéllos perturben constantemente el desarrollo de la clase. Como la alternativa a conceder la demanda suele ser la expulsión de la clase – resultado habitualmente considerado beneficioso por el expulsado y con frecuencia, coincidente con la demanda misma – el alumno conscientemente problemático está colocado delante del docente ante un escenario del tipo *win-win*, lo que lo estimula a permanecer problemático. Lucas es perfectamente consciente de la existencia de este mecanismo:

> *"… y sí, la escuela es un embole. ¿A quién le gusta la escuela? A veces, sobre todo cuando te toca un profesor medio jodido, por ahí te conviene quedarte en el molde, entonces hacés la tuya, pero sin bardo. Lo que pasa es que llega un momento en que te cansás, te sacás, y decís '¿Qué mierda hago yo acá?'… entonces por ahí sabés que si hacés bardo y el tipo se saca, te va a echar a la mierda… y ahí zafás. Por ahí sí, si te acompaña a la Dirección o te ven que te sacaron te tenés que comer que el director te de lata… pero yo sé hacerme bien el*

[112] A este respecto es interesante señalar que si bien numerosos docentes señalan enfáticamente que una clase "*divertida*" evita que los chicos se aburran y que por tanto causen desorden, la observación muestra que las clases "divertidas" sólo se diferencian de las "aburridas" en una implicación ligeramente mayor de los alumnos intermitentes, dado que según los testimonios de los chicos el desorden no nace tanto del aburrimiento como de una conciencia de la futilidad de la escuela como un todo y de la incapacidad de implicar la atención durante períodos prolongados, cuestiones que superan el aburrimiento propiamente dicho (cf. KESSLER 2004:193ss).

*boludo y decir [a] todo que sí. Ahora, si no te vieron, joya, te mandás a mudar y nadie se entera."* **(Lucas, Alumno de Tercer Ciclo de la Escuela A)**

Cabe destacar que esta estrategia de dividir a los alumnos en dos – o en ocasiones en tres – grupos, y distribuir diferencialmente los recursos pedagógicos entre ellos ocupa un lugar importante de la socialización explícita de los docentes "*nuevos*" por parte de sus compañeros más experimentados: así, cuando una docente recientemente incorporada manifiesta públicamente ante sus compañeras, su dificultad para "*manejar el grupo*" – y el singular es aquí revelador – no faltará quien le transmita la conveniencia, o más bien la necesidad, de aplicar sus esfuerzos de manera "*inteligente*":

*"¡No! ¡Vos no te tenés que hacer problema con esos, porque terminás muerta!… ¡a las dos semanas te internan!* [ríe] *¡Con algunos no te tenés ni que gastar! ¿Quiénes son los que te joden? ¡Santini, seguro!* [Maribel asiente] *¿Ves? ¡Y la de Liberti… que la piba esa, mamma mia! No, vos a esos no les des bola, porque no importa lo que le hagas, no te van a dar bola a vos. Si te joden sacálos afuera… o llamá a Mariel* [la preceptora]*… porque si no, no vas a poder dar [clase] y hay pibes que [sí] valen la pena…"* **(Luciana a Maribel, Docente recientemente incorporada de la Escuela C)**.

Sin embargo, por más que esta actitud suela tener efectos deseables desde el punto de vista de los docentes, en cuanto permite un dictado de clases relativamente conforme a las expectativas, es fuertemente impugnada por aquellos que sostienen que esta actitud es "*discriminatoria*" o "*estigmatizante*", en la medida en que distribuye a una minoría lo que debería ser un bien universal

*"¡No, no, no es así! ¡Vos no podés elegir a quién darle clase y a quién no, porque la escuela es para todos! Y los padres los mandan a todos para aprender. Si vos*

*discriminás así a los pibes no les estás dando oportunidades… y entonces, ¿para que vienen a la escuela?"* **(Yanina a Luciana, Docente de la Escuela C)**.

La respuesta habitual a este argumento suele ser:

*"¡Yo no sé en que escuela das clase vos, pero en esta por lo menos dar clase para todos no se puede! Vos me decís que que yo no puedo decidir a quién darle clase y a quién no, porque perjudico a algunos pibes… pero ¿sabés qué pasa? Que si yo trato de darles clase a todos, y no puedo – y decíme de alguien que pueda, porque yo no conozco a nadie en este escuela – perjudico a esos pibes que valen la pena. No cago a unos pocos, los cago a todos y especialmente a los buenos, a los que sí tienen alguna oportunidad"* **(Luciana a Yanina, Docente de la Escuela C)**.

Como puede verse, aquí hay en juego criterios morales fundamentados en distintos modelos éticos: aquellos docentes que sostienen que dictar clase para los tradicionales es la única posibilidad, puesto que de otro modo no se podría dar clase para nadie (tradicionales incluidos) fundamentan su argumento en una **ética de la consecuencia**, mientras que aquellos que argumentan que la enseñanza ha de ser universal y, por tanto, debe prodigarse a todos sin distinción lo hacen sobre la base de una **ética de principios** (BROWN 2003:46-50)[113]. Más allá de los diversos posicionamientos y del escándalo moral que esto supone para un proyecto educativo que se piensa a sí mismo como universal e igualitario, lo que nuestra observación muestra es que, al menos en las condiciones específicas de las escuelas en las que hemos realizado trabajo de campo, parecen tener razón aquellos docentes que manifiestan una imposibilidad efectiva de alcanzar a la totalidad de los miembros de un grupo a partir de una estrategia generalizada que ignore las diferencias ya mencionadas entre ellos.

[113] Para un tratamiento en cierto sentido análogo a este, pero construido sobre la base de la distinción entre la "ética de la justicia" y la "ética del cuidado", véase PALADINO 2006.

Algunos directivos que comparten la distinción ya señalada instan activamente a los docentes a identificar y separar estos chicos "*problemáticos*" de los "*buenos*" para "*evitar que se contaminen*"[114]. En la medida en que, como hemos visto, muchos directivos señalan la imposibilidad de expulsar alumnos ante la amenaza del "*vaciamiento*", en ocasiones optan, por el contrario, por sugerir a los padres de los chicos "*buenos*" – un puñado de transicionales habitualmente en minoría respecto de los *"problemáticos"*, tanto transicionales como emergentes – que los envíen a otros establecimientos para evitar esta "*contaminación*", lo cual indudablemente presta un pobre servicio al prestigio de la escuela en cuestión, contribuyendo a impulsar la fuga adicional de matrícula una vez que este consejo es compartido con otros padres por parte de quien lo recibe[115].

Más allá de la opción que un docente concreto elija respecto de la administración de su clase, existe un supuesto compartido por parte de la inmensa mayoría de los docentes – y fundado en esos argumentos "culturalistas" caros a los pragmáticos de los que hemos hablado en el capítulo precedente – de que a la luz de las "*escasas competencias*" con las que los chicos "*marginales*" llegan a la escuela, las expectativas de cumplimiento respecto de ellos deben relajarse:

> *"… yo a la currícula [no le doy bola], yo me salgo de la currícula, porque viste que los nuestros [los chicos] son medio madera… entonces no se puede [seguir la currícula]. Porque vos imagináte, ¿cómo les voy a dar Sistema Mundial, o*

[114] A la hora de legitimar esta prescripción aparece predeciblemente la metáfora de *"la manzana podrida que pudre al resto del cajón"* tan cara a los ideólogos de la última dictadura militar.

[115] Si bien la inmensa mayoría de los agentes del sistema escolar comparte esta distinción bipartita entre alumnos tradicionales y problemáticos – más allá de que decidan o no tenerla en cuenta a la hora de administrar recursos institucionales o pedagógicos – una minoría ruidosa de normativos en cada una de las escuelas sostiene en forma monolítica que no tiene sentido *"gastarse en [educar] a ninguno los chicos del barrio"*, en la medida en que se haga lo que se haga están condenados al fracaso, o – en las versiones más hostiles – son "*pichones de delincuentes*", *"bestias"* o "*animalitos*". Interesantemente, no parece existir ningún criterio sistemático que permita distinguir a estos docentes en una clase homogénea: ni la edad, ni el género, ni la antigüedad, ni la pertenencia social o el nivel socioeconómico funcionan como predictores a la hora de delimitarlos.

*Actividad Económica si no saben dónde están los países [o los continentes], les preguntás donde está Estados Unidos y te lo buscan en Asia? Y eso lo tendrían que traer [sabido] de 6º… y no [no lo saben]. Entonces es como que tenés que empezar de cero… así que yo les doy esas cosas [elementales] los países, los continentes, qué es un río, una montaña… y en el libro de temas sí, pongo, [que dí] "Sistema Mundial". Julieta* [la directora] *lo sabe perfectamente [y está de acuerdo]… Y la Inspectora también sabe…"* **(Norma, Docente de la Escuela C)**

*"… acá no podés ponerte a dar los contenidos desde el primer día, no: primero hacés un mes, un mes y medio de diagnóstico para ver cómo es tu relación con los chicos, qué podés darles, y después recién ahí armás la planificación"* **(Luciana, Docente de la Escuela C, a Maribel)**

*"Yo igual es como que estoy haciendo un diagnóstico… voy probando y veo [qué sirve y qué no]. Ayer por ejemplo les traje un texto para analizar, sobre Contaminación Ambiental… ¡y nada! Te dicen que no lo entienden… comprensión de textos ¡cero! Así que ya sé que textos para analizar no puedo traer… Yo digo: llegaron a 7º [grado] ¿y nunca les enseñaron a trabajar con textos? Trabajo en equipo lo mismo, no hay caso, los chicos se dispersan… Además no participan, vos le preguntás… y nadie contesta…* [suspira] *Al final nada de lo que te enseñaron [en el profesorado] te sirve…"* **(Maribel, Docente de la Escuela C)**

Algunos docentes del grupo de los pragmáticos llevan esta concepción al extremo y sostienen que, dadas las deficiencias cognitivas de los chicos – poco importa que su caracterización sea biológica, psicopatológica o cultural – las expectativas de cumplimiento deben reducirse a una expresión mínima: *"que vengan, que copien, que traigan la tarea hecha, que tengan completa las consignas"*[116]. Los docentes normativos que se oponen a esta versión radicalizada y minoritaria de la pedagogía la atribuyen a la indolencia – *"hacen la fácil"* – y

[116] Como estas expectativas son más bien actitudinales y no incluyen por tanto objetivos de rendimiento, la nota – como hemos visto en nuestra discusión del RPSA – deviene un instrumento disciplinario: se pone "*mala nota*" al que no viene o al que "*se porta mal*".

plantean la existencia de conflictos en torno de la continuidad pedagógica en aquellos casos en que dos docentes con concepciones didácticas contrastantes dan la misma materia a dos cursos distintos, tal como surge del siguiente diálogo:

> "**NORMA:** *Ojalá me toquen los mismos chicos del año pasado, porque si no, una viene haciendo el esfuerzo, de a poquito, y después se pierde todo*
> **MIRTA:** *Pero eso es medio injusto, ¿no? Porque cuando lleguen a 9º [y los junten] los tuyos van a estar más o menos bien [preparados] y los otros* [a cargo de otro profesor] *no, y tiene que ser igual para todos.*
> **NORMA:** *Pero no, así es mejor porque una vez que se juntan, los míos, estimulan a los otros… [vos podés delegar en ellos] porque ¿viste? Hay como una cuestión de orgullo: los otros ven que ellos pueden y quieren así como poder igual. Además si no el esfuerzo que invertiste se desperdicia porque vos a los chicos tenés que estarles todo el tiempo encima si querés que aprendan. Y si los dejás un año [sin supervisión] ¡chau! ¡Se olvidaron todo! Si a veces se lo olvidan igual. La otra vez estábamos haciendo un cuadro, y yo lo hice en el pizarrón, y les tuve que explicar que tenían que poner las dos hojas y pegarlas, así como está el pizarrón. Y yo le decía a \uno\ que lo tuve el año pasado, '¿No te acordás, que el año pasado lo vimos a esto?'. Y él me decía: 'No,* ***Norma****, la verdad que no me acuerdo'. Y es así, [los perdés por un año] y en 9º tenés que enseñar todo de cero.*
> **MIRTA**: *Para mí lo que hay que hacer es coordinar, para que los dos [docentes] den [igual].*
> **NORMA:** *¡Qué coordinar!* [enojada] *¡si yo traté mil veces y con el otro es imposible, porque entra, firma y se va!"* **(Norma y Mirta, Docente y Preceptora de la Escuela C)**

Un puñado de docentes señalan como dificultad adicional para el manejo de sus clases la concurrencia de "*chicos que no deberían estar acá*", descripción que incluye diversas categorías de chicos, entre ellas **chicos que deberían concurrir a una escuela especial**:

*"Mirá si no el caso de Ezequiel… que tiene 12 años y está en primero, porque tiene dislexia… y hablando con el padre me contó que [lo que pasa es que una vez] le tiró una batería por la cabeza. Es para [una escuela] especial, lo que pasa es que la Inspectora dice que [eso] es discriminar… y encima si Ezequiel viene, viene cada tanto porque los padres no lo mandan, y se pone violento… se va una semana y vuelve loco… y encima este [la escuela A] es el escalón más bajo, no podemos decirle 'mándenlo a una escuela más tranquila'"* **(Verónica, Docente de la Escuela A)**.

Así como alumnos chicos que se encuentran en una fase de su ciclo de vida distinta de la de sus compañeros del mismo curso:

*"Encima te llegan… el otro día llegaron de Entre Ríos diez chicos [de distintas edades] sin escolarizar, ¡y todos a la escuela!, en 1º… y no podés, porque el Estado pide escolarizar, pero no protege al nene, tiernito [de seis años] cuando está con uno de 12 [años] que ya tuvo su primera experiencia sexual. Y [así es que] nos odian los padres, nos odian las maestras…"* **(Fernanda, Orientadora Social de la Escuela A)**

También abundan las quejas de los docentes en el sentido de que no pueden usar algunos recursos pedagógicos a los que están acostumbrados:

*"A los chicos no se le puede pedir que traigan diarios [para las actividades artísticas de verano] porque ellos los venden".* **(Amanda, Docente de Artística de la Escuela B)**

O dar tarea para la casa:

*"… y los padres también tienen que entender que los chicos en la casa tienen que dedicar tiempo a la escuela: que una hora por día tienen que apagar el televisor, apagar el equipo de música, todo lo que distraiga y ponerse a hacer las cosas de la escuela. Porque [nos guste o no] de otra manera no se aprende… yo entiendo que el chico llega a la casa y que tiene que salir a juntar cartones, esconderse del tío que lo faja, esconderse del padre [borracho], pero es que si no se dedica [así sea un*

*mínimo de tiempo a las tareas de la escuela] no aprende…".* **(Marina, Directora de la Escuela C)**

Al igual que para el caso del RPSA, los vecinos del grupo de los transicionales suelen ser plenamente conscientes de esta relajación de las exigencias pedagógicas allí donde ocurren, la cual es, una vez más, detectada a partir de una comparación retrospectiva de sus resultados con la propia experiencia de escolarización:

*"En estas escuelas para aprobar basta con tener la tarea al día, en otras por ahí no es así, pero en estas sí"* **(Noemí, Barrio Santa Rita)**

A su vez, a la hora de adjudicar causas, los padres de los alumnos transicionales imputan inevitablemente estas falencias como responsabilidad explícita y unilateral de los docentes, fundando las mismas ya sea en una formación deficiente, ya en la supuesta falta de vocación o compromiso de una nueva camada de maestros motivados exclusivamente por un afán de lucro fácil, o en una combinación de ambas:

*"¿Sabes que pasa? Que eso de los nueve años es una estupidez. Lo que hace falta es que [las maestras] enseñen bien a los chicos. Porque antes enseñaban bien y siete años bastan y sobran. Pero ahora, por mas que sean ocho, nueve años si te enseñan mal no aprendes nada igual"* **(Zulma, Barrio Santa Rita)**

"**ALFREDO:** *Vos agarras una maestra de la escuela B, o la escuela ésta, de Santa Rita...* [la escuela A] *y le decís 'Decíme la raíz cuadrada de doce' y no te la dicen, tienen que agarrar calculadora y "¿Cuál es? ¿Cómo era que se usaba?" cuando vos hiciste ciento veinticuatro, ¿cuánto es?, o doce por doce... no, no lo saben (…)Un sobrino mío terminó noveno, octavo, no sé cómo es..., octavo, noveno, no sé porque yo hice hasta séptimo (…) ¡Noveno! Y... '¿Quién descubrió América?', 'San Martín'... '¿Cuánto es cinco por cinco?', 'Treinta y tres'.*
**ZULMA:** *Sí, [los docentes de ahora] no saben nada."* **(Zulma y Alfredo, Barrio Santa Rita)**

"**ALFREDO:** *El maestro... la docencia es la carrera más, más corta que hay, ¿no?, porque vos terminas el secundario, estudiaste cuatro años, ya sos maestro. Son los que mejor están en este momentos en el país; porque están todos en blanco, tienen laburo seguro, porque están en actividad, tienen buena jubilación, buena, bah, a lo que se le puede llamar buena ahora (…) Cuando estuvo la 'carpa blanca', en Buenos Aires... (...) Iban en los coches, un Duna modelo 87', el marido a buscar la chica que había estado una semana sin comer (…) No iban en un Siam Di Tella, no, iban en un auto bueno; son los que mejores pago están, y son los que más rompen las pelotas que... ¿y?, no hacen una mierda"* **(Alfredo, Barrio Santa Rita)**

Puesto de modo ligeramente diferente: buena parte del deterioro de la calidad educativa es atribuido unilateralmente por estos actores a una falta de interés o de compromiso por parte de los agentes del sistema escolar, en particular de los docentes, imputación que descansa sobre la percepción de que el docente "vocacional" – aquel que elige la docencia por inclinación o espíritu de servicio – ha sido reemplazado por un docente "mercenario" que elige la docencia por comodidad y conveniencia (en la medida en que provee *"un buen sueldo"*, prestaciones sociales y servicios de salud, estabilidad laboral y largas vacaciones, sin que requiera demasiado esfuerzo). Consecuentemente el deterioro de la calidad educativa que estos actores del grupo de los transicionales perciben por comparación retrospectiva en las escuelas *"del barrio"* se funda sobre y alimenta una hostilidad hacia un docente que se concibe como indiferente hacia la educación de sus hijos, e interesado exclusivamente en su beneficio personal, particularmente el económico. Esta imputación de "mercenarismo" es reforzada por medio del recurso a los numerosos paros a los que suelen adherir los establecimientos y sus agentes: para dar sólo un ejemplo, durante los dos años en los que tuvo lugar nuestro

trabajo de campo, los días de paro en la Provincia de Buenos Aires fueron 17 en 2004 y 10 en 2005[117].

Los docentes por su parte son en muchos casos plenamente conscientes de esta imputación, así como de la delegación prácticamente absoluta en la que está fundada y que supone que el proceso de aprendizaje es responsabilidad exclusiva de los docentes, de modo tal que ante el *"fracaso escolar"* de alguno de sus hijos, los padres los acusan de *"no saber nada"*, o de ocupar una posición que consideran privilegiada sin los conocimientos y competencias que ésta supone.

> *"…lo que pasa es que los padres piensan… bah, te lo dicen, que vos estás acá para que el pibe aprenda… ¡Ojo! ¡Fijáte que no dicen 'para enseñarle' sino 'para que el pibe aprenda'. Entonces, si el pibe no aprende, la culpa es siempre tuya, el pibe no tiene nada que ver, sos vos la que sos una inútil o una vaga… Entonces si el pibe desaprueba o el padre considera que no aprendió, viene y te caga a pedos, o te prepotea… a veces te caga a palos o te amenaza"* **(Bianca, Docente de la Escuela B)**.

En efecto: dado que la responsabilidad por la instrucción de los hijos suele ser atribuida unilateralmente a la escuela y sus agentes por parte tanto de los vecinos, tanto de los transicionales como de los emergentes, resulta habitual en estas escuelas – como hemos en parte sugerido al referirnos al RPSA – que la desaprobación o reprobación de los alumnos, o las malas calificaciones, sean vistas como un acto de arbitrariedad o injusticia por parte de los

[117] Cabe señalar que del lado de los agentes del sistema escolar los paros – o más bien la decisión de adherir o no a un paro – suelen ser objeto de angustia y de complejos argumentos morales, en la medida en que buena parte de los docentes admiten, simultáneamente, tanto que el Ciclo Lectivo es excesivamente discontinuo e irregular – y que esa irregularidad conspira contra los efectos socializadores de la escuela – como la precariedad de la condición docente, y por tanto, la necesidad de la movilización. Si bien no podemos entrar aquí en detalle sobre este particular, lo que en último término está en juego en la decisión de adherir o no a un paro, y especialmente en los soportes retóricos y morales que subyacen a la misma, es la ambigüedad implícita en la definición del rol docente, esto es, sus definiciones encontradas como vocación, apostolado, trabajo, profesión o militancia (TENTI FANFANI 2006, LIONETTI 2007).

docentes, cuando no una confesión explícita de ineptitud por parte de estos lo cual, una vez más, si bien no es del todo exacto, tampoco carece absolutamente de fundamento. La respuesta aquí suele ser una vez más, la hostilidad explícita con sus habituales consecuencias: la amenaza o el uso de la fuerza, o la denuncia ante los medios masivos de comunicación a disposición de estos actores[118].

**Conflictos en torno de la Convivencia y la Sociabilidad Escolares**

Como hemos visto en el capítulo precedente, los agentes del sistema escolar en escuelas de barrios populares – y en particular los pertenecientes al grupo de los pragmáticos – suelen ser sumamente conscientes de la particular inserción social y territorial de sus escuelas: las menciones al *"barrio"* en Ciudad Rodríguez, o a "*la villa*" en Dr. Leandro Sánchez aparecen de manera regular a la hora de describir, calificar y analizar la experiencia escolar cotidiana. También hemos visto que entre los principales atributos que califican y delimitan tanto al Barrio Santa Rita como a Villa Zanjón se cuenta su **peligrosidad**, de modo que el recién llegado – ya se trate de un nuevo docente o de un etnógrafo – es expuesto en forma inmediata durante el período inicial de su entrada a esas *"narrativas del miedo"* que Rossana REGUILLO (2006) ha trabajado en algunas ciudades latinoamericanas, y que recopilan, para el caso de nuestras escuelas, una casuística prolija de amenazas, robos, agresiones varias hacia los docentes, sus posesiones – en particular los autos – y las instalaciones de la escuela y que tendrían su origen en la peligrosidad del barrio o la villa y sus habitantes, siempre propensos a recurrir a la violencia. A su vez esta peligrosidad del barrio o la villa se percibe como transferida a la escuela: a un barrio peligroso se corresponde en principio, una escuela también peligrosa o, si no peligrosa, al menos violenta.

[118] Nos ocuparemos con algo más de detalle de estas estrategias en el **Capítulo IV**.

La observación etnográfica nos obliga a ser cuidadosos respecto de estos relatos. Si bien no puede negarse que en ocasiones los barrios periféricos o las villas del conurbano puedan exponer tanto a sus visitantes ocasionales como a sus residentes permanentes a amenazas ciertas, tampoco puede dejar de consignarse que el grado de exageración de esta peligrosidad supuestamente perenne por parte de los agentes del sistema escolar es notorio. En segundo lugar, como tendremos ocasión de discutir con más detalle en capítulos posteriores, la conflictividad de los barrios populares – conflictividad traducida en términos nativos por "*peligrosidad*" o "*violencia*" – no se traslada ni mecánica ni automáticamente a conflictividad escolar. Asimismo, existen problemas en la atribución de "*violencia*" o conflictividad a determinadas conductas de niños y jóvenes de sectores populares que no comparten esa calificación y, como veremos, en numerosas ocasiones los alumnos son conscientes tanto de los prejuicios de sus docentes como de ciertas disparidades en la calificación de las conductas, de modo que utilizan unos y otras tácticamente en su propio beneficio.

Así, según nuestra observación, buena parte de la calificación de "*violentas*" que los agentes del sistema escolar aplican a la interacción entre alumnos tiene que ver con una diferencia sistemática expectativas relacionadas con los usos "correctos" del cuerpo (MÍGUEZ 2002): vista tanto desde la corporalidad canónica de los agentes del sistema escolar socializados en sectores medios, como desde las pretensiones civilizatorias de la escuela – a las que habremos de referirnos en el capítulo siguiente – los regímenes habituales del uso del cuerpo en los sectores populares aparecen como "*violentos*". Así, es una escena frecuente en recreos, clases y pasillos de las escuelas de barrios populares ver a un docente censurar a dos o más alumnos por "*pelearse*", cuando éstos alegan estar jugando[119]. Algo similar ocurre respecto de lo que los agentes del sistema escolar denominan "*manoseos*" – manipulación externa de pechos o

[119] Como los alumnos son frecuentemente conscientes de esta diferencia en la puntuación de sus conductas por parte de sus docentes, en ocasiones alegan "*estar jugando*" cuando entre ellos admiten estar "*peleándose en serio*".

genitales de chicas adolescentes o preadolescentes por parte de varones de edades comparables – y que suelen ser causa de una enorme preocupación: si bien los docentes declaran omnipresentes estas actividades, la observación muestra que de hecho están restringidas a unos pocos chicos, que están lejos de ser constantes y que varones y mujeres las admiten como parte de la secuencia habitual de cortejo. Numerosos indicios permiten suponer que el peso desproporcionado que los docentes otorgan a estos hechos, y las exageraciones retóricas que suelen acompañar a sus relatos expresan una ansiedad por la iniciación sexual temprana de estos actores, inconsistente con sus supuestos morales y sociales y sus expectativas respecto de la trayectoria modal de vida de los sectores medios[120].

Aún así, permítasenos decir que por más que las escuelas de barrios populares no siempre sean "*violentas*" en el sentido en que le dan a esta expresión sus docentes y directivos, sí aparecen – como veremos en el capítulo siguiente – como sumamente conflictivas. Quizás el sentido más aparente en que estas escuelas puedan decirse conflictivas tenga que ver con un estado de negociación continua entre las diversas clases de actores en su interior, particularmente – pero no exclusivamente – entre los agentes del sistema escolar por un lado y los alumnos por otro[121] (KESSLER 2003, 2004). Aquéllos reconocen en este hecho uno de los atributos omnipresentes y definitorios de su cotidianeidad en estas escuelas:

> "*No sé cómo sería cuando ibas vos a la escuela… pero cuando yo era chica el docente decía tal cosa y tal cosa se hacía, sin chistar…* [duda] *Yo no sé si por ahí eso está bien, es cierto que eran otros tiempos, que la escuela era más autoritaria, que todos éramos más autoritarios, pero hoy es como que nos fuimos al otro*

[120] Quisiéramos dejar en claro que estos "*manoseos*" constituyen un fenómeno específicamente distinto de la agresión sexual en general y del abuso y la violación en particular.
[121] En esta sección nos ocuparemos solamente de éstas clases de conflictos. Los conflictos entre docentes y entre docentes y directivos serán tratados bajo el título **Conflictos Institucionales** y los conflictos que involucran a los padres serán tratados en una sección aparte. Por las razones ya adelantadas en nuestra introducción, tampoco nos ocuparemos específicamente de los conflictos entre alumnos, para los cuáles remitimos a PALADINO (2006:93-122).

*extremo: los pibes te discuten todo. ¡Todo! Y quieren tener la última palabra siempre… Vos le decís: '¡Salí del aula!' y el pibe no sale, se te retoba y dice '¡Eh! ¿Por qué tengo que salir del aula si a fulanito no lo sacó?' Por ahí al final sale, pero tenés que discutir media hora para que salga y ya ahí la clase se te fue discutiendo…"* **(Ana, Docente de la Escuela A)**.

Así, como acabamos de ver en la sección precedente, a la hora de dar clase resulta habitual que los docentes se vean obligados a negociar con sus alumnos más problemáticos, y muchos de ellos – en particular los normativos – señalan que los alumnos emergentes y sus padres supeditan la permanencia misma de aquéllos en la escuela a la satisfacción de determinadas demandas, especialmente las materiales: como hemos visto en la sección precedente, la exposición constante al mensaje de permanecer en la escuela por parte de docentes y directivos y conociendo la presión que éstos tienen respecto de la matrícula los chicos o sus padres en ocasiones los amenazan con dejar la escuela si no se atienen a alguna demanda específica, particularmente la promoción, o la negación persistente de determinado bien (una vez más, el ejemplo típico son las zapatillas, seguidas por los guardapolvos y útiles escolares)[122].

Muchos docentes señalan que una de las dificultades fundamentales en la convivencia con sus alumnos reside en lo que califican de "*inestabilidad emocional de los chicos*". Señalan así, siempre con una considerable cuota de perplejidad, que:

[122] Si bien como veremos en detalle en los capítulos siguientes los conflictos entre diversos actores del sistema escolar admiten diversas trayectorias y resoluciones, diremos a título de adelanto que contrariamente a lo supuesto por aquellas miradas que ven en la escuela la imposición unilateral y siempre exitosa de un poder omnímodo, resulta bastante habitual que éstos se resuelvan en favor de las demandas de alumnos y allegados. Este resultado es cualquier cosa menos casual en la medida en que, como intentaremos mostrar, los alumnos – en particular los mayores – suelen ser mucho más hábiles que los agentes del sistema escolar a la hora de leer las líneas de debilidad, tensión, asimetría y diferencia en y entre ellos, y por tanto son capaces de maniobrar con suma habilidad, suscitando, utilizando o agravando situaciones de conflicto entre docentes, directivos e inspección, así como negociando alianzas para obtener concesiones.

> *"¡Nunca sabés como van a reaccionar! De repente está todo bien y al minuto siguiente les decís algo y te quieren matar. A veces son adorables, y te reclaman afecto de una manera increíble, y te responden cuando se los das… y al rato tenés ganas de matarlos… y ellos a vos"* **(Andrea, Docente de la Escuela B)**

Incluso aquellos que no llegan a estos extremos concuerdan en atribuir una ambigüedad constante en los alumnos – incluso en los más chicos – que alterna entre los polos representados por una conducta desordenada y "*rebelde*", y una "*búsqueda desesperada de aprobación*".

Si bien la observación muestra que este parece ser el caso, siendo, como hemos señalado, que las trayectorias biográficas de estos actores han sido irregularmente estructuradas por el "proceso de civilización", cabe agregar que en no pocas ocasiones está ambigüedad u oscilación se nos aparece como consecuencia de mecanismos de doble vínculo (BATESON 1991:233ss). Un ejemplo de este mecanismo está representado por el caso de alumnos que responden a elogios de sus docentes – en particular de docentes varones – solicitando manifestaciones corporales de afecto, y que son rechazados por éstos en virtud a un temor extendido a las acusaciones y denuncias de abuso sexual: es habitual que los alumnos interpreten estas manifestaciones de rechazo como estigmatización o discriminación, y que reaccionen de manera agresiva a esta percepción. Otro ejemplo – al que nos referiremos con más detalle en el próximo capítulo – aparece siempre que un alumno intenta pautar con uno de sus docentes o con algún preceptor o directivo una relación simétrica, de "*compinche*": si el docente acepta esta definición, cualquier intento posterior por restablecer la distancia de rol entre docente y alumno será habitualmente leído por éste como rechazo, con idénticas consecuencias a las del caso anterior.

Uno de los contenciosos principales entre alumnos y agentes del sistema escolar tiene que ver con cuestiones indumentarias. Si bien las escuelas suelen

ser relativamente laxas en la aplicación de criterios indumentarios – no prescriben taxativamente, por ejemplo, el uso del guardapolvo – existen determinadas elecciones valoradas en los estilos expresivos de los niños y jóvenes de sectores populares – particularmente entre los varones – que suscitan en muchos casos instantáneos llamados de atención por parte de los agentes del sistema escolar, particularmente el uso de la gorra con visera – "*visera*" en el lenguaje de los alumnos, ya que *"la gorra está en la comisaría"*– y de la capucha de los buzos.

Aquellos docentes que se muestran indiferentes ante cuestiones indumentarias como éstas respaldan su indiferencia por medio de los ya mencionados argumentos "culturalistas" mientras que aquellos – los normativos – que se muestran inflexibles al respecto señalan la necesidad de crear entre los chicos la sensación de que escuela y barrio constituyen marcos separados, diferencia expresada en sentencias como "*los problemas de la escuela se solucionan en la escuela y los de afuera, afuera*"[123]. Habitualmente se sostiene como complemento de esta distinción la necesidad de mantener una distancia de rol expresada en determinados tratamientos – "*Profesor*", "*Señorita*" o "*Directora*" – y se deplora como "*desvalorización*" el que algunos docentes y directivos permitan que los chicos se dirijan a ellos por su nombre propio o un apodo familiar[124]. Como vemos, el dilema involucrado aquí opone una vez más la **continuidad** a la **discontinuidad** entre la escuela y su afuera y la presentación "local" a la "generalizada": por un lado, tenemos a los pragmáticos, que defienden la necesidad de "*adaptar la escuela*" y sus demandas a las particularidades culturales de las poblaciones que recibe, por

[123] Interesantemente, determinadas conductas que son declaradas impropias en la escuela y transferidas hacia su afuera son objeto de una idéntica y simétrica transferencia por parte de este "afuera": así, mientras que los docentes les dicen a los chicos "*acá no se peleen, de la puerta para afuera hagan lo que quieran*", los padres en ocasiones argumentan "*en casa no, para pelearse está la escuela*".

[124] Sin embargo, muchos de los informantes que adhieren a esta posición marcan una ambigüedad involucrada en la tensión contradictoria de "*acercarse a los chicos para comprenderlos*" y desarrollar una relación significativa con ellos, por un lado, y de mantener las distancias "*para que a uno lo respeten*" por el otro.

otro a los normativos, que señalan la importancia de marcar una distinción tajante entre un *"afuera"* y un *"adentro"* que prepararía a los alumnos para el acceso futuro a entornos culturalmente diferenciados de los de sus barrios de origen[125].

Otra serie de conflictos regulares entre alumnos y docentes es recurrentemente suscitada por la tendencia de los alumnos a "*estar donde no deben*", esto es, pasear por los pasillos durante las horas de clase, o permanecer en las aulas durante los recreos, así como "*escaparse*", esto es, salir de la escuela sin autorización[126] y toda la gama de experiencias y prácticas que KESSLER (2004:193ss) califica como típicas de la "*escolaridad de baja intensidad*" y a algunas de las cuáles nos hemos referido en la sección precedente.

Aún cuando una parte considerable de la conflictividad percibida por los docentes pueda explicarse por referencia a diferencias en la puntuación de determinadas conductas, no quisiéramos dar la impresión de que la escuela sería básicamente un escenario pacífico salpicado aquí y allá por algunas incomprensiones menores: existen sin duda – y hemos sido testigos de ello – algunos episodios relativamente graves, aunque esporádicos, en la forma de agresiones físicas tanto entre alumnos como de alumnos o allegados hacia determinados docentes, así como daños hacia sus propiedades (especialmente vehículos). Asimismo, un puñado de docentes en cada una de las escuelas en las que hemos trabajado señalan haber sido objeto de robos al interior de la escuela, y en consecuencia tanto ellos como sus compañeros dicen tomar medidas para evitarlos. A esto deben agregarse ciertos actos de victimización que toman el edificio escolar como blanco, tales como incendios, robos y

---

[125] Resultan habituales entre estos últimos las quejas y las protestas en torno de la erosión o el desdibujamiento de los rituales escolares, tales como saludos de entrada y salida, izamiento y arriamiento de bandera y actos conmemorativos de fechas patrias.

[126] Esta conducta suele ser objeto de particular preocupación por parte de los agentes del sistema escolar, en la medida en que los expone a riesgos de demandas por responsabilidad civil en el caso de que algún alumno tenga un accidente en horario escolar.

episodios de vandalismo y que suscitan – como hemos visto para el caso de la Escuela A – airadas discusiones entre normativos y pragmáticos respecto de su diagnóstico y abordaje. A este respecto, algunos informantes – todos ellos pertenecientes al grupo más militante dentro de los pragmáticos – ofrecen lecturas semióticas de la hostilidad que alumnos y allegados manifiestan hacia la escuela en términos de la excesiva separación – expresada de manera simbólica en la estructura edilicia – entre "*barrio*" y "*escuela*":

> *"¡Y que querés! ¡Cómo no van a odiar a la escuela, como no la van a prender fuego si, cuando vos mirás la escuela lo primero que ves es un paredón, rejas, portones con pinches… como si fuera una cárcel… Eso es como decirles: '¡Fuera! ¡Esto no es para ustedes!' es como si la escuela estuviera enfrentada, en guerra permanente con el barrio"* **(Fernando, Director de la Escuela A)**

Sin embargo, nuestras conversaciones con los alumnos parecieran mostrar que esta posición peca por un exceso de imputación analítica (COHEN 2002, XV), inspirado por un *corpus* de textos de inspiración psicoanalítica o semiológica que buscan – y consiguen, claro está – leer en los comportamientos de los alumnos de sectores populares la resistencia a un poder escolar que intenta imponérseles unilateralmente desde fuera y desde encima[127]. Cuando escuchamos hablar a los mismos alumnos, o los interrogamos sobre las razones de sus actos de "*vandalismo*", lo que aparece – consistentemente con lo señalado por la prolífica bibliografía disponible (MUNGHAM y PEARSON 1976, ALLEN 1980, MARSH *et alii* 1995, DOWNES y ROCK 1998:159-175) – es casi siempre la cuestión del *excitement* – esto es, la lucha contra el tedio – y la disponibilidad de la escuela como "*blanco fácil*", accesible y relativamente desprotegido.

Volviendo a los agentes del sistema escolar, existen quienes argumentan por el contrario – y esto tanto entre los normativos como entre los pragmáticos

[127] Para una crítica de esta interpretación unilateral de las prácticas de los sectores populares como resistencia véanse PIÑA (1987) y GRIGNON y PASSERON (1991)

menos dogmáticos – la necesidad de muros, rejas y alarmas a los fines de proteger el siempre escaso patrimonio de la escuela de la constante depredación de la que sería objeto:

> *"Tras que tenemos pocas cosas, entra cualquier pendejo y te las afana… ¿y a quién perjudica? Perjudica a los pibes, a sus compañeros"* **(Luciana, Docente de la Escuela C)**

Una vez más se constata aquí la existencia de una tensión en la interpretación de las conductas supuestamente "*violentas*" de los alumnos en términos de una oposición polar: así, para los más militantes entre los pragmáticos – indudablemente influenciados por una vulgata pedagógica vagamente bourdiana o foucaultiana a la que nos hemos referido en el capítulo anterior – la violencia de los alumnos y sus allegados es simplemente una respuesta esperable a la violencia (simbólica) que *"el sistema"* ejerce sobre ellos mientras que para normativos y pragmáticos "moderados", la escuela constituye más bien un espacio sitiado en un entorno peligroso y amenazante, que intenta desesperadamente mantener la defensa unos límites siempre amenazados.

Lo interesante del caso, más allá de las modalidades concretas que suelen asumir estas clases habituales de conflicto que hemos intentado recapitular, es que la suposición extendida respecto de la peligrosidad del barrio en el cual la escuela se encuentra situada y del cual recibe alumnos, y de sus habitantes funciona en numerosas ocasiones como inhibidor de las sanciones disciplinarias, explícitas o implícitas. Así, como veremos más adelante, en respuesta a los numerosos relatos que circulan en el escenario escolar acerca de docentes o directivos amenazados o victimizados por padres y alumnos, muchos docentes y directivos optan por una actitud precautoria de evitación del conflicto que consiste básicamente en ceder a las demandas de alumnos y allegados, a los efectos de evitar una victimización que se supone

ineluctable[128]. Una vez más, como veremos con algo más de detalle en el capítulo siguiente, los sujetos de esta imputación de violencia y peligrosidad parecen ser sumamente conscientes de ella, en la medida en que actúan en consecuencia y la movilizan tácticamente a los efectos de obtener resultados beneficiosos en apoyo de sus demandas.

Muchas de las consecuencias de esta virtual abstención disciplinaria de gran parte de los agentes del sistema escolar – ya sea que la misma tenga como motivación última el temor, los supuestos morales, o una combinación de ambos – resultan a la vez visibles e indeseables para los vecinos del grupo de los transicionales, que ven en los agentes del sistema escolar una renuncia tan explícita como injustificable a "*contener*" el desorden o mantener la disciplina, de modo tal que en la comparación retrospectiva, las escuelas "*del barrio*" no suelen salir mucho mejor paradas que en lo que hace a su calidad pedagógica. Sin embargo – y a diferencia de lo mencionado para ésta – la condena moral aquí no es unánime ni unilateral. Algunos de los vecinos pertenecientes al grupo de los transicionales admiten que sus contrapartes de la clase de los emergentes son, hasta cierto punto, "*violentos*" o "*incontrolables*" al punto de difuminar, al menos en parte, la culpa y la responsabilidad de los agentes del sistema escolar, distribuyéndola en forma compartida con los alumnos emergentes y, en particular, con sus padres[129]:

> "*… [por falta de chicos] mezclaron los dos cursos, primero y segundo, y mi nena, que es chiquita, de seis años y esta en primero estaba con chicos grandes de 12, [de segundo]. Una vez por ejemplo, se pusieron a patearle los anteojos, a jugar al fútbol. Le decían que no iba a pasar nada, que como los anteojos estaban en el estuche no iba a pasar nada. Por suerte rompieron solo el estuche, porque si eran*

[128] A esta inacción motivada por el temor suele sumársele – como veremos oportunamente – una justificación específicamente ideológica y aún moral respecto de la futilidad de "*la violencia*", "*el castigo*", "*la disciplina*" o "*la autoridad*".

[129] Obviamente, esta adjudicación forma parte de las estrategias de distinción de los transicionales respecto de los emergentes que ya hemos señalado.

*los anteojos... ¡$60 sale un par de anteojos! Me dijeron que no me preocupara, que la madre se iba a hacer cargo... ¡que va!"* **(Marisol, Barrio Santa Rita)**.

*"Lo que pasa es que en la escuela a la maestra no la respetan mas. Viene un borreguito así* [señala una altura de un metro veinte] *y la maestra le dice algo y el muchachito le dice de todo. La otra vez una maestra… cuentan que fue a decirle algo a una nena y ella le dice 'No me rompas más las pelotas'. Mismo los hijos [o parientes] de uno, la otra vez el Cacho me decía: 'si la maestra me dice algo yo le pego'. Y yo le dije que no, que cómo le iba a pegar. Y mis hijas también, se portaban mal. Con una de ellas me paso que se distraía, que ni ella hacía nada ni dejaba hacer a los demás."* **(Noelia, Barrio Santa Rita)**

*"Acá lo que hace falta es una seguridad bien, día, tarde y noche, las 24 horas del día... y más control en el colegio también, porque los chicos están terribles con la maestra, ¿vio? (…) un poco más ya le pegan a la maestra (…) están a las piñas, a las patadas, los chicos de primer, de segundo año, ¿sabe lo que es eso?... El respeto a las maestras, no hay más... Yo le enseño a ella (por su hija), quizás otras madres no lo hacen, ¿vio? (…) Como yo escucho muchas madres que dicen 'ah, ¿te pegó?', a la salida, '¿y por qué vos no se lo devolvistes?' Y hay maestras que tiene miedo sobre como reaccionarán los padres, las madres, las familias... o les vienen en patota, o la esperan a la salida... todo eso será que ellos piensan también, ¿vio? (…) Porque yo vengo y veo como son los chicos, nada que ver con la época de antes, mía, que yo... bueno, respetar a la maestra, hacer caso a la maestra, ¿vio? Todo eso... le roban a la maestra, los mismos chicos le roban a la maestra"* **(Zunilda, Villa Zanjón)**

Si bien nos ocuparemos de esta cuestión con más detalle en el capítulo siguiente, no quisiéramos dejar de señalar que numerosos informantes del barrio agregan a las acusaciones cuestiones procedimentales, que condenan una confianza excesiva en el diálogo y la palabra como herramientas de intervención ante los conflictos o las inconductas:

*"***MARGARITA:** *…no hay autoridad... no hay disciplina. La directora [que según parece está hace algo así como tres años] no sabe controlar a los chicos. En lugar*

*de usar disciplina, es demasiado accesible, los trata de hablar, de convencer, les da demasiadas oportunidades [Por eso] los chicos hacen lo que quieren. Lo que pasa es que la directora les quiere hablar a los chicos: y con esos chicos [hablar no sirve]…*

**ZULMA:** *Yo a la primera hablo, después paliza, y después penitencia…*

**MARGARITA:** *¿Y qué vas a hacer [con hablarles]? Los llevan a la dirección, les dicen 'No hagas más lo que hiciste', el chico dice 'Está bien, no lo hago más' y a los dos minutos lo está haciendo de vuelta". Indignada con la directora, continúa: "Hace cuatro años que está la directora, y no la echan. Yo cuando vi este año [que seguía] dije '¡Uy no!, ¡Un año más!', pero los padres no hacen nada. La otra vez, que violaron a ese nene, se podría haber aprovechado [para hacer presión] para que la echaran y los padres no hicieron nada (…) No, si la escuela en nuestra época no era así…El otro día la directora de la Escuela [B] me preguntó por qué había sacado a la Pipi, que 'era una alumna buenísima, [ejemplar]'. Y yo le chanté: 'yo no la saqué, ustedes hicieron que la sacara, por no cuidar lo poco que nos queda. Si la inspectora y vos hubiesen cuidado la disciplina [no hubiera tenido que sacarla]'. Ella me dijo 'pero ahora es distinto, la conducta de los chicos cambió'. '¡Qué va a cambiar! ¡Si ellos lo único que quieren es vaguear! El otro día al de [Zutano] le rompieron la cabeza de un piedrazo el segundo día de clase. Después se quejan de que los saquen, ¡[la madre] ya dijo que lo va a sacar!"*

**(Margarita y Zulma, Barrio Santa Rita)**

Una vez más, los alumnos, como hemos visto para el caso de Lucas en la sección precedente, están fundamentalmente de acuerdo con esta imputación: la charla admonitoria de los docentes o los directivos es algo "*que hay que bancarse*", respecto de lo cual hay que "*hacerse el boludo*" pero que, en definitiva, no tiene mayores consecuencias[130].

Como quiera que sea, los actores del tipo de los transicionales se muestran casi unánimemente insatisfechos tanto con los medios como con los resultados que la escuela suele poner en juego a la hora de intervenir respecto de la "indisciplina" de sus alumnos, lo cual suele constituir un argumento

[130] Volveremos sobre este punto en el capítulo siguiente.

adicional para retirar a sus hijos del establecimiento, contribuyendo adicionalmente a la segregación, homogeneización y disminución de la matrícula a las que nos hemos referido una y otra vez en las secciones precedentes.

**Conflictos en Torno de la Relación entre la Casa y la Escuela**

Como hemos visto al reconstruir la narrativa de la marginalidad en el capítulo que antecede, al supuesto de peligrosidad ya mencionado ciertos docentes y directivos – particularmente los normativos – agregan la imputación a los actores pertenecientes a estos sectores de determinadas fallas morales, generalmente articuladas en torno de cierta idea de responsabilidad y respetabilidad, por ejemplo, *"Así son los pobres: traen hijos al mundo que no pueden mantener"*, o *"no laburan"* y *"son vagos"*, al tiempo que *"tienen Direct TV y no se privan de nada"* mezclados con acusaciones respecto de que los destinatarios de la ayuda social no pasan verdadera necesidad – *"sólo vienen al Comedor si la comida les gusta"*, *"tiran la Comida"* o *"dejan la Comida"*. Frecuentemente, estas descalificaciones sitúan a estos actores en oposición con la rectitud moral de un enunciador que se posiciona como víctima frente a sectores *"supuestamente desfavorecidos"* que obtienen *"todo de arriba"*:

> *"…yo me mato laburando y no tengo nada, mientras que a estos vagos les regalan todo"* **(Amelia, Docente de la Escuela A)**.

Indudablemente, esta serie de imputaciones afectan de manera sumamente visible tanto los análisis como las interacciones que los agentes del sistema escolar tienen con los padres y demás allegados de los alumnos de la escuela. Asimismo, como también hemos visto en el capítulo precedente, resulta habitual que en virtud de ciertas premisas respecto de *"la cultura"* y del proceso de socialización de los actores de estos barrios, muchos de los agentes

del sistema escolar extiendan estas calificaciones negativas de los padres hacia sus hijos, postulando la existencia de un proceso de reproducción que contribuye a perpetuar de modo prácticamente irreversible esta clase de conductas. Sin embargo y a pesar de esta suposición es visiblemente mayoritaria, varían las consecuencias morales que distintos actores extraen de esta constatación. Así, hemos visto que mientras que un puñado de docentes señalan la futilidad del esfuerzo educativo para oponerse a este proceso de reproducción cultural de estos atributos considerados indeseables, y asumen en consecuencia una posición denigratoria y desvalorizadora de sus alumnos – los ya citados *"son como animalitos"* o *"son pichones de delincuentes"* – otros leen esta constatación en esa versión compasiva que hemos denominado *tout comprendre, tout pardonner* y la utilizan para neutralizar cualquier amago de censura.

Asimismo, como también hemos señalado, existe entre los agentes del sistema escolar la percepción de una fuerte discrepancia en el modo en que la escuela y sus agentes por un lado y los padres y otros allegados por el otro conciben la relación entre *"padres"* y *"escuela"*: mientras que la escuela y sus agentes conciben habitualmente la relación como **complementaria** – la escuela es el *"segundo hogar"*, lo cual implica que complementa pero no sustituye al primero – imputan a *"los padres"* una delegación prácticamente absoluta, que supone que la escuela se haga cargo del proceso educativo de manera exclusiva y sin involucrarlos. A modo de corroboración, docentes y directivos señalan de manera casi unánime que resulta sumamente difícil implicar a los padres en la experiencia escolar de sus hijos – por ejemplo, convocarlos para reuniones agregando que incluso en los casos en que los padres efectivamente se implican, se destaca su *"incapacidad para controlar a sus hijos"* o *"mantener acuerdos"*, en virtud de que al estar *"desbordados por las necesidades de la subsistencia"*, *"la escuela no es demasiado importante en su escala de prioridades"*.

A esto se suma la queja persistente de los agentes del sistema escolar de que los padres se ponen casi automáticamente del lado de sus hijos, desautorizándolos ante estos, en ocasiones haciendo uso de estereotipos de género:

> *"Yo escuché a un padre decirle a su hijo: '¡Si la vieja esa de mierda te dice algo, mandála a la puta que la parió!'"* **(Analía, Orientadora Social de la Escuela B)**.

> *"Un chico de 2º [grado] me dijo una vez: 'Mi papá me dijo que si Ud. me retaba la mandara a lavar los platos'"* **(Soledad, Docente de la Escuela A y B)**.

Cuando esta percepción – de acuerdo a lo ya señalado para el caso de los alumnos – se combina con el supuesto de peligrosidad fundado en esa casuística de la violencia que hemos mencionado en la sección anterior, da como resultado el temor generalizado de los docentes y directivos hacia los padres como posibles fuentes de agresión. Una vez más, muchos padres se percatan de esta situación y cuentan con ella, de modo que en ocasiones amenazan a docentes y directivos con que le van a decir a su padre o madre y que éste o ésta *"lo va a cagar a palos"*.

> *"Resulta que el otro día una madre amenazó a Analía… por escrito y todo la amenazó. Le mandó una carta que decía que al hijo le habían pegado y qué pasaba si le pagaba a ella. ¡Analía estaba re-amargada, pobre!"* **(Mariel, Preceptora de la Escuela C)**.

A estas amenazas de la agresión física se la han sumado – recientemente, si hemos de creer a nuestros informantes – las amenazas de judicialización o de recurso a demandas civiles o penales.

> *"A mí también [el otro día] un padre me amenazó… Me dijo que [tuviera cuidado porque] es mezcla de chileno, de aborigen y de chino. '¡Ocho años doné sangre!' me dijo*

*'y por eso me dieron el documento'. Y me dijo que iba a hacerme juicio… y hasta las últimas consecuencias, porque yo no hago nada"* **(Fernanda, Orientadora Social de la Escuela C)**.

Si bien, como hemos visto, la delegación unilateral señalada por los docentes y directivos a todos los efectos existe, resulta obvio que la misma no tiene causas tan simples y unilaterales como el *"desinterés"* que los agentes del sistema escolar le achacan. Hemos ya señalado que, por un lado, los habitantes de los barrios imputan a la escuela la responsabilidad exclusiva por la instrucción de sus hijos, por lo cual, el que ésta o sus agentes recurran a ellos es leído como sinónimo de ineptitud o falta de idoneidad. A esto podemos agregar que muchos padres consideran – correctamente – que son convocados constantemente precisamente porque concurren, lo cual consideran una injusticia en la medida en que sus hijos no siempre son los más conflictivos:

*"La maestra me llamaba todo el tiempo y yo iba. Hasta que un día me cansé y le dije: '¿Qué pasa? ¿Resulta que la mía es la única que se porta mal?'. Y la maestra me dijo que no, que todos, lo que pasa es que yo era la única que iba [cuando me convocaban] y que me llamaban para ver si la podía contener, acá en casa. Porque la escuela no te contiene, no te puede contener, si no los educan en la casa..."* **(Zulema, Barrio Santa Rita)**.

Cabe también agregar que la mayor parte de las veces los padres no concurren en respuesta a los llamados de la escuela o de alguno de sus agentes ya sea porque los hijos le ocultan la información, ya porque sus actividades laborales – en un sentido amplio que incluye, por supuesto, las domésticas – o personales le impiden disponer efectivamente del tiempo necesario para responder a la convocatoria.

Como veremos con más detalle en el capítulo siguiente, incluso en algunos casos de padres transicionales donde la cooperación entre *"la casa"* y *"la*

*escuela"* existe, determinadas diferencias culturales y morales conspiran contra la supuesta continuidad que la escuela postula como ideal: así, aún cuando ciertos padres en principio se muestren dispuestos a respaldar las sanciones de los docentes, este respaldo suele tomar formas que los docentes reprueban, lo cual los vuelve renuentes a recurrir a él:

> *"Por ahí el padre tiene la mejor [onda], pero vos le decís que el hijo anda medio mal en la escuela, o que se rateó, o que le falto el respeto a la docente y él te dice: '¡Ya va a ver cuando yo lo agarre! ¡Le voy a dar tantos cinturonazos que no le van a quedar más ganas de joder!' ¿Entonces vos que tenés que hacer? Porque tampoco es la forma… y después al pibe le va a quedar un odio que no se lo sacás más"* **(Maribel, Docente de la Escuela C)**.

Por otra parte, en numerosos casos en que la escuela o alguno de sus agentes necesitan recurrir a los padres o allegados de los alumnos, el procedimiento no suele ser sencillo:

> *"Fijáte lo que paso ayer: una chica se descompuso y hubo que llamar a la casa para que la vinieran a buscar. Pero resulta que como acá [en el barrio] nadie tiene teléfono [sino celular] teníamos un celular que estaba dado de baja, y estuvimos un rato largo tratando de averiguar el número del celular nuevo… Hubiese ido a la casa, pero tampoco te sirve de nada, porque la madre se acababa de separar de su pareja y, vos viste, rastrearla te puede llevar toda la mañana… Además, que nadie te garantiza que esté, porque por ahí salió a laburar, a cartonear o lo que sea… Al final vino la hermana mayor a buscar a la hermanita más chiquita y ella se la llevó, pero para esto ya habían pasado como dos horas"* **(Fernanda, Orientadora Social de la Escuela C)**.

Interesantemente, estas atribuciones generalizadas conviven con una clasificación nativa análoga a la que reconstruimos respecto de las "clases" de alumnos: así, existen acuerdos unánimes entre los agentes del sistema escolar respecto de una distinción entre *"padres con los que podés contar"* – casi siempre, transicionales – *"algunos a que es mejor perderlos que encontrarlos"* –

emergentes – y otros simplemente "*ausentes*". Respecto de los primeros, suelen establecerse relaciones relativamente cercanas a la postulada como ideal, esto es, acuden cuando son convocados y "*se muestran interesados*" por el desempeño académico y comportamental de sus hijos, aún cuando se subraye la ironía de que *"los que más vienen son los que menos necesitas que vengan"*. Se considera que los segundos acuden constantemente a la escuela con el expreso propósito de causar problemas y la estrategia recomendada en este caso es la evitación o – de no ser posible – el apaciguamiento:

> **MIRTA**: *La Espinosa es una mujer grandota, [***LUCIANA***: "¡Cómo yo!"] rubia, de ojos azules, una mujer hermosa…*
>
> **LUCIANA:** *… pero siempre anda haciendo kilombo. Ella enseguida viene y te quiere boxear, porque sabe boxeo.*
>
> **NORMA**: *La otra vez se estaba peleando con Sofía… y le decía '¡Mire que sé boxeo! ¡Sé boxeo, eh!" y la otra no se quedó en el molde: 'A mí no me importa un carajo, que si usté tiene conocidos yo también tengo los míos' le dijo… ¡Le hizo frente, eh! Y la amenazó con la policía y la otra le dijo: 'Me pasó por… a la policía'".*
>
> **MARIEL**: *Claro, lo que pasa es que a ella hay que tratarla bien… le decís, tranqui: '¿Qué paaaasa?', y todo bien… ¡pero le nombrás a la policía y se pone como loca!*
>
> **NORMA**: *Y la otra vez, que estaban los chicos en el patio, viene ella, y la reja estaba cerrada… y yo voy al fondo para que le abran… y habré tardado tres minutos [como mucho], porque viste que hay que ir hasta el fondo, por ahí no lo encontrás, y volvés… ¡y ya la otra había saltado la reja Y yo le dije: '¿No ve que es un mal ejemplo para los chicos chiquitos? ¿Cómo les enseña una después?' Y ahí se quedó y me dijo que tenía razón…*
>
> **MARIEL:** *La verdad que te está re-loca esa mujer un día viene y te dice, lo más bien '¿Cómo estás? ¿Cómo anda todo?' [dulcifica la voz] y al día siguiente te quiere cagar a palos…"* **(Docentes y Preceptoras de la Escuela C)**

"**JULIETA:** [sonriendo de oreja a oreja] *Chicas: les traigo una buena noticia para todas… ¡nos deshicimos de Dalma Moyano!.*

*Norma y Adriana obviamente saben de quién se trata, porque levantan los brazos y los mueven de lado a lado, a modo de baile, mientras ululan. Luciana nos incita a Yanina, a Maribel y a mí de que participemos del festejo.*

*Pregunto de quién se trata, creyendo que hablan de una docente, y Adriana me explica: "¡Esa que tiene el candado acá [en la boca]!". Asiento, aunque no tengo la menor idea de a quién o a qué se puede estar refiriendo. Por suerte, también está Maribel, que en su carácter de "nueva" recibe los beneficios de una explicación algo más detallada:*

**ADRIANA**: *¡[Es una chica a la que] por ahí le tocás un rulo y dice que le quebraste la muñeca!*
**JULIETA**: *La madre vive queriendo hacerle juicio a la escuela [por todo]".*
**ADRIANA**: *Sí, porque la otra vez, que se cayó la pared [de atrás], se cayó encima de [la hija] y le hizo un hematoma. Y la madre trajo una radiografía que… mirá… ¡parecía que tenía cáncer de pulmón! No era de la chica la radiografía, era una radiografía de cualquiera… y la Faraona Isabelita – la directora fantasma – se dio cuenta enseguida, y se la pidió para hacerla ver… ¡y la otra no quería saber nada!* [ríe] *Y después andaba… Isabelita, mi vida… de lo más dulce".*
**YANINA**: *¡No le saben dar un jarabe para la tos a los hijos y después se las dan de que se preocupan!*
**LUCIANA**: *Ahora nomás queda [deshacernos de] Espinosa... el otro día se le metió en el aula a Sofía y… eso que la nena de ella no era de ese curso.*
**MARIBEL**: [sorprendida] *¿Entonces viene cualquiera y se mete así a un aula, como sí nada?*
**LUCIANA**: [ignorándola] *¡Encima son como 18! Pero el problema igual es la madre* [ríe] *Sí, 12 hijos tiene… hay uno en cada año… [así que] no podés zafar."*
**(Directora y Docentes de la Escuela C)**

Los terceros – los *"ausentes"* – son aquellos que se declaran *"inalcanzables"* y la actitud resignada de la escuela implica, en estos casos, prescindir de ellos hasta donde sea posible.

**Conflictos entre Agentes Institucionales**

Como hemos visto, podemos dar cuenta de una parte significativa de la cotidianeidad de las escuelas de barrios populares a través de una descripción que sitúa a distintos actores en posiciones en conflicto en torno de determinados dilemas que atravesarían el escenario escolar contemporáneo. También hemos afirmado que aún cuando en circunstancias puntuales estos posicionamientos puedan ser lábiles y cambiantes en relación con diversos escenarios concretos, las adhesiones suelen ser resultado de opiniones explícitamente sustentadas y moralmente fundamentadas, que enfrentan de forma habitual y recurrente a aquellos actores que se sitúan más cerca o más lejos de los tipos que hemos denominado normativos y pragmáticos. Así, los primeros suelen sostener que la escuela debería *"dedicarse a enseñar"* en oposición a los segundos que señalan la importancia de su rol de contención, aquéllos sostienen que la aprobación o promoción de un curso depende de criterios como rendimiento escolar o inasistencias, criticando y siendo blanco de críticas por parte de éstos que argumentan la promoción en términos morales, la prudencia pragmática de administrar discrecionalmente los recursos didácticos, destinándolos a quienes se supone están en condiciones de aprovecharlos se enfrenta a la tajante oposición de quienes sostienen la universalidad de la misión educativa de la escuela y las visiones compasivas de la diferencia cultural entran tarde o temprano en tensión con sus contrapartes reificadoras y frecuentemente estigmatizantes.

Hasta ahora, sin embargo, hemos descripto en gran medida estos posicionamientos y las tensiones a las que están sometidos como si todos los actores estuvieran en el mismo plano y las disputas, por tanto, se produjeran en igualdad de condiciones, lo cual no es sino una simplificación que no da cuenta en su totalidad de las relaciones que involucran a los distintos agentes del sistema escolar. Puesto de modo ligeramente más sencillo: el posicionamiento de un inspector o de un directivo no tiene el mismo peso que

el de un docente o del de un preceptor. Siendo así, como hemos discutido al reconstruir los casos de la Escuela A y la Escuela C en relación con los objetivos institucionales defendidos por sus directivos, se comprenderá que las tomas de posición de aquellos actores que están en condiciones de proponer, en forma implícita o explícita, lo que podríamos llamar la política institucional de un establecimiento tendrán importantes consecuencias derivadas de su concordancia o no con los posicionamientos de los restantes actores de la escuela en cuestión. Aún a riesgo de repetirnos: puede esperarse que si una directora se encuentra firmemente identificada con la posición normativa del *"enseñar"* mientras que la mayor parte de sus docentes se encuentra más próxima al polo pragmático del *"contener"*, la conflictividad de la escuela en cuestión habrá de resultar mayor respecto de otro establecimiento en que exista un mayor acuerdo. En cualquier caso, en la medida en que los diversos acuerdos morales en un establecimiento difícilmente sean unánimes, los posicionamientos compartidos o encontrados habrán de suscitar una serie de alianzas y oposiciones tácticas entre directivos, docentes y miembros del gabinete que en general, según lo muestran nuestras observaciones, tienen como uno de sus efectos la constitución de "facciones" y el refuerzo de los posicionamientos.

Aún cuando el caso de la Escuela A sea quizás particularmente paradigmático, resulta cualquier cosa menos excepcional en las escuelas en las que hemos trabajado. Toda vez que se producen discrepancias de esta clase entre los posicionamientos morales del equipo directivo y un número importante de docentes o miembros del gabinete, hacen su aparición los conflictos y las acusaciones cruzadas: docentes que señalan ser objeto de hostilidad constante por parte de los directivos, directivos que acusan a los docentes de que los desórdenes de los chicos resultan de que *"no saben manejarlos"* y recíprocas críticas de los docentes hacia sus directivos, acusados de que *"no tienen idea de lo que es estar delante de una clase"*.

Aún cuando por sus consecuencias esta clase de conflictos resulten de una importancia que no puede exagerarse, estas disputas suscitadas en torno de las diferencias sistemáticas en los posicionamientos morales de directivos y los restantes agentes del sistema escolar no son la única clase de conflictos que surgen entre ellos. Una protesta recurrente entre los docentes de las dos escuelas de Ciudad Rodríguez en las que hemos trabajado enuncia que ante un conflicto entre docentes y alumnos – o sus allegados – los directivos suelen ponerse automáticamente del lado de éstos – *"los apañan"* – y contra los docentes. La fundamentación de esta alianza sistemática casi siempre hace alusión al ya mencionado temor a las represalias:

> *"Claro, vos ponéte en su lugar: por ahí si lo enfrentás al pibe, lo más probable es que después te raye el auto, o te vaya a afanar o te prenda fuego la casa… o por ahí le dice al viejo o a la vieja, porque a veces las madres son peores, y vos viste cómo son: viene y te caga a palos… o peor, te saca en la radio diciendo pestes de vos, y te escracha… en cambio, si cagás a un docente, sí, se va a quejar, ¿y qué? ¿A quién le jode que el docente se queje? No pasa nada."* **(Dora, Docente de la Escuela B)**

Interesantemente, algunos directivos acuerdan explícitamente con esta imputación, si bien la argumentan en términos distintos:

> *"A veces los docentes no se dan cuenta del lugar difícil en el que estamos parados… ellos lo ven como que nosotros los tomamos de punto, o nos ponemos siempre del lado de los pibes… pero no es así, no. Lo que pasa es que* [baja la voz] *vos viste cómo son los chicos… y los padres también. Muchas veces* [duda] *no es fácil razonar con ellos, no atienden razones, en un momento de calentura por ahí te maltratan… en cambio con los docentes sí se puede hablar, se puede discutir, podés lograr acuerdos. Entonces yo prefiero resolver la cuestión sacando al padre de en medio, porque yo con él no puedo conseguir nada, y después intentar hablar con el docente, que con él sí puedo discutir en un plano más de igualdad"* **(Entrevista a Lucía, Directora de la Escuela B)**

Sin embargo, la mayor parte de los docentes ve en esta actitud una traducción de *"los trapos sucios se lavan en casa"* y la atribuyen a un interés espurio en *"tapar"* los desórdenes y dar una imagen de *"acá está todo bien"*. Yendo aún más lejos, varios docentes señalan que *"lo peor que puede pasar a una escuela es que los directivos no se pongan firmes con los padres"*, dado que en ese caso *"los padres terminan manejando la escuela"*, ya sea mediante los medios más rudos de la agresión física, o a través de las amenazas de denuncias o de exposición en los medios. Interesantemente, los directivos a veces acuerdan con esta imputación, si bien señalan la ambigüedad y la dificultad involucradas en mantener un equilibrio entre los objetivos en tensión de *"autonomía de la escuela"* y *"apertura a la comunidad"*:

> *"… y sí, tienen razón, es cierto: a veces escuchar las demandas de los padres y de la comunidad te termina llevando a una situación en que parece que los padres quieren enseñar a la escuela como educar a sus hijos. Hay un punto para mí en que la línea no debe cruzarse que es cuando los padres intentan meterse en las cuestiones pedagógicas; ahí si tenés que decirles que no, porque en eso no tienen la más mínima competencia"* **(Entrevista a Lucía, Directora de la Escuela B)**

Un punto en el que casi todos los agentes del sistema escolar coinciden es en atribuir una buena cuota de responsabilidad por la conflictividad al interior del sistema escolar en general y de su establecimiento en particular, a los inspectores, figuras que son presentadas como encarnación ejemplificadora de la burocracia y de los males que se suponen inherentes a la misma (HERZFELD 1991). Tal como hemos adelantado, algunos docentes llegan a señalar la existencia de un mecanismo de *"selección de los peores"*, que utilizaría la promoción al rango de inspector como estrategia para apartar de su cargo a directores particularmente problemáticos o conflictivos, esto es, una estrategia de virtual soborno para que renuncien a sus cargos, creándose así un

mecanismo de selección que promovería a las personas más conflictivas o cuestionadas a los rangos superiores del sistema educativo[131].

En cualquier caso, los inspectores aparecen, desde el relato de docentes y directivos, unánimemente interesados en *"tapar"* los problemas más que en el diagnóstico o la solución de los mismos y resulta habitual que esta preocupación por *"tapar"* – al igual que sucedía en el caso de los directivos – se atribuya al desborde de una burocracia que pone el cumplimiento de los requisitos formales como un imperativo autónomo y divorciado de cualquier contenido concreto. En este sentido los directivos de las escuelas en las que hemos trabajado frecuentemente señalan o bien la irrelevancia de las normativas y directivas emanadas de las autoridades del sistema escolar a las escuelas de barrios populares, o bien la imposibilidad de aplicarlas. Pero como al mismo tiempo las mismas revisten un carácter taxativo sucede que, o bien se intente cumplirlas a rajatabla, aumentando la conflictividad con docentes, padres y alumnos, o bien se simule formal y burocráticamente su cumplimiento, generando una apariencia de cumplimiento que no se corresponde con las prácticas reportadas y observadas.

A esto algunos informantes agregan que las únicas estrategias de intervención que se conciben desde la Inspección están ligadas a la sanción – en particular a la sanción administrativa. Algunos docentes y miembros del gabinete de las escuelas de Ciudad Rodríguez señalan así que fueron advertidos o amonestados por Inspectores por realizar tareas que no eran de su competencia, incluso si las mismas habían sido realizadas en su tiempo libre o aún cuando aquellas tareas redundaran en beneficio de los chicos o la institución. En cualquier caso, en la medida en que se encuentra extendida esta creencia de que el modo particular en que los inspectores ejercen las

[131] Si bien una afirmación de esta naturaleza resulta sumamente difícil de validar, hemos sido testigos de al menos dos casos que parecerían sustentarla – uno de ellos el ya mencionado de la Escuela A – en los que directivos en abierto conflicto con la parte más militante de la comunidad escolar fueron promovidos a inspectores luego de determinados eventos "críticos".

responsabilidades de su cargo es a través de la sanción, el temor a ser sancionado por ellos funciona para los docentes y directivos como un poderoso obstáculo a la circulación de información – y por ende al abordaje colectivo – de los problemas escolares.

No obstante, no faltan quienes matizan este discurso conspirativo sobre los inspectores alegando que la autoridad de estos no es omnímoda y que, por tanto, también son responsables los directivos y docentes *"que se dejan hacer"*, por indolencia o ignorancia de que se cuenta con herramientas para oponerse a instrucciones arbitrarias.

**Conclusiones**

A lo largo de este capítulo hemos intentado construir una representación sistemática de la cotidianeidad de las escuelas de barrios populares. A modo de hilo conductor, hemos utilizado una serie de dilemas morales que suelen polarizar las representaciones que los agentes del sistema escolar, así como sus destinatarios, suelen tener de sí mismos y de sus otros, al igual que las prescripciones que de ellas se siguen. La imagen que hemos construido nos muestra una escuela en la que la diversidad sistemática de posiciones entre los distintos actores que en ella interactúan es fuente de conflictos recurrentes y persistentes, de los cuáles (y de cuyas causas) los actores tienen una conciencia más o menos explícita, pero sin que esto resulte en la posibilidad de acometer – por no hablar de resolver – los mismos.

Sin embargo, esta conflictividad escolar reviste otro atributo al que no nos hemos referido más que en forma sumamente oblicua. Sin importar su origen ni sus causas, encontramos que las disputas que atraviesan la cotidianeidad de nuestros establecimientos de barrios populares y que involucran a sus agentes, por un lado, y a sus destinatarios directos o indirectos, por el otro,

rara vez se resuelven de manera clara y definida. Suelen suceder más bien que se diluyan en virtud de la claudicación unilateral de uno de los contendientes a la presión – o más bien a lo que se percibe como la capacidad de ejercer presión – del otro, o bien que sigan una trayectoria que describe una rápida escalada que suele culminar de manera brusca y agresiva – más allá de que adquiera formas visibles o aún espectaculares, o más bien silenciosas y algo más discretas – con idénticos resultados: el sometimiento unilateral (aunque siempre temporal) de uno de los contendientes por parte del otro. Intentaremos, por tanto, en este punto de nuestra argumentación, explicar las razones de esta particular dinámica de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en los establecimientos de barrios populares.

# *Capítulo IV*

## *Conflicto y Autoridad*

### La Dinámica del Conflicto Escolar

Acabamos de ver que el escenario escolar de barrios populares pone en contacto actores de diversas clases, con sistemas de expectativas recíprocas disonantes y mutuamente opacos – al menos hasta cierto punto – y hemos intentado mostrar de qué manera este contacto tiene como consecuencia habitual el surgimiento reiterado de una serie de conflictos cuya lógica y motivos resultan las más de las veces oscuros para los principales actores involucrados: como hemos ya señalado – pero no está de más recordarlo – el observador de la cotidianeidad escolar se enfrenta una y otra vez a la relativa perplejidad de los distintos actores que interactúan en este marco, perplejidad sintomática de una percepción de los resultados de la propia conducta como inesperados, o incluso paradójicos.

Sin duda alguna, uno de los fenómenos que más llaman la atención del observador de la cotidianeidad escolar – ciertamente capturó la mía – es el hecho de que más allá de que estos conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar, tal como los hemos reconstruido en el capítulo precedente, sean suscitados recurrentemente por las mismas circunstancias y discurran habitualmente por carriles similares – y esto en las tres escuelas en las que se ha repartido nuestro trabajo de campo, aún cuando su frecuencia e intensidad varíe considerablemente, como veremos en nuestras **Conclusiones** – rara vez, por no decir prácticamente nunca los mismos se zanjen definitivamente y con un acuerdo relativamente firme por parte de los contendientes. Lo que se observa más bien, como hemos mencionado, es un estado de negociación continua que aún cuando pueda experimentar pausas o "treguas" temporales,

nunca se detiene. Las resoluciones, allí donde existan, sólo son interrupciones parciales y puede apostarse con relativa seguridad que un conflicto entre determinados actores que haya surgido una vez volverá a suscitarse, y en términos prácticamente idénticos.

La evidencia de esta conflictividad prácticamente constante plantea preguntas que no pueden ser resueltas – o al menos no del todo – mediante el recurso a las discrepancias en el sistema de expectativas recíprocas de los diversos actores reunidos en la cotidianeidad escolar: lo que éstas explican, en todo caso, es su **lógica**, esto es, por qué surgen estos conflictos, y por qué lo hacen precisamente en los términos y en torno de los temas específicos que hemos enumerado. Mas no alcanzan a dar cuenta de por qué sucede que, una vez suscitados, los mismos se repitan una y otra vez sin que pueda arribarse a soluciones más o menos "definitivas". A la hora de intentar abordar esta pregunta, debemos volvernos hacia la **dinámica** de estos conflictos, esto es, que configuraciones asume su desarrollo, cómo es que se detienen y vuelven a recomenzar.

Si uno sigue con cuidado el desarrollo de los conflictos recogidos y ejemplificados en el capítulo precedente, lo que observará es que – al menos allí donde los desacuerdos son lo suficientemente profundos – los mismos se detienen temporalmente – se **interrumpen** – básicamente por tres razones: o bien uno de los contendientes cede ante una **agresión o la amenaza explícita** y **verosímil** de un perjuicio por parte del otro

> "*… y ahí me dijo: vos seguí jodiendo que vas a terminar en el zanjón del fondo. Y el tipo es jodido, ¿viste? Hijo y nieto de chorros… ¿qué iba a hacer?*" **(Marisel, Docente de la Escuela B)**

> "*… un día la chabona se sacó, y me dijo que iba a llamar al patrullero. Ojo… eso te lo dicen todos, pero la mina estaba sacada, y cuando se saca hace cualquiera…*

*así que yo por las dudas me quedé en el molde*" **(Entrevista a Pablo, Alumno de la Escuela C)**

O bien se cede ante el temor a la agresión – esto es, la **percepción de una posibilidad cierta** de un perjuicio por parte del otro:

"*Yo no me voy a arriesgar a que por una pelotudez así me rayen el auto o me tajeen las gomas*" **(Silvia, Docente de la Escuela A)**

"*Con algunos sabés que podés joder… con otros no. Yo por ejemplo a la mina del año pasado la volvía loca… se re-sacaba la mina, pero estaba todo bien, no pasaba nada… de última me mandaba a Dirección… y la sanata de siempre. Pero este año con Mario no jodo… porque vos viste… ¿lo conocés a Mario? El tipo es grosso y además laburó en Institutos [de menores] y todo eso… entonces si el tipo se saca, no sabés qué va a hacer… entonces trato de quedarme piola*" **(Entrevista a Martín, Alumno de la Escuela B)**

Como hemos visto, estas vías que involucran temor a una agresión actual o virtual resultan particularmente frecuentes en el caso de los agentes del sistema escolar que, imbuidos del supuesto de peligrosidad así como de la experiencia de enfrentamientos previos con padres y alumnos que han recurrido al uso de la fuerza o a la destrucción de propiedad – personal o adquirida por vía de esas "narrativas del miedo" que mencionáramos en el **Capítulo II** – se muestran habitualmente temerosos a ser víctima de agresiones y de destrucción de objetos y por tanto optan por ceder a las demandas de padres y alumnos.

La última opción consiste en simular temporalmente acatamiento o consentimiento. Como hemos visto en el caso de Lucas en el capítulo precedente, esta estrategia es particularmente utilizada por los alumnos

respecto de sus docentes y directivos, en la medida en que es percibida como un "*mal menor*" y un precio a pagar para que "*los dejen en paz*"[132].

Quisiéramos hacer notar – volveremos sobre este punto en breve – que ninguno de estos casos de interrupción de conflicto implica consentimiento, esto es, el ponerle fin de mutuo acuerdo, o sobre bases admitidas por ambos contendientes: en el último de los casos este consentimiento es mera simulación y en los dos primeros no puede hablarse propiamente de consentimiento, sino más bien de **coacción**; aquel de los actores que cede lo hace en virtud de que percibe que el otro recurrirá o podría recurrir a un medio efectivo de causarle un perjuicio que éste no está dispuesto a admitir.

Claro está que hablar de "coacción" requiere de precisión adicional. Siendo que como resultado de las divergentes experiencias de socialización a las que ya hemos hecho referencia en el **Capítulo II**, las diversas clases de actores al interior de la institución escolar no tienen a su disposición la misma clase de recursos a la hora de intentar someter a coacción a sus contrincantes, puede esperarse que los medios a los que unos y otros echarán mano serán cualquier cosa menos idénticos. Así, como lo muestran nuestros ejemplos, lo más habitual entre los alumnos de sectores populares y sus allegados, suele ser la amenaza de recurrir – o incluso el recurso efectivo – a la agresión física, ya sea dirigida a la persona ("*le voy a hacer cagar*" o "*la voy a cagar a palos*") o a sus propiedades ("*le voy a prender fuego la casa*" o "*le voy a rayar el auto*")[133] o,

---

[132] Como veremos en breve, esto no implica, ni mucho menos, que ningún conflicto se resuelva o que todo consentimiento sea simulado. Simplemente queremos señalar que estos factores intervienen allí donde los conflictos se extienden en el tiempo sin agotarse.

[133] Como hemos señalado en otras ocasiones (MÍGUEZ y NOEL 2006, NOEL 2006), esta asimetría entre los recursos disponibles, resultante a su vez de la divergencia en las experiencias de socialización – en particular las referidas a lo ya mencionado acerca del proceso de civilización – es la responsable de buena parte de la atribución de omnipresente violencia que los agentes del sistema escolar imputan sobre sus destinatarios de barrios populares. Tal como hemos argumentado, creemos que resulta heurísticamente más fecundo utilizar la etiqueta de violencia para **todas** las formas de coacción unilateral y resistida – sea que recurran o no la fuerza física – en lugar de reservarlas para aquellas que satisfacen los criterios de un enunciador "civilizado", lo cual no hace más que reproducir en el nivel

alternativamente puede aparecer la amenaza de una denuncia ante 'autoridades superiores', ya se trate de aquellas específicamente vinculadas al sistema educativo – la Dirección, la Inspección o el Consejo Escolar – e incluso, como hemos mencionado, ante el tribunal de la 'opinión pública' por vía de los medios, en particular los informativos de radio y los noticieros de televisión – en especial los del mediodía[134]. Cabe destacar que estos últimos suelen dar espacio e incluso acudir a las instalaciones de la escuela ante denuncias puntuales de padres o alumnos, especialmente cuando corresponden a temas de la agenda mediática en curso – como ser la "violencia escolar", la "discriminación" o el "abuso"[135].

Los agentes del sistema escolar, por su parte, al encontrarse poco inclinados – en virtud de sus propias disposiciones de clase – o efectivamente impedidos – por las sanciones administrativas e incluso legales – del recurso efectivo a la fuerza, suelen esgrimir más frecuentemente herramientas institucionales que suponen la delegación efectiva de este uso de la fuerza a terceras partes: la policía, los juzgados de menores o cualesquiera otras dependencias del sistema judicial-penal – "*llamar a la policía*", "*hacer intervenir al juzgado*" –

---

analítico el discurso nativo y, más específicamente, los prejuicios de clase respecto de los usos autorizados del cuerpo.

[134] La proliferación de este recurso a los medios masivos de comunicación ha sido mencionada por Néstor GARCÍA CANCLINI, quien la señala como correlativa de la percepción de una pérdida de eficacia de las vías estatales y para-estatales de demanda ciudadana: "*Desilusionados de las burocracias estatales, partidarias y sindicales, los públicos acuden a la radio y a la televisión para lograr lo que las instituciones ciudadanas no proporcionan: servicios, justicias, reparaciones o simple atención. No se puede afirmar que los medios masivos con teléfono abierto, o que reciben a sus receptores en los estudios, sean más eficaces que los organismos públicos, pero fascinan porque escuchan y la gente siente que no hay que 'atenerse a dilaciones, plazos, procedimientos formales que difieren o trasladan las necesidades*" (1995.:23).

[135] Los actores que hacen uso habitual de este recurso demuestran gran habilidad a la hora de formular sus demandas de modo tal que quepan en las categorías principales de esta agenda, con lo cual suelen obtener en un gran número de casos la atención de los medios una vez convocados. Así, durante nuestra presencia en las tres escuelas registramos numerosas intervenciones en diversos medios: al menos cuatro apariciones en programas de radio y dos en artículos de uno de los diarios de mayor circulación de Ciudad Rodríguez para la Escuela A – y esto dejando de lado las repercusiones del incendio reconstruido en el capítulo precedente – dos apariciones radiales para el caso de la Escuela B y tres apariciones televisivas en canales masivos, tanto de aire – Canal 13 – como de cable – TN y Crónica TV – en respuesta a convocatorias de la Escuela C.

instituciones con cuyo funcionamiento los chicos y sus padres suelen estar directa o indirectamente familiarizados[136].

Ahora bien, a la hora de analizar el peso relativo de estas distintas formas en que los conflictos agentes y destinatarios del sistema escolar son interrumpidos, lo que se observa es que la primera situación – esto es, aquella en la que se produce una agresión o aún la amenaza explícita de la misma – es mucho menos frecuente que la segunda, esto es, la percepción de una posibilidad implícita a la vez que verosímil por parte de una u otra de las partes en conflicto. En efecto: en la medida en que se encuentran abiertos al aprendizaje, los distintos actores que comparten la cotidianeidad de la escuela van acumulando, como parte de su proceso de socialización intraescolar, una suerte de *corpus* jurisprudencial más o menos compartido sobre sus "otros", que utilizan rutinariamente para estimar sus posibilidades concretas de éxito en una disputa determinada. Así, la percepción de las propias posibilidades de éxito – o de su ausencia – en una contienda con un actor determinado tiene por efecto visible que en determinadas ocasiones un actor pueda ceder a las demandas de sus contrincantes sin que se produzca una agresión efectiva[137].

---

[136] Cabe señalar no obstante que existen casos, ciertamente no habituales pero tampoco del todo excepcionales en los que los agentes del sistema escolar, cediendo a la frustración o a la exasperación, recurren al uso de la fuerza física o a la amenaza de hacer uso de la misma. Tal comportamiento será objeto casi inevitablemente de una denuncia por parte de los allegados del alumno agredido ante las autoridades superiores ya mencionadas, con consecuencias casi siempre graves y deletéreas para el docente involucrado. Como lo expresara una informante del Barrio Santa Rita: "*Igual así te digo que las maestras se cansan y les pegan un cachetazo. ¡Y después se comen cada juicio! Pero [no les importa] les pegan igual*".

[137] Correlativamente, según nuestra experiencia, esas agresiones efectivas que los medios suelen presentar con el nombre de "violencia escolar" se producen allí donde un actor determinado conoce insuficientemente o evalúa incorrectamente la capacidad o los recursos de coacción de su contrincante, esto es, hasta dónde está dispuesto a llegar éste. En estos casos puntuales y en gran medida excepcionales, los conflictos suelen asumir una forma que puede describirse con el término **escalada**, configuración que implica que ante un desacuerdo o conflicto cualquiera entre actores que no ceden a las demandas de sus contrincantes sobre las bases de la percepción virtual de una amenaza, el conflicto escalará en intensidad hasta alcanzar una suerte de "estallido" o resolución súbita, que habrá de implicar el recurso **efectivo** a alguna clase de coerción física y simbólica que consigue finalmente doblegar la voluntad del oponente. Vista con más detenimiento, esta escalada se resuelve en una serie alternada de intentos recíprocos y sucesivos de cada una de las partes en conflicto por imponer su voluntad sobre la otra, utilizando grados siempre crecientes de coacción, hasta que una de ellas obtiene la sumisión de la otra mediante el recurso a alguna maniobra de

Asimismo, estos *corpora* se prestan a innumerables manipulaciones tácticas, de modo tal de permitir a determinados actores – y esto es particularmente cierto de los alumnos – elegir cuidadosamente a sus contendientes, buscando suscitar o desplazar sus conflictos hacia antagonistas que se sabe habrán de ceder a sus demandas sin necesidad de recurrir a la *ultima ratio* de la imposición unilateral de la voluntad por vía de la coacción.

La manipulación táctica de este *corpus* tiene otra consecuencia importante respecto de la evolución y resolución de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar, que ya hemos mencionado *en passant*: por más que el consenso existente en buena parte de la literatura sobre la escuela nos incline a suponer que los dados estarían cargados en favor de los primeros – sobre la base del "diferencial de poder" que la institución escolar pauta por diseño entre unos y otros – de modo tal que los segundos serían siempre los "perdedores" en estos enfrentamientos, la situación efectiva nunca es tan sencilla. De hecho, los resultados de un enfrentamiento concreto dependerán siempre de las configuraciones concretas y siempre variables de argumentos y tácticas, apoyos y alianzas que los antagonistas logren reclutar en su favor en un conflicto concreto, así como de la vulnerabilidad de los actores específicos en conflicto a los argumentos coactivos o coercitivos de sus antagonistas y del conocimiento disponible sobre estas vulnerabilidades. Aún cuando difícilmente podamos presentar pruebas empíricas convincentes de ello, cabe afirmar que la situación suele ser más bien la contraria: los destinatarios del sistema escolar – y particularmente los alumnos – suelen mostrarse mucho más hábiles en la gestión de los conflictos y suelen volcar las más de las veces los resultados de los mismos en su favor[138]. Si a esto se

---

coacción perentoria y decisiva, de naturaleza física o simbólica. Obviamente, en la medida en que esta medida de coacción se muestre decisiva, será incorporada a la "base de conocimiento" de aquel sobre el cual ha sido ejercida, con lo cual no es probable que el uso efectivo de la agresión se repita.

[138] Precisando nuestra afirmación inicial: quizás la cotidianeidad escolar sea en gran medida opaca para los actores involucrados en ella, pero no lo es en igual medida para todos. Según nuestra experiencia, los alumnos suelen ser extremadamente conscientes de las expectativas de sus docentes y directivos – y en ocasiones también de las de sus padres – y manifiestan,

agrega que la simulación persuasiva del consentimiento constituye un recurso habitual de la panoplia de los alumnos – en particular de los de los cursos superiores – se entenderá que incluso en aquellos casos en que los docentes creen haber obtenido una "victoria" lo que han logrado es habitualmente un simple diferimiento del conflicto.

Haciendo a un lado la cuestión de la simulación del consentimiento – en cierto sentido más transparente en cuanto a sus consecuencias en el diferimiento de las controversias – podemos afirmar que las modalidades de interrupción de los conflictos que recurren al ejercicio de algún modo de coacción explícita o implícita por parte del "vencedor" en la contienda resultan siempre sumamente frágil y precaria. Abusando de la afirmación de TAYLLERAND de que "*uno puede hacer cualquier cosa con las bayonetas, excepto sentarse sobre ellas*" podemos afirmar que estas modalidades no aseguran más que victorias pírricas a sus vencedores, en la medida en que los resultados rara vez pueden inscribirse o consolidarse de manera persistente. En ausencia de consenso sobre el resultado de una disputa, la imposición circunstancial de un actor determinado no expresa más que una retirada situacional, táctica y a regañadientes de su contendiente, lo cual está lejos de implicar que el dilema que la suscitara se haya resuelto satisfactoriamente para ambas partes: en la medida en que quien se retira lo hace bajo presión y no porque crea que el problema se haya resuelto, este habrá de reaparecer en cuanto las circunstancias lo hagan posible.

Puesto de manera algo más rigurosa: esa inestabilidad permanente que adjudicamos a la dinámica de la conflictividad escolar tendría en su base la virtual ausencia de recursos que permitirían zanjar eventuales conflictos de manera consensuada o, más específicamente, de criterios que harían posible definir condiciones en la cual uno de los actores podría tener, en caso de un

---

como hemos señalado repetidamente, una enorme capacidad táctica de maniobra en torno de ellas.

*impasse*, la última palabra. En la medida en que, como veremos, tanto el proceso educativo en general como la institución escolar en particular están basadas sobre una asimetría fundamental entre agentes y destinatarios del mismo[139] supuestamente inscripta en la lógica institucional y cuya legitimidad se supone, por tanto, debería ser compartida por unos y por otros, el sujeto de esta imputación de ausencia – si se nos perdona el oxímoron – es la **autoridad**, entendida, como veremos en breve, como la suma de **dominación** y **consentimiento**.

Lo interesante del caso es que si bien – salvas las excepciones – los diversos actores que el escenario escolar pone en contacto no parecen percatarse cabalmente de los detalles de esta dinámica que involucra interrupción del conflicto sin resolución, si expresan indirectamente su preocupación por la falta de consentimiento que está en su raíz. En efecto: toda vez que tuve ocasión de oírlos hablar o incluso de interrogarlos sobre las razones a las que adjudicaban esta condición perenne y obsesivamente recurrente de la conflictividad escolar, casi todos ellos – particularmente los agentes del sistema escolar y los vecinos pertenecientes al grupo de los transicionales – señalaban precisamente que su causa debía hallarse en la ausencia o la pérdida de autoridad. La autoridad aparece, en efecto, mencionada constantemente en relación con la escuela y sus conflictos. Notablemente, las modalidades más habituales en las que la misma aparece enunciada asumen la forma de una queja o una protesta: en el primero de los casos, nos encontramos con actores que suponen estar investidos de alguna clase de autoridad – el ejemplo más típico es el de un docente respecto de sus alumnos, pero también puede aplicarse a un directivo o funcionario del sistema escolar en relación con los docentes, o a un padre o madre en relación con sus hijos – y que afirman encontrarse incapacitados o imposibilitados de ejercerla en forma efectiva dado que aquellos que deberían estar sujetos a ella

[139] Por más que esta asimetría sea pertinazmente negada en ciertas versiones contemporáneas del "sentido común" pedagógico (*qv. infra*).

le niegan consentimiento; en el segundo, encontramos alternativamente una acusación por parte de actores que reclaman autoridad, o más precisamente su ejercicio por parte de terceros – una vez más, el ejemplo típico es el de los padres respecto de los docentes o su recíproco – y que ante la ausencia efectiva antes mencionada imputan "*irresponsabilidad*" a estos actores, es decir, los acusan de no querer o no saber hacer valer su autoridad. Sea como sea, lo que subyace a ambos casos es una suerte de acuerdo generalizado respecto de que una autoridad que debería ejercerse no lo hace, o lo hace de manera insuficiente.

Sin embargo, difícilmente podamos comprender los fundamentos y la validez empírica de estas imputaciones omnipresentes en los escenarios escolares, sin responder primero a las preguntas por la naturaleza de la autoridad y por las condiciones que hacen posible su ejercicio y la percepción de su legitimidad.

## La Noción de Autoridad

"*Como todo estudioso sabe*", fue Max WEBER el primero en construir una definición analítica de autoridad que hace hincapié en la relación entre la **dominación** y su **legitimidad**, esto es, el **consentimiento** a la misma (WEBER 1996: 30, 170ss). Así, la existencia de la autoridad supone para él la "*probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado*" y, por consiguiente, el consentimiento presunto por parte de los sometidos a ella, sustentado en una creencia en la legitimidad de quienes la reclaman. Más específicamente:

> "(…) *toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de modo normal (…) la probabilidad, en la que se puede confiar, de que se dará una* ***actividad****,* ***dirigida*** *a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo cuya obediencia se espera*" (WEBER 1996:170)

A su vez, los motivos que pudieran existir para esta obediencia encuentran su razón última en el modo en que la creencia en su legitimidad se construye y sostiene, definiendo así los tres tipos ideales de dominación legítima – y por tanto de autoridad – que WEBER postula: la **racional**, *"que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad"*, la **tradicional**, fundada en *"la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad"* y la **carismática**, sustentada en la *"entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas"* (WEBER 1996:172).

Sin duda la perspectiva weberiana es lo suficientemente conocida como para que se justifique, aquí y ahora, el no extendernos demasiado sobre ella[140]. Sí quisiéramos detenernos algo más sobre otra perspectiva en cierto sentido paralela, pero algo menos conocida: la de Alexandre KÒJEVE (2005), autor que – en consonancia con lo sostenido por WEBER – define la autoridad como *"la **posibilidad** que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros **reaccionen** en su contra, siendo totalmente **capaces** de hacerlo"* (KÒJEVE 2005:36). Interesantemente, allí donde WEBER se contentaba con definir la autoridad en relación con la legitimidad, dejando de lado por omisión la cuestión de la resistencia, de la fuerza, o de la violencia (LUKES 2005: 111-112), KÒJEVE despliega explícitamente sus mutuas relaciones; en particular, la exclusión mutua de los conceptos de "autoridad" y "uso de la fuerza", deteniéndose a señalar que, en el mismo momento en que la reacción o la resistencia se actualizan, la autoridad desaparece, lo cual se vuelve particularmente evidente cuando aquel que reclama autoridad se ve obligado a utilizar la fuerza:

[140] Remitimos a las numerosas glosas existentes de la tipología weberiana, entre las cuáles destacamos las de SENNETT (1982:27-29), RITZER (1993:266-274), PRETEROSSI (2002:94-97) y BENDIX (2005).

> *"De manera general, no hay que* ***hacer nada*** *para ejercer la autoridad. El hecho de estar obligado a hacer intervenir la fuerza (la violencia) prueba que no hay autoridad en juego"* (KÒJEVE 2005:38)[141].

También Hannah ARENDT ha hecho hincapié en esta mutua exclusión entre autoridad y uso de la fuerza:

> "*Dado que la autoridad siempre demanda obediencia, frecuentemente se la confunde con alguna forma de poder o violencia. Sin embargo, la autoridad excluye el uso de medios externos de coerción: allí donde se usa la fuerza, la autoridad en sí ha fallado*" (ARENDT 1959:463, traducción mía).

A la que agrega una interesante nota adicional:

> "*La autoridad, por otra parte, es incompatible con la persuasión, que presupone igualdad y funciona a través de un proceso de acreción. Donde se utilizan argumentos, la autoridad está suspendida. Enfrentado al orden igualitario de la persuasión encontramos el orden autoritario, que es siempre jerárquico. Si hemos de definir la autoridad, deberemos hacerlo en contraste tanto con la coerción mediante el uso de la fuerza, como con la persuasión a través de argumentos*" (*loc. cit.*)[142].

Volviendo al tratamiento analítico que KÒJEVE hace de la autoridad, cabe señalar que a la hora de construir una tipología de las clases posibles de la misma el autor repite en principio la pregunta weberiana: ¿cuáles son las

---

[141] Aún cuando a primera vista pudiera parecer tautológica, esta explicitación de la relación de oposición mutua entre autoridad y resistencia abre la posibilidad de percibir y analizar las consecuencias prácticas y tácticas que se siguen del hecho de que la autoridad (como ya señalara WEBER) no sea más que una **posibilidad**, cuya actualización (o no) dependerá de circunstancias variables que tendrán que ver con las posiciones y las acciones relativas de los diversos actores involucrados.

[142] Como veremos en breve, esta aclaración es sin duda importante porque si la autoridad, como nos ha enseñado WEBER implica ambos atributos – esto es, tanto **dominación** como **consentimiento** – debemos prestar atención no solamente a aquellas condiciones que socavan este último, sino también a aquellas que suscitan una incompatibilidad con el primero.

razones por las cuáles una autoridad, pudiendo ser resistida, no lo es? A esta pregunta responde con una clasificación cuatripartita que sólo en parte se superpone con la anteriormente mencionada de WEBER. Así, existen para él (2005:41-53) fundamentalmente cuatro tipos puros de autoridad: la del **Padre** sobre el Hijo (que coincide parcialmente con la caracterización weberiana de la "autoridad tradicional") y que se corresponde con la teoría escolástica – y más generalmente teológica – de la autoridad, que pone sus fundamentos en la prioridad de la causa sobre el efecto y en el consiguiente carácter transmisible y hereditario de esta relación; la del **Amo** sobre el Esclavo, que se corresponde con la caracterización hegeliana que coloca en el origen de la autoridad una lucha a muerte por el reconocimiento (*Anerkennen*), en la que al Amo "*enfrenta la prueba de la Lucha y el Riesgo*" en un acto específicamente humano, mientras que el Esclavo, no llegando a dominar su temor "*animal*", cede, reconoce la superioridad del vencedor, y se somete[143]; la del **Jefe** sobre la Banda, cuya justificación habría sido formulada explícitamente por ARISTÓTELES[144], basada en la capacidad de previsión a largo plazo del Jefe sobre aquellos que, por el contrario, están sometidos a la tiranía de las necesidades inmediatas y que como el mismo KÒJEVE reconoce, incluye algunos de los elementos que WEBER había recogido bajo la denominación de "autoridad carismática"; y, finalmente, la del **Juez**, que puede reconocerse en la teoría platónica de la autoridad[145], y que pone el fundamento de la misma en la justicia, la equidad o la imparcialidad públicamente reconocidas y consensuadas de quiénes la detentan[146].

---

[143] La interpretación que KOJÈVE hace de la cuestión hegeliana de la "dialéctica entre el amo y el esclavo" es en muchos sentidos peculiar; para una lectura alternativa véase SENNETT (1982:121ss)

[144] Sin embargo, la prolija y detallada reconstrucción que ARENDT (1959:481-485) hace de la formulación aristotélica de la autoridad – o más bien de su análogo – coloca a éste en una afinidad más cercana con el tipo del Padre que con el del Jefe.

[145] cf. también ARENDT (1959:473-480)

[146] Sin duda uno de los aspectos más interesantes del tratamiento que KÒJEVE hace de la noción de autoridad y sus fundamentos tiene que ver con la forma en que muestra cómo estos modos alternativos de legitimarla pueden entrar – y de hecho entran frecuentemente – en conflicto entre sí en situaciones particulares. KÒJEVE no se contenta con señalar – como también lo había hecho WEBER antes que él – que sus figuras de autoridad no son más que tipos ideales que difícilmente se encuentren en la realidad en estado puro: muestra además de

Como puede verse, existe cierto consenso entre los autores mencionados respecto de que la autoridad consiste en una forma particular de dominación que tiene como prerrequisito necesario cierto consentimiento por parte de los dominados[147] – y que excluye por tanto, por definición, la resistencia y el uso de la fuerza o la coacción en cuanto suponen la existencia de ésta – consentimiento fundado a su vez en alguna forma de creencia respecto de la legitimidad de esta dominación[148]. Por consiguiente, aquellos agentes o destinatarios del sistema escolar que, como hemos visto, enuncian a modo de queja o protesta una ausencia relativa o absoluta de la autoridad en las relaciones con sus alumnos y allegados saben de lo que hablan: en la medida en que sus mandatos o demandas son rutinariamente resistidas, la autoridad se encuentra efectivamente ausente.

Ahora bien: ¿qué implica concretamente esta ausencia de la autoridad? Si, como hemos visto, el consentimiento a la dominación supuesto por la autoridad implica necesariamente algún criterio de legitimidad – en términos

---

qué manera la autoridad, que en situaciones concretas siempre estará distribuida entre distintos actores que fundarán su legitimidad sobre la base de distintos argumentos, **es pasible de devenir objeto de conflicto entre actores que argumentan el derecho a la exclusividad o la prioridad en su ejercicio** Aquí se abre un campo de indagación paralelo y distinto del de la **resistencia** – concepto que, como dijimos, es para KÒJEVE contradictorio con la idea de autoridad – y que tiene que ver con las **disputas** en torno del ejercicio, la prioridad o el monopolio de la autoridad legítima. Interesantemente esta cuestión de las **disputas** es uno de los aspectos menos tratados por una bibliografía por demás abundante en torno del poder y – en menor medida – de la autoridad.

[147] Quizás una de las definiciones más sucintas e iluminadoras de esta concepción de la autoridad sea la de Theodor MOMMSEN: "*más que un consejo, menos que una orden*" (citado en PRETEROSSI 2002:12).

[148] Aún cuando se siga de suyo tanto de las definiciones que hemos citado como de nuestras preguntas de investigación, quisiéramos dejar bien en claro que consideramos que **la autoridad debe predicarse de una relación** y no cómo atributo de una persona: por más que – como veremos – determinados atributos personales juegan papeles nada despreciables en la construcción de las relaciones de autoridad, esos papeles están siempre supeditados a la percepción que de los mismos tienen sus destinatarios. La autoridad constituye así una **relación social**, o más propiamente, una clase de relaciones sociales: aquellas relaciones de dominación que – como hemos visto – suponen una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. En este sentido, quisiéramos tomar distancia de ciertas posturas psicológicas como las de SENNETT (1982), que construyen la noción de autoridad a partir de atributos personales de quien se supone la detenta. Sobre la ambigüedad entre las nociones psicológicas y sociológicas de autoridad, véase también MENDEL (1994) y CASTORINA y GIL ANTÓN (1994).

de KOJÈVE, esas razones por las cuales los dominados, pudiendo resistirse, no lo hacen – se sigue que la ausencia de la misma sería sinónima de la imposibilidad de construir tales criterios o, correlativamente, de la existencia de mecanismos disponibles para su impugnación efectiva. A la hora de preguntarnos por el origen y la efectividad de estos mecanismos debemos tener en cuenta dos dimensiones: en primer lugar, una dimensión más abstracta o macro, relacionada con los que se ha dado en llamar la "crisis de la autoridad", crisis en cierto sentido de alcance global y relacionada con las condiciones específicas de la subjetividad moderna; en segundo – montados sobre aquélla – la existencia de maniobras tácticas de nivel micro, que pueden utilizarse para impugnar demandas concretas y específicas de autoridad en contextos igualmente específicos (en nuestro caso, la escuela de barrios populares urbanos). Una vez más, a los fines de evitar la mera yuxtaposición de niveles, procuraremos reconstruir esta doble dimensión de la impugnación a las demandas de autoridad al igual que los mecanismos que enlazan una y otra, como requisito necesario de una comprensión cabal de la dinámica del conflicto en los escenarios escolares.

## La Autoridad en Crisis

Si bien en los últimos años la cuestión de la autoridad y su putativa crisis han adquirido preeminencia en forma progresiva, la percepción respecto de la existencia de tal ruptura – tanto en sus formulaciones más generales como en las más específicamente escolares – se remonta a varias décadas. Sin necesidad de multiplicar los ejemplos más allá de lo necesario, podemos mencionar un diagnóstico particularmente saliente, aunque quizás algo extremo:

> *"A los fines de evitar el malentendido, quizás hubiese sido más prudente preguntarse en el título qué fue – y no qué es – la autoridad. Porque estoy*

*persuadida de que si estamos tentados y habilitados para postular esta pregunta es porque la autoridad se ha desvanecido del mundo moderno (…) El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y seriedad es que se ha difundido hacia áreas pre-políticas tales como la crianza de los hijos y la educación, en los cuáles la autoridad en el sentido más amplio siempre había sido aceptada como una necesidad natural (…) el hecho de que incluso esta autoridad pre-política que gobernaba las relaciones entre adultos y niños, maestros y alumnos, ya no esté asegurada implica que todas las metáforas y modelos tradicionales de las relaciones de autoridad han perdido su plausibilidad"* (ARENDT 1959:462, traducción mía)

Como puede verse, la autora proclama la desaparición efectiva de la autoridad en el mundo moderno y presenta a modo de evidencia persuasiva de este hecho el que la misma haya sido recusada incluso en aquellos ámbitos donde debería encontrársela firme y pacíficamente instalada, particularmente los de las relaciones entre adultos y niños en general, y el de la escuela en particular:

"*Existe, por supuesto, una conexión entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados de la familia y la escuela, por otro. Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta. Además, está el hecho adicional, y muy decisivo, de que desde tiempos inmemoriales, en nuestra tradición de pensamiento político, nos acostumbramos a considerar que la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, era el modelo según el cual debíamos entender la autoridad política (…) La pérdida general de autoridad, en rigor, no podía tener una expresión más radical que su intrusión en la esfera prepolítica, donde la autoridad parecía estar dictada por la naturaleza misma y ser independiente de todos los cambios históricos y de todas las condiciones políticas*" (ARENDT 1954:202-203)[149].

[149] Asimismo, como veremos oportunamente, ARENDT se ocupa específicamente de las causas y los efectos particulares de esta erosión de la autoridad en ámbitos pedagógicos (entendidos en el sentido más amplio posible) e imputa su origen a una serie de supuestos que califica de

Aún sin llegar a estos extremos, son varios los autores que correlacionan la crisis de la autoridad con la extensión de los supuestos fundamentales de la modernidad – o más específicamente, los involucrados en la socialización del sujeto moderno. Richard SENNETT, por ejemplo, en una perspectiva más específicamente psicológica señala – luego de reconocer la necesidad de la autoridad, particularmente en el caso de los niños – que a la existencia secular de un temor a ser privados de la autoridad la modernidad le ha agregado "*un temor a la autoridad cuando existe*":

> "*Hemos llegado a temer la influencia de la autoridad como amenaza a nuestras libertades, en la familia y en la sociedad en general (…) Los ingredientes de este miedo moderno son muchos. En parte se trata de un temor a las autoridades como seductoras. En parte se trata de un temor al acto de seducción, de que la libertad ceda a la autoridad (…)*" (SENNETT 1982:46)

Allí donde ARENDT encontraba los efectos paradójicos y deletéreos de una extrapolación indebida de cierta idea de individuo, y determinados derechos asociados a esta, SENNETT otorga un lugar preeminente en su análisis al temor a la dependencia[150]:

> "*La vergüenza acerca de la dependencia es el legado que ha dejado la sociedad industrial del siglo XIX a la nuestra (…) Para combatir esas ambivalencias acerca de la dependencia, esa sensación de ser personalmente vulnerable cuando se es dependiente, se han desplegado los términos de la negación de la autoridad. Se han convertido en defensas contra la sensación de indefensión*" (SENNETT 1982:52-53)

---

"*mezcla de sensatez e insensatez*" y "*dañinos*", y que resultan de una extensión falaz del igualitarismo moderno y los correlativos derechos políticos de autonomía y ciudadanía a ámbitos pre-políticos donde estrictamente no deberían aplicarse. Puede encontrarse un argumento en muchos sentidos paralelo, aunque expresado en forma menos taxativa, en ELIAS (1998:409-450). Véase también JACQUARD *et alii* 2004:39-41.

[150] Para una genealogía del concepto de dependencia y de las calificaciones morales a él asociadas, véase FRASER (1997).

Finalmente, entre aquellos autores que postulan la existencia de una relación entre modernidad y crisis de la autoridad encontramos a quienes hacen hincapié en los problemas supuestos por la erosión de los mecanismos otrora exitosos de transmisión intergeneracional del capital cultural. Más allá de sus innumerables glosas posmodernas, la primera formulación de esta postura probablemente sea la de Margaret MEAD (1997), quien ha argumentado que el paso de una **cultura cofigurativa** – aquella en la cual "*el modelo prevaleciente para los miembros de la sociedad reside en la conducta de sus contemporáneos*" (1997:65) – a una **prefigurativa** – caracterizada por la aceleración de los cambios en la tecnología, la sociedad y la cultura y la emergencia correlativa de una brecha generacional (1997:97-107) – provoca una "*crisis de fe, en la cual los hombres, que han perdido su confianza no sólo en la religión sino también en la ideología política y en la ciencia*[151]*, se sienten despojados de todo tipo de seguridad. Pienso que esta crisis de fe se puede atribuir, por lo menos en parte, al hecho de que ahora no hay adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca de lo que éstos experimentan*" (1997:111-112).

Como puede verse, más allá de los detalles específicos, los analistas de la crisis de la autoridad suelen estar de acuerdo en que la modernidad o algunos de sus aspectos son en cierta manera hostiles al establecimiento de relaciones de autoridad. Si esto es cierto en términos generales, lo es aún más – por razones que habremos de desarrollar en breve – en los escenarios de la Argentina posdictatorial, donde un temor persistente e indudablemente justificado al autoritarismo sobrevuela la conciencia moral de actores y analistas de la sociedad en general, y de la institución escolar en particular. Sólo así se explica que tanto el diagnóstico de la existencia como la preocupación por las consecuencias de esta crisis de la autoridad no haya de encontrar eco en las preocupaciones locales hasta hace relativamente muy

[151] Si bien MEAD no menciona específicamente el término "autoridad", nótese la correspondencia parcial de esta enumeración con los criterios weberianos de legitimidad (*qv. infra*).

poco tiempo[152] y que la cuestión aparezca más bien dibujada en escorzo, insinuada o elidida que claramente enunciada, en un recorrido sinuoso en el cual muchas veces todo ocurre como si el enunciador se debatiera entre la doble y contradictoria necesidad de utilizar el concepto y de evitar el término. Sin embargo, el diagnóstico y el *pathos* a él asociado eventualmente se van haciendo presentes en la Argentina reciente y – aún con relativa lentitud – las discusiones que hacen mención explícita de la autoridad – o más bien de su ausencia y de su predicamento – comienzan a acumularse en la escena pública. Recurriremos una vez más a título ejemplificador a un puñado de textos periodísticos, aparecidos en el espacio de un año:

> "*Hay algo definitivo: los docentes deben volver a ser autorizados como tales. Hay que volver a darles autoridad. Esta crisis de autoridad no nos ocurre sólo a nosotros; les pasa a los docentes franceses, alemanes, chinos... y tiene que ver con una sociedad que valora mucho más lo joven y la innovación, y a la que le parece que todo lo viejo es conservador y en la que hay muchas otras agencias de transmisión cultural, más allá de la escuela, cuyos saberes han quedado muy deslegitimados*" (DUSSEL 2005).

> "*¿Qué hacer con los niños? ¿Como actuar frente a un adolescente? ¿Cómo poner normas en épocas en que la disciplina escolar se llama 'convivencia'? ¿Cómo prevenir, ayudar, acompañar, educar o sancionar sin ser tildados de autócratas dictadores?*
>
> *Los adultos de hoy nos hallamos frente a una encrucijada: si aceptamos las nuevas reglas de juego light, tememos por el futuro de los más jóvenes y si pretendemos volver a las viejas épocas (a gritar, a pegar, a amenazar, a vigilar y castigar), agitamos los fantasmas del pasado y damos pena*" (NARODOWSKI 2006a)

> "*Una escuela basada en la supremacía adulta es a causa de los muchos conflictos y hasta de violencia escolar. Pero la disolución de la autoridad adulta a favor de la*

[152] Excepción hecha, claro está, de la proliferación de glosas, comentarios y reinterpretaciones del tratamiento bourdiano de la autoridad pedagógica (cf. BOURDIEU y PASSERON 1979, VAN HAECHT 1998, TENTI FANFANI 2001).

*omnipotencia adolescente sólo muestra la falta de compromiso con la protección y la educación. Un discurso presuntamente "progre" que encubre la pobreza en la reflexión y la liviandad en el compromiso"* (NARODOWSKI 2006b)

Como puede verse, la mayor parte de estos diagnósticos retoman una o más de las líneas de análisis adelantadas por los autores previamente citados. Lo interesante es que más allá de que estos textos provengan de enunciadores situados en diversas posiciones ideológicas, todos ellos parecen coincidir – entre ellos y con los autores antes mencionados – en que ya la autoridad en general, ya la autoridad propiamente escolar estaría atravesando una suerte de crisis más o menos prolongada y que, por tanto, habría que plantearse las condiciones de su reconstrucción en una situación que hace imposible – por no mencionar indeseable – el recurso a modalidades pretéritas de construcción autoritaria (y la ambigüedad de este último término es aquí sin duda apropiada). Esperablemente, estas preocupaciones han encontrado eco también en la producción académica de los últimos años, donde también encontramos resonancias de diagnósticos como los de ARENDT o MEAD:

"*El carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños y adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico (…) [y] da cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional y del cuestionamiento de sus fundamentos, en un período atravesado por debates referidos a la 'crisis de autoridad' en la familia, en la escuela y en la sociedad en general (…)* " (CARLI 2006:23).

Como quiera que sea, aún cuando en nuestro país las menciones a la autoridad escolar, a su presencia y a su ausencia, así como a sus modalidades de ejercicio, se hayan multiplicado significativamente en el último lustro tanto dentro como fuera de las escuelas – desde una ausencia cuasi-absoluta a un cuasi-consenso no exento de preocupación – las afirmaciones rara vez trascienden lo meramente declarativo o la glosa de los diagnósticos habituales. Sin embargo, siendo que – como hemos señalado en el **Capítulo II**

– la escuela y lo que ocurre en torno de ella no puede ni debe entenderse como simple traducción de su afuera, se entenderá por qué creemos que la constatación de una crisis generalizada de la autoridad en el mundo moderno está lejos de ser suficiente como explicación de la crisis específicamente escolar de la misma. Aún a riesgo de repetirnos, quisiéramos insistir en que del mismo modo que no tendría sentido afirmar que la crisis moderna de la autoridad es irrelevante para analizar lo que ocurre con la autoridad en la escuela, resulta igualmente insensato afirmar que ésta se reduce a aquella. Si hay de hecho una crisis de autoridad en la escuela – y veremos en breve que este parece ser el caso, al menos en las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado – esta deberá asumir, por fuerza, modalidades específicas que refractan, para volver a esa metáfora del prisma que ya hemos utilizado, las condiciones que se verifican en su "afuera".

Así, aún cuando veamos surgir un consenso creciente entre algunos especialistas respecto de la existencia de esa "crisis de la autoridad escolar" ya caracterizada en otras latitudes hace tres o cuatro décadas, y de la necesidad de construir o reconstruir de alguna forma las relaciones de autoridad al interior de la escuela, estas afirmaciones se enfrentan tanto a una ausencia relativa de precisión analítica respecto del concepto de autoridad – al que suele dárselo por sentado, como si su sentido fuera transparente – a la vez que sobre las formas específicas que tanto la autoridad como su pretendida crisis asumen en la cotidianeidad específica de las escuelas locales. Habiéndonos ya ocupado de la cuestión de la definición del concepto de autoridad y sus límites, procederemos a continuación a un análisis empírico de la autoridad y su crisis en los escenarios escolares de barrios populares, en particular en lo referido a su impacto sobre esa dinámica del conflicto que configura las relaciones antagónicas entre agentes y destinatarios del sistema.

## Autoridad, Legitimidad y Tácticas de Impugnación

Volvamos a los modos fundamentales en que los que la autoridad es enunciada en la escuela y en derredor suyo, esto es, esa retórica de la ausencia supuesta por las quejas y las protestas en torno de la imposibilidad efectiva de ejercerla. Si analizamos con cuidado las situaciones concretas en las cuales emergen estas quejas y reclamos en la cotidianeidad escolar, obtendremos la pauta no sólo de los criterios y modalidades según las cuáles diversos actores se sienten autorizados – valga la redundancia – a reclamar autoridad, sino también de los mecanismos según los cuáles estos reclamos son contestados o impugnados de manera tal de disolver la autoridad de quien reclama y reemplazarla por ese conflicto más o menos abierto y caracterizado por la coacción – explícita o implícita – y la simulación que hemos descripto en los párrafos iniciales del presente capítulo.

Según lo hemos registrado en nuestra investigación, la mayor parte de las veces que un actor en el escenario escolar imparte una admonición implícitamente respaldada por un reclamo de autoridad, la misma será inmediatamente impugnada según una de tres modalidades características[153]. La primera modalidad implica una recusación basada en la imputación de que la persona que reclama autoridad carece de determinadas características

[153] Como hemos ya sugerido al inicio de este capítulo, apenas necesitamos decir que las relaciones de autoridad no se encuentran completamente ausentes de los escenarios escolares en los que hemos desarrollado nuestro trabajo de campo: el ejemplo más típico de estas relaciones se da en el caso de los alumnos y allegados transicionales respecto de los agentes del sistema escolar. Sin embargo, estas relaciones, cuando se verifican, son puntuales y excepcionales de manera tal que, a todos los efectos, la regla parece ser la impugnación del reclamo y no el consentimiento. Sea como fuere, nuestras afirmaciones en el marco de este capítulo no deberán entenderse como afirmando la ausencia absoluta de la autoridad en escenarios escolares, sino en el sentido de que una mayoría notable de las relaciones de autoridad que los agentes del sistema escolar intentan pautar respecto de sus alumnos y allegados son efectivamente impugnadas por estos, de modo tal que la autoridad está sometida a tensiones permanentes que la vuelven efímera y precaria. Asimismo, si no nos ocupamos del análisis de aquellas situaciones en las que la autoridad efectivamente se establece, es por una cuestión de énfasis que tiene que ver con el papel que la autoridad – o más bien su ausencia – juega en nuestro argumento respecto de la dinámica de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar.

personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que ejerce autoridad – *eg. "ella hace lo mismo", "no sabe nada", "no tiene idea", "me porto mal y no me hace nada"*. Denominaremos a esta forma particular de impugnación, **impugnación personal**, en la medida en que recurre a determinadas características personales – o a su ausencia – de quien reclama autoridad.

Otra posibilidad consiste en rehusar el consentimiento mediante la afirmación de que la persona que reclama autoridad excede la jurisdicción, atribuciones y competencias definidas por su posición respecto de la persona sobre la que intenta ejercer la autoridad ("*¿Quién es usted [ella/él] para decirme eso?*", "*¡Usted no es mi maestra!*", "*¡Vos no te metas que nadie la llamó!*"). Siendo que este recurso hace referencia a la posición de la persona que reclama autoridad, lo denominaremos la **impugnación posicional**.

Una última opción consiste en negar consentimiento por razones morales, haciendo equivaler automáticamente cualquier reclamo la autoridad a alguna forma de "*autoritarismo*" y declararlo, por tanto – en forma implícita o explícita – moralmente condenable. Nos referiremos a este recurso con el nombre de la **acusación de autoritarismo**.

Aún cuando en la práctica frecuentemente se alternen, confundan y refuercen mutuamente, he aquí, muy estilizadas, las formas habituales en las que los reclamos de autoridad son impugnadas por sus destinatarios al interior de las instituciones escolares en las que hemos trabajado[154]. Examinemos más de cerca cada una de ellas.

---

[154] Si bien en el transcurso de nuestro análisis – por razones de espacio y de la lógica de nuestro argumento – ejemplificaremos nuestras afirmaciones en forma prácticamente exclusiva a partir de las relaciones entre docentes y alumnos, quisiéramos señalar que los mecanismos de contestación de la autoridad que habremos de presentar están en principio disponibles para la totalidad de los actores del escenario escolar – docentes, directivos, funcionarios, alumnos y padres – lo cual implica, en principio, que cualquiera de estos actores puede recurrir a estos argumentos en respuesta a un reclamo de autoridad por parte de un tercero.

**La Impugnación Personal**

Comencemos entonces por la clase de argumentos que hemos llamado **impugnación personal**. Como hemos adelantado, la impugnación personal intenta responder a la pretensión de ejercer autoridad por parte de un tercero con una recusación que busca negar que la persona que reclama esa autoridad esté en condiciones efectivas de hacerlo en virtud de carecer de alguna de las características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados que definirían una posición legítima para su ejercicio. Nótese que lo que aquí se niega no es la legitimidad en sí, *in abstracto*, de una relación de autoridad, ni el contenido de la prescripción que invoca la autoridad en su beneficio sino **el que la persona específica que reclama esa autoridad tenga derecho a reclamarla en virtud de ser quién es, como individuo**. Como puede verse con facilidad, este recurso constituye una suerte de inversión de la autoridad carismática – en términos de WEBER – de modo tal que resulta sumamente eficiente para negar cualquier reclamo cuya garantía se sustente en ese criterio específico de legitimación.

Una forma bastante típica de este recurso la encontramos en el siguiente ejemplo:

> **DOCENTE**: *¡Fulano! ¡Apagá ese cigarillo!*
> **ALUMNO**: *¡Eh! ¡Qué me decís si vos fumás como un escuerzo!*
> **DOCENTE**: [indignada] *¡Eso no tiene nada que ver, soy tu maestra y tenés que hacerme caso!*
> **ALUMNO**: [irónico] *Ah, ¡cómo si usted le diera bola a [la Directora] cuando le dice que no fume en la preceptoría!*

Como puede verse, no sólo el alumno niega – en involuntario homenaje al imperativo categórico kantiano – el reclamo de autoridad sobre la base de una acusación moral fundada en la incoherencia – la docente sería rea de la misma

falta de la que lo acusa – sino que sube la apuesta – y con ella la efectividad de la impugnación – al hacerle notar a la docente que tampoco ella acepta los reclamos de autoridad de quien reconoce como su superiora.

Sin embargo, aun cuando hemos afirmado que las impugnaciones a los reclamos de autoridad pueden seguir a estos en forma inmediata, en el caso particular de este recurso los usos más frecuentes suelen ser retrospectivos – asumiendo la forma de la simulación de consentimiento – y requerir de un auditorio adicional. Siguiendo con el ejemplo anterior, una variante que de hecho se observa con más frecuencia consiste en que el alumno apague el cigarrillo – con lo cual la docente supone que su reclamo de autoridad ha sido efectivamente consentido – y que busque inmediatamente un auditorio con el cual consensuar en forma diferida la impugnación personal, por ejemplo una preceptora.

> **PRECEPTORA**: *¡Eh Fulano! ¿Qué pasa que andás con esa cara!*
> **ALUMNO**: *¡Eh! ¡[La docente Fulana] me dijo que apagara el cigarrillo!*
> **PRECEPTORA**: [condescendiente] *¡Ah, justo ella, que fuma hasta por las orejas! ¡No le des bola!*

Aún más: si este auditorio con el cual se consensúa en forma diferida la impugnación personal se compone de iguales o superiores de quién dio la indicación original, la misma puede habitualmente utilizarse con éxito para incumplir la mencionada indicación sin mayores consecuencias. Así, cuando la docente vuelve a llamarle la atención al alumno al encontrarlo fumando nuevamente, este alega haber obtenido permiso por parte de una tercera persona, desplazando el conflicto hacia una rencilla entre agentes del sistema escolar – particularmente si uno de ellos corresponde al tipo normativo y el otro al pragmático – que al aumentar la animadversión entre ellos suele abonar aún más las bases para futuras impugnaciones de esta naturaleza.

Como puede imaginarse, el factor más importante en esta modalidad habitual y diferida de la impugnación personal es el consenso público o semipúblico que pueda existir en torno de las falencias o carencias personales o profesionales de la persona que reclama una posición de autoridad. Cuando este consenso se encuentra ampliamente extendido – en particular entre los iguales o superiores de esa persona – prácticamente cualquiera que tenga conocimiento del mismo y un *modicum* de credibilidad ante quienes participan de él puede movilizarlo para argumentar con éxito a favor de su renuencia o resistencia a obedecer una indicación dada por aquél. Consecuentemente, la impugnación personal se presta abiertamente a un uso táctico efectivo siempre que estén dadas las siguientes condiciones:

1. La persona cuya autoridad se desea impugnar sea objeto, por parte de al menos algunos de sus iguales o superiores, de atribuciones personales o profesionales negativas y estigmatizantes consensuadas que puedan citarse como contradictorias con el ejercicio de la autoridad.
2. La persona que desea impugnar esa autoridad goza de una credibilidad razonable ante los que comparten esas atribuciones.
3. La persona que desea impugnar esa autoridad tiene recurso efectivo a estos últimos como instancia de queja o protesta.

Aquí también vale lo ya señalado al hablar de los *corpora* escolares y su movilización táctica: en las disputas sobre el ejercicio de la autoridad en el sistema escolar, tanto los actores que buscan ejercerla como aquellos que estarían sujetos a la misma son sumamente sensibles a sus reputaciones y en particular a las diferencias relativas de sus respectivos *credit ratings*. Cuando esta diferencia beneficia a aquellos respecto de los cuáles se intenta invocar la autoridad, y es manifiesta (o al menos conocida por éstos), la pueden utilizar regularmente con éxito para sustentar la renuncia a acatar las órdenes de estos terceros estigmatizados. A esto se agrega el que todo ocurre como si los

alumnos (y en menor medida sus allegados) fueran conscientes de la diferencia entre los agentes normativos y los pragmáticos – al menos respecto de aquellas personas con las que se encuentran más familiarizados – al punto de ser posible y provechoso para ellos explotar tácticamente esta diferencia de manera continua, movilizando auditorios de pragmáticos contra los reclamos de autoridad de los normativos o a la inversa, si bien esta última situación suele darse con menor frecuencia.

Como hemos también señalado, la manifiesta y observable efectividad de estas intervenciones tácticas que recurren a la estigmatización personal o profesional de actores que reclaman autoridad sugiere un supuesto implícitamente compartido por todos – o al menos por buena parte – de los actores al interior de la institución escolar (y particularmente por sus destinatarios) respecto de que el ejercicio de la autoridad sería contradictorio con determinados atributos personales o profesionales de quien la reclama o, presentado de modo inverso, que el ejercicio de la autoridad requiere de determinados prerrequisitos personales o profesionales: esto es, en términos weberianos, **carisma** (WEBER 1996:193-197). Interesantemente, la omnipresencia de este supuesto parece contradecir la supuesta centralidad de la **autoridad racional o burocrática** (1996:172ss) que se supone característica de las instituciones del estado moderno, entre las cuales la escuela se encuentra indudablemente incluida. Esto se muestra consistente con lo señalado por MÍGUEZ (2000) respecto de la existencia entre los alumnos de escuelas de esta naturaleza de un supuesto de que la autoridad de los agentes del sistema escolar "*debe ganarse*", contrariamente a la autoridad paterna o materna que se conciben como "dadas" más allá de los atributos personales de quienes la ejercen.

Siendo así, sin duda podría pensarse que así como la atribución de rasgos estigmatizantes a una persona puede funcionar como base de un recurso que permita impugnar sus reclamos de autoridad, también podría suceder,

inversamente, que una persona a quien se reconocen atributos positivos o "carisma" – generalmente expresados bajo la forma general de "*ser gamba*" o "*tener [buena] onda*" – pudiera utilizar este carisma como garantía de autoridad. Innegablemente todo ocurre como si los agentes del sistema escolar – en particular los pragmáticos – adhirieran a este supuesto, en la medida en que "*ganarse a los pibes*" aparece constantemente en sus argumentaciones y justificaciones. Sin embargo, aún cuando en ocasiones puntuales esto resulte posible, debemos señalar que se trata de una garantía débil y en último término autocontradictoria [*self-defeating*]: en la medida en que el "*tener buena onda*" se considera antónimo de cualquier intento por demandar obediencia o reclamar autoridad – lo que se denomina habitual y despectivamente "*ponerse la gorra*" – la persona con imagen positiva deberá elegir entre mantener su imagen (renunciado por tanto a sancionar o a reclamar autoridad) o intentar esto último y renunciar, por tanto, a su imagen de "*tener buena onda*"

Mas el carisma no es la única forma de legitimidad que resulta impugnada – o impugnable – mediante este recurso. Consideremos otra de las formas en la que suele hacer su aparición la impugnación personal: la de una imputación de parcialidad, esto es, de que la orden que se imparte o al reclamo que la sustenta está sesgado o que subyacen a una o a otro intereses personales que la vician desde su raíz:

> **DIRECTORA**: *¡Fulano! ¡Sacáte esa gorra, te dije!*
> **ALUMNO**: *¡Eh! ¡La gorra está en la comisaría! ¡Visera, se llama!*
> **DIRECTORA**: *¡La visera, la gorra, lo que sea… sacátela igual!*
> **ALUMNO**: *¡Eh! ¡Siempre a mí, me toma de punto! ¿por qué siempre me pide a mí que me la saque y a [Menganito] no le dice nada?*
>
> **PRECEPTORA**: *¡Fulana! ¡Vení acá! ¿Me querés decir por qué corrías así? ¿Y por qué no estás en el aula?*
> **ALUMNA**: *¡Vos te metés conmigo porque la otra vez mi viejo te sacó cagando!*

Al negar la imparcialidad de quien intenta ejercer su autoridad, esta modalidad de la impugnación se muestra particularmente efectiva para aquellos reclamos que sustentan su legitimidad en la figura kòjeviana del Juez, esto es, de un actor imparcial que sólo buscaría el bien de las partes en conflicto.

Más allá de que todas estas variedades de la impugnación personal se hagan presentes con enorme frecuencia en aulas, patios y pasillos – y cada vez más, en la medida en que, como veremos, la autoridad escolar se va personalizando crecientemente – existe una modalidad de este recurso que se revela típica de las escuelas de barrios populares, y que está fundada en un criterio específico que si bien en un principio pareciera contradictorio con la definición misma de la autoridad opera a todos los efectos como garantía de la misma: nos referimos al uso de la fuerza y, en particular, del castigo corporal como garantía última del consentimiento.

**Autoridad y Uso de la Fuerza**

Como hemos ya establecido, una de las formas de la impugnación personal implica aquellas situaciones en que la autoridad de la persona que intenta hacerla valer es negada en virtud de que ésta no se comporta como se espera que lo haga una persona con autoridad[155]. Aquí el fundamento del rechazo o de la negativa a acatar una indicación no tiene tanto que ver con los atributos generales – personales o profesionales – de la persona que reclama autoridad sino con **atributos específicos relacionados con los modos de reclamarla**: valga decir que si aquella persona que recibe una indicación supuestamente respaldada por la autoridad de quien la emite no reconoce en ésta los

[155] Para un análisis detallado de la cuestión de los atributos de la persona que ejerce autoridad y su percepción por parte de los destinatarios de la misma, véase SENNETT (1982).

atributos que indisociablemente asocia a la idea de lo que es y lo que hace una persona con autoridad, esa autoridad o bien no será reconocida como tal – con lo cual tampoco el reclamo será identificado como un reclamo de autoridad – o bien será impugnada automáticamente.

Un ejemplo específico y sumamente ilustrativo de esta modalidad de impugnación es el que involucra las relaciones de los destinatarios del sistema escolar de sectores populares con sus docentes habitualmente socializados en sectores medios. Según la evidencia de la que disponemos, resulta sumamente frecuente entre los chicos y jóvenes de sectores populares así como entre sus allegados – particularmente entre los pertenecientes al grupo de los emergentes, pero en ocasiones incluso entre los transicionales – que el reconocimiento de la autoridad de una persona a la hora de dar una indicación esté ligada a una amenaza explícita o implícita de que el que da la indicación recurrirá a la fuerza física en el caso de que la indicación no sea obedecida. Sin duda esto tiene sentido si se tiene en cuenta, como ha argumentado persuasivamente KESSLER, que muchos de los chicos y jóvenes de sectores populares "*han perdido lo que se ha llamado 'sentimiento de vergüenza individual'*" (KESSLER 2003:219), así como las dificultades que señalan DUSCHATZKY y COREA (2002) – y también el mismo KESSLER – en torno de la relación de estos actores con normas abstractas y de pretensión universal. Cuando la demanda de autoridad implícita en todo pedido de obediencia no puede referirse con éxito al valor de una norma abstracta – ni, consecuentemente, a una sanción implicada por la vergüenza de ser expuesto ante sí mismo o ante los demás como transgresor en relación con una norma o un valor que se acepta como válido (MALINOWSKI 1991) – la única clase de autoridad que entrará dentro del horizontes de visibilidad de estos actores será aquella que se sostenga sobre una sanción que implique el uso de la fuerza sobre la persona o las posesiones de los transgresores[156].

[156] Señalamos aquí una aparente excepción: hemos sido testigo de casos en los que un docente particularmente perceptivo ha logrado revelar y utilizar como amenaza efectiva de castigo –

Indudablemente, esta modalidad de legitimación deviene en cierto sentido paradójica, en la medida en que – como hemos señalado al discutir la noción de autoridad – el uso de la fuerza y la legitimidad implicada por la noción de autoridad parecieran excluirse mutuamente. Aún así, uno y otra no siempre resultan contradictorios: en el caso particular de la relación entre los padres – u otros allegados – y los hijos de sectores populares, éstos reconocen la legitimidad del uso de la fuerza en las relaciones de autoridad, según una modalidad indudablemente afín a la de la autoridad tradicional. Sin embargo, esta legitimidad – como lo ha mostrado MÍGUEZ (2002) – no es transferible a los agentes del sistema escolar, de modo tal que allí donde la misma no existe – esto es, no es reconocida – lo que encontramos es una vez más ese mecanismo que describiéramos en los párrafos iniciales de este capítulo, y que consiste en el recurso a una coacción abierta o diferida, construida sobre la base del conocimiento que los actores tienen de los recursos de coacción disponibles para su contendiente, y su efectividad relativa respecto de los propios.

Agréguese a esto que, como hemos ya señalado, tanto las normas explícitas de la institución escolar, como aquellas implícitas en la socialización de los actores pertenecientes a sectores medios escolarizados (y esto por no hablar del Código Penal) hacen hincapié en la ilegitimidad del recurso a la fuerza física (al que se califica con la etiqueta fuertemente peyorativa y cargada de "*violencia*" y al que se considera como síntoma de la incapacidad o del fracaso de quien se ve obligado a recurrir a el). Por consiguiente, incluso aún allí

---

y, por consiguiente, como fundamento de una autoridad también efectiva – valores que resultan estigmatizantes para los alumnos y sus grupos de pares, y que permiten sanciones "inocentes" para el sistema escolar, a la vez que fuertemente estigmatizantes para los alumnos. Concretamente, estamos pensando en el caso de un docente varón, que amenazaba sancionar las transgresiones de sus alumnos varones con un ruidoso beso en la mejilla, lo cual constituye una acción fuertemente estigmatizante para los varones jóvenes de sectores populares y sus ideas de virilidad. No obstante cabe destacar que la apariencia de este docente – una persona alta y robusta – constituía por sí misma una amenaza virtual de uso de la fuerza: por más que esa amenaza nunca se enunciara, esta era efectivamente reconocida y considerada por los alumnos.

donde la autoridad del docente fuera considerada por los alumnos homóloga a la de sus padres, cuando aquél intente presentarse como una figura de autoridad ante un alumno – particularmente si éste pertenece al grupo de los emergentes – a través de una sanción o una amenaza de sanción **que no recurra a la fuerza física o al menos a su posibilidad**, estará omitiendo precisamente el atributo que define la autoridad para este alumno, de modo tal que la sanción o su amenaza devendrán inefectivas. Paradójicamente, esta actitud suele provocar en los destinatarios del reclamo de autoridad una gran perplejidad primero, y una sensación de omnipotencia e impunidad luego, una vez que perciben – aunque no comprendan del todo el por qué – que los docentes no recurrirán a los medios que para ellos encarnan la idea misma de autoridad sin importar cuántas veces ésta sea desafiada[157].

Lo interesante del caso es que en muchas ocasiones los docentes parecen actuar como si fueran conscientes de este predicamento, aún cuando – por supuesto – nieguen de plano y vehementemente sobre bases morales la posibilidad (o aún la efectividad) del recurso a la fuerza. Así, hemos observado – más allá de los casos puntuales ya señalados en los que un docente "pierde los estribos" y recurre al castigo físico – situaciones en las que se produce por omisión una delegación del uso de la fuerza hacia terceros "autorizados". Quizás el caso más paradigmático sea el de Mariano, un alumno de 8º año de la escuela C. Mariano tiene 13 años y responde al estereotipo de lo que suele considerarse "*chorro*" o "*chorro de caño*" (ISLA y MÍGUEZ 2003:257-302, KESSLER 2004:83-114), esto es, ha sido socializado en el delito por delincuentes profesionales – su padre y sus tíos – y ha adquirido como consecuencia de esta socialización "*códigos*", vale decir, una suerte de deontología profesional que regula racionalmente el uso de la fuerza.[158] La

[157] Como ya hemos tenido ocasión de mostrar, el "hablar" para muchos alumnos no constituye más que una incomodidad menor, y en ningún caso una sanción efectiva que busca evitarse en el futuro.

[158] Apenas necesitamos decir que la existencia de estos "códigos" no son más que un ideal, y que la fidelidad al mismo así como las prácticas que lo implican son mucho más complejas que lo que la antinomia "chorro/bardero" suele afirmar.

condición de Mariano es conocida tanto por sus compañeros de la escuela (y de Villa Zanjón en general) como por docentes, preceptores y directivos, que frecuentemente lo califican – con considerable perplejidad – de "*alumno ejemplar*":

> *"Mariano es uno afuera y otro acá, adentro de la escuela: [es] casi como si tuviera doble personalidad, porque afuera está metido en todas; se droga, afana, pero acá adentro es un señor. Y tenés que ver la letra que tiene: ¡una maravilla! Eso sí: es lento, él se toma su tiempo, vos terminás de copiar y por ahí él está empezando… pero te escucha, ¿eh?(…) es lento, se toma su tiempo, pero hace todo bien"* **(Isabel, Docente de la Escuela C)**

Siendo que Mariano se esfuerza visiblemente por cumplir con los requerimientos pedagógicos que la escuela le demanda, a la vez que es objeto de admiración, respeto y temor por parte de sus compañeros, resulta frecuente que sus docentes deleguen en él la administración efectiva de disciplina, tanto dentro del aula como fuera de ella. Así se lo contaba Isabel, que lo tenía como alumno, a una de sus colegas que criticaba su actividad profesional:

> *"[Lo que pasa es que el será lo que sea], pero pone orden en el aula. Cuando los [otros] pibes se descontrolan mucho él levanta la cabeza y dice, [sin levantar la voz]: '¡Ché! Que no me dejan oír' o 'A la Profe, no'. ¡Y no vuela una mosca!".*

A lo que agregara Norma:

> *"[¡y también en los recreos!] La otra vez lo estaban cargando a Esteban, lo habían tomado de punto, y él se le acerca y dice: 'Vení, porque te tomaron de boludo. Yo te voy a enseñar a defenderte' le dice… [y nadie lo jodió más] … y la otra vez le dijo a [uno] que anda siempre jodiendo, siempre cargando, que la cortara o que le*

*iba a poner un tiro, que lo iba a estropear le dijo… y no jodía, porque a otro del Barrio le puso un tiro en una pierna"* [159].

Como puede verse, lo que ocurre a todos los efectos es que pese a su abierta y explícita oposición al uso de la fuerza, estos agentes del sistema escolar le reconocen cierta efectividad en la gestión de conflictos entre sus alumnos, de modo tal de delegar en terceros – en este caso en Mariano – aunque más no sea por vía de omisión, un disciplinamiento efectivo que hace un uso relativamente racional de la fuerza.

Más allá de estos casos extremos, la situación adquiere una complejidad adicional en la medida en que la posición de los padres y allegados respecto del castigo de sus hijos por parte de los docentes varía considerablemente de una clase de actores a otra: así, si bien los adultos a cargo de los alumnos comparten habitualmente – en forma implícita o explícita – el supuesto de que la única garantía de la autoridad es la que se apoya sobre el uso de la fuerza física, no existe acuerdo ni mucho menos entre los padres respecto de si es lícito que los docentes hagan uso de la misma. Así, en algunos casos – en particular entre los padres pertenecientes al grupo de los transicionales – se deposita explícita o implícitamente sobre los docentes el permiso – y aún la exigencia – de que disciplinen a sus hijos haciendo uso de la fuerza – *"si jode usted péguele nomás, es la única forma en la que entiende"* – de modo tal que la obvia y persistente renuencia de los docentes a castigar físicamente a sus hijos o a sus compañeros será leída por estos adultos como un síntoma inequívoco de debilidad, ineptitud o incompetencia. Al mismo tiempo, los agentes del sistema escolar ven con horror estas demandas de los padres respecto del uso de la fuerza sobre sus hijos, y así califican a sus enunciadores como "*bestias*", "*animales*" o "*incultos*". Para el caso de los emergentes, por su parte – como

[159] Como puede verse, el ejemplo citado aquí representa una extensión del disciplinamiento que practican ocasionalmente los "*chorros*" sobre los "*barderos*" (MÍGUEZ 2004: 62-63ss). Aquí son los agentes del sistema escolar los que se muestran sumamente sensibles a estas diferencias entre sus alumnos y allegados, de modo de utilizarlas tácticamente para asegurar intervenciones de las cuales ellos mismos no pueden hacerse cargo abiertamente.

veremos al ocuparnos de la **impugnación posicional**, *infra* – esta delegación casi nunca se produce, de modo tal que cualquier intervención (física o de cualquier otra naturaleza) será considerada invasiva, y probablemente retribuida con actos o amenazas.

Como puede verse, estas dificultades para reconocer la autoridad, así como la manifiesta discontinuidad entre los modos de legitimar autoridad "en el hogar" y "en la escuela" hallan su origen o su fundamento en diferencias profundas (y casi nunca explicitadas) entre las subjetividades de los agentes del sistema escolar – socializados en sectores medios atravesados por el "proceso de civilización" (ELIAS 2000) y en particular, por los desarrollos de este que implican la desaparición del castigo físico hacia los infantes (ELIAS 1998) – y las de los alumnos y padres de sectores populares que han pasado por un proceso de socialización alternativo. Indudablemente estas diferencias vuelven muy difícil – cuando no manifiestamente imposible – consensuar principios en torno de los cuales construir una autoridad percibida como legítima por todas las partes involucradas[160].

## La Impugnación Posicional

La segunda clase de argumentos que puede utilizarse – y que de hecho se utilizan – para impugnar reclamos de autoridad involucran lo que hemos denominado **impugnación posicional**. No se trata ya aquí de que las pretensiones de autoridad de una persona sean recusadas en virtud de supuestos vicios personales, de su falta de idoneidad profesional o de la ausencia de determinados atributos que se consideran sinónimos de la presentación de la autoridad, sino más bien de una objeción basada en la

[160] Indudablemente esto es parte de un problema más general y que excede los límites específicos de la escuela: ELIAS mismo señala, en el texto citado (1988:411ss), que la modernidad aún no consigue resolver la espinosa cuestión de cómo manejar la cuestión del disciplinamiento de los niños en el proceso de socialización una vez abandonado el recurso rutinario al castigo físico como mecanismo de disciplinamiento

imputación de que la persona que reclama autoridad **no tiene jurisdicción o competencia, en virtud de la posición que ocupa, para reclamarla a quien se la reclama**. Resulta sencillo reconstruir el supuesto aquí implicado: la idea de que un escenario social cualquiera estaría dividido en una serie de jurisdicciones específicas, cada cual con un número limitado de responsables (o incluso uno solo), que serían los únicos facultados para reclamar obediencia en virtud de su autoridad reconocida en el seno de las mismas. Cualquier intento por parte de una persona de reclamar autoridad en el seno de una jurisdicción distinta de aquella o aquellas en la cuales los sujetos de autoridad le reconocen competencia, será automáticamente impugnado por arbitrario e improcedente.

Para recurrir nuevamente a un ejemplo iluminador: habitualmente tanto los alumnos de las escuelas de barrios populares como sus padres reconocen en principio que **su** docente o **su** preceptor tienen competencia respecto de ellos (sin que esto implique, por supuesto, que reconozcan inequívocamente sus reclamos de autoridad, en la medida en que los restantes mecanismos de impugnación siguen en principio disponibles). Si embargo, se considera – de modo más frecuente entre los emergentes que entre los transicionales – que cualquier otro docente o preceptor distinto del propio carece de autoridad alguna, por lo cual sus indicaciones deben ser ignoradas o impugnadas por improcedentes. Cabe señalar que esta situación no es más que un ejemplo de lo que parece ser una clase más general: la regla entre actores provenientes de sectores populares – una vez más, esto es particularmente cierto, aunque de ninguna manera exclusivo, de los actores que hemos denominado emergentes – suele ser, efectivamente, que las jurisdicciones de autoridad sean estrechas y estén fuertemente personalizadas (esto es, circunscriptas a unas pocas o incluso a una única persona)[161]. Consecuentemente el reconocimiento de autoridad se limitará casi siempre a niveles relativamente bajos de

[161] A este respecto, remitimos a lo que señala KESSLER (2004:251) respecto de "*la dificultad para reconocer la legitimidad de un tercero autorizado para intervenir en conflictos privados*"

abstracción: eventualmente se puede reconocer autoridad legítima a **un** profesor – el propio – a **un** preceptor – *ídem* – o a la propia madre, pero el reconocer una autoridad genérica a **los** docentes, a **los** preceptores y ni hablar de abstracciones de gran alcance como **los** adultos, está ciertamente fuera de cuestión.

Una vez más, esta circunscripción estrecha de las jurisdicciones de autoridad presenta particulares problemas y desafíos a una institución que se concibe sobre la base de una autoridad burocrática y jerárquica, en la cual se supone que todos los actores que ocupan posiciones homólogas en la jerarquía tienen idéntica competencia respecto de sus inferiores. Si bien este supuesto permanece en principio intacto entre los agentes del sistema escolar, particularmente entre los normativos – como puede inferirse de sus intentos, no por infructuosos menos constantes, de invocarlo para respaldar su autoridad ante sus supuestos subordinados – no puede decirse lo mismo de sus alumnos de sectores populares o de sus padres y familiares. Se entiende, por consiguiente que el *"¿y usted quién es para mandarme?"* sea una de las recusaciones que más frecuentemente se oyen ante cualquier intento de intervenir por parte de un docente distinto del propio, de un desconocido, o – más generalmente – de cualquier persona cuya jurisdicción no sea explícitamente reconocida.

Merece especial mención, en relación con la autoridad posicional, la cuestión ya mencionada de la delegación putativa de autoridad de los padres hacia los docentes al interior de la institución escolar. Los agentes del sistema escolar habitualmente suponen – y a esto contribuye si duda el éxito de la extendida metáfora de la docente como "*segunda madre*" y de la escuela como "*segundo hogar*" – haber sido objeto de una delegación jurisdiccional de autoridad por parte de los padres, equivalente a la que estos poseen al interior del hogar. Traducido esto al lenguaje que hemos venido utilizando: la escuela y el hogar serían jurisdicciones análogas, éste a cargo de los padres, aquélla a cargo de

docentes, preceptores y demás agentes del sistema escolar. No obstante, hemos visto que no todos los padres parecen estar de acuerdo con esta afirmación: los padres pertenecientes al grupo de los emergentes suelen negar en principio – explícita o implícitamente – que los agentes del sistema escolar tengan competencia sobre sus hijos **salvo delegación expresa**, al menos en relación con aquellos aspectos de la cotidianeidad escolar que habitualmente se denominan "disciplina". Así, un intento de un agente cualquiera del sistema escolar por sancionar a un alumno, será frecuentemente confrontado por los padres sobre la base de una **impugnación posicional** (*"Usted no es quien para castigar a mi hijo"* o, mejor aún, *"nadie le dio permiso para castigar a mi hijo"*). Los padres pertenecientes al grupo de los transicionales, por su parte, se ubican – como hemos señalado – en el otro extremo: delegan absolutamente la autoridad disciplinaria sobre los docentes, sugiriendo incluso determinadas modalidades específicas para su aplicación, e indignándose allí donde éstos se niegan a aplicarlas, particularmente ante la indeseabilidad de los resultados obtenidos[162]. A esto debemos agregar que aún en algunos de los casos en los que la delegación efectivamente se produce, suele subsistir en los padres y demás allegados a los alumnos el supuesto de que el propio hijo tiene una conducta poco menos que intachable, de modo tal que cualquier intento por ejercer en concreto esta autoridad disciplinaria específicamente delegada será enfrentada por una retaliación por parte del padre hacia el responsable de ese ejercicio. En este caso, será frecuentemente la impugnación personal – bajo la forma de la imputación de parcialidad ya mencionada – la que invariablemente hará su aparición.

## La Acusación de Autoritarismo

Las clases de impugnación a las que nos hemos referido hasta ahora – la personal y la posicional – tienen un alcance similar: ambas impugnan

[162] cf. **Capítulos II y III**, *supra*.

**puntualmente** una indicación o mandato sustentado en una pretensión o reclamo de autoridad intentando socavar la legitimidad del actor – y por tanto de su pretensión – a la hora de exigirla, ya sea en virtud de cualidades personales (o más estrictamente hablando, de su ausencia), ya de consideraciones jurisdiccionales. Nótese que ninguna de estas impugnaciones niega, en principio y de suyo, la posibilidad de la existencia de una autoridad legítima: de sus supuestos subyacentes se sigue que si una persona reúne los atributos personales y profesionales que se supone la autoridad requiere (en otras palabras, si esa persona no puede ser sometida con éxito a una acusación estigmatizadora) y si se ciñe a la jurisdicción que los sujetos de esa autoridad explícitamente le reconocen, dispondrá, al menos en esas circunstancias concretas, de autoridad efectiva (esto es, legítima y legitimada).

Sin embargo, la tercera clase de impugnaciones a la que haremos referencia – y que hemos denominado la **acusación de autoritarismo** – reviste un alcance mucho más general. Aquí el supuesto subyacente pareciera ser que cualquier intento por reclamar autoridad es en sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación negativa que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática, incluyendo – de modo particular – la igualdad entre adultos y niños y, correlativamente, entre docentes y alumnos.

Lo más interesante quizás sea que este supuesto aparece en gran medida como compartido incluso por aquellos que reclaman o se supone detentan posiciones de autoridad institucionalmente inscripta – esto es, los agentes del sistema escolar – lo cual se evidencia en numerosas y frecuentes manifestaciones de lo que podemos denominar **autoridad culpable**, o **culpabilidad de la autoridad**: un ejercicio dubitativo que hace a quien reclama autoridad vulnerable a cualquier forma de impugnación, en la medida en que quien la demanda concuerda en último término en que toda

autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática. Así, aquellos que se supone detentan posiciones de autoridad, se muestran muchas veces renuentes a recurrir a cualquier conducta que la invoque explícitamente, lo cual frecuentemente apoya esa clase de impugnaciones personales sustentadas sobre los atributos esperables de una figura de autoridad, a la que ya nos hemos referido. Quizás la consecuencia más curiosa de la extensión de este principio sea la actitud que hemos constatado en no pocos actores y que sólo puede describirse como "alivio" – alivio sin duda paradójico a la luz de lo ya dicho sobre las omnipresentes quejas respecto de la imposibilidad de ejercer la autoridad – ante la coartada presentada por un intento exitoso de impugnación que lo exime de ejercer una autoridad que se supone inmoral, lo que da como resultado, como ha afirmado Alain RENAUT, que "*por una parte tenemos una categoría de individuos que ya no quiere remitirse a una autoridad; y, por otra parte, una categoría que tal vez ya no quiere ejercerla plenamente*" (JACQUARD *et alii* 2004:15).

Como quiera que sea, cuando se profundiza en esta culpabilidad de la autoridad, lo que suele encontrarse debajo es un colapso de la distinción entre autoridad legítima e ilegítima, esto es, entre **autoridad** y **autoritarismo**. A su vez este colapso se sustenta, en último término y como hemos ya adelantado, sobre el carácter irritante y presuntamente antidemocrático de cualquier desigualdad, máxime si esta implica alguna clase de jerarquía.

Algunas de las razones de la efectividad de este recurso – y de los supuestos sobre los que el mismo se funda – ya han sido presentadas al ocuparnos de la cuestión de la "crisis de la autoridad", particularmente la extensión de los principios modernos de igualdad y sus correlativos derechos de ciudadanía a la relación entre adultos y niños y – más específicamente – entre docentes y alumnos, "*que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos*

*y, en particular, entre alumnos y profesores*" (ARENDT 1954:189-190)[163]. Si esta extensión es falaz por las razones ya señaladas – esto es, el hecho de que la infancia es una condición temporal e *in fieri* – en el caso específico de la escuela, lo es doblemente, en la medida en que "*la escuela no es el mundo, ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo*" (*op. cit.*:200).

Argumentos similares en torno de los predicamentos presentados por una lectura igualitarista de los derechos de la infancia han sido presentados por Pierre MANENT:

> "*La enorme confusión en la que, actualmente, estamos inmersos en los dos espacios en los que se desarrolla la educación, es decir, la familia y la escuela, procede al menos en gran parte de esta circunstancia ineludible. En la educación nos relacionamos, en efecto, con seres ante los cuales nos encontramos, por la fuerza inexorable de las cosas, en una situación de diferenciación natural connotada en términos de superioridad, y tenemos incluso la impresión de que no existe una educación, familiar o escolar, sin una dimensión de disimetría, sin el reconocimiento de una especie de desnivel que es el único que parece hacer posibles la autoridad y la transmisión. Sin embargo, también sabemos que no podemos ni debemos vivir en adelante esta relación en la modalidad que iba vinculada, en las sociedades tradicionales, a la relaciones de los superiores naturales (o quienes se presentaban a sí mismos de ese modo) con los inferiores.*

[163] Para ARENDT, esta igualación es perjudicial, en la medida en que autonomiza la infancia, deteniéndola y congelándola – esto es tratándola como si fuera una condición permanente y no temporal – y soslaya el hecho de que "*la infancia es una etapa temporal, una preparación para la vida adulta*" (*op. cit.*:196). Sus conclusiones sin duda merecen ser citadas *in extenso*: "*Parece obvio que la educación moderna, en la medida en que aspira a establecer un mundo de niños, destruye las condiciones necesarias para el desarrollo y el crecimiento vitales. Pero resulta muy extraño que semejante prejuicio para los pequeños que están en proceso de desarrollo sea una consecuencia de la educación moderna, ya que este tipo de educación siempre sostuvo que su meta exclusiva era la de servir al niño y se rebeló contra los métodos del pasado, porque en ellos no se había tomado cuenta suficiente de cuáles son la naturaleza íntima y las necesidades del niño. 'El siglo del niño', como podríamos llamarlo, iba a emancipar a los pequeños y a liberarlos de las normas provenientes del mundo adulto. Por consiguiente, nos preguntamos cómo pudo ser que las condiciones de vida más elementales y necesarias para el crecimiento y el desarrollo del niño se pasaran por alto o, sencillamente, que no se reconocieran*" (*op. cit.*:198-199).

*Y no podemos hacerlo en la medida en que, también aquí, el trabajo de la igualdad ha llevado a cabo su labor, aunque por otras vías.*

*Al contrario, en efecto, de lo que sucedió con [los derechos de] la mujer, la revolución de las mentalidades precedió, en el caso de los niños, a una revolución completa del derecho. En nuestras relaciones efectivas con los niños, el criterio de la edad, de hecho, perdió progresivamente y cada vez más el carácter discriminatorio necesario para fundar relaciones que pudieran vivirse en el modo de la desemejanza, la disimetría o la no reciprocidad (…) Nos enfrentamos, pues, aquí, a una figura particularmente compleja provocada por la dinámica democrática de la igualación de las condiciones en lo que tiene, como decía ya Tocqueville, de inexorable: por un lado, ya no podemos excluir al niño del estatuto de 'semejante' que es, por definición, el del individuo democrático, y, en consecuencia, tanto en la escuela como en la familia, establecemos con él, cada vez más, relaciones que, de hecho, se desarrollan sobre bases igualitarias (por ejemplo, cuando nos privamos del recurso a los medios 'autoritarios' de dominación); pero, por otro lado, este régimen de la similitud es impracticable en sus últimas consecuencias, aunque sólo sea porque parece difícilmente compatible con la idea misma de la educación y con una relación con el niño que, en tanto que relación educativa, se funda sobre una superioridad del educador con respecto al educado. Esta superioridad, en tensión con la dinámica igualitaria, se concede hoy, y no puede concederse hoy sino cada vez menos, los medios 'tradicionales' en sentido propio, para hacerse, si no reconocer, al menos sí admitir, pero debe, sin embargo afirmarse (si tiene que existir al menos algo asó como una escuela o una familia). Toda la dificultad reside entonces en esto: el régimen de la equiparación, que ya forma parte de las costumbres, encuentra por sí mismo sus propios límites que no puede, sin embargo, fijar con claridad"* (JACQUARD *et alii* 2004:40-42)

Si la autoridad, como hemos ya señalado, es una forma de dominación – y por tanto de asimetría – resulta claro que la igualación que este supuesto supone es contradictoria con la misma, a la vez que la abre a la persuasión entre iguales y a ese juego de los argumentos que transforma cada demanda de autoridad en una contienda por la supremacía.

Siguiendo el *dictum* de ARENDT, quien advierte que "*por muy claro que se presente un problema general en una crisis, resulta no obstante imposible aislar por completo el elemento universal de las circunstancias concretas y específicas en las que aparece*" (1954:186), resulta justo señalar que los factores responsables por el descrédito de la autoridad que subyace tanto al recurso que hemos denominado la acusación de autoritarismo como a ese ejercicio culpable de la autoridad que le es correlativo adquieren un perfil particular en nuestro país, en especial a la luz de la experiencia histórica reciente. Efectivamente, si admitimos con GRIMSON que "*los argentinos comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado traduciéndose en que la diversidad y la desigualdad se articulen en modos de imaginación, cognición y acción que presentan elementos comunes*" (2002:151) y que entre esas experiencias históricas se destaca con especial fuerza "*el genocidio (…) es decir, el terrorismo de estado*", podrá concebirse sin dificultad que luego de varios años de autoritarismo político que desembocaron en una esperable reacción antiautoritaria – y en un discurso que enfáticamente reiteraba por oposición las saludables virtudes de una sociedad democrática – la idea de la autoridad y de su ejercicio despierten resonancias odiosas[164], en un proceso que ha sido admirablemente analizado por PIERELLA, quien señala:

> "*Sostenemos como hipótesis que durante la última dictadura, al mismo tiempo que se trataba de imponer un criterio de autoridad anacrónico, reaccionario y oscurantista, se erosionaban los elementos principales de un proceso legítimo de autorización del maestro (…) una de las coordenadas básicas que atraviesan el campo pedagógico de los ochenta, tiene que ver con la dislocación de las posiciones de los sujetos generacionales en los procesos culturales y educativos, fenómeno que puede ser abordado en clave de reacción a un pasado reciente que*

[164] Cabe destacar que este proceso registra sus efectos de manera más homogénea entre los agentes del sistema escolar, que han estado particular y tenazmente expuestos a él a través de sus transcripciones pedagógicas y didácticas. En el caso de sus destinatarios, los efectos son mucho más irregulares, en la medida en que una porción minoritaria pero claramente visible de ellos – más específicamente entre los transicionales – expresan cierta nostalgia por el "orden" de la época del Proceso.

*había 'esencializado' y fijado dichos lugares, a la par que había definido a la autoridad en su vertiente de autoritarismo y no de autorización*" (PIETRELLA 2006:92) [165]

Si a esta reacción producto de una serie de experiencias históricas colectivas agregamos ese fondo de igualitarismo violentamente equiparador de las jerarquías que Guillermo O'DONNELL (1984:5-12), entre otros, señalara como característico de la sociabilidad argentina, se entenderá – esperamos – hasta qué punto deviene sentido común, particularmente entre los agentes del sistema escolar (y entre ellos, los pragmáticos) la sospecha de que la autoridad es de suyo ilegítima, en la medida en que cualquier pretensión de autoridad supone jerarquía y que esa jerarquía, en cuanto contradice la igualdad básica que se supone los individuos tienen entre sí, es fundamentalmente injusta e hiriente.

Cabe destacar que a diferencia de las clases de impugnación anteriormente descriptas – la personal, en sus diversas variantes, y la posicional – la impugnación basada en la acusación de autoritarismo suele ser la más eficaz en la medida en que descansa sobre supuestos fundamentalmente compartidos, tanto por parte de quienes habitualmente reclaman autoridad – los agentes del sistema escolar – como de quienes generalmente se muestran interesados en impugnar ese reclamo – sus destinatarios[166]. En último término

[165] Tanto la pretensión igualadora irrestricta de la modernidad que ARENDT considerara falaz, como las consecuencias de las experiencias históricas colectivas que acabamos de mencionar se han encarnado persistentemente en un discurso pedagógico igualitarista, y fuertemente moralizado, "*ese complejo de teorías educativas modernas que nacieron en Europa central y consisten en una notable mescolanza de sensatez e insensatez que pretendía lograr, bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo*" y sobre la base de las cuales "*se rechazaron todas las normas de la sensatez humanas*" en los polémicos términos de ARENDT (1954:189-190), cuyos rasgos fundamentales – de juzgar por su persistencia en las sucesivas generaciones de docentes formados a partir de la transición democrática, o incluso antes – permanecen prácticamente inalterados durante los últimos veinte años, por más que se vayan sucediendo las *auctoritates* que se invocan para ilustrarlo o justificarlo – Paulo FREIRE, primero FOUCAULT después y más recientemente BOURDIEU. Lamentablemente, la discusión de esta ideología pedagógica, sus fuentes efectivas, su mitología y su panteón merecerían un trabajo por derecho propio, y exceden los límites de nuestra discusión actual.
[166] A excepción de los transicionales mencionados en la página precedente.

un docente puede discutir una acusación estigmatizante, o argumentar la estrechez de las jurisdicciones que aquellos sujetos a la autoridad que reclama le reconocen – que lo haga con éxito es una cuestión distinta – pero en cualquier caso, salvo que se trate de los más recalcitrantes entre los normativos, será mucho más difícil sorprenderlo defendiendo la legitimidad de una autoridad basada en la jerarquía allí donde ésta sea impugnada por antidemocrática. Quizás pueda hacerlo cuando lo que se pone en juego en una indicación o mandato sea particularmente crucial, pero cuando se lo interrogue después al respecto, aparecerán en forma casi inequívoca la ambigüedad moral y la culpa:

> "*… y sí, a mí me pasa… por un lado me digo: 'A veces con los chicos hay que ponerse firme', pero por otro, después cuando lo pienso en frío, o cuando lo comento con las chicas me veo y me digo '¿No estaré siendo demasiado autoritaria?'*" **(Lucía, directora de la Escuela B)**

## Conclusiones: Autoridad y Conflicto en la Cotidianeidad Escolar de Barrios Populares

Como hemos visto, los actores del escenario escolar – y en particular sus destinatarios – cuentan con una panoplia de mecanismos sumamente efectivos para impugnar los reclamos de autoridad de los agentes del sistema. Si bien esto no implica necesariamente que la autoridad esté del todo ausente – hemos ya mencionado que los reclamos de autoridad hacia alumnos o allegados pertenecientes al grupo de los transicionales suelen ser habitualmente reconocidos y consentidos – lo cierto es que estos mecanismos se encuentran disponibles – y aún más, se **saben** efectivos a la vez que disponibles – y son utilizados reiteradamente para impugnar, las más de las veces con éxito, las pretensiones de esta naturaleza.

Hemos también mencionado cómo a cada uno de los criterios de legitimidad argumentados por los teóricos de la autoridad a quienes nos hemos referido se le opone una o más modalidades específicas de impugnación. Así, la autoridad burocrático-racional cae ante la extensión del supuesto de la personalización de las relaciones y su correlato retórico, la impugnación posicional, así como ante la moralidad igualitaria implicada por la acusación de autoritarismo. A su vez, esta personalización de las relaciones parece implicar el paso a una autoridad de tipo carismático, que debe "ganarse":

> "*Vemos que el modelo de la autoridad ya no sirve para pensar qué tipo de sostén requieren los vínculos de aprendizaje en la fluidez. Algunos sugieren pensar la nueva autoridad bajo el régimen de la confianza. Y me parece interesante. Revisemos un poco las diferencias. La autoridad se instituye y se transfiere, la confianza no. La autoridad instituida, estatal, emanaba de un lugar (estaba adherida al cargo docente), mientras que la confianza se genera en el sostén que ofrecen los proyectos, en la consistencia de propuestas. La autoridad es – o era – general, institucional, sistemática. La confianza es focal (…) Las figuras institucionales se basaban en la transferencia institucional de autoridad. Como cualquier institución estatal, la autoridad responde a un esquema de tres términos: uno que ejerce la autoridad sobre otro y la institución que le transfiere al primero la autoridad y legitima la relación entre uno y dos. La confianza es una regulación contractual entre dos. Y no es instituida sino aleatoria* [sic]*: puede darse y puede perderse por alguna contingencia (…) El asunto clave en torno a la confianza es que debo hacerme fiable para otro (…)*" (COREA y LEWKOWICZ 2004 76:77).

Sin embargo, ya hemos señalado que esta autoridad carismática parece ser – en el caso de las escuelas en las que hemos trabajado – en gran medida autocontradictoria, dado que los atributos que los alumnos consideran como fuente de "*carisma*" – el "*ser gamba*", la "*buena onda*" el "*no ser ortiva*" el "*no ponerse la gorra*" – se contradicen por definición con cualquier intento de reclamar o ejercer autoridad y que, por otra parte, la autoridad carismática se encuentra abierta a las modalidades de recusación que recogimos en la

denominada impugnación personal. Asimismo, cabe señalar que aún suponiendo que se pueda construir una autoridad de esta naturaleza, la misma siempre será personal y por tanto intransferible y no pasible de ser inscripta institucionalmente – según las modalidades que WEBER (1996:197ss) denominara la "rutinización del carisma" – ya que esto implicaría su transformación en una autoridad sustentada en una legitimidad racional-burocrática, la cual, como hemos dicho, se encuentra virtualmente suspendida en el escenario escolar de barrios populares[167].

¿Qué sucede por su parte con la autoridad tradicional? Como señala MÍGUEZ (2002), la misma suele permanecer vigente en los ámbitos de lo privado-familiar – esto es, los hijos la reconocen, al menos en teoría, a sus padres[168] – pero esta legitimidad no es ya transferible a la institución escolar. También aquí, los procesos de igualación entre niños y adultos señalados por ARENDT, MANENT y ELIAS – cuya encarnación específica podemos encontrar en la acusación de autoritarismo – así como la crisis de los procesos de transmisión del capital cultural intergeneracional marcados por MEAD y sus epígonos han jugado su papel en la erosión de la autoridad tradicional de los adultos sobre niños y jóvenes, que hubiese podido funcionar en sustitución de la autoridad

---

[167] Interesantemente, esta erosión de la autoridad racional-burocrática en la institución escolar y su putativo reemplazo por una autoridad de tipo carismático, ha sido acompañada por ciertas modalidades de discurso pedagógico que en buena medida han defendido la conveniencia de una personalización de las relaciones y, por consiguiente, el reemplazo de la autoridad de la función docente por una legitimidad de tipo carismático, ya sea bajo la figura del "maestro compinche" o del "facilitador" – una vez más, basada en la lógica igualitarista que busca equiparar la figura del docente y la del alumno – ya bajo la consigna de la "educación personalizada". Sin embargo, existen también posiciones en el campo pedagógico que se muestran fuertemente críticas respecto de estos supuestos. Así argumenta RENAUT: "*Creo que la cuestión de saber qué tipo de dominación es compatible con la conciencia democrática, que funciona en la igualdad, es extremadamente delicada y no se puede pretender que las fórmulas personales, las de la seducción o del carisma, permitan contestar, por poco que sea, a este tipo de pregunta. Todas las formas de dominación carismática, incluso las más o menos afables, son formas de tiranía. Debe recordarse aquí la fórmula spinoziana: los peores tiranos son aquellos que saben hacerse amar*" (JACQUARD *et alii* 2004:78), quien defiende la necesidad de una restauración parcial de una autoridad escolar de tipo tradicional, así como de la construcción de un vínculo ético que trascienda la dominación en el sentido weberiano (*op. cit.*:77:84).

[168] Esto nos permite tomar cierta distancia de las posiciones que afirman o sugieren que la autoridad se habría erosionado por igual en **todas** las instituciones socializadoras de la modernidad (*viz*. COREA y LEWKOWICZ 2004).

específicamente escolar y racional-burocrática de los docentes sobre los alumnos.

Si quisiéramos plantearlo en términos kòjevianos, bastaría con señalar que con el borrado efectivo de la autoridad tradicional en el escenario escolar cae la posibilidad de fundar relaciones de dominación en las figuras del Padre o del Jefe. Hemos visto como la figura del Juez puede ser – y de hecho es – rutinariamente recusada por medio de una modalidad de impugnación personal: en la medida en que la misma se funda sobre cierta idea de impersonalidad, la personalización de las relaciones de la que ya hemos hablado no puede menos que barrer con ella. Resta la figura del Amo, de la cual aún no hemos hablado. Pero si la superioridad del Amo se basaba, según KÒJEVE, en el hecho de que este puede sobreponerse al temor que es causa del sometimiento del esclavo, se verá rápidamente que allí donde el temor se encuentra del lado de los agentes del sistema escolar y no de sus destinatarios – como hemos visto en el **Capítulo II** al hablar del supuesto de peligrosidad – mal podrá establecerse una relación de dominación por parte de estos sobre una legitimidad de esta naturaleza.

Siendo así se entenderá, esperamos, por qué no parece existir, salvo en circunstancias sumamente puntuales, y en cualquier caso excepcionales, criterios de legitimidad sobre la base de los cuales pueda construirse una autoridad sostenida: cada uno de ellos, juntos o por separado, puede ser efectivamente impugnado por medio del recurso a uno o más de los dispositivos que hemos enumerado.

Claro que esta impugnación rara vez es pacífica: efectivamente, estos mecanismos de recusación de la autoridad están en la base de esa conflictividad perenne que describiéramos al comienzo del capítulo, y esto en dos sentidos distinguibles, aunque indudablemente relacionados. Por un lado, los dispositivos de impugnación mismos son muchas veces contestados

por aquellos cuya autoridad se intenta recusar, lo que desencadena un nuevo conflicto que culminará, una vez más, cuando alguno de los contendientes ceda a la coacción explícita o implícita del otro, o bien cuando se produzca una simulación de consentimiento que lo interrumpa momentáneamente. Por otro, la ausencia de relaciones efectivas de autoridad impide recurrir a ésta para resolver en forma más o menos duradera un conflicto cualquiera, una vez desencadenado. Es por esto que creemos posible afirmar que es en la imposibilidad efectiva de establecer relaciones de autoridad donde debemos buscar la causa específica de que los conflictos escolares asuman esta configuración particular que hemos descripto al inicio del presente capítulo.

Así, cabe a la autoridad un doble papel en la conflictividad escolar: por un lado, constituye una **causa** adicional de conflictos allí donde un reclamo sea encontrado con una impugnación y esta impugnación sea a su vez resistida; por otro, contribuye a la persistencia generalizada de los conflictos, cualquiera sea su origen, en la medida en que no puede interferir para poner fin a la cadena de reiteraciones de los mismos. Lo que podemos encontrar en las escuelas en las que hemos trabajado parece ser, en el mejor de los casos, un sucedáneo razonable de la autoridad allí donde los *corpora* de conocimiento recíproco de los actores en conflicto muestren un alto grado de explicitud y consenso[169], valga decir, donde la inmensa mayoría de los actores sepa razonablemente bien hasta dónde está dispuesto a llegar un contrincante determinado en un hipotético duelo de voluntades, de modo tal que – en un escenario reconociblemente hobbesiano (FOUCAULT 2000b:33-47) – las confrontaciones son reemplazadas por un cálculo previsor que las detiene *in radice*.

[169] Como veremos en el capítulo siguiente, esta es una de las razones por las cuales las escuelas con mayor estabilidad en sus planteles (como es el caso de la Escuela C) parecen a simple vista menos conflictivas que aquellas en la cual la rotación es alta o muy alta (como las Escuelas A o B).

Como quiera que sea, la situación que encontramos en las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado parece ser una en la que la coerción – actual o potencial – desplegada en una serie de conflictos que ponen en juego tácticas diversas y complejas ha reemplazado efectivamente la de una dinámica fundada en relaciones de autoridad consensuadas y, por tanto, legítimas y donde las relaciones de dominación no están preestablecidas, sino que se negocian una y otra vez, aún cuando determinados actores, en virtud de la eficacia de los recursos que pueden movilizar así como de la extensión de sus conocimientos sobre sus potenciales contendientes, puedan obtener una y otra vez resultados favorables a sus deseos[170].

Finalmente, no quisiéramos dar por terminadas nuestras reflexiones sobre la cuestión de la autoridad sin evocar lo señalado por BOURDIEU respecto de las consecuencias paradójicas del discurso pedagógico igualitarista sobre los alumnos de sectores populares:

> "*Se puede pensar en 'democratizar' la relación pedagógica. Pero yo tengo una serie de índices que me hacen pensar que mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben como dominar una situación de* laissez-faire. *En ese caso se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica"* (1997:168-169)

[170] Si volvemos a traer a colación el supuesto de peligrosidad y el correlativo temor que la mayoría de los agentes del sistema escolar tienen a ser objeto de violencia por parte de sus alumnos o allegados, se entenderá que aquellos que se muestren consistentemente dispuestos a hacer uso de la fuerza física tengan ventajas – al menos inmediatas – sobre los que no. En este sentido, algunos docentes señalan como una de las consecuencias de la erosión de la autoridad una suerte de discriminación en beneficio del "*más fuerte*" o del "*violento*" – que puede hacer valer su fuerza – y en perjuicio del "más débil" – esto es, el que solicita la intervención de la autoridad de un docente para su protección – dado que al ser ésta ineficiente no consigue satisfacción, además de verse sometido a castigos ulteriores por haber recurrido a ella. Como puede verse, esta percepción es correlativa de la protesta de los vecinos transicionales en el sentido de que la escuela no disciplina a los "*revoltosos*" o "*barderos*".

# *Capítulo V*

## *Conclusiones:*

## *Algunas Intervenciones Críticas sobre Conflicto y Escuela*

### Lógica y Dinámica del Conflicto entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas de Barrios Populares

A lo largo de los capítulos precedentes hemos intentado dar cuenta de ciertas dimensiones de una parte importante – aunque ciertamente no exclusiva[171] – de la conflictividad escolar de barrios populares: aquella que enfrenta regularmente a los agentes del sistema escolar por un lado, con a sus destinatarios por el otro. A estos fines hemos intentado mostrar de qué manera el escenario escolar pone en contacto a diversas clases de actores, con supuestos y expectativas divergentes y aún fuertemente contrastantes y hemos intentado capturar esta diversidad en una doble tipología[172] – **transicionales** *versus* **emergentes** del lado de los destinatarios del sistema escolar; **normativos** *versus* **pragmáticos**, para el caso de sus agentes. Lo que los polos de esta doble tipología intenta capturar es lo que opone a una y otra clase de actores en cada uno de estos dominios y abarca las consecuencias de una serie de procesos histórico-estructurales a la vez profundos y – en

[171] Obviamente, no pretendemos que toda la conflictividad de la escuela pueda reducirse a la clase de conflictos de la que nos hemos ocupado. Hemos hecho a un lado, por ejemplo, una clase importante de conflictos como ser aquellos que involucran a los alumnos entre sí, de los que no nos hemos ocupado más que incidentalmente. Para el tratamiento de estas clases de conflictos puede consultarse una prolífica bibliografía entre la que destacamos BENOSA (2006), PALADINO (2006) y KAPLAN (2006).

[172] Señalamos una vez más que somos perfectamente conscientes de que esta tipología no es más que un artificio que simplifica, en aras de la explicación, la enorme complejidad de la vida social en barrios y escuelas. Como ha señalado por Mario BUNGE (1997:189): "*El mejor modo de captar la realidad no es respetar los hechos y evitar la ficción, sino vejar los primeros y controlar la segunda*".

términos históricos – relativamente acelerados. Hemos visto como los mismos, en intersección con las trayectorias biográficas de los diversos actores sociales y con los repertorios de recursos que sus posiciones colocan o retiran de su disposición, configuran subjetividades particulares que tienden a reproducirse a través de los procesos de socialización[173]. Puesto de modo ligeramente distinto: los profundos cambios sociales que se han producido en la Argentina en las últimas tres décadas y que han transformado su estructura social han impactado en la subjetividad de los diversos actores implicados en la escena escolar en forma irregular. Los efectos de este impacto varían no sólo según sus posiciones en la estructura social sino también el momento de sus trayectorias biográficas en el que se encontraban, dando lugar a nuevas formas de subjetividad y a nuevos repertorios – así como a nuevas formas de seleccionar y combinar viejos repertorios – que se expresan en estos conjuntos de supuestos y expectativas contrastantes de los que ya hemos hablado.

Así, hemos visto que para el caso de los actores que habitan los barrios populares en los que hemos trabajado, el punto en el que se encontraban respecto de sus trayectorias biográficas e intergeneracionales marca una cesura sumamente visible. Por un lado encontramos a aquellos que conocieron y evocan la mitografía de una Argentina de clase media y pretendidamente meritocrática, en la cual el trabajo y el estudio garantizaban y aseguraban el ascenso social intergeneracional a la vez que una socialización consistente con sus principales instituciones. Por el otro a quienes sólo han conocido trayectorias discontinuas, estancadas e irregulares, así como un conjunto de experiencias de socialización alejadas de los patrones esperados y demandados por las instituciones modernas – volvemos a subrayar que en muchos casos se verifica que la escuela ha entrado en contacto con ellos de modo muy reciente (KESSLER 2002a) – y para quienes la expectativa del

[173] Apenas necesitamos agregar que esta reproducción no es mecánica ni puede darse por sentada. Como bien ha señalado LUKES (2005:122), la pregunta por la continuidad social no es menos problemática ni puede darse por sentada en mayor medida que la pregunta por el cambio.

ascenso social no suele formar parte de sus horizontes. También hemos visto, en el caso de los agentes del sistema escolar, un reemplazo generacional progresivo e irregular, en particular a partir de ese proceso complejo resumido en la expresión "transición a la democracia". Aquí aparece una visión normocéntrica, fuertemente psicologizada y centrada en el "ajuste" de los destinatarios del sistema escolar a una institución preestablecida monolítica y que se da por supuesta, sustentada en el prestigio de sus "éxitos" pasados que va siendo reemplazada por una visión fuertemente particularizada y culturalizada que afirma militantemente la necesidad de acomodar la institución escolar a las "realidades" de la Argentina contemporánea, aún cuando esto implique, en sus consecuencias, su disolución o al menos la renuncia cuasi-explícita a los propósitos declarados de la misma.

Aún cuando innegablemente la inevitable simplificación supuesta por el uso de la herramienta tipológica exagere los contrastes y esfume, correlativamente, los puntos de contacto, mal podrá extrañar que la pluralidad – o aún la oposición – de supuestos y expectativas expresada en esta doble polaridad tenga consecuencias importantes en el mutuo ajuste de estos diversos actores que interactúan a diario en el escenario escolar. Si, como hemos visto en nuestro capítulo introductorio, esa condición conflictiva que se suele llamar **desorden** – y que implica una relativa opacidad de las interacciones para sus protagonistas – resulta habitualmente de la coexistencia de universos normativos contrastantes en un espacio social fuertemente abigarrado, no puede sino esperarse que el mismo haga su aparición en un espacio como la escuela contemporánea de barrios populares de la Argentina en el cual ambas condiciones aparecen largamente satisfechas. Como hemos visto, esta sospecha se ve empíricamente sustentada cuando constatamos que tanto una conflictividad sorda pero persistente como una no menos persistente perplejidad por parte de los actores involucrados resultan datos básicos de la cotidianeidad escolar entendida en sentido amplio – esto

es, como abarcando su intersección con ese espacio de sociabilidad que hemos denominado en forma un tanto laxa, "*el barrio*": como hemos señalado recurrentemente lo que se presenta a la vista del etnógrafo es que una sucesión y multiplicación constante de conflictos, tanto entre actores pertenecientes al mismo dominio – transicionales contra emergentes, normativos contra pragmáticos – como en una serie de quiasmas que atraviesan los dominios cruzados[174].

Asimismo, como hemos mencionado en nuestra **Introducción**, creemos verosímil afirmar que una contribución importante a la existencia de esta condición le cabe a la histórica precariedad relativa de la institución estatal argentina como garante y respaldo de una normatividad que podría aportar una cuota de previsibilidad a las interacciones (O'DONNELL 1983, MÉNDEZ y O'DONNELL 2002, WALDMANN 2003, NINO 2005) – precariedad que en cualquier caso parece haberse acelerado de la mano de las reconfiguraciones de las últimas tres décadas (LO VUOLO y TENTI FANFANI 1991, MERKLEN 2005) – a la vez que su papel como *exemplum* moral y encarnación de la norma se erosiona casi al punto de su desaparición efectiva (ISLA y MÍGUEZ 2003:313-319). Sin duda los efectos percibidos de estas transformaciones profundas e intempestivas se encuentran en línea con lo que señalaran los investigadores de la primera Escuela de Chicago allí por principios del siglo pasado, particularmente en lo que tiene que ver con la puesta en contacto de actores hasta entonces separados – situación que, señalamos una vez más, se da en el caso de los actores **emergentes**, que por regla general acceden a una escolarización ya consolidada para los sectores **transicionales** y medios, hace tan sólo una o dos generaciones. Agréguese a esto si se quiere el aumento creciente de la segregación espacial y sus correlatos a nivel de la sociabilidad y los repertorios culturales (SVAMPA 2004, MERKLEN 2005) así como los

[174] A casi veinticinco años de que uno de sus principales propugnadores declarara su muerte (LÉVI-STRAUSS 1986:11), espero se nos excuse por no ceder a la tentación de ilustrar esas oposiciones con el grupo de Klein, tan caro a los estructuralistas (y a los escolásticos antes que a ellos).

conflictos entre "presentación local" y "presentación general" de los que nos hablaran SUTTLES (1968) y BOURGOIS (2003) y estarán dadas las condiciones para esa mutua estereotipia de la que ya hemos hablado y que contribuye a mantener los equívocos de la recíproca atribución, que vuelven impredecibles las interacciones a los ojos de sus protagonistas, aún cuando aparezcan revestidas de una regularidad notoria a los ojos impertinentes del etnógrafo.

Habiendo desplegado el argumento, podemos intentar responder por tanto a la pregunta por el "por qué" de esta conflictividad entre agentes y destinatarios de la escuela de barrios populares urbanos de la Argentina: el carácter visiblemente conflictivo a lo largo de esta dimensión – y apenas necesitamos repetir que nuestras observaciones no hacen más que confirmar las imputaciones unánimes de los actores en este sentido – se sigue de la coexistencia en los escenarios escolares de actores, tanto del lado de los agentes como del de los destinatarios del sistema escolar, con supuestos y expectativas fuertemente contrastantes e incluso contradictorios, de modo tal que resulta imposible tanto consensuar objetivos o políticas como satisfacer demandas o requerimientos a uno y a otro lado de los grupos caracterizados por nuestras distinciones tipológicas. Insistimos una vez más que esta pluralidad de actores – y, por tanto, de supuestos y expectativas – es la resultante compleja de la intersección de diversas trayectorias biográficas con determinados procesos de cambio social, que configuran apropiaciones igualmente diversas de los repertorios culturales disponibles para los actores.

Respondida esta pregunta, subsiste no obstante la cuestión de por qué este conflicto omnipresente asume la modalidad que efectivamente asume, esto es, una serie de episodios que se suceden y se interrumpen para recomenzar tarde o temprano y que prácticamente nunca encuentran una resolución fundada en el consentimiento sino más bien una interrupción – que representa en realidad un diferimiento – provocada por la coacción unilateral o por una simulación del consentimiento. Hemos visto que la respuesta a esta

pregunta – o al menos nuestra respuesta – pasa por la cuestión de la autoridad: en la medida en que la autoridad exige consentimiento y que las razones putativas para este consentimiento (en otras palabras, las fuentes de legitimidad de la autoridad) pueden ser socavadas por el recurso a determinados mecanismos conocidos y establecidos por los actores, la autoridad se encuentra fuertemente erosionada en los escenarios escolares (al menos en lo que hace a las relaciones entre ciertas clases de actores)[175]. Siendo así, la misma no puede ser movilizada para resolver de manera consentida un conflicto, de modo tal que la misma es reemplazada por un sucedáneo que involucra el recíproco conocimiento de los recursos físicos o simbólicos que los distintos actores pueden movilizar para coaccionar a sus antagonistas, o el despliegue efectivo de los mismos allí donde este conocimiento no se verifique o no sea suficiente para lograr la coacción[176]. Sin embargo, a diferencia de aquellos casos donde el recurso a la autoridad se encuentra disponible, los resultados de los conflictos son siempre parciales y temporarios y jamás se consolidan, de modo que la conflictividad reaparece tarde o temprano – y frecuentemente, más temprano que tarde.

Asimismo, hemos visto que de los tipos weberianos de autoridad el único que parece conservar una legitimidad relativa – al menos a nivel de los discursos de los actores, esto es, de lo que los mismos declaran – al interior de los escenarios escolares es el de la **autoridad carismática**, particularmente en lo que hace a la relación entre los agentes del sistema escolar y sus destinatarios, y más específicamente sus alumnos. Sin embargo, hemos visto que en gran

---

[175] Hemos mencionado ya que en cierto sentido esta ausencia no predica con tanta fuerza de las relaciones entre los actores **transicionales** y los agentes del sistema escolar.

[176] Si, como acabamos de señalar, lo que podemos encontrar en el mejor de los casos es un sucedáneo razonable de la autoridad allí donde los *corpora* de conocimiento recíproco de los actores en conflicto muestren un alto grado de explicitud y consenso, valga decir, donde la inmensa mayoría de los actores sepa razonablemente bien hasta dónde está dispuesto a llegar un contrincante determinado en un hipotético duelo de voluntades, podemos explicar por qué se verifica – al menos según nuestra experiencia – que las escuelas con mayor estabilidad en sus planteles (como es el caso de la Escuela C, donde la rotación de docentes y miembros del gabinete es relativamente baja) aparecen a simple vista como menos conflictivas – o, más precisamente, con una conflictividad menos espectacular – que aquellas en la cual la rotación es alta o muy alta (como las Escuelas A o B).

medida esta autoridad y lo que supone la hacen autodestructiva [*self-defeating*] de modo tal que el ser portador de su prerrequisito – el carisma – o, más bien, de los atributos personales que lo sostienen y garantizan – la "*buena onda*" – vuelve imposible el hacer uso de ella. La magnitud de la paradoja – en todo homóloga a la de *Catch-22* – se vuelve evidente cuando se reconstruye explícitamente el dilema: la única autoridad concebible parece ser la carismática, esto es, aquella fundada en determinados atributos personales excepcionales; los atributos reconocidos como fuente de carisma son reducibles a "*la buena onda*" y ésta es contradictoria con "*ponerse la gorra*", esto es, ejercer autoridad; intentar ejercer la autoridad, por tanto, mostrará que la persona no en cuestión no es "*buena onda*" y le quitará sus títulos para ser reconocida como una persona con autoridad.

Como también hemos mencionado, siguiendo a WEBER y a lo que éste denominara "*rutinización del carisma*" (1996:197ss) la autoridad carismática tiene, por otra parte, consecuencias adicionales respecto de la continuidad y la transmisibilidad de la misma: aún cuando la autoridad se pudiera ganar sobre esta base, y aún cuando en condiciones muy puntuales la misma pudiera ser reconocida, sigue ligada a la persona y desaparece junto con ésta, de modo tal que no puede consolidarse en formas institucionales que la garanticen más allá de las cualidades personales de la quien la detenta[177].

Llegados a este punto y habiendo recapitulado en forma sintética la línea principal de nuestro argumento, quisiéramos intentar a partir de él interpelar críticamente algunos de los trabajos locales que han intentado abordar el conflicto escolar, particularmente en relación con dos ejes: el de **la pérdida de la eficacia simbólica de la institución escolar** y el de **las relaciones entre la conflictividad escolar y la de su entorno inmediato**.

---

[177] Como veremos en breve, un caso en el que esta imposibilidad de transmitir la autoridad carismática *qua* carismática se vuelve particularmente visible a la vez que crucial es en el de la transición supuesta por el reemplazo de los directivos y, en particular, del director o directora de un establecimiento.

## La Pérdida de Eficacia Simbólica de la Institución Escolar

A la hora de intentar dotar de contenido y precisión conceptual a la noción de una crisis de la institución escolar han adquirido inusual predicamento algunas formulaciones que hablan de **impotencia instituyente**, esto es, del hecho de que la escuela – o más precisamente las instituciones de la modernidad en general, lo cual incluye también a la familia y al trabajo asalariado – parecieran haber perdido la capacidad de producir marcas profundas o duraderas sobre las subjetividades de sus destinatarios contemporáneos (DUSCHATZKY y COREA 2002). Según LEWKOWICZ (2004), que es quizás a quien debemos la formulación más explícita, esta pérdida de eficacia instituyente de las instituciones modernas – entre ellas la escuela – estaría relacionada con la pérdida correlativa de capacidad discursiva del estado-nación, meta-institución que por delegación prestaba sentido a las restantes instituciones dependientes de él, a la vez que construía por vía disciplinaria subjetividades seriadas y predecibles, con competencias homólogas y por tanto transferibles de una institución a otra. A esto se agregaría el papel crucial que les cabe a los medios electrónicos de comunicación en la construcción de subjetividades fragmentarias, fluidas, difusas y "líquidas" – para utilizar la metáfora de moda – cuyas condiciones de implicación no son y no pueden ser satisfechas por las instituciones educativas de la modernidad, relativamente rígidas y basadas predominantemente en el texto y su literalidad (COREA y LEWKOWICZ 2004). Como puede verse, para el caso de estos autores, las condiciones de "*destitución*" de la escuela no son específicas ni locales, sino que tienen que ver más bien con procesos globales – la crisis del estado-nación y con él la de las instituciones disciplinarias modernas, la emergencia de los medios electrónicos de comunicación y las TIC así como con sus efectos sobre la subjetivación – que afectarían a los modos contemporáneos de construir

subjetividad y sociabilidad y, correlativamente, de pautar relaciones de autoridad.

Más allá de que el planteo suene más que verosímil y se haga eco de numerosos cuadros especulativos que postulan la emergencia de una nueva condición u horizonte histórico – posmodernidad, sobremodernidad, modernidad reflexiva, modernidad avanzada y la lista sigue engrosándose – las afirmaciones sobre las que el mismo se sustenta resultan demasiado generales, tanto en su alcance como en su nivel de abstracción. Asimismo, las entidades que involucra en su narrativa – la escuela, la modernidad, el estado-nación, la niñez – aparecen como demasiado amplias y abstractas como para permitir la operacionalización y, por consiguiente para ser sometidas a la prueba empírica: todo lo que permiten, a lo sumo, es una especulación verosímil acompañada de una ilustración persuasiva. Justamente al depender de la ilustración como modalidad de prueba las afirmaciones de esta naturaleza ofrecen un flanco descubierto a la impugnación por la vía del contraejemplo – tentación siempre perenne, a la vez que marca de fábrica del empirismo etnográfico – posibilidad que no puede soslayarse cuando las afirmaciones recortan un campo tan vasto: dada la extensión del territorio cubierto, probablemente no sea difícil encontrar una impugnación para cada ejemplo propuesto. Sin embargo, creemos que no tiene mayor sentido prestarse a este juego casuístico: nos parece en todo caso más fecundo – para evitar correr el riesgo de arrojar el bebé con el agua del baño – analizar más de cerca esta noción de **impotencia instituyente** con el objeto de indagar si es que podemos hacer un uso más preciso – y por tanto heurísticamente más fecundo de la misma.

Comencemos por el principio. ¿Cómo se define la impotencia instituyente? Como hemos ya señalado y como su nombre lo indica, la misma predicaría de las instituciones de la modernidad, en especial *"la escuela y la familia"*, y remitiría a *"una época en la que parecen haber perdido potencia enunciativa los*

*discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos*" (DUSCHATZKY y COREA 2002:23). La pregunta oportuna es, por supuesto, a qué se debe esta pérdida de eficacia, y la respuesta habitual suele ser que se debe a la emergencia de nuevas formas de subjetividad y subjetivación que son y se muestran irreductibles a la lógica de la modernidad (clásica) y sus instituciones, que habrían quedado fuera de sincronía en relación con estos desarrollos. Aún a riesgo de que se nos acuse de hilar demasiado fino, quisiéramos hacer notar que, siendo así, hablar de impotencia **instituyente** es en cierto sentido equívoco, en la medida en que ésta no es una propiedad de las instituciones, sino de la relación de las mismas con determinadas formas de subjetividad, producidas en un nuevo horizonte de experiencia que las volvería inconsistentes con las formas establecidas de interpelación de aquéllas. Ahora bien, aún cuando los autores mencionados afirmen en ocasiones el carácter relacional de su concepto, lo cierto es que la impotencia instituyente se desliza – muy frecuentemente de la mano de la apropiación laxa de una serie de conceptos psicoanalíticos – a un análisis de la subjetividad de esos actores que se muestran impermeables a la acción de las instituciones modernas: precisamente, si éstas están aquejadas de impotencia es en virtud de que las subjetividades de sus destinatarios ya no son las que aquéllas suponen. La diferencia más notoria, siempre según las autoras que estamos citando, es una virtual ausencia entre los sujetos socializados en estas nuevas condiciones de **una noción operativa de la ley o de sus correlatos, el límite y la transgresión** (2002:25)[178]. Sobre la base de esta ausencia es que la escuela – así como las restantes instituciones de la modernidad – estaría imposibilitada de ejercer su acción simbólica y moralizante, esto es, de constructora de subjetividad, al menos en tanto se perpetúe dentro de los estrechos límites que el marco institucional moderno le imponía a su existencia y modo de operación. Siendo así, resulta bastante

[178] Más específicamente, como consecuencia de los factores enumerados en el párrafo anterior, DUSCHATZKY y COREA señalan como actitud omnipresente en sus entrevistados una "*desubjetivación*" agravada por el desdibujamento de roles, que desemboca en una sensación de "impotencia efectiva": el no poder hacer nada ante ninguna situación, ante lo cual la única actitud razonable parece ser dejarse llevar por las circunstancias (cf. REDONDO 1999)

claro – siguiendo esa propensión hacia el deslizamiento moral de la que ya hemos hablado – que la responsabilidad por el fracaso le cabe a la institución escolar y a sus actores, que se resisten a reconocer los cambios producidos en la subjetividad de sus destinatarios y a actuar en consecuencia. Lo que corresponde ante una situación como esta – de "subjetividades en intemperie", para citar su más reciente formulación metafórica – es introducir una serie de cambios en la institución escolar, que la adapten a las nuevas realidades a las que debe enfrentarse y sobre las cuales pretende operar: en una palabra, flexibilizarla.

Si este discurso suena algo más que vagamente familiar, es porque lo hemos encontrado antes: efectivamente, se trata de la narrativa cara a nuestros **pragmáticos**. Como ya hemos hablado de sobra de sus paradójicas consecuencias – particularmente cuando se intenta desplegarla en forma irrestricta en la política institucional de un establecimiento escolar cualquiera – esperamos que se nos dispense de repetirnos. Lo que quisiéramos agregar aquí – o más bien subrayar – es que esta propuesta que busca responder a la irrelevancia que se supone efecto de la impotencia instituyente adaptando la escuela a los que se postulan como atributos definitivos e inconmovibles de una subjetividad "nueva", constituye, a todos los efectos, una transfiguración glorificada y afirmativa de la misma impotencia instituyente, al menos en tanto propone como solución a la presunta **imposibilidad** de la escuela de producir los efectos deseados sobre sus destinatarios la **renuncia explícita** a producirlos. Siendo así – y agregando lo ya dicho respecto del colapso de la distinción entre autoridad legítima e ilegítima en ámbitos escolares – podríamos preguntarnos hasta qué punto la impotencia instituyente – en la medida en que la misma se vuelve notoria luego de algo así como diez años de pedagogía "pragmática" – no resulta más bien la **consecuencia** de una **renuncia** de la escuela a producir subjetividad bajo los mencionados pretextos igualitarios más que de una imposibilidad efectiva de hacerlo a causa de los innegables cambios en las condiciones sociohistóricas de producción de

subjetividad. Al fin y al cabo puede afirmarse – no sin cierta cuota de malicia – que no sería la primera vez en la historia que la escuela se enfrenta a subjetividades distintas de las que espera: la diferencia estaría en todo caso en que hoy por hoy – ya sea de la mano del psicologismo, ya del culturalismo, ya de la combinación variable de ambos en un nebuloso "sentido común pedagógico" – se supone que, dado que las subjetividades constituyen una realidad irreductible es la escuela la que debe transformarse, mientras que durante mucho tiempo se supuso que era la escuela – o más bien cierto modelo de ciudadanía del cual la escuela era instrumento – la que constituía un proyecto irrenunciable al que estas subjetividades debían plegarse[179].

Ciertamente, algunos de los elementos de la narrativa de la impotencia instituyente revisten una utilidad teórica y heurística, siempre y cuando se los purgue de los abusos de generalidad y de los dilemas autodestructivos ya impugnados. Así, tal como lo hemos afirmado en el **Capítulo II** y repetido en los primeros párrafos de estas **Conclusiones**, la evidencia disponible permitiría en principio afirmar que entre determinados actores de los sectores populares urbanos – ese grupo al que hemos denominado **emergentes** – se observa una cierta "*pérdida del sentido de la vergüenza individual*" (KESSLER 2004:219) así como la dificultad tanto para reconocer límites entre la legalidad y la ilegalidad (*ibid*.) como la legitimidad de la intervención de un tercero autorizado en un conflicto entre particulares (2004:251)[180]. Sin embargo, el que estas transformaciones en la subjetividad se verifiquen en amplios sectores de los barrios en los que hemos realizado nuestra investigación no implica que las mismas sean universales en su extensión o en sus efectos[181]: en todo caso

[179] Como hemos visto en los **Capítulos II y III**, la versión contemporánea de esta posición, refugiada hoy en la postura de los **normativos**, representa otra variante que funciona a modo de coartada el quietismo escolar.

[180] También KESSLER señala que la experiencia escolar no parece dejar marcas en la subjetividad de sus jóvenes entrevistados (2004:184), no obstante el hecho de que la educación aparezca *in abstracto* como altamente valorada por éstos

[181] Hemos visto en el **Capítulo II** que suponer lo contrario es extender, por vía de sinécdoque, los atributos de aquellos agentes que contrastan con mayor fuerza con los supuestos y expectativas de la institución escolar – nuestros **emergentes** – a la totalidad de los habitantes

son la respuesta específica a intersecciones igualmente específicas entre ciertas trayectorias biográficas y algunos de los cambios sociales y culturales – también específicos, aunque en otro marco de referencia – que se han sucedido en la historia reciente de nuestro país[182]. Otras intersecciones producen otras subjetividades que están lejos de seguir este modelo "desubjetivado" y cuyas demandas – como hemos visto en los **Capítulos II** y **III** – presentan otros desafíos a una escuela que se ha declarado explícitamente impotente, actitud ciertamente novedosa – al menos en lo que hace a su extensión y alcances – en términos históricos.

Así, si nos interesara hacerlo, podríamos conservar la expresión "impotencia instituyente" referida a las escuelas de barrios populares, siempre y cuando reformuláramos la misma para dar a entender que éstas no obtienen – o al menos, no en forma rutinaria – de sus destinatarios aquello que explícitamente se proponen, es decir la construcción de determinadas formas de la subjetividad – el disciplinamiento – y la transmisión de una serie de conocimientos legitimados – el currículum[183]. Sin embargo, como hemos visto en los **Capítulos III** y **IV**, esto puede ocurrir por razones diversas, que no sólo tienen que ver con la relación entre la subjetividad de los alumnos y la escuela sino con las expectativas, supuestos, demandas y objetivos diversos,

---

de los barrios (incluyendo los **transicionales**, cuyas posiciones contrastan fuertemente con estas atribuciones).

[182] Claro está que esto no implica negar que estos cambios constituyan instancias particulares de tendencias más amplias, o incluso globales. Pero nunca se insistirá lo suficiente en que por más que ciertos procesos sean globales, sus inserciones concretas son siempre e irreductiblemente locales.

[183] A este respecto nos parece más adecuado el concepto "*escolaridad de baja intensidad*" propuesto por KESSLER (2004:181-214), en la medida en que da cuenta de trayectorias y no de configuraciones – otro defecto de la versión de la impotencia instituyente – y permite así introducir la dimensión temporal y con ella variables como la inestabilidad y fragmentación. Asimismo, este concepto es claramente objeto de una construcción relacional, que tiene en cuenta tanto el desempeño concreto de los alumnos y el modo en que la escuela (y los mismos actores) lo califican, así como sus diversas consecuencias, en particular la repitencia y, eventualmente, la posterior deserción. Asimismo KESSLER se extiende sobre los diversos modos en que se establece la relación de los jóvenes por él entrevistados con la escuela: un "desenganche" o desinterés por las actividades escolares (2004:195), en algunas ocasiones activamente indisciplinado, pero en otras, simplemente indiferente.

cambiantes y polémicos de las diversas clases de actores que el escenario escolar pone en contacto. Puesto de modo algo más prolijo: si la escuela de barrios populares no obtiene lo que se propone – o, para evitar caer en algunas de las falacias que venimos de criticar: si los diversos actores al interior del escenario escolar rara vez obtienen lo que demandan – esto tiene más que ver con la imposibilidad de satisfacer conjuntamente una serie de objetivos contradictorios o aún paradójicos en tensión permanente – los dilemas que hemos enumerado en el **Capítulo III** – que con un nuevo horizonte histórico que produce automáticamente subjetividades refractarias a la acción de determinadas instituciones otrora exitosas.

Asimismo, existe evidencia adicional de estos excesos explicativos de la "impotencia instituyente", y la encontramos en el hecho de que no todos los establecimientos escolares enfrentan los mismos problemas – o, mejor aún, con la misma intensidad – aún cuando tengan entre sus destinatarios poblaciones comparables. Si, de hecho, la pretendida imposibilidad de la escuela para producir marcas se debiera a los efectos que un nuevo horizonte histórico por medio de sus dispositivos imprime a la subjetividad de los actores socializados en su seno, deberíamos encontrar estos efectos presentes en igual medida siempre que los mismos se extienden masivamente por amplios sectores sociales expuestos a ellos de forma comparable. Sin embargo – permítasenos insistir – no es este el caso. A los efectos de mostrar cómo y por qué estas afirmaciones no resisten un análisis atento a los matices y a la diversidad empírica del objeto escuela, quisiéramos volver ahora a otra de las cuestiones de las que nos hemos ocupado a lo largo de nuestro texto – especialmente en el **Capítulo II** – esto es, la de las relaciones entre "la escuela" y "el barrio".

## La Conflictividad Institucional en Relación con la de su Entorno Inmediato

Siguiendo la pista de los supuestos y expectativas de los agentes del sistema escolar – pero también de algunos de sus destinatarios, en particular los pertenecientes al grupo de los **transicionales** – hemos visto que ambos términos, "escuela" y "barrio" pueden funcionar en forma conjunta – cuando no intercambiable – a los efectos de la explicación de una o más características indeseables de la cotidianeidad escolar. Así, cuando preguntamos acerca del por qué de la conflictividad en una escuela determinada, hemos visto que no es inusual que hagan su aparición las referencias a la condición social y moral de los habitantes del barrio – o al menos, de algunos de ellos, en una formulación análoga – aunque expresada en otros términos – a la de la "impotencia instituyente". Indudablemente, esta explicación de la escuela por la referencia al barrio – lo que hemos llamado la narrativa de la escuela transparente – resuena fuertemente en el sentido común de muchos de los actores al interior de la institución escolar y, como hemos visto también, las consecuencias pedagógicas de este supuesto – una vez más, de la mano del culturalismo escolar – desembocan en una suerte de quietismo resignado a la vez que compasivo, cuando no en la defensa activa – aunque, justo es decirlo, ingenua y bienintencionada – de una educación "especializada" y "particularizada" que no sería sino la incorporación activa y entusiasta de la escuela a la reproducción de las diferencias sociales. Siendo así, es lógico preguntarse – consideraciones morales aparte – una vez más por la naturaleza precisa de la relación entre "escuela" y "barrio".

Comencemos por una constatación empírica: una vez que nuestro trabajo de campo etnográfico en las dos localidades que hemos reconstruido en nuestra introducción estuvieron lo suficientemente avanzados, nos llamó la atención

una constatación en cierto sentido contraintuitiva[184]: el grado de conflictividad que encontrábamos al interior de las tres instituciones escolares que analizamos se correspondía muy mal con el que podíamos reconstruir en sus entornos inmediatos, esto es, los barrios de los cuáles provenían sus alumnos. Más específicamente: el barrio inequívocamente **más conflictivo** – Villa Zanjón, en la localidad de Dr. Leandro Sánchez – tenía la escuela **menos conflictiva** de las tres que estábamos estudiando, mientras que el barrio **menos conflictivo** – Barrio Santa Rita, en Ciudad Rodríguez – tenía la escuela **más conflictiva** de las tres, a la vez que una segunda menos conflictiva que ésta, pero indudablemente más que la de Villa Zanjón. Así las cosas, se volvió obvio para nosotros que la relación entre "escuela" y "barrio" debía abordarse de manera más compleja, y procedimos a la búsqueda de herramientas conceptuales que nos permitieran hacerlo. Así fue que nos encontramos con el trabajo de WELSH *et alii* (1999)

WELSH y su equipo han analizado – y eventualmente refutado – esta hipótesis habitual y de sentido común que enuncia que las comunidades "malas" producen inevitablemente alumnos o escuelas "malas". Los autores realizan un prolijo análisis de la noción de desorden y proceden a descomponer analíticamente los factores que contribuirían a su emergencia y mantenimiento, a los que ordenan en tres niveles lógicamente superpuestos: **individual**, **institucional** y **comunal**. Luego de un riguroso proceso de análisis concluyen que son los factores institucionales, en particular los relacionados con el "clima escolar", los principales responsables del "desorden" y la conflictividad que puedan observarse en una escuela determinada. Así, enumeran una serie de factores que contribuyen a aumentar el "desorden" escolar, en particular la inconsistencia, falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación; las operaciones ambiguas o indirectas ante la inconducta (*e.g.* utilizar las calificaciones a como

[184] Que la misma se nos presentara como contraintuitiva nos permite dar cuenta de hasta que punto el supuesto de una continuidad entre "escuela" y "barrio" formaba parte de nuestro propio sentido común.

sanción ante la inconducta); el desacuerdo entre los agentes del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas; la falta de respuestas a la inconducta persistente; la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos; la existencia de relaciones persistentemente conflictivas entre docentes y directivos; una dirección inactiva o ausente; bajos recursos y tamaño, en particular, expresado en la tasa de alumnos por docente.

Como puede verse, muchos de estos resultados – aún cuando han sido obtenidos a partir de una metodología contrastante con la nuestra – se muestran consistentes con nuestra propia investigación. Una importante excepción está dada por el tamaño: en el caso de nuestra investigación encontramos que la matrícula de la escuela **menos** conflictiva – la Escuela C – supera a la de sus contrapartes más conflictivas en una tasa de prácticamente 8:1, mientras que la tasa de alumnos por docente alcanza casi el doble en aquélla que en estas.

Aún así, creemos que la comparación con la investigación de WELSH y colaboradores no agota la complejidad de la respuesta a la pregunta por el peso de los factores institucionales en la explicación del conflicto escolar. Indudablemente no podemos sino mostrarnos en un todo de acuerdo con sus conclusiones generales: el principal peso en la explicación del conflicto escolar – aunque no exclusiva, claro está: suponer lo contrario sería recaer en la narrativa de la escuela opaca – correspondería a factores institucionales[185]. Sin embargo, hay factores que los autores citados no mencionan y que a lo largo de nuestra investigación se han revelado como cruciales para la comprensión de las diferencias en el grado percibido de desorden entre las tres escuelas. Uno de ellos – lo hemos ya mencionado – está dado por la estabilidad relativa

[185] Aún cuando se encuentre en las fases preliminares del análisis, existe también evidencia estadística de la validez de esta hipótesis para el caso de las escuelas argentinas (MÍGUEZ y NOEL 2007, MÍGUEZ y TISNES 2007). También los resultados más recientes del trabajo del equipo de Ana Lía KORNBLIT en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA se muestran consistentes con esta afirmación (*com. pers.*).

de los agentes del sistema escolar al interior de un establecimiento, máxime cuando la regla suele ser, como lo hemos visto en nuestras Escuelas A y B y lo hemos recogido en los relatos de numerosos docentes, que la permanencia de docentes, preceptores y directivos en las escuelas de barrios populares no supere en promedio los dos años. Como hemos ya señalado, la relativa estabilidad del plantel parece ser un factor sumamente importante en la disminución de la conflictividad escolar, y esto por varias razones. Hemos adelantado ya una de las principales: ante la imposibilidad efectiva de pautar relaciones de autoridad, el conocimiento recíproco de las mutuas posibilidades de movilizar la fuerza física o simbólica para dirimir un conflicto por parte de los antagonistas la reemplaza por una suerte de "paz armada" – si se nos permite una metáfora claramente inadecuada – y esto se vuelve posible a partir de una convivencia relativamente prolongada que permite la construcción de esas "bases de conocimiento" a las que hemos hecho ya referencia. Sin embargo, existen razones adicionales, relacionadas también con los procesos de inhibición de los conflictos.

Volvamos por un momento a la cuestión de la autoridad. Si admitimos, como hemos argumentado, que la única fuente de legitimidad vigente en las relaciones entre agentes y destinatarios del sistema escolar parece estar dada por una serie de atributos personales – esto es "carisma", en sentido amplio – se comprenderá que ante lo que no puede describirse más que como una creciente personalización e individualización de las relaciones de autoridad, la permanencia de un interlocutor en el escenario escolar permita el establecimiento de una serie de vínculos que pueden funcionar – con los reparos y límites que hemos ya enumerado – como virtual garantía de eventuales relaciones de autoridad.

Sin embargo, aún cuando la estabilidad relativa de los agentes del sistema escolar parezca tener como resultado escuelas visiblemente menos conflictivas, las consecuencias de esta modalidad de construcción de vínculos

– y, *a fortiori* de autoridad – no dejan de tener, una vez más, efectos paradójicos. Si, tal como se sigue de nuestra interpretación de los datos, las escuelas se muestran enormemente dependientes de la capacidad de sus agentes para pautar relaciones **personales** que trascienden lo meramente "institucional" o "reglamentario" con alumnos y allegados, de modo tal que las relaciones entre "la escuela" y "sus otros" ya no está mediada principalmente por la posición institucional que los agentes de aquélla ocupan y reclaman, sino por un vínculo personal que hace abstracción de las pertenencias institucionales, podemos preguntarnos hasta qué punto cabe seguir hablando de la escuela como institución. Aún a riesgo de exagerar el argumento, pongámoslo de este modo: si, como postula Mary DOUGLAS (1996:75), "*una institución es una agrupación social legitimada*", debemos concluir que, bajo este aspecto, la escuela existe cada vez menos como institución, deviniendo transparente al punto que las relaciones – para poner un ejemplo – entre docentes y padres son más bien relaciones entre individuos para quienes la pertenencia institucional – aún sin ser del todo irrelevante, puesto que define los términos y el marco dentro del cual se produce el encuentro – depende para su activación de la existencia y calidad de un vínculo personal que deviene catalizador de la misma. Indudablemente esta afirmación no debe leerse como implicando que la institución escolar no existe o que el modo en que distribuye los papeles o define los marcos de interacción no tienen efectos sobre las relaciones interpersonales que se verifican al interior o a través de ella: supone más bien recuperar la incisiva pregunta de KYMLICKA y NORMAN (1997:15) respecto de hasta qué punto pueden funcionar las instituciones con independencia de los individuos que las componen y sus atributos personales. Según nuestros datos la respuesta es poco menos que inequívoca: las escuelas que hemos analizado se muestran sumamente dependientes de los individuos que las componen – en particular, ya lo hemos visto, de sus directivos – y el modo en que estos pautan sus relaciones con sus "otros" – alumnos y allegados – y son percibidos por éstos. Al mismo tiempo, como hemos argumentado, los resultados obtenidos en el marco de estas

relaciones personalizadas, sin importar lo espectaculares que parezcan, jamás se inscriben en la lógica institucional, de modo tal que rara vez sobreviven el reemplazo de actores que las construyeron[186].

## A Modo de Epílogo

Resulta sumamente difícil – dadas las particulares constricciones del género – no escribir un epílogo que asuma la forma de una moraleja. Sin embargo, y dado que en numerosos puntos a lo largo de esta Tesis hemos señalado tanto la inclinación casi compulsiva como los riesgos que supone la tentación de moralizar cuando se habla o se escribe sobre la escuela, nos excusaremos de ceder a la misma, aún cuando estemos razonablemente seguros de que no hemos podido escapar del todo a ella, ni en el texto que antecede ni en la investigación que le dio origen. Al fin y al cabo – como hemos ya mencionado – quien escribe es producto de una escuela que hoy se lee retrospectivamente, al menos entre quienes comparten con él posición social y, hasta cierto punto, trayectoria biográfica, como parámetro y paradigma de lo que una escuela debería ser.

---

[186] En efecto: a lo largo de nuestro trabajo de campo tuvimos ocasión de ser testigos de cambios drásticos en la dirección de dos de las tres escuelas en las que hemos trabajado – la Escuela A y la Escuela C – y pudimos registrar (tal como señaláramos en el **Capítulo III**) los efectos de los cambios en los posicionamientos de sus directivos los cuales, a todos los efectos, configuran las políticas institucionales de sus establecimientos (Aunque, claro está, no sin oposición, como lo hemos señalado para el caso de la Escuela A). Interesantemente, a diferencia del caso ya citado de la Escuela A – en la cual los efectos del cambio citado fueron ambiguos – en el caso de la Escuela C encontramos que una significativa mayoría de actores – tanto entre los agentes como entre los destinatarios del sistema escolar – se referían en términos positivos a la nueva directora – Julieta, una antigua docente de la misma – así como a los cambios en los estilos de relación introducidos por la misma, que tuvieron como efecto una disminución más que notable de los niveles de conflictividad abierta de la misma a lo largo de su gestión que duró aproximadamente un año y medio. Sin embargo, una vez alejada Julieta de la dirección de la escuela se produjo una sucesión de súbitos "estallidos" y conflictos abiertamente "violentos", incluyendo la destrucción de la reja perimetral, robos de equipos pertenecientes a la escuela y agresiones de padres hacia docentes.

Quisiéramos concluir, por tanto, reafirmando nuestro propósito inicial y citando una vez más a LINS RIBEIRO:

> "*… no obstante la eficacia de los estereotipos, la aproximación y la crítica antropológicas pueden siempre revelar que las categorías sociales, políticas y culturales son más intrincadas de lo que parecen ser (…) [Eric] Wolf (…) nunca consentiría reducir la complejidad a la simplicidad o a la trivialidad. Como cuenta Sydel Silverman (comunicación personal), cuando Wolf (considerado un extranjero enemigo) fue interrogado por un tribunal inglés a principios de 1940 y se le preguntó si el nazismo era maldad pura, respondió, 'Es más complicado que eso.' La "perspectiva más complicado que eso" es la base de las aproximaciones antropológicas. Los antropólogos tienen un ojo entrenado para ver las especificidades, sus enredos, y sus resultados inesperados*" (Comentario a SCHNEIDER y SCHNEIDER 2005).

Precisamente eso es lo que pretendimos a lo largo de nuestra Tesis: intentar mostrar de qué manera determinados actores de la cotidianeidad escolar y sus prácticas se entrecruzan de modo complejo, dando lugar a resultados inesperados y frecuentemente contradictorios con los propósitos específicos y declarados tanto de la institución escolar, como de sus actores y analistas. Si hemos logrado este objetivo, así sea parcialmente, nos damos por satisfechos.

# *Bibliografía*


ABERASTURY, Arminda y Mauricio KNOBEL (2001) *La Adolescencia Normal. Un Enfoque Psicoanalítico*, México: Paidós.

ALLEN, Vernon (1980) "Aesthetic Theory, Perceived Control, and Social Identity: Toward an Understanding of Vandalism" en BAKER, Keith y Robert J. RUBEL (1980) *Violence and Crime in the Schools*, Toronto, Lexington Books.

ALTAMIRANO, Carlos (Ed.) (1999) *La Argentina en el Siglo XX*, Buenos Aires: Ariel-Universidad Nacional de Quilmes.

ARENDT, Hannah (1954) "La Crisis en la Educación" en ARENDT, Hannah (1996) *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*, Barcelona: Península.

– – – – (1959) "What is Authority" en BAEHR, Peter (2000) *The Portable Hannah Arendt*, NY: Penguin.

BAKER, Keith y Robert J. RUBEL (1980) *Violence and Crime in the Schools*, Lexington: Lexington Books.

BALANDIER, Georges (1994) [1988] *El Desorden. La Teoría del Caos y las Ciencias Sociales*, Barcelona: Gedisa.

BATESON, Gregory (1971) "Historia Natural de una Entrevista" en WINKIN, Yves (1994) *La Nueva Comunicación*, Barcelona: Kairós.

– – – – (1991) [1972] *Pasos hacia una Ecología de la Mente*, Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé.

BECCARIA, Luis y Néstor LOPEZ (1996) *Sin Trabajo. Las Características del Desempleo y sus Efectos en la Sociedad Argentina*, Buenos Aires: UNICEF/Losada

– – – – y Pablo VINOCUR (1991) *La Pobreza del Ajuste o el Ajuste de La Pobreza*, Buenos Aires: UNICEF Argentina.

BECKER, Howard (1997) [1963] *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, NY: Free Press.

BENHABIB, Seyla (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era,* Princeton: Princeton University Press.

BENDIX, Reinhard (2005) *Nation-Building and Citizenship. Studies of Our Changing Social Order*, New Brunswick: Transaction Publishers

BOCK, Philip K (1977) [1969] *Introducción a la Moderna Antropología Cultural,* México: FCE.

BOLTANSKI, Luc (2000) [1992] *El Amor y la Justicia como Competencias*, Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, Pierre (1977) [1972] *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

———— (1998) [1979] *La Distinción*, Madrid: Taurus

———— (1999) [1993] *La Miseria del Mundo*, Buenos Aires: FCE.

———— (2002) [1994] *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*, Barcelona: Anagrama.

———— (2003a) [1997] *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Buenos Aires: Siglo XXI.

———— (2003b) "L'objectivation participante" en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 150, Décembre 2003.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (2003) [1964] *Los Herederos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

———— (1988) [1970] *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, México: Fontamara.

BOURGOIS, Philippe (2003) [1996] *In Search of Respect. Selling Crack in el Barrio*, Cambridge: Cambridge University Press.

BRASLAVSKY, Cecilia (1989) *La Discriminación Educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

BROWN, Marvin T. (1990) *Working Ethics: Strategies for Decision Making and Organizational Responsibility*, Oakland: Regent Press.

——— (2002) *The Ethical Process*, New Jersey: Prentice Hall.

BRUMANN, Cristoph (1999) "Writing for Culture: Why a Successful Concept should not be Discarded", *Current Anthropology*: 40:1, Supplement 1:27.

BUNGE, Mario (1997) [1959] *La Causalidad. El Principio de Causalidad en la Ciencia Moderna*, Buenos Aires: Sudamericana.

CALZADO, Mercedes (2006) "Elementos para el Análisis del Tratamiento Mediático del Caso Blumberg", FLACSO: Violencia y Cultura- PAV0065, Documentos de Trabajo.

CARLI, Sandra (2006) *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós.

CASTEL, Robert (1997) *Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Una Crónica del Salariado*, Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, José Antonio y Manuel GIL ANTÓN (1994) "La Construcción de la Noción de Autoridad Escolar: Problemas Epistemológicos Derivados de una Indagación en Curso" en *Revista del IICE*, III-5:63-73.

CERLETTI, Laura Beatriz (2005) "Familias, Escuelas y Educación: Avances de Investigación", Ponencia Presentada en la *VI[a] Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo: Uruguay, Noviembre de 2005.

CLOWARD, Richard y OHLIN, Lloyd (1960) *Delinquency and Opportunity. A Theory of Delinquent Gangs*, Glencoe: Free Press.

COHEN, Albert (1966) *Deviance and Control*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

COHEN, Phil (1972) "Subcultural Conflict and Working-Class Community" en GELDER, Ken y Sarah THORNTON (Eds.) (1997) *The Subcultures Reader*, London: Routledge.

COHEN, Stanley (2002) [1972] *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*, London: Routledge.

COREA, Cristina e Ignacio LEWKOWICZ (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

DE CERTEAU, Michel (1996) *La Invención de lo Cotidiano 1. Artes de Hacer*, México: Universidad Iberoamericana.

DELGADO, Manuel (2006) "Naturalismo y Realismo en Etnografía Urbana. Cuestiones Metodológicas para una Antropologia de las Calles" en *Revista Colombiana de Antropología*, XXXIX:7-39, Enero-Diciembre 2003.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1994) *Ley Provincial de Educación* 11.612.

DOUGLAS, Mary (2007) [1966] *Pureza y Peligro. Un Análisis de los Conceptos de Contaminación y Tabú*, Buenos Aires: Nueva Visión.

———— (1996) [1986] *Cómo Piensan las Instituciones*, Madrid: Alianza

DOWNES, David and Paul ROCK (1998) *Understanding Deviance: A Guide to the Sociology of Crime and Rule-breaking*, Oxford: Oxford University Press.

DURKHEIM, Emile (1991) [1922], *Educación y Sociología*, México: Colofón.

———— (1993) *Escritos Selectos*, Buenos Aires: Nueva Visión.

——— (1998) *Educación y Pedagogía. Ensayos y Controversias*, Buenos Aires: Losada.

DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*, Buenos Aires: Paidós.

– – – – y Cristina COREA (2002) *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés (2005) "Hay que volver a dar autoridad a los docentes", *Clarín*, Sábado 30 de Abril de 2005.

DUSSEL, Inés (2006) "De la Primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la Enseñanza Elemental en los Últimos Años?" en TERIGI, Flavia (2006) *Diez Miradas sobre la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI/Fundación OSDE.

ELIAS, Norbert (2000) [1939] *The Civilizing Process*, Oxford: Blackwell.

– – – – (1991) *Time. An Essay*, Oxford: Blackwell.

– – – – (1998) [1997] *La Civilización de los Padres y otros Ensayos*, Bogotá: Norma.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (Ed.) (1986) *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid: Akal.

– – – – (1999) *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.

FERRATER MORA, José y Priscilla COHN (1981) *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, Madrid: Alianza.

FONSECA, Claudia (2000) *Familia, Fofoca e Honra*, Porto Alegre: Editora da UFRGS.

FOUCAULT, Michel (2002) [1975] *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI.

——— (1992) *Microfísica del Poder*, Madrid: La Piqueta.

——— (2000a) *Los Anormales*, Buenos Aires: FCE.

——— (2000b) *Defender la Sociedad*, Buenos Aires: FCE.

FRASER, Nancy (1997) "Una Genealogía de la Dependencia" en *Iustitita Interrupta. Reflexiones Críticas desde las Posición "Postsocialista"*, Bogotá: Universidad de los Andes – Siglo del Hombre.

GALLO, Paola, Lucía LIONETTI y Gabriel NOEL (2005) *La Construcción de las Relaciones de Autoridad en el Sistema Educativo,* PAV 2003 - 0065: Documentos de Trabajo.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*, México: Grijalbo.

GARRIGA ZUCAL, José y María Verónica MOREIRA (2006) "'El Aguante': Hinchadas de Fútbol entre la Pasión y la Violencia" en MÍGUEZ, Daniel y Pablo SEMÁN *Entre Santos, Cumbias y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente*, Buenos Aires: Biblos.

GEERTZ, Clifford (1987) [1973] *La Interpretación de las Culturas*, México: Gedisa.

– – – – (2003) *Reflexiones Antropológicas sobre Temas Filosóficos*, Madrid: Paidós.

GIDDENS, Anthony (1995) [1993] *Sociología*, Madrid: Alianza.

———— (1995) *La Constitución de la Sociedad. Bases para una Teoría de la Estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.

GIGLIA, Silvia (2002) "La Violencia Institucional en la Educación" en *Signos*, Febrero de 2002.

GINZBURG, Carlo (1979) "Indicios. Raíces de un Paradigma de Inferencias Indiciales" en GINZBURG, Carlo (1989) *Mitos, Emblemas, Indicios*, Barcelona: Gedisa.

GOFFMAN, Erving (1974) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, NY: Harper.

———— (1989) [1959] *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.

———— (1995) [1963] *Estigma. La Identidad Deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

GRIGNON, Claude y Jean-Louis PASSERON (1991) [1989] *Lo Culto y lo Popular. Miserabilismo y Populismo en Sociología y en Literatura*, Buenos Aires: Nueva Visión.

GRIMSON, Alejandro (2002) "La Nación después del Deconstructivismo. La Experiencia Argentina y sus Fantasmas" en *Sociedad*, 20/2, Verano 2002.

GUADAGNI, Alieto, Miguel CUERVO y Dante SICA (2002) *En Busca de la Escuela Perdida. Educación, Crecimiento y Exclusión Social en la Argentina del Siglo XXI*, Buenos Aires: Instituto Di Tella-Siglo XXI.

GUBER, Rosana (2001) *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*, Buenos Aires: Norma.

HALL, Stuart y Tony JEFFERSON (2002) [1975] *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-War Britain*, London: Routledge.

HEBDIGE, Dick (2002) [1979] *Subculture: The Meaning of Style*, London: Routledge.

HERSKOVITS, Melville (1976) [1948] *El Hombre y sus Obras*, México: FCE.

HERZFELD, Michael (1993) *The Social Production of Indifference. Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*, Chicago: University of Chicago Press.

HOWELL, Signe (Ed.) (1997) *The Ethnography of Moralities*, London: Routledge.

IIPE (2001) *La Violencia en las Aulas*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

ISLA, Alejandro y Daniel MÍGUEZ (2003) *Heridas Urbanas. Violencia Delictiva y Transformaciones Sociales en los Noventa*, Buenos Aires: de las Ciencias.

———— y Gabriel NOEL (2007) "Escuela, Barrio y Control Social: De la Condena a la Demanda" en *Perspectivas Educativas* (en prensa).

JACQUARD, Albert, Pierre MANENT y Alain RENAULT (2004) *¿Una Educación sin Autoridad ni Sanción?*, Barcelona: Paidós.

JENKINS, Richard (1992) *Pierre Bourdieu*, London: Routledge.

KAPLAN, Carina (1997) *La Inteligencia Escolarizada*, Madrid: Miño y Dávila.

———— (Comp.) (2006) *Violencias en Plural: Sociología de las Violencias en la Escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

KESSLER, Gabriel (2002a) *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

———— (2002b) "De Proveedores, Amigos, Vecinos y Barderos" en MURMIS, Miguel y Silvio FELDMAN (2002) *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires: UNGS-Biblos.

———— (2004) *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires: Paidós.

——— y Mercedes DI VIRGILIO (2003) "La Nueva Pobreza Urbana en Argentina y América Latina", Trabajo presentado en el Seminario *Perspectives on Urban Poverty in Latin America*.

KÒJEVE, Alexandre (2005) *La Noción de Autoridad*, Buenos Aires: Nueva Visión.

KYMLICKA, Will y Wayne NORMAN (1997), "El Retorno del Ciudadano", *Ágora*, III:7.

LAURÍA, Daniel (2003) *La Construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia*, Monografías Virtuales del CEI, Número 2 – Agosto Septiembre de 2003 (http://www.campus-oei.org)

LEACH, Edmund (1954) *Political Systems of Highland Burma: A Study of Kachin Social Structure*, London: Bell.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1986) [1983] *Mirando a lo Lejos*, Buenos Aires: Emecé.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004) "Escuela y Ciudadanía" en COREA, Cristina e Ignacio LEWKOWICZ (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

LINS RIBEIRO, Gustavo (1989) "Descotidianizar. Extrañamiento y Conciencia Práctica, un Ensayo sobre la Perspectiva Antropológica" en BOIVIN, Mauricio F., Ana ROSATO y Victoria ARRIBAS (2004) *Constructores de Otredad*, Buenos Aires: Antropofagia.

LIONETTI, Lucía (2007) *La misión política de la escuela pública en Argentina: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila (en prensa).

LOMNITZ, Larissa (1977) *¿Cómo Sobreviven los Marginados?* México: Siglo XXI.

LO VUOLO, Rubén y Emilio TENTI FANFANI (1991) *El Estado Benefactor. Un Paradigma en Crisis,* Buenos Aires: Miño y Dávila/CIEPP.

———— Alberto BARBEITO, Laura PAUTASSI y Corina RODRÍGUEZ (1999) *La Pobreza… de las Políticas contra la Pobreza*, Buenos Aires: Miño y Dávila/CIEPP.

LUKES, Steven (2005) *Power: A Radical View*, NY: Palgrave-Macmillan.

MALINOWSKI, Bronislaw (1973) [1922] *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona: Península.

———— (1991) [1926] *Crimen y Costumbre en la Sociedad Salvaje*, Barcelona: Ariel.

MARCUS, George E. y Michael M. FISCHER (1999) [1986] *Anthropology as Cultural Critique*, Chicago: The University of Chicago Press.

MARKS, Gary N. (2005) "Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education" en *International Sociology*, XX:4:483-505.

MARSH, Peter, Elisabeth ROSSER y Rom HARRÉ (1995) [1978] *The Rules of Disorder*, London: Routledge.

MARSHALL, T. H. y Tom BOTTOMORE (1992) *Ciudadanía y Clase Social*, Madrid: Alianza.

MEAD, Margaret (1997) [1970] *Cultura y Compromiso*, Barcelona: Gedisa.

MENDEL, Gerard (1994) "Poder y Autoridad en los Espacios Escolares" en *Revista del IICE, III-5:5*-10.

MÉNDEZ, Juan E., Guillermo O'DONNELL y Paulo Sérgio PINHEIRO (Comps.) (2002) [1997] *La (In)efectividad de la Ley y la Exclusión en América Latina*, Buenos Aires: Paidós.

MERKLEN, Denis (2005) *Pobres Ciudadanos. Las Clases Populares en la Era Democrática Argentina (1983-2003)*, Buenos Aires: Gorla.

MÍGUEZ, Daniel (2000) "Lo Privado en lo Público Durante la Modernidad Radicalizada. Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 10:49-68.

———— y Gabriel NOEL (2006) "Violencia y Conflicto en las Escuelas Argentinas: Una Aproximación Multidimensional", Ponencia presentada en el *VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social*: Salta, Argentina, Septiembre de 2006.

———— y Adela TISNES (2007) "Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas", *en preparación*.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1993) *Ley Federal de Educación 24.195*, Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Cultura y Educación.

MINUJIN, Alberto (1992) *Cuesta Abajo. Los Nuevos Pobres: Efectos de la Crisis en la Sociedad Argentina*, Buenos Aires: Losada/UNICEF.

MONTESINOS, María Paula, Liliana SINISI y Sara PALLMA (2005) "Haciendo 'uso' de los Conceptos. Apuntes para una Reflexión Crítica sobre la Producción y Circulación de los Conceptos y Categorías en las Políticas Educativas y la Cotidianeidad Escolar", Ponencia Presentada en la *VIª Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo: Uruguay, Noviembre de 2005.

MUNGHAM, Geoff y Geoff PEARSON (Eds.) (1976) *Working Class Youth Culture*, London: Routledge.

MURMIS, Miguel y FELDMAN, Silvio (2002) *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires: UNGS-Biblos.

NADER, Laura (1974) [1969] "Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up" en HYMES, Dell (Ed.), *Reinventing Anthropology*, NY: Random House.

NARODOWSKI, Mariano (1999) "La Educación Pública. El Fin(al) de Otra Ilusión" en ALTAMIRANO, Carlos (Ed.) (1999) *La Argentina en el Siglo XX*, Buenos Aires: Ariel-Universidad Nacional de Quilmes.

———— (2006a) "Adultos y adolescentes: reordenar el desorden", *Clarín*, Jueves 16 de Febrero de 2006.

———— (2006b) "Adultos en deuda con los jóvenes", *La Nación*, Lunes 27 de Febrero de 2006.

———— (2006c) "Adultos en deuda con los jóvenes", *La Nación*, Domingo 12 de Noviembre de 2006.

NEGRI, María Cristina, Silvia S. MONTÁÑEZ, María M. DEMARTINI y María L. MANCHINELLI (2003) "Segmentación en la Educación General Básica", Trabajo presentado en las *Jornadas de Análisis y Debate sobre el Sistema Educativo Nacional*, Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

NEUFELD, María Rosa y Jens Ariel THISTED (1999) *De eso no se habla. Los Usos de la Diversidad Sociocultural en la Escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

NEUFELD, María Rosa, M. C. CRAVINO, M. FOURNIER y D. SOLDANO (2002) "Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes" en ANDRENACCI, Luciano (Org.) *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, San Miguel: UNGS.

NINO, Carlos S. (2005) *Un País al Margen de la Ley. Estudio de la Anomia como Componente del Subdesarrollo Argentino*, Buenos Aires: Ariel.

NOEL, Gabriel (2006a) "La Mano Invisible. Clientelismo y Prácticas Políticas en sectores populares en la Era de las ONG" en MÍGUEZ, Daniel y Pablo SEMÁN

(2006) *Entre Santos, Cumbias y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente*, Buenos Aires: Biblos.

———— (2006b) "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares" en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

———— (2006c) "La Autoridad Ausente", Trabajo presentado en el Coloquio *Violencias, Culturas Institucionales y Sociabilidad*, Buenos Aires, Noviembre de 2006.

———— y Ana PALAZZESI (2006) "Moralidades de Género, Familia y Trabajo en Sectores Populares", Trabajo Presentado en el *VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta, Salta.

O'DONNELL, Guillermo (1983) *¿Y a mí que me importa? Notas sobre Sociabilidad y Política en Argentina y Brasil*, Buenos Aires: CEDES.

ORTNER, Sherry (2004) "Geertz, Subjetividad y Conciencia Posmoderna" en *Etnografías Contemporáneas* 1(1): 25-54.

OVIEDO DE BENOSA, Susana (2004) *La Representación Social del Conflicto: Una Significación Social Imaginaria en una Escuela Primaria*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

PALADINO, Celia (2006) *Conflictos en el Aula: Perspectivas y Voces Docentes*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

PARK, Robert, Ernest W. BURGESS y Roderick MCKENZIE (1925) *The City*, Chicago: University of Chicago Press.

PARSONS, Talcott (1986) "Power and the Social System" en LUKES, Steven (Ed.) *Power*, Oxford: Basil Blackwell.

———— (1990) [1959] "El Aula como Sistema Social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana" en *Educación y Sociedad*, 6 (1990).

———— (1998) "Beyond Coercion and Crisis: The Coming of an Era of Voluntary Community" in ALEXANDER, Jeffrey C. and Steven SEIDMAN *Culture and Society. Contemporary Debates*, Cambridge: Cambridge University Press.

PEÑA, Marcos (2005) "Pasos para recuperar la escuela pública", *Clarín*, Miércoles 1º de Junio de 2005.

PÉREZ, Ana Laura (2006) "Daniel Filmus y Adriana Puiggrós: ¿A dónde va la educación?", *Clarín*, Domingo 7 de Agosto de 2005.

PIERELLA, María Paula (2006) "Infancia y Autoridad en el Discurso Pedagógico Posdictatorial" en CARLI, Sandra (2006) *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós.

PINI, Mónica (2006) "Al maestro lo acusan de cosas que el padre tampoco puede solucionar", *Página 12*, Lunes 12 de Junio de 2006.

PIÑA, Carlos (1987) "Lo Popular. Notas sobre las Clases Subalternas" en AAVV, *Espacio y Poder. Los Pobladores,* Santiago de Chile: FLACSO.

PRETEROSSI, Geminello (2002) *Autoridad*, Buenos Aires: Nueva Visión.

REDONDO, Patricia (2002) *Escuelas y Pobreza. Entre el Desasosiego y la Obstinación*, Buenos Aires: Paidós.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2006) "Los Miedos, sus Laberintos, sus Monstruos, sus Conjuros" en *Etnografías Contemporáneas*, II:2, Abril de 2006.

RICHES, David (1986), "The Phenomenon of Violence" en Riches, DAVID (comp.) *The Anthropology of Violence*, London: Basil and Blackwell.

RITZER, George (1993) *Teoría Sociológica Clásica*, Madrid: McGraw-Hill.

ROCKWELL, Elsie (1991) "La Dinámica Cultural en la Escuela" en GIGANTE, Elba *Cultura y Escuela: La Reflexión Actual en México*, México: Conacult.

SANTILLÁN, Laura (2005) "Políticas Focalizadas y Educación. Un Estudio Etnográfico acerca del Encuentro de las Familias con el Estado", Ponencia Presentada en la *VI[a] Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo: Uruguay, Noviembre de 2005.

SCHNEIDER, Jane and Peter SCHNEIDER (2005) "Mafia, Antimafia and the Plural Cultures of Sicily", *Current Anthropology*: 46:4:501-520.

SCOTT, James C. (1992) *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*, New Haven: Yale University Press.

——— (1998) *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven: Yale University Press.

SENNETT, Richard (1982) [1980] *La Autoridad*, Madrid: Alianza.

——— (2000) [1998] *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*, Barcelona: Anagrama.

——— (2003) *El Respeto. Sobre la Dignidad del Hombre en un Mundo de Desigualdad*, Barcelona: Anagrama.

SHAW, Clifford R. and Henry D. MCKAY (1942) *Juvenile Delinquency and Urban Areas*, Chicago: University of Chicago Press.

SIMMEL, Georg (2002) (1917) *Cuestiones Fundamentales de Sociología*, Barcelona: Gedisa.

SPINDLER, George D. (Ed.) (1987) *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches.*, Prospect Heights, IL: Waveland Press.

STREET, Brian (2004) "Anthropology and Education" en *Anthropology Today*, XX:6.

SUTTLES, Gerald D. (1968) *The Social Order of the Slum. Ethnicity and Territory in the Inner City*, Chicago: University of Chicago Press.

SVAMPA, Maristella (Ed.) (2000) *Desde Abajo. La Transformación de las Identidades Sociales*, Buenos Aires: UNGS-Biblos.

– – – – (2004) "Relaciones Peligrosas. Sobre clases medias, gobierno peronista y movimientos piqueteros" en *El Rodaballo*, X:15 (Invierno 2004).

– – – – (2004) *La Brecha Urbana*, Buenos Aires: Capital Intelectual.

TEDESCO, Juan Carlos (2005) *La Educación Popular Hoy*, Buenos Aires: Capital Intelectual.

TENTI FANFANI, Emilio (1999) "Civilización y Descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, Intérpretes de la Cuestión Social Contemporánea" *Revista Sociedad*, 14.

– – – – (2001) *Sociología de la Educación*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

– – – – (Comp.) (2001) *El Rendimiento Escolar en la Argentina*, Buenos Aires: Losada.

– – – – (2005) "La próxima reforma educativa debe centrarse en los docentes", *Clarín*, Suplemento *Zona*, Domingo 7 de Agosto de 2005.

– – – – (Comp.) (2006) *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

TERIGI, Flavia (2006) *Diez Miradas sobre la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI/Fundación OSDE.

TEVIKI, Jon (2006) *Porteñologics. El Significado del Gusto y la Moralidad en la Clase Media Profesional Porteña*, Buenos Aires: Antropofagia.

THISTED, Jens Ariel y María Rosa NEUFELD (2005) "Investigadores Implicados: la Investigación Educativa en Espacios Barriales de la Ciudad de Buenos Aires", Ponencia Presentada en la *VIª Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo: Uruguay, Noviembre de 2005.

THOMPSON, Edward P. (1984) "Tiempo, Disciplina de Trabajo y Capitalismo Industrial" en *Tradición, Revuelta y Conciencia de Clase*, Barcelona, Crítica.

– – – – (1995) [1991] *Costumbres en Común*, Barcelona: Crítica.

THORNTON, Sarah (1997) "General Introduction" en GELDER, Ken y Sarah THORNTON (Eds.) (1997) *The Subcultures Reader*, London: Routledge.

TILLY, Charles (2000) [1998] *La Desigualdad Persistente*, Buenos Aires: Manantial.

VAN HAECHT, Anne (1998) *La Escuela va a Examen. Preguntas a la Sociología de la Educación*, Buenos Aires: Biblos-Miño y Dávila.

VARELA, Julia, y Fernando ÁLVAREZ URÍA (1991) *Arqueología de la Escuela*, Madrid: La Piqueta.

VÁZQUEZ, Silvia Andrea y Stella MALDONADO (2004) *Consecuencias de la Implementación de la Estructura 'Definida' por la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (CTERA).

VELASCO MAILLO, Honorio, F. Javier GARCÍA CASTAÑO y Ángel DÍAZ DE RADA (Eds.) (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores. El Ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar*, Madrid: Trotta.

WALDMANN, Peter (2003) *El Estado Anómico*, Caracas: Nueva Sociedad.

WALLACE, Anthony F. C. (1972) *Cultura y Personalidad*, Buenos Aires: Paidós.

WATZLAWICK, Paul, Janet HELMICK BEAVIN y Don D. JACKSON (1986) [1967] *Teoría de la Comunicación Humana*, Barcelona: Herder.

WEBER, Max (1996) [1922] *Economía y Sociedad*, México: FCE.

WELSH, Wayne W, Jack R. GREENE y Patricia H. JENKINS (1999) "School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors" en *Criminology* 37 I:73-115.

WILLIAMS, Raymond (1997) [1977] *Marxismo y Literatura*, Barcelona: Península.

WILLIS, Paul (1988) [1977] *Aprendiendo a Trabajar. Como los Chicos de Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera*, Madrid: Akal.

WIRTH, Louis (1964) *On Cities and Social Life (Selected Papers)*, Chicago: University of Chicago Press.

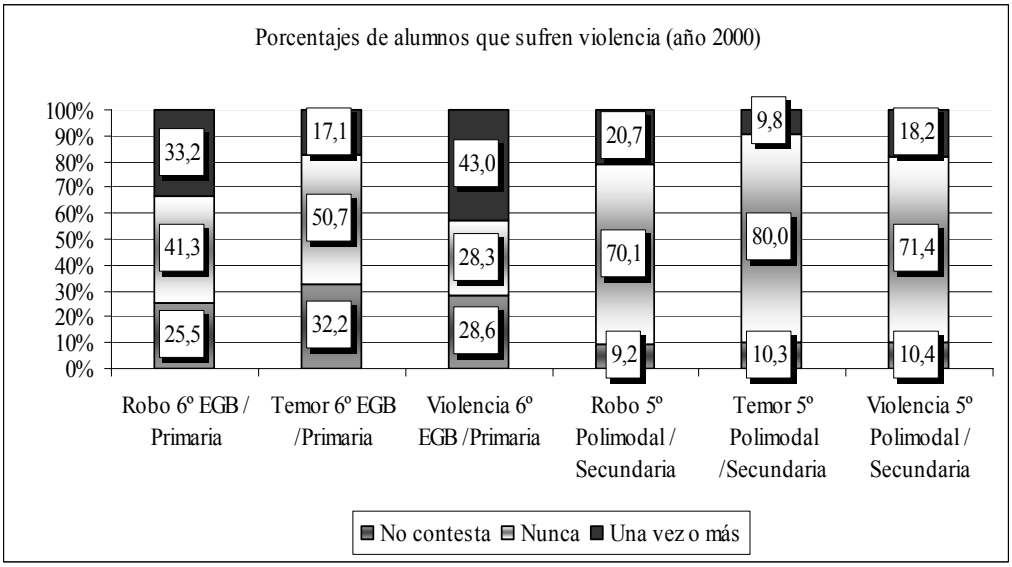
WOLCOTT, Harry (2006) "Some Thoughts about Ethnography", Trabajo presentado en el XIº Simposio de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, Marzo de 2006.

YOUNG, Jock (1971) "The Subterranean World of Play" en GELDER, Ken y Sarah THORNTON (Eds.) (1997) *The Subcultures Reader*, London: Routledge.

# *Apéndice I – Algunos Datos Cuantitativos sobre Conflicto en las Escuelas*

(Extraídos de MÍGUEZ y TISNES 2007)

**CUADRO I – Porcentaje de Alumnos que sufren Violencia por Nivel (EGB/Polimodal), Año 2000**



**CUADRO II – Porcentaje de Alumnos que sufren Violencia por Nivel (EGB/Polimodal), Año 2005**

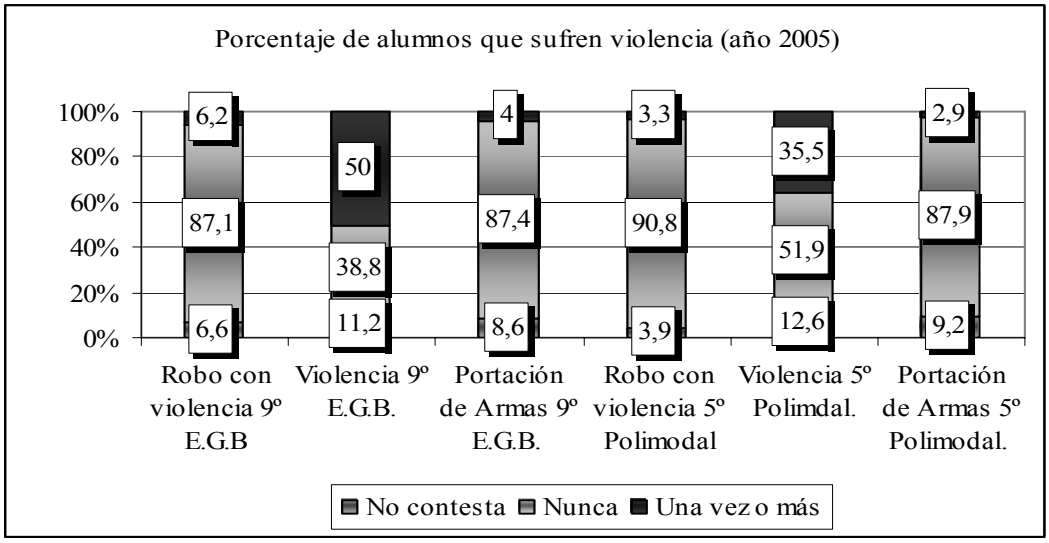


**TABLA I – Porcentaje de Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad Social (6º E.G.B./Primaria, año 2000)**

| Porcentaje de Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad Social[187] (6º E.G.B./Primaria, año 2000)[188] | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Robo | | | Violencia | | | |
| | Nc. | Nunca | Una vez o más | Nc. | Nunca | Una vez o más | Total |
| No vulnerable | 14,6 | 48,9 | 36,4 | 17,8 | 32,8 | 49,3 | 53,0 |
| Vulnerabilidad 1 | 20,8 | 40,8 | 38,5 | 25,1 | 28,5 | 46,3 | 16,4 |
| Vulnerabilidad 2 | 23,0 | 38,7 | 38,2 | 28,1 | 27,5 | 44,4 | 5,3 |
| Vulnerabilidad 3 | 23,1 | 39,6 | 37,4 | 28,3 | 28,9 | 42,7 | 0,9 |
| Vulnerabilidad 4 | 29,6 | 37,1 | 33,3 | 34,6 | 25,3 | 40 | 0,2 |
| Nc. | 52,8 | 25,8 | 21,4 | 56,0 | 18,0 | 26,1 | 24,2 |
| Total | 25,5 | 41,3 | 33,3 | 29,0 | 28,2 | 42,9 | 100 |

[187] La variable **vulnerabilidad social** estima los niveles de carencia de los alumnos/as, en términos de su **condición habitacional**, **solvencia económica** y **nivel educativo de sus progenitores**.

[188] El cuadro expresa el porcentaje de población victimizada como proporción del estrato considerado: total de victimizados sobre el total de población perteneciente a cada estrato. Los totales indican el porcentaje de población perteneciente al estrato o dimensión de victimización sobre el total de encuestados. Lo mismo se repite para los otros cuadros de esta seccion.

**TABLA II – Porcentaje de Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad Social (9º E.G.B./Primaria, año 2005)**

| Porcentaje de la Población que Sufre Violencia por Grado de Vulnerabilidad (9º E.G.B, año 2005) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Robo con violencia | | | Violencia | | | |
| | Nc. | Una vez o más | Nunca | Nc. | Una vez o más | Nunca | Total |
| No vulnerable | 4,1 | 6,2 | 89,7 | 7,6 | 53,4 | 38,3 | 36,9 |
| Vulnerabilidad 1 | 4,8 | 5,6 | 89,6 | 8,1 | 51,0 | 40,9 | 16,8 |
| Vulnerabilidad 2 | 7,4 | 6,5 | 86,0 | 11,4 | 45,7 | 42,9 | 4,3 |
| Vulnerabilidad 3 | 6,5 | 6,3 | 87,2 | 11,6 | 47,2 | 41,3 | 1,4 |
| Vulnerabilidad 4 | 9,2 | 8,2 | 82,7 | 15,3 | 42,9 | 41,8 | 0,3 |
| Nc. | 9,4 | 6,5 | 84,1 | 15,2 | 46,9 | 37,9 | 41,1 |
| Total | 6,6 | 6,2 | 87,1 | 11,2 | 50,0 | 38,8 | 100 |

# *Apéndice II – Datos Demográficos Disponibles para Ciudad Rodríguez*

## SITUACIÓN LABORAL

**Tasas básicas del mercado laboral**

Tasa de actividad: 47,4

Tasa de empleo: 42,4

Tasa de desocupación: 10,5

Tasa de subocupación: 11,6

**Tasas específicas del mercado laboral**

Tasa de actividad de mujeres: 39,6

Tasa de actividad de varones: 55,9%

Tasa de actividad de mujeres hasta 29 años: 25,0

Tasa de actividad de mujeres de 30 a 64 años: 65,6

Tasa de actividad de varones hasta 29 años: 34,9

Tasa de actividad de varones d 30 a 64 años: 92,0

**Intensidad de la ocupación**

Subocupados visibles: 27,4

Ocupados plenos: 28,3

Sobreocupados: 41,0

No trabajó circunstancialmente: 3,3

**Porcentaje de ocupados según el tipo de institución en la que trabaja**

Estatal: 19,1

Privada: 79,0

Cooperativa: 0,7

No gubernamental sin fines de lucro: 1,0

**Porcentaje de la población ocupada según categoría ocupacional**

Patrón o empleador: 8,1

Cuenta propia: 20,2

Asalariados: 70,00

Trabajador sin salario: 1,7

**Porcentaje de ocupados según la rama de actividad en la que trabaja**

Agricultura/ganadería: 5,2

Industria manufacturera: 10,1

Construcción: 10,6

Comercio y reparaciones: 18,5

Administración Pública, defensa y seguridad social: 7,6

Enseñanza: 10,4

Servicios comunitarios, sociales y personales: 8,6

Servicios de hogares que contratan servicio doméstico: 21,5

**Porcentaje de ocupados que buscan otra ocupación: 21,8**

Para cambiar de ocupación: 12,9

Para tener otra ocupación: 8,9

## SITUACIÓN HABITACIONAL

**Porcentaje de hogares por tipo de vivienda**

Vivienda con entrada independiente: 82,4

Vivienda con entrada común: 15,9

Vivienda en lugar de trabajo: 0,7

Pensión: 1,00Local no construido para habitación, habitado: 0,2

**Indicador de hacinamiento**

Porcentaje de hogares con hacinamiento crítico: 2,6

Porcentaje de personas que viven en hogares con hacinamiento crítico: 5,5

**Porcentaje de hogares según el régimen de tenencia**

Propietario de la vivienda y el terreno: 64,2

Propietario de la vivienda solamente: 1,5

Inquilino: 23,8

Ocupante con relación de dependencia: 1,1

Ocupante gratuito: 6,5

En sucesión: 2,5

Ignorado: 0,3

**Porcentaje de hogares según disponibilidad de agua**

Con instalación: 99,2

Por cañería dentro de la vivienda: 96,4

Fuera de la vivienda pero dentro del terreno: 2,8

Sin instalación: 0,5

Ignorado: 0,3

## CARACTERÍSTICAS EDUCACIONALES

**Porcentaje de población según asistencia a la escuela.**

Asiste o asistió 96,4

Nunca asistió 3,3

Ignorado 0,2

**Porcentaje de la población según nivel educativo.**

Primaria completa 19,6

Primaria incompleta 19,6

Primario N/R 0,4

Secundaria completa 14,1

Secundaria incompleta 18,6

Secundaria N/R 0,1

Educación básica nivel ignorado(*) 0,1

Superior y Universitaria completa 9,3

Superior y Universitaria incompleta 13,2

Superior y Universitaria N/R 0,1

Post-Universitario Completo 0,5

Post-Universitario incompleto 0,1

Sin instrucción 3,5

Ignorado 0,9

(*) Incluye a las personas que declaran haber cursado la EGB pero ignoran el último año aprobado.

**Porcentaje de la PEA según nivel educativo**

Primaria completa 22,7

Primaria incompleta 5,2

Primaria N/R 0,5

Secundaria completa 20,3

Secundaria incompleta 19,1

Secundaria N/R 0,2

Educación básica nivel ignorado(*) 0,1

Superior y Universitaria completa 15,5

Superior y Universitaria incompleta 13,7

Superior y Universitaria N/R 0,1

Post-Universitaria completo 0,7

Post-Universitaria incompleto 0,2

Sin instrucción 0,4

Ignorado 1,3

(*) Incluye a las personas pertenecientes a la PEA que declaran haber cursado la EGB pero ignoran el último año aprobado.

**Porcentaje de la población según nivel educativo.**

EGB completa 3,8

EGB incompleta 45,1

Polimodal completo 14,1

Polimodal incompleto 9,1

Educación básica nivel ignorado (*) 0,4

Superior y Universitaria completa 9,3

Superior y Universitaria incompleta 13,2

Superior y Universitaria N/R 0,1

Post-Universitario completo 0,5

Post-Universitario incompleto 0,1

Sin instrucción 3,5

Ignorado 0,9

Nota: Los encuestados que han asistido a la escuela antes de la implementación de la Ley Federal de Educación, se agruparon de acuerdo a los niveles que dicha ley estructura y que rigen actualmente en el sistema escolar.

(*) Incluye a las personas que declaran haber cursado el secundario pero ignoran el último año aprobado.

**Porcentaje de la Población Económicamente Activa según nivel educativo.**

EGB completa 5,2

EGB incompleta 32,7

Polimodal completo 20,3

Polimodal incompleto 9,2

Educación básica nivel ignorado (*) 0,7

Superior y Universitaria completa 15,5

Superior y Universitaria incompleta 13,8

Superior y Universitaria N/R 0,1

Post-Universitario completo 0,7

Post-Universitario incompleto 0,2

Sin instrucción 0,4

Ignorado 1,3

Nota: Los encuestados que han asistido a la escuela antes de la implementación de la Ley Federal de Educación, se agruparon de acuerdo a los niveles que dicha ley estructura y que rigen actualmente en el sistema escolar.

(*) Incluyen a las personas pertenecientes a la PEA que declaran haber cursado el secundario pero ignoran el último año aprobado.

## ASISTENCIA SOCIAL

**Porcentaje de la población según la concurrencia a comedores.**

Concurre 3,3

No concurre 96,6

Ignorado 0,1

**Porcentaje de hogares según la recepción de un plan de asistencia social (no laboral)**

Reciben 3,6

No reciben 96,2

Ignorado 0,2

## COBERTURA MÉDICA

**Porcentaje de jefe de hogar según cobertura médica**

Tiene 75,7

No tiene 24,0

Ignorado 0,3

**Porcentaje de Jefes de hogar por tipo de cobertura médica**

Obra social 64,7

Mutual 3,1

Coseguro 3,1

Prepaga 11,0

Serv. De Emerg. 3,1

No tiene 24,0

Ignorado 0,3

**Porcentaje de población por tipo de cobertura médica.**

Obra social 59,4

Mutual 2,4

Coseguro 3,4

Prepaga 11,4

Serv. De emergencia 2,4

No tiene 28,7

Ignorado 0,5

**Porcentaje de la población según cantidad de cobertura médica.**

Una 64,4

Dos 5,5

Más de dos 0,9

Ninguna 28,7

Ignorado 0,5