

“Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media”

Nadina Poliak *

INTRODUCCIÓN

En la década del noventa Argentina inicia un proceso de cambios estructurales que generó una redistribución regresiva del ingreso y modificó en el mismo sentido la estructura social. Se consolidó una dinámica social descendente que transformó en pobres a amplias capas de las clases medias y disminuyó la importancia relativa de este grupo social paralelamente a la ampliación de los sectores pobres e indigentes. El signo de la época fue el agravamiento de las desigualdades que afectó a capas enteras de la población, permeando distintas dimensiones de la vida social.

Luego de la fase expansiva del modelo (1991-1994) la situación se fue deteriorando paulatinamente hasta estallar en diciembre último, en medio de una crisis política, económica y social desconocida en la Argentina (con la posible excepción de la crisis del treinta). La profundización de la recesión, el desempleo y la consecuente crisis social sumados a la imposibilidad de los sectores medios y medios-altos de recuperar sus ahorros, generó un descontento social que se tradujo en una inédita crisis política.

A casi un año del estallido -y con una salida regresiva de la convertibilidad-, no pareciera haber aún signos de recomposición: el fenómeno de fragmentación social que marcó toda una década se ha agudizado y acelerado vertiginosamente. La complejidad del mismo se destaca por las múltiples caras que esta situación adopta. Sostendremos que puede comprobarse, en los últimos años, la existencia de una correlación entre el proceso de creciente fragmentación del sistema educativo y el fenómeno que en este sentido se da en el conjunto social.

En efecto, investigaciones recientes muestran un permanente deterioro del proceso de enseñanza y aprendizaje y preocupantes continuidades entre los fenómenos de fragmentación social y los procesos de diferenciación de las instituciones educativas, especialmente la paulatina correspondencia entre dependencia educativa y sector social que atienden las escuelas (Tiramonti, 2001).

A su vez, existe consenso acerca de que la crisis que atraviesa el sistema educativo afecta en especial a la escuela secundaria. En los recientes debates que abordan esta problemática, ha ido adquiriendo relevancia -entre el conjunto de situaciones particulares que la atraviesan- la creciente fragmentación del subsistema de nivel medio, como uno de los rasgos más sobresalientes del mencionado deterioro. Nos centraremos en el análisis de este fenómeno a fin de contribuir a la apertura y profundización de los interrogantes, las discusiones y las líneas de indagación desarrolladas en esta dirección.

Como no había sucedido hasta ahora, esta crisis afecta también a los profesores, lo que cuestiona la nominación misma de ‘cuerpo docente’ como totalidad homogénea: en otras palabras, hoy esta fragmentación del campo institucional conlleva fragmentación entre quienes se dedican a enseñar en estas instituciones. Estudios recientes advierten que “hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan” (Birgin, 2000:18), señalando la existencia de circuitos de formación distintos para los maestros. De este modo uno de los baluartes de la escuela pública, el docente homogéneo e intercambiable entre instituciones estaría en ‘vías de extinción’, con lo que se refuerza la fragmentación (Birgin, 1998; Tiramonti, 1997).

En esta línea, esta investigación indaga sobre uno de los ‘analizadores’ que dan cuenta de la diferenciación interna del subsistema de nivel medio: los procesos recientes de reconfiguración dentro del plantel de profesores que enseñan en las distintas escuelas. Particularmente hemos abordado los criterios disímiles sostenidos institucionalmente para su selección y reclutamiento, en base a la hipótesis de que en dichas estrategias y dinámicas institucionales se cristalizan las diferencias más profundas.

El escenario escogido para llevar adelante esta investigación es la Ciudad de Buenos Aires. Recorreremos en el primer apartado de este informe los procesos de configuración histórica de este territorio. Comparativamente puede vislumbrarse una distancia respecto de otras capitales del continente, marcada por el lugar importante que ocuparon las clases medias porteñas (hijas de inmigrantes); y la

* Actualmente becaria del Programa de Clacso-Asdi concurso “Fragmentación social, crisis política e institucional”. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), investigadora asistente de FLACSO-Argentina y docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Este trabajo formará parte de mi tesis de Maestría, cursada en FLACSO, bajo la dirección de la Lic. Alejandra Birgin. Agradezco especialmente a CLACSO la posibilidad de realizar este trabajo y el apoyo académico brindado. También quisiera agradecer a Guillermina Tiramonti, Alejandra Birgin, Valeria Garrote y Ricardo Cangenova por sus atentas lecturas de este artículo, sus aportes y sugerencias.

presencia de un Estado activo. Veremos que Buenos Aires fue una ciudad que se modernizó de modo parejo, y donde, aunque con desniveles, la movilidad social era una característica común. Sostenemos que este período expansivo no fue armonioso ni equitativo; pero que en ese modelo estaba implícito un proyecto que suponía una creciente integración y una potencial equidad (Silvestri y Gorelik, 2000).

En el apartado II se analizan los procesos actuales de fragmentación urbana, en vistas a un posible proceso de segregación espacial. La diferenciación norte-sur como base territorial sobre la que tienen lugar los procesos mencionados y las brechas existentes al interior de la jurisdicción -la más desigual del país, en términos de concentración de los ingresos (López et al., 2002)- son notas clave de esta sección del informe.

Luego de una breve descripción general del Nivel Medio de la Ciudad, y considerando el reciente crecimiento de instituciones del sector privado, se presentan las características específicas de cada uno de los circuitos (determinados en principio por el estrato socio-económico de la población que recibe) que hemos relevado en esta investigación. A partir de las percepciones de directores y profesores, se esboza una caracterización de cada uno de los grupos de escuelas, atendiendo a los elementos de contraste que profundizan los abismos entre los mismos.

¿Cómo ven directores y profesores a sus alumnos? ¿A qué aspiran, qué expectativas tienen, y cuáles son los impactos de enseñar y aprender en una ciudad fragmentada y un país colapsado? ¿Qué les proponen? ¿Qué les preocupa? ¿Qué los mueve y conmueve? ¿Qué producen hoy las escuelas que reciben a chicos de distintos estratos de la estructura social? Esta investigación pone especial interés en ver cómo son interpelados los profesores por los cambios mencionados, y el impacto subjetivo de las transformaciones recientes. Enfocamos esta parte del análisis en base a dos ejes principales: su propia posición en el espacio social -atendiendo a los procesos de empobrecimiento de las clases medias- y su registro de los procesos de empobrecimiento y desigualdad que sufren sus alumnos.

Por último, este estudio se detiene en los horizontes de expectativas (Koselleck, 1993) que los profesores proyectan para el futuro de sus alumnos, atendiendo principalmente al lugar adjudicado a la institución escolar en dicha construcción ¿Destinos prefijados o posibilidades de cambio? ¿Fatalismo o quiebre de trayectorias? Es en esta tensión es que, en cada circuito, se marca una presencia diferencial de la escuela, con matices y articulaciones particulares.

En este sentido, este trabajo busca una contribución a la comprensión de la nueva configuración de circuitos educativos en la Ciudad, partiendo específicamente de las dinámicas de fragmentación en el cuerpo docente, como uno más de los indicadores de la segmentación del sistema porteño.

El estudio de las ciudades

El discurso moderno sobre *la ciudad* tematiza el fenómeno urbano como problema cultural y social. La ciudad se ha convertido en objeto de estudio no sólo de y desde urbanistas y arquitectos, sino de sociólogos, politólogos y analistas culturales, a los que se suman los estudios literarios. Max Weber (1998 [1922]) proponía ya a la ciudad como forma de organización racional moderna. Los análisis más actuales referidos a las problemáticas urbanas las abordan como espacios culturales (Williams 1973); como lugar de políticas donde mirar procesos de inclusión y exclusión, igualdad y desigualdad. Para su estudio podemos referirnos al carácter de artefacto material (Silvestri y Gorelik, 2000) que cristaliza dinámicas sociales políticas y culturales, en capas que interjuegan con su propia materialidad.

Los modelos urbanos responden a modelos de sociedades y de Estados, la imagen de sociedad y la imagen de ciudad se relacionan imbricadamente. Por tanto, si pensamos que en Latinoamérica más del 70% de la población vive hoy en ciudades, y en nuestro país casi el 90% (Censo 1991), indagar en los fenómenos ciudadanos aporta elementos de análisis sustantivo para encarar la realidad social y cultural.

Actualmente, en un contexto de avance y prosperidad global (Wacquant, 2001) tomaremos el espacio como elemento central en los procesos de destitución social, para mirar la concentración geográfica de la pobreza, la acumulación de distintos tipos de privación en estos territorios (Auyero, 1991:22). Basándonos en un nuevo régimen de marginalidad urbana en las ciudades occidentales avanzadas (caracterizado por una pobreza reciente, de no más de 30 años), miraremos procesos de fractura urbana junto a procesos de fragmentación social (Donzelot, 1999).

Nos centraremos en la problemática del *derecho a la ciudad*: el acceso a los servicios y posibilidades que la vida urbana brinda; no sólo una vivienda, servicios básicos; también esparcimiento, recreación y bienes culturales. Sostendremos que los que hoy son expulsados necesitan ser incorporados social y urbanísticamente, por medio de una política urbana receptora incluyente que interpele a ciudadanos y no meros habitantes.

La Ciudad de Buenos Aires. Breve recorrido histórico por su configuración y sus mitos

El proceso de conformación de la Ciudad de Buenos Aires es similar al del resto de las capitales latinoamericanas: la explotación de alguna actividad económica para proveer, en principio, a los mercados europeos. En su desarrollo histórico, cada país y ciudad fueron adaptando rasgos particulares, y la capital argentina tendió a diferenciarse, en muchos de sus rasgos, del resto de sus vecinas continentales (Agostinis, 1999). En la literatura especializada parece haber acuerdo en uno de los rasgos que particularizan a Buenos Aires: la existencia de un amplio grupo de clases medias localizado en toda la ciudad, que se expandió a lo largo de los siglos XIX y XX, dándole un carácter más igualitario y una cultura tendiente a la homogeneidad que no tuvieron el resto de las ciudades del continente (Romero, 1977; Svampa, 2001).

Revisemos brevemente la vida y los cambios en la ciudad, en una mirada retrospectiva, para evitar caer en una suerte de naturalización de sus fenómenos e instituciones.

La ciudad de Buenos Aires nace de un acta de fundación¹ donde se establecen sus principales características. Características comunes a las otras ciudades de la colonia: un plano en damero, una plaza central rodeada de edificios públicos, un fuerte, etc. (Bourdé, 1977). Se trata claramente de un planeamiento urbano racional, en base a un modelo diferente al de la ciudad europea, formada y habitada de a poco con el transcurso histórico, en forma espontánea. Una fundación supone un acto político, una demostración e imposición de poder. Los españoles fundaron esta ciudad ‘desde la nada’ (Gorelik, 1998), con lo cual “no deja de ser admirable que, en medio de llanuras asoladas por malezas y malones, se dibujara una cuadrícula perfecta”(Díaz, 2001:61)². Buenos Aires debe ser pensada, entonces, como una ciudad primero fundada y diseñada por los conquistadores españoles y luego -entre los siglos XIX y XX- vuelta moderna por los administradores porteños. Siempre pensada, imaginada, hecha, en tanto hay una idea materializada por excelencia en la planificación urbana, un futuro que busca tornar previsible un modelo de ciudad y de sociedad. Planeamiento y política urbana que no serán suficientes para organizar el crecimiento desmedido y el aumento de las desigualdades en las últimas décadas del siglo XX.

Durante los siglos XVI y XVII Buenos Aires es una ciudad aislada y estancada, no forma parte de las rutas comerciales españolas. Es en el siglo XVIII que los productos de nuestra pampa empiezan a ser exportados y el puerto comienza a desarrollar sus funciones, consolidándose la importancia política de la capital del Virreinato del Río de la Plata. Con el tiempo, el puerto irá creciendo y sentando las bases de la identidad local.

Pero es a partir de 1880, con la Federalización de la Capital, que puede hablarse de un proceso de urbanización en el país: el porcentaje de argentinos que habitan en ciudades (Córdoba, Rosario, Buenos Aires) aumenta considerablemente desde entonces hasta la segunda mitad del siglo XX. Buenos Aires recibe, en ese momento, su mayor impulso hacia la modernización.

Este proceso de urbanización de Buenos Aires en su etapa moderna es producto básicamente de las **migraciones** (primero externas y más tarde internas), que la van transformando en una ciudad cosmopolita y heterogénea (Sarlo, 1999). El cosmopolitismo es sin duda el rasgo dominante de la sociedad urbana a fines del siglo XIX y comienzos del XX: un habitante de cada dos es extranjero (Bourdé, 1977). Reforzando la idea de la concentración urbana de esta población inmigrante, en Buenos Aires encontramos a más de la tercera parte del total de llegados a Argentina.

La **diversidad cultural** que el fenómeno migratorio significó para la ciudad se reflejó en su arquitectura, sus costumbres, su vida cultural y cotidiana, su evolución política y económica. Este proceso se detuvo con la crisis del treinta, que desencadenó un período de migraciones internas. Producto de las migraciones es que la cultura porteña se irá configurando en lo que Sarlo llama una “cultura de mezcla”: si bien “ya en 1890 se había quebrado la imagen de una ciudad homogénea, treinta años son pocos para asimilar, en la dimensión subjetiva, las radicales diferencias introducidas por el crecimiento urbano, la inmigración y los hijos de la inmigración” (Sarlo, 1999:17).

Bajo la intención de incorporar a esta nueva población encontramos una agudización de “[...] la necesidad de consolidar una identidad argentina. Buenos Aires era la gran caldera en la que se cocinaban los valores que ayudarían a que tanta diversidad étnica e ideológica se unificara en ideales compartidos. El mestizaje heredado de la colonia, la juventud del país y los inmigrantes que comenzaron a bajar de los barcos contribuían a que esa unificación simbólica se tornara azarosa”(Díaz, 2001: 209-210).

En todo el país, y con mayor fuerza en las ciudades, la integración de esta población inmigrante al orden republicano oligárquico sería la tarea del naciente Sistema Educativo Nacional (SEN) (Puigrós, 1990). La expansión de la escuela elemental (en términos cuantitativos: disminución de las tasas de analfabetismo), se forjó en un modelo meritocrático y discriminador (Pineau, 1997:108). En su afán igualador, la inclusión a la escuela en forma masiva produjo, simultáneamente, no sólo la exclusión de

algunos sectores (aquellos “no-educables”), sino un congelamiento de las diferencias, consideradas amenazantes (Dussel, 2000): ‘el otro’, el diferente, fue incluido en la escuela a costa de aculturación³. Junto a esto, “[los hijos de los inmigrantes europeos] formaron parte del contingente beneficiado por el aumento de la tasa de alfabetización y escolaridad; muchos comienzan el trabajoso camino del ascenso a través del capital y las inversiones simbólicas” (Sarlo, 1999:18)

Los inmigrantes europeos se instalan primero en el centro de la ciudad, de donde se irán desplazando más adentrado el siglo. Es importante destacar cómo, desde un comienzo, cada comunidad nacional se instala en un barrio distinto: “la distribución de los grupos nacionales en el espacio urbano refleja la tendencia evidente de los inmigrantes a concentrarse por barrios. [...] A comienzos del siglo XX, los criollos se aíslan en Flores y Palermo, los ingleses y los alemanes en Belgrano y en el centro, los españoles cerca de la estación Constitución, los franceses alrededor de Plaza San Martín y los judíos rusos cerca de la estación Once” (Bourdé, 1977:174).

Sin embargo, y a pesar de esta diferenciación naciente, tanto italianos, como españoles o judíos en Buenos Aires compartían espacios comunes: la plaza, el club de barrio, “la costanera” del Río de la Plata, la escuela pública son nexos, puntos de encuentro entre los grupos, dispositivos de integración social. El sistema educativo nacional llegaba con su manto uniformizador a cubrir estas diferencias. A comienzos del siglo XXI pocos rastros quedarán de la eficacia de estos dispositivos.

Comienza a primar, para los diseñadores urbanos y sociales de la época, el criterio de que tanto la escuela elemental, como el parque, la infraestructura, el agua corriente o la luz eléctrica deben estar distribuidos equitativamente en todo el territorio urbano. Y la escuela funciona realmente como un aglutinador social en cada uno de los barrios. Esos vecindarios disgregados pudieron realmente convertirse en barrios cuando la realización de la cuadrícula los fue poniendo en comunicación unos con otros. Distintos soportes colectivos, de uso público, posibilitan conectar elementos y producir una ciudad. “Lo que permite que una ciudad sea vivible es el espacio público. Es el que permite que exista el espacio privado, que sea utilizable” (Pirez, 2000).

Como señala Gorelik, dos son los artefactos materiales más notorios que posibilitaron la configuración de estos espacios públicos: la grilla y el parque. Producto de la intervención estatal, en un ciclo reformista, tanto la cuadrícula de manzanas (el plano 1898-1904) como el verde urbano, funcionaron como “detonantes de la emergencia de un espacio público metropolitano, especialmente por su rol como instrumentos de regulación pública de la forma urbana” (Gorelik, 1998:23), con potencial inclusivo. Como promotores de la expansión de la Ciudad, los parques se idearon y materializaron a lo largo del territorio antes que la expansión privada (través y loteos inmobiliarios)⁴.

A través de la cuadrícula, se plantea una integración que, junto con los parques⁵ y las instancias institucionales de espacio público, terminó conformando un tipo muy particular de sociedad. Simplificando: infraestructura pública, modernización hormiga, con intervenciones públicas, correctoras del mercado marcan el esquema con el que se forma Buenos Aires, esquema que funciona muy claramente en las cuatro primeras décadas del siglo XX. Esta infraestructura pública inclusiva continuará por lo menos hasta la década del ‘60 y del ‘70, en tanto sigue la movilidad social posibilitada por el crecimiento económico, aunque irá sufriendo una progresiva decadencia.

Años de crecimiento espectacular siguieron a los festejos del centenario. La red eléctrica y de transporte (recordemos que Buenos Aires tiene el primer subterráneo de América, en 1913) conforman un nuevo paisaje urbano -más en el centro que en los barrios- que asombra tanto a los naturales como a los turistas. El sistema de transporte cambia la fisonomía de la Ciudad, garantizando el acceso desde el lugar residencia al lugar de trabajo, y dando lugar a la creación de los distintos barrios porteños⁶.

Desde 1900 a 1930 se diseña la Ciudad. Paisajistas europeos son invitados para diseñar parques, edificios públicos y avenidas. Edificios ‘modernos’ surgen por doquier: cines, oficinas, estaciones de servicio, destinados a las clases medias y altas. Este modelo expansivo, como mencionamos, es producto de intervenciones públicas de carácter ejemplificador (Gorelik, 1998). Una ciudad sanitaria e higiénica se va construyendo (Liernur, 2000).

En 1930 la ciudad es una metrópoli de dos millones de habitantes, casi tres si se suman los suburbios. Sus dimensiones son enormes, superiores a las capitales europeas, con la excepción de Londres (Bourdé,1977). De todos modos, el crecimiento sobrepasa los límites de la capital, que se extiende a los suburbios del Norte y Sur (que años más tarde formarán parte del Gran Buenos Aires). La expansión se realiza con una misma lógica, partir del centro, se despliega en abanico a la periferia , por unión de nuevos barrios (Bourdé, 1977: 90).

Sin embargo, este crecimiento va acompañado, también, de un crecimiento de la pobreza en la Ciudad. “Como sujetos sociales, pobres y marginales se vuelven más visibles, cambian sus formas de

representación y las historias que se inventan con ellos como personajes” se describe desde el análisis literario (Sarlo, 1999:179). “Buenos Aires se ha convertido en una ciudad donde el margen es inmediatamente visible, donde, incluso contamina al centro y a los barrios respetables. Este es un proceso que, comenzado en la última década del siglo XIX, se acelera y potencia los contactos entre universos sociales heterogéneos, con el énfasis suplementario de la fuerte marca inmigratoria y la mezcla en la trama urbana de diferentes perfiles culturales y diferentes lenguas” (Sarlo, 1999:179). La literatura de estos años (Tuñón; Yunque; Barletta, entre otros) transmite la idea de frontera, orilla, suburbio, que efectivamente existen en la ciudad.

En las primeras décadas del siglo, paralelamente al vertiginoso crecimiento y aglomeración, “los más pobres se acomodaban donde podían, en las viejas casas, en ranchos o casillas, en tinglados en las terrazas o en los patios. Pero estas duras condiciones no eran la marca de un descenso social inexorable, sino la opción por un presente de sacrificio que tenían por delante, e imaginaban un futuro promisorio”(Liernur, 2001:25). *La ciudad se expande, la ciudad atrae, la ciudad se abre y ofrece*. El imaginario del progreso se extiende a todos los sectores sociales, y la vida urbana parece la vía necesaria para alcanzarlo.

Ya durante el auge agroexportador (1880-1930) la urbanización de Buenos Aires se produce en base a una cierta distribución de la población sobre el territorio de la ciudad (Agostinis, 1999:262), dando cuenta de una apropiación desigual del espacio:

- Hacia el **sector norte** se trasladan los grupos de altos ingresos que abandonan sus viviendas coloniales situadas en el casco primitivo de la ciudad, al sur de la Plaza. de Mayo (San Telmo);
- En el **sector sur** se localizan sectores de obreros y de empleados de baja calificación, en inquilinatos⁷.

De este modo, ya desde fines del siglo XIX las partes más altas de la ciudad (Belgrano-Flores) fueron elegidas por las clases altas para sus quintas de veraneo. Fueron también la zona elegida -unos años antes- durante la huida de la epidemia de fiebre amarilla (1871), que generó una expansión hacia el norte y el oeste de los grupos adinerados. Este acontecimiento es tomado por Díaz⁸ a modo de ejemplo del control del espacio; como forma de construcción de hegemonía (Díaz, 2001:159).

En nuestro país la migración del campo a la ciudad recién se produce en el siglo XX, a partir del proceso de industrialización. El éxodo rural tiene su auge entre 1914-1960, producto de una crisis en las estructuras rurales que empuja a sus habitantes a dejar su lugar de origen. Progresivamente los “provincianos” argentinos reemplazan a los inmigrantes europeos, como obreros en las industrias de la sustitución de importaciones (Bourdé, 1977), a su vez atraídos, desde mediados de los cuarenta, por una legislación social que los beneficiaba y mejores condiciones de vida en el aglomerado urbano. Más tarde la actividad industrial se va retirando hacia los partidos bonaerenses vecinos, que van absorbiendo el proceso migratorio interno. En 1947 la ciudad contaba con casi tres millones de habitantes, cantidad que parece alcanzar el nivel de saturación ya que se ha mantenido hasta el presente sin mayores variantes (Indec). En 1948, el presidente Juan D.Perón da entidad y nomina al Gran Buenos Aires, que reúne la Capital Federal y los 18 distritos más próximos. De este modo es posible controlar administrativamente una ciudad saturada en términos demográficos.

La ciudad es en esos años un polo de atracción, las fuentes de trabajo y las mejores condiciones de vida, producto de obras e infraestructura (Liernur, 2001) tiantan a familias enteras que se movilizan. Estas familias que arriban a Buenos Aires para incorporarse al pujante desarrollo industrial necesitaban alojamiento rápido: los antiguos conventillos del centro y los asentamientos precarios en tierras libres de la ciudad o su periferia fueron las opciones (Agostinis, 1999). La oferta de vivienda en locación era muy escasa en ese momento y sus precios inaccesibles para la nueva población. Muchos inmigrantes de bajos recursos terminaron en “villas miseria”⁹ o casas tomadas: áreas de pobreza concentrada y crónica (Auyero, 2001:24).

De este modo, una de las causas de la heterogeneidad social y cultural de la Ciudad se puede atribuir al proceso migratorio interno y de países vecinos, fundado principalmente en razones laborales, que comenzó en 1930, y que se prolonga hasta la actualidad. En este sentido, parte de la población de Buenos Aires “lleva en el cuerpo las marcas de su origen indígena o mestizo, y su presencia en la gran ciudad se torna visible” (Margulis y Urresti, 1998:9).

Los hijos de quienes llegaban del exterior y del interior se incorporaron al sistema educativo: el período 1930-1945 marca el acceso de nuevos grupos a la educación. En cuanto al nivel secundario, en la década 1945-1955, trabajadores hijos de inmigrantes, en su mayor parte de sectores urbanos, comienzan a dirigirse al nivel medio y superior, engrosándose la matrícula de ese nivel y ampliando la base de reclutamiento social de sus alumnos¹⁰. La tendencia a la expansión se verifica, sobre todo, en las

modalidades bachiller y normal (Pinkasz, 1989:28; Fernández et. al,1997). En esta primera mitad del siglo las clases medias van ganando acceso a la escuela secundaria, jaqueando el origen elitista de la misma¹¹.

Acompañando la expansión del SEN y, como causa y consecuencia de este proceso, puede sostenerse que, desde fines del siglo XIX la **movilidad social ascendente** fue uno de los signos distintivos de la Argentina, en relación a la mayor parte de los países de América Latina. A su vez, adentrado el siglo XX, durante la existencia del denominado *Estado de Bienestar argentino* hubo un importante incremento en la extensión de las relaciones salariales, las cuales se vieron fortalecidas por un conjunto de instituciones, políticas y normas, que construyeron la base de una sociedad con un grado de integración relativamente elevado (Beccaria y López, 1997: 87). Retomaremos en los apartados siguientes estas dinámicas.

En síntesis, Buenos Aires transita, desde el siglo XIX hasta 1960 un ciclo expansivo de crecimiento bajo el supuesto del progreso. Sin embargo, el recorrido argumentativo desarrollado nos permite poner en cuestión el mito de la homogeneidad urbana, frente a aquellos que añoran los tiempos de una ciudad con una identidad uniforme y ‘pura’, básicamente europea y europeizante, uno de los mitos colectivos más fuertes de nuestro país.

Si por su arquitectura y paisajes céntricos Buenos Aires podía asemejarse a las grandes capitales de los países centrales; si por los niveles de vida de gran parte de su población y sus altos índices de escolarización podía alejarse de otras ciudades latinoamericanas; no es menos cierto que en su interior las diferencias existían y coexistían. Los distintos grupos poblacionales se redistribuían en distintas zonas, este no es un fenómeno novedoso. Lo novedoso, veremos a continuación, es el quiebre de los lazos o conexiones entre ellos: la fragmentación del espacio ciudadano. Sin un Estado coordinador y conductor de los procesos sociales, las diferencias se profundizan y se convierten en desigualdades, las barreras se tornan infranqueables: lo que era ‘mezcla’ hoy es, claramente, injusticia y desgarramiento.

Fragmentación en la Ciudad: Latinoamericanización y fin de la excepcionalidad porteña

“ (...) durante las dos últimas décadas del pasado milenio Buenos Aires ha sido testigo del simultáneo florecimiento de la opulencia y la indigencia, la abundancia y la miseria” (Auyero:2001, p.2).

La temprana diferenciación de la Ciudad en zona norte y zona sur encuentra distintas explicaciones, en un debate teórico-político aún no resuelto. Según James Scobie, importante historiador sobre nuestra Ciudad, es notable la ausencia del poder público en la diagramación de la ciudad. Fueron, según el autor, las necesidades del capital local y extranjero -los loteos inmobiliarios y la explotación privada del transporte- que operaron en la expansión de Buenos Aires sin que el Estado pudiera dar cuenta y ejercer su voluntad (Scobie, 1977). Esther Díaz, en otra línea, recalca la eficacia de los diseñadores públicos en el armado de una ciudad, bajo patrones higienistas y de control social.

Frente a estas posturas, Adrián Gorelik sostiene que estos procesos no se deben a un apoyo temprano del Estado hacia la zona norte en desmedro del sur; sino que desde los inicios existió una “delineación pública idealmente equitativa en todas las direcciones del crecimiento potencial de la ciudad” (Gorelik, 1998:27). Sin olvidar las ambiciones de salubridad y control de los distintos proyectos modernos (sobre todo en la construcción de parques), destaca las aspiraciones equitativas de la política pública, discutiendo la idea de que las distintas intendencias de la ciudad favorecieron el desarrollo del norte y no del sur según una aspiración homogeneizadora que guiaba al poder público. El Estado en el período de modernización de Buenos Aires, todavía tenía entre sus atribuciones pensarse como compensador social y urbano, y llegar allí donde el mercado no llegaba.

Junto a esto, distintos movimientos de población (como el mencionado episodio de la fiebre amarilla) fueron provocando desplazamientos y diferenciaciones en el espacio urbano. Ciertamente es que, más allá de las explicaciones sobre los orígenes, avanzando en el siglo XX la inversión pública fue decayendo y el mercado ganando espacios.

A fines de la década del setenta el paisaje urbano se modifica. Hay sectores industriales abandonados; grupos de vivienda tuzurizados en el corazón de la ciudad, y sectores completos del territorio librados a su suerte, frente a sectores de tecnología de punta. La idea de que Buenos Aires se ‘latinoamericaniza’ -en términos de estructura urbana- intenta tratar de remover ese sentido común acerca de la ciudad ‘más europea’ de Latinoamérica. Una ciudad latinoamericana puede pensarse como una ciudad con sectores sociales inconciliables, y que tiene como respuesta una estructura urbana que plantea niveles sociales incomunicados y fragmentados.

Puede pensarse en una **ciudad dual** y fracturada siguiendo la metáfora que describe a Buenos Aires desde los ochenta. Los contrastes empiezan a manifestarse más notoriamente, y se profundizan más aún en la última década del siglo XX. Los nuevos barrios y asentamientos urbanos -comunes en la mayor parte de

las ciudades latinoamericanas- emergen en estos años en los alrededores de la Capital Federal (Svampa,2001; Agostinis,1999). “La década del noventa se caracteriza por un uso y apropiación diferencial según las clases sociales. Siendo una de sus expresiones la rejerarquización diferencial de ciertas áreas en desmedro de otras al interior de la Ciudad de Buenos Aires como en su conurbano” (Agostinis;1999:267). Sobre el empobrecimiento de la sociedad –producto de transformaciones no sólo locales sino globales- se materializa una estructura urbana que tiende a cristalizar esa fractura social.

En contraposición con un modelo anterior expansivo, puede decirse que en los noventa opera una suerte de ‘*patchwork de proyectos*’ para la intervención del mercado en lo urbano (Gorelik, 2000), compuesto por distintos elementos. Los principales puntos de este nuevo sistema urbano pueden sintetizarse en: la consolidación de *enclaves urbanos cerrados y privados* -countries y barrios privados- (Svampa,2001; Agostinis,1999) frente a lo que había sido la tradicional inclusividad homogeneizadora de la cuadrícula pública; la generalización de sistemas de dispersión territorial, fundamentalmente las *autopistas* privatizadas que conectan las oficinas con las nuevas urbanizaciones del GBA¹²; la multiplicación de ofertas de servicios privados frente a la notoria decadencia de las redes públicas universales que ofrecía la Ciudad; la proliferación de un nuevo tipo de intervención privada en gran escala pero en niveles concentrados¹³ de la ciudad; sumado al *shopping center*, un primer dispositivo que ya en los años ochenta comenzaba a anticipar buena parte de estos procesos.

Los capitales concentrados, muchas veces de origen internacional, se convirtieron en nuevos actores de primordial importancia en la construcción de la ciudad, movilizand o un alto caudal de inversiones (Liernur, 2001). “Con frecuencia, frente a la escasez de fondos públicos, y a la gran demanda de vivienda, estas inversiones fueron recibidas por las autoridades sin oponer resistencias considerables, sin realizar adecuados estudios de impacto o negociar su canalización hacia zonas o demandas previamente establecidas”(Liernur, 2001:372). La Ciudad es escenario de un proceso de ventas y concesiones de tierras de dominio público: se privatiza el espacio público. La clave, entonces, fue la puesta en disponibilidad para el mercado y la privatización en gran escala de sectores urbanos completos; contrario al proceso ya reseñado de modernización clásica de Buenos Aires con el poder público invirtiendo en infraestructura urbana. “El tradicional desfasaje del mercado entre las zonas norte y sur de la ciudad dejó de ser compensado y regulado por el Estado, por lo cual la sobredensificación del norte se disparó y las carencias del sur y del suroeste se agravaron con el vaciamiento de los ex barrios industriales y su conversión (...) en depósitos de camiones y *containers*” (Silvestri y Gorelik, 2000:483).

En esta línea el auge de las urbanizaciones cerradas (que alcanzan su *boom* en 1996) como rasgo de un nuevo tipo de suburbanización debe leerse junto con otro tipo de emprendimientos destinados a los sectores “ganadores”: *shoppings*; hipermercados; centros de entretenimiento, multicines etc. Este proceso es paralelo al crecimiento de las zonas centro y norte de la Ciudad, a partir de la reactivación económica de la primera mitad de la década. Este crecimiento estuvo liderado por los sectores altos, siendo el sector privado el que mayormente ha invertido en viviendas (edificios en torre con jardines cercados y sumamente equipados¹⁴) y lugares de esparcimiento. Este aumento de consumos superfluos, que Liernur llama *despilfarro de recursos* convive con un casi un 10% de población pobre¹⁵.

Los fenómenos descritos permiten hablar de una verdadera crisis del espacio público, en el sentido que se produce una combinación entre el empobrecimiento de un sector amplio de las clases medias urbanas y los nuevos roles del Estado, la decadencia de la infraestructura pública y la caída de instituciones claves de la cohesión social.

La masiva privatización de los servicios públicos -los consumos colectivos de los ciudadanos- conlleva un potencial diferenciador sobre la estructura del territorio porteño, dando cuenta de la falta de control público sobre estas inversiones del mercado. Lo que se visualiza es una nueva configuración urbana con el mercado como actor principal. No se trata de efectos fatales, mucho menos irreversibles, sino de opciones de política pública y urbana.

Luces y sombras en Buenos Aires

Como se ha señalado, si a primera vista Buenos Aires se presenta como una ciudad equitativa, un distrito con una cobertura de servicios e infraestructura casi total que se despega de los altos indicadores de necesidades insatisfechas del total del país, en su interior encontramos la existencia de zonas privilegiadas -en términos de localización y acceso a los servicios- frente a zonas marginales donde se concentran los sectores sociales más perjudicados, lo que determina una situación altamente diferenciada entre sus habitantes. La desigualdad en el acceso a bienes y servicios muestra como el capital urbano se concentra en algunas zonas de la ciudad en desmedro de otras (Portnoy, 2000). Estas prácticas segregacionistas conllevan dinámicas de inclusión/exclusión en el mundo urbano muy poco sutiles. “[...]el

espacio urbano se va parcializando, fragmentando, segmentando y aparecen barreras culturales, simbólicas, ideológicas y económicas” (Agostinis, 1999:268).

En la última década, las pocas inversiones públicas también recayeron en la zona norte de la Ciudad: entre 1996 y 1997 el gobierno invirtió en la zona sur 94.914.000 pesos, y en el mismo período los barrios del norte recibieron 178.005.000 pesos (GCBA, 2001). Es necesario destacar que en el año 2000 se inicia un proceso inverso con la creación de la *Corporación del Sur*, una sociedad estatal que buscará mejorar la zona para retener la inversión privada.

Es innegable el déficit habitacional¹⁶ que padece la Ciudad. La población que vive en villas de emergencia o asentamientos; inquilinatos; pensiones; casas u otros inmuebles tomados ha venido *in crescendo* desde 1980, la mayor parte de estos asentamientos -el 95% del total- se concentran actualmente en la zona sur de la Ciudad. Un primer momento de crecimiento fue señalado para la década del treinta -como degradación de la vida agraria que atraía a la vida urbana, industrial y pujante, pero sin viviendas suficientes- a partir del cual la cantidad de habitantes en ‘villas’ y la cantidad total de ‘villas’ aumentaron vertiginosamente (a excepción del período 1976-1982, en que la dictadura militar expulsó a algunos de sus habitantes) (ver cuadro sig.). Ahora su aumento es producto de la degradación de la misma vida urbana y la detención de la expansión edilicia por parte del Estado¹⁷.

Cuadro N°1: Ciudad de Buenos Aires. Evolución reciente de la cantidad de población en villas de emergencia y asentamientos.

Año	Cant. personas
1976	213.823
1991	52.608
2001	108.056

Fuente: Censo 2001 (Indec). Datos provisorios

A partir de 1970 la mayor cantidad de pedidos de radicación provino de bolivianos, paraguayos, peruanos y asiáticos (GCBA, Anuario). Se ubicaron en zonas puntuales de la Ciudad: los coreanos en el Bajo Flores (llamado *corea town*); los bolivianos y paraguayos en Nueva Pompeya; los taiwaneses cerca de Juramento y Arribeños; los peruanos en la zona del Abasto. ¿Cuál es la particularidad de estos nuevos agrupamientos, si consideramos que ya a principios del siglo XX los inmigrantes se instalaban en distintos barrios? Lo novedoso, y al tiempo desgarrador, es lo que nos permitiría referirnos a estos asentamientos en distintos vecindarios –o a las villas miseria- como *espacios urbanos segregados*¹⁸, con un fuerte peso discriminatorio que cae sobre sus habitantes: las barreras entre unos y otros se tornan cada vez más infranqueables, los contactos e intercambios entre cada uno de ellos se reduce al mínimo. Y aquellos dispositivos igualadores que abrazaban a la población entera en el territorio todo -sobre todo la escuela elemental, portavoz del Estado- están hoy sumamente disgregados.

Analizamos la nueva configuración que combina procesos de segregación en countries y barrios privados (incluyendo en este grupo a los nuevos edificios en torre parquizados del centro de la ciudad) en forma paralela a un proceso de potencial profundización de circuitos de marginación social (Auyero, 2001) que agrupa a grupos excluidos en villas o en barrios de inmigrantes. En cada uno de estos extremos, pareciera que los modos de socialización que se forman responden a un modelo “intramuros”, sin relación con otros grupos o sectores.

La Ciudad se diferencia en muchos aspectos del conjunto del país. Sus indicadores sociales revelan una situación comparativamente favorable; su PBI per cápita casi triplica al del país (Chitarroni, 1998). Como ya hemos señalado, estas consideraciones no deben hacernos creer que se trata de un distrito carente de problemas sociales: en algunos barrios los indicadores se alejan de la media, acercándose a las cifras del Gran Buenos Aires o incluso de las provincias más postergadas del país. A su vez, la distribución del ingreso en su interior ha cobrado niveles de regresividad inéditos en los últimos años (López et.al, 2002).

El país entero ha visto aumentar en las últimas décadas en forma alarmante los niveles de concentración de la riqueza. Sin embargo, en esta Ciudad, pareciera que “el problema no es el de la pobreza o el de la desocupación en sí [o no sólo], sino la diferenciación creciente entre los grupos sociales en una etapa caracterizada por una regresión de la distribución social relativa del ingreso en relación con otros períodos y otras sociedades más estables en este aspecto” (Portnoy, 2000).

La evolución de estas brechas y el progresivo aumento de la concentración del ingreso en los deciles más altos en desmedro de los más bajos, se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro N°2: Ciudad de Buenos Aires. Evolución de diferencia de ingresos entre deciles (1980-2001):

Año	Brecha: decil 10 sobre decil 1
1980	16.1
1991	33.6
1995	59.4
2001	175.3

Fuente: López y Romeo, 2002. Elaborado en base a EPH, onda octubre de cada año.

El perfil socialmente homogéneo que se atribuye a la Ciudad se desdibuja notablemente con estas cifras, que dan cuenta del proceso creciente de desigualación. Los que menos ingresos perciben (decil 1, menos de \$139 mensuales) reciben 175 veces menos ingresos que los porteños que más perciben (llegan a percibir entre \$1300 y \$ 10.000 mensuales), lo que muestra la estrepitosa caída de los deciles de ingresos más bajos en los últimos 20 años. Esta situación lleva a los autores a hablar de una situación de *hiperregresión* en la Ciudad, la brecha entre quienes más y menos gana es la más grande de todas las jurisdicciones (López et.al, 2002). La desigualdad aumentó 141 veces durante la década del noventa (diferencia entre 175.3 menos 33.6), mientras que para el resto del país el pasó, en el mismo lapso, del 33,6 al 36,7 por ciento. Junto a esto, para el año 2000, el coeficiente *Gini*¹⁹ de concentración del ingreso, a nivel nacional asciende a 0.45; mientras que en la Ciudad es de 0.63 (López et.al, 2002), cifra que iguala a Buenos Aires con países como Brasil y supera a otros como Colombia o México.

Hemos recorrido los contrastes que se producen en el territorio de la Ciudad, en una nueva configuración de la estructura urbana. La educación, como derecho, no está ajena a estos procesos. En el apartado siguiente revisaremos los orígenes del sistema educativo en el país –atendiendo a las particularidades de la Ciudad- para analizar las transformaciones que el mismo ha sufrido a lo largo de los años.

Configuración del Sistema Educativo Nacional y del Subsistema de Educación Media

Como ya se señaló, en Argentina, fue el Estado de mediados del siglo XIX el que impulsó una maquinaria pedagógica destinada a **homogeneizar** a la sociedad civil y disciplinar a las grandes masas. En la base de la creación del SEN²⁰ se encontraba el proyecto de las elites agrarias y urbanas que propiciaban la integración económica del país al capitalismo mundial a través de la agroexportación.

La educación se convirtió en vehiculizador de este imaginario nacional, como portadora de la voz de la élite porteña dominante. Junto a la sociedad de fomento y el club, la escuela fue una de las instituciones barriales pensadas -como los parques- para cubrir todo el territorio urbano (Gorelik, 1998). Se crean escuelas primarias en todo el país y en todos los distritos de la Ciudad; de este modo la escuela pública le da a Argentina un lugar de excepción en América Latina.

El proyecto educativo liberal apuntaba a ‘formar al ciudadano’, lo cual en ese contexto suponía inculcar formas de comportamiento y conocimientos mínimos básicos que sirviesen a las mayorías y ayudasen a conformar la nueva Nación. Puede sostenerse, como rasgo particular del proceso histórico de conformación del sistema educativo argentino -especialmente en relación con sus pares de Latinoamérica- que se trató de un modelo ‘eficaz’ en cuanto a la conformación de una matriz educativa unificante y la consecución de la homogeneización que la misma se proponía.

Es importante diferenciar los sentidos originarios de la educación básica común y de la educación secundaria, sus matrices de origen, que repercutirán en las diferenciaciones de sus cuerpos docentes: maestros y profesores (Birgin, 1999)²¹. Los Colegios Nacionales nacidos en la proclama mitrista, para la formación de la elite, con un claro propósito político (Tedesco, 1986) poseían un carácter fuertemente propedéutico para el ingreso a la universidad. La intención de formar cuadros para la administración pública marca el carácter elitista de origen del nivel medio, que la diferencia del mandato homogeneizador que está en el origen de la escuela primaria y del normalismo.

A los Colegios Nacionales se agrega la Escuela Normal -en el nivel medio hasta la Reforma de 1971-, que no fue pensada con carácter preparatorio para estudios superiores, sino como especialidad terminal para la docencia; lo que marca una diferencia crucial con los Nacionales. Más adentrado el siglo XX, se agrega la formación de profesionales calificados para las prácticas comerciales²².

Históricamente el país tuvo un sistema de educación de avanzada. Desde los años treinta los sectores populares fueron incorporándose lentamente a los circuitos de educación formal, accediendo en forma masiva al nivel medio de enseñanza en las décadas siguientes. Es interesante destacar cómo se amplía el mercado de trabajo de los docentes, dada la acelerada expansión del nivel medio. Asimismo, también se amplía el ingreso de nuevos sectores a la docencia secundaria, antes reservada a los graduados universitarios.

Reconfiguración del sistema educativo y sus docentes

Ya en la década del ochenta surgen estudios que denuncian el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades. En ese período la investigación educativa en nuestro país²³ se centra en la dinámica de las instituciones y la idea de circuitos diferenciados por el nivel de calidad educativa que se impartía (Braslavsky, 1987; Filmus, 1988). La educación, como un bien o un derecho, se encontraba desigualmente distribuida en **circuitos educativos**, con segmentos de diferente calidad²⁴. El énfasis en estos estudios está puesto en las características de las escuelas y los alumnos, no en los docentes que ejercen en uno y otro. “En este sentido los maestros y maestras eran *intercambiables* entre distintas escuelas: es decir, cualquiera que estuviera formado como docente estaba (y se sentía) habilitado formalmente para ocupar ese puesto, en cualquier circuito del sistema educativo” (Birgin, 2000:16).

Estos estudios constituyeron un aporte fundamental a la investigación educativa, al establecer las articulaciones locales entre educación y origen socioeconómico de los alumnos. Sin embargo, a la luz de las transformaciones ocurridas en los últimos quince años estos análisis deben recrearse, con nuevos desarrollos teóricos y en virtud de los cambios sociales (y culturales) ocurridos²⁵.

Hoy, “el sistema escolar ha variado su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales” (Puiggrós y Dussel, 1999:16). El modelo neoliberal vigente produce y crea fronteras, nuevas fronteras, distintas a las de ayer. Los circuitos de escolarización ratifican y ahondan las divisiones sociales. Estas fronteras profundizan, en el espacio escolar, aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted, 1999).

A su vez, en las actuales condiciones del mercado laboral y dado los nuevos sectores sociales que eligen la docencia como empleo, “hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan” (Birgin, 2000:18). Como señalábamos en la introducción, en estos estudios más recientes se comienza a marcar la existencia de circuitos de formación distintos para los maestros, cayendo de este modo uno de los baluartes de la escuela pública: el docente homogéneo. Se podrían producir entonces circuitos sociopedagógicos tanto para los docentes como para los alumnos en los que se refuerza la fragmentación.

Sostenemos en este estudio que el cuerpo de profesores está atravesando un proceso de fuerte recomposición. Para abonar dicha hipótesis, nos hemos centrado en especial en la dinámica de acceso a la docencia en los distintos circuitos, donde se juegan pautas de inclusión-exclusión más amplias. En el apartado referido a los criterios y requisitos para la selección de profesores se marca de qué modo se cristalizan en estas dinámicas procesos de fragmentación.

A quince años de los estudios que señalaban la existencia de circuitos, y a una década del inicio de los procesos de reforma educativa: ¿qué sucede actualmente con estos circuitos en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires? A continuación recorreremos las principales características del subsistema, para adentrarnos, en los apartados siguientes, en los testimonios de directores y profesores que trabajan en distintos grupos de escuelas.

El Nivel Medio porteño hoy

A partir de 1992, con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción (Ley 24.049) los colegios antes dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación pasan a la órbita de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, de sólo 19 colegios que dependían de la jurisdicción nos encontramos con 211, ascendiendo a 523 para todas las modalidades con la inclusión de privados hacia 1995.

Las características educativas de la jurisdicción en relación al resto del país marcan una situación “de relativo privilegio”. La misma se asocia a otras características particulares del distrito: un alto porcentaje de capas medias que aporta al fisco y permite mayor recaudación; situación que, hasta diciembre de 2001 la colocaba como la única jurisdicción con superávit fiscal, frente al quiebre de las demás provincias. En términos comparativos, tomando la Provincia de Buenos Aires (la jurisdicción más poblada del país) un estudio llevado a cabo por Unicef marca la situación de deterioro de su Nivel Medio, donde se proyecta que la tasa de deserción y repitencia se disparó en un 30% entre 2000 y 2001, cuando dejan de otorgarse las becas de asistencia a alumnos de Polimodal (Unicef, 2002).

En el marco de la reforma educativa, se ha dictado en 1992 a nivel nacional la Ley Federal de Educación (24.195/92), que establece, entre sus notas más salientes, una modificación en la estructura del sistema. Las distintas jurisdicciones se han adecuado a estos cambios, con resultados muy dispares (Flasco, 2001). La Ciudad de Buenos Aires no ha adoptado dicha Ley, y por tanto no ha modificado su estructura, funcionando la escuela secundaria como una unidad.

La Ciudad se divide en 21 Distritos Escolares (DE), en el caso del Nivel Medio, los mismos se agrupan en 8 regiones. Las edades teóricas mínima y máxima de egreso del nivel medio común son 13 y 18 años respectivamente. Para acceder se requiere la aprobación del nivel primario. El siguiente cuadro resume la información general del nivel:

Cuadro N° 3: Ciudad de Buenos Aires. Todos los distritos escolares, año 2000. Educación común, por sector ***

	Cantidad alumnos		Unidades educativas**		Cargos docentes***		Repetencia %	
	Sector público	Sector privado	Sector público	Sector privado	Sector público	Sector privado	Sector público	Sector privado
	99.068 (50.9%)	95.286 (49.1%)	137 (27.3%)	364 (72.7%)	9.080 (70.2%)	3.859 (29.8%)	12.8	2.5
TOTAL	194.354		501		12.939			

* Sector. Ámbito de administración de los servicios educativos. Se clasifica en Público (aquellos establecimientos administrados directamente por el Estado) y Privado (aquellos establecimientos administrados por Instituciones privadas o particulares).

** Es la unidad organizacional básica del nivel de enseñanza. Funciona en una sede y puede contar con uno o varios anexos.

*** Es cada uno de los puestos de trabajo con que cuenta un establecimiento educativo, aprobado en su Planta Orgánica, que tiene asignada una partida presupuestaria y un conjunto de tareas a desempeñar por una persona.

Fuente: GCBA (2000-2001) Dpto. de Estadística de la Dirección de Investigación.

En el sector público²⁶, si bien es más reducida la cantidad de unidades educativas, la matrícula es más numerosa que en el sector privado. La relación es de casi tres colegios privados por cada público para una cantidad similar de alumnos. Respecto a los alumnos, la matrícula se concentra en los tres primeros años de estudio, mostrando un alto nivel de desgranamiento. Sin embargo, la retención de la escuela media porteña alcanza al 80%; mientras que en el total del país sólo egresa un 50%. El mayor índice de fracaso escolar (repetición + deserción) se da en los primeros años del nivel. Los menores porcentajes para primer año se ubican en las escuelas turno mañana (15.2% de repetencia-1997) y los más altos en tarde, vespertino y noche (cercano al 30%). Los porcentajes de repetencia son más elevados en las escuelas públicas.

La década del noventa vio crecer, en todo el país y especialmente en la Ciudad, los colegios privados²⁷ de todos los niveles del sistema. Este crecimiento ha venido aumentando desde mediados de la década del cincuenta²⁸, momento en que -desde la legislación- se facilita la acción del sector privado a la par que se retrae el ritmo de expansión y crecimiento de las unidades educativas del gobierno nacional.

La ofensiva neoliberal pareciera haber operado con eficacia en un conjunto amplio de las clases medias que han emigrado a las escuelas privadas: el nuevo orden cultural que se impone en los noventa ha tenido a la escuela pública como uno de sus blancos principales. “El neoliberalismo ataca a la escuela pública mediante una serie de estrategias privatizantes [...] que pretenden borrar del horizonte ideológico de nuestras sociedades la posibilidad misma de una educación democrática, pública y de calidad para las mayorías” (Gentili, 1997:133). La nueva matriz interpretativa, basada en una fuerte estrategia discursiva, reduce la educación a mercancía, desintegrando el carácter de derecho que la misma poseía.

Esta secesión²⁹ provocó que los servicios educativos estatales -del mismo modo que los relativos al sistema de salud- quedaran destinados (siempre en términos de tendencias) a quienes no pudieran afrontar los costos de una escuela paga. La privatización del sistema fue durante la última década del siglo la nota saliente del modelo neoliberal.

La oferta educativa del sector privado se concentra en los Distritos Escolares del nor-este de la ciudad. Más de 10.000 alumnos matriculados por distrito escolar (frente a menos de 2.400 en los distritos de zona sur) muestran una correlación entre ingresos y sector educativo. Resulta casi una obviedad señalar la preferencia del sector privado por las zonas de clase media y alta. Es la ley de oferta y demanda la que rige la distribución de las escuelas en el ‘mercado educativo’. Sin embargo, también en el sector estatal las zonas de población más desfavorecida son las que menos escuelas tienen, cuando los criterios deberían ser otros... Es necesario aclarar que la cobertura del sector público es más homogénea en los distritos, frente a una cobertura más dispar del sector privado.

La oferta educativa -tanto pública como privada- (ver anexo) no está respondiendo a las necesidades específicas de estos sectores. La relación matrícula-cantidad³⁰, junto con otros indicadores señalados estaría dando cuenta cómo se acentúa la correspondencia entre desigualdad social y desigualdad educativa.

Numerosas escuelas privadas se crearon en estos 10 años³¹, muchas incluso en el conurbano bonaerense -‘sucursales’ de la sede en la Capital-, para satisfacer la demanda de quienes allí se mudaban para vivir en countries y barrios privados (Svampa, 2001). Se trata de las escuelas más exclusivas, que hemos tomado en la muestra como de estratos altos. Otras nacen para atraer a otro sector de las clases medias, de menor poder adquisitivo que busca en el ámbito privado la contención y atención que la

escuela estatal del barrio suponen ya no le brinda -pareciera que es en estos sectores donde ha hecho más mella la estrategia discursiva neoliberal-: éstas son las escuelas parroquiales de baja cuota (que hemos incluido en los estratos medios y bajos). Otras, de carácter más progresista surgidas en la década del ochenta en el marco de la apertura democrática, vieron crecer su matrícula a mediados de los noventa (ver esc.4 de la muestra). Muy distintas en la composición social de su alumnado, comparten el auge y expansión del sector.

La crisis desatada a fines del año 2001 pareciera estar revirtiendo la tendencia de una década entera de privatización. Si bien hasta el momento no existen estadísticas que den cuenta del nuevo fenómeno, la caída abrupta de las clases medias las estaría haciendo retornar a la escuela estatal³². El cierre de cursos en colegios privados –o el cierre incluso de algunos colegios- por falta de matrícula; y el pasaje de escuelas privadas de alta cuota a otras de cuota más reducida ha producido un reacomodamiento aún no mensurable.

Cierto optimismo acompaña a esta dinámica: “en la escuela pública vuelven a estar sentados en el mismo banco el hijo del portero y el hijo del dueño del departamento”³³. Las clases medias retornan a la abandonada escuela pública y esto pareciera generar un nuevo impulso, una mejoría, un retorno a estados ya perdidos. Una vuelta a la heterogeneidad quebrantada por una década de aumento de la fragmentación.

Es difícil sostener este optimismo. El ideal republicano que caracterizó el origen de nuestro sistema educativo está destruido, ha estallado. ¿Es posible una vuelta atrás sin un Estado garante, que articule e integre? ¿Es posible recomponer un sistema que ha alcanzado límites insospechados de desintegración? La respuesta parece negativa. Y a su vez, tampoco sostenemos un optimismo nostálgico, a la luz de los estudios que han denunciado el carácter uniformizante de un Estado que anulaba toda diferencia. Si volver atrás no es posible ni tampoco es el horizonte deseable, será necesario recrear dinámicas nuevas, inclusivas y democráticas.

Hemos visto en los apartados anteriores como en la Ciudad de Buenos Aires situaciones de concentración de riqueza coexisten con otras de extrema pobreza y marginalidad. El paisaje urbano permite entrever una gran diversidad de escuelas, producto tanto de la masividad de la escolarización, como de los efectos de la globalización tales como las migraciones y los desplazamientos de clase. La Ciudad se circuita y pueden marcarse en materia de educación circuitos educativos diferenciados y estigmatizados. Distintos rasgos o factores institucionales (religiosos; laicos; de diferentes colectividades; mixtos o no; entre tantas otras opciones) deben considerarse para comprender la complejidad de la fragmentación del sistema. En el agrupamiento de las escuelas relevadas se presta especial atención a estas características.

Agrupamiento de las escuelas relevadas

El criterio principal para la confección de los grupos de escuelas medias fue el estrato social de la población que reciben, lo que no implica una correspondencia lineal entre sectores sociales y escuelas, sino que la mayor parte de los estudiantes de cada uno de ellos proviene de uno u otro sector.

Si bien en el proyecto originalmente presentado buscábamos información acerca de los circuitos educativos al interior de la Ciudad, la información recabada previa a la muestra nos reveló la existencia de fronteras móviles entre la Ciudad y su área metropolitana. Nuestro objeto de estudio y nuestro interés continúa circunscripto a los límites de la Ciudad de Buenos Aires, pero no podemos desconocer los movimientos de pasaje entre ambos aglomerados (CBA-GBA). Alumnos bonaerenses en escuelas porteñas, alumnos de la zona norte de la Ciudad que diariamente se trasladan a los partidos de la zona norte costera de la provincia; familias que abandonan la Ciudad en busca “del verde” que les proporcionan los nuevos barrios cerrados del conurbano; otros que eligen el sistema porteño por considerarlo de mejor calidad³⁴...

En la muestra, en los estratos bajos la mayor parte de las escuelas es de dependencia pública; mientras que en los altos sucede lo contrario: casi todas son de dependencia privada a excepción de una institución pública de elite que se incluye en el grupo. En los sectores medios hemos optado por diferenciar desde el inicio entre escuelas públicas y privadas, por considerar que en la elección de unas u otras las familias ponen en juego apuestas o estrategias diferentes.

Siguiendo los criterios (mas detallados en el anexo), se ha agrupado a las escuelas de la muestra del siguiente modo, en cuatro grupos:

- Grupo A: estratos bajos
- Grupo C: estratos medios- dependencia pública
- Grupo D: estratos medios- dependencia privada
- Grupo F: estratos altos y de elite

A continuación se resume brevemente las características de cada grupo y su ubicación geográfica. En el anexo se describen características principales de cada uno de los establecimientos que integran estos grupos.

▪ **GRUPO A estratos bajos (4)**

Se trata de un grupo de escuelas que atienden chicos con pocos recursos económicos y que, en general, habitan en una villa de emergencia cercana. Dos escuelas (las de la zona sur de Ciudad de Buenos Aires) fueron creadas en los últimos años específicamente en Distritos con establecimientos insuficientes. Se ubican en la región cubierta por el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP). Este Programa, dependiente de la Secretaría de Educación del GCBA abarca escuelas de distintos niveles de los Distritos Escolares 4,5,19,20 y 21. El mismo se basa en tres ejes: disminución del fracaso escolar (retención y reinserción escolar); acceso a bienes culturales y tecnológicos; fortalecimiento del trabajo comunitario.

La escuela de dependencia privada atiende a sectores de bajos recursos que abonan una cuota pequeña. Sin embargo, el pago mensual de \$ 30 no es accesible para todos los alumnos, lo que dificulta el mantenimiento de la matrícula. Este motivo lleva a la implementación de becas.

▪ **GRUPO C estratos medios- sector público (3)**

Se trata de escuelas ubicadas en zonas de clases medias de la Ciudad o del Conurbano (en este caso con fácil acceso a la Ciudad); en barrios comerciales-residenciales, sobre avenidas o calles altamente transitadas. Por distintos motivos, tuvieron prestigio hace algunas décadas, muchos alumnos se anotaban al sorteo o examen de ingreso (vigente hasta 1990) y recibían un caudal de estudiantes que no ingresaban a los colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires. En la década del noventa, muchos de sus alumnos hijos de profesionales o de sectores acomodados de las capas medias pasaron a colegios privados de la zona, y este grupo de instituciones fueron perdiendo prestigio. Sin embargo, cada una en su barrio sigue siendo considerada entre las mejores y muy requerida. Se trataba de Colegios Nacionales dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación que, a partir de 1992, con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción (Ley 24.049) pasaron a la órbita de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires o de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

▪ **GRUPO D estratos medios- sector privado (3)**

Este es el grupo de escuelas que presenta mayor heterogeneidad. El elemento unificador que nos permite incluirlas en el mismo grupo remite al sector de dependencia y al origen socioeconómico de las familias. Para esto último tomamos el monto de la cuota como variable *proxí*. A su vez, los establecimientos de este grupo son mixtos, de modalidad bachiller –cada uno con diferentes orientaciones- pero con proyectos pedagógicos muy diferentes entre sí. Uno de los elementos que dan cuenta de la heterogeneidad de culturas institucionales dentro de este grupo es la existencia de escuelas confesionales y laicas, a lo que se suma que una de ellas presenta un proyecto de tipo progresista orientado a lo social.

▪ **GRUPO F estratos altos y de elite (4)**

Se trata de un conjunto de colegios de la zona norte del conurbano bonaerense o de barrios del norte de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien no son todos pertenecientes a la religión católica, y se encuentran dirigidos por laicos (tres de los cuatro), brindan formación en catequesis y en algunos de ellos hay capillas al interior del establecimiento o en edificios contiguos. Tienen orientación religiosa aunque sean laicos (menos la escuela pública).

Son colegios de amplia trayectoria, muchos de ellos con hasta un siglo de historia. Siempre en la misma zona (aunque algunos abrieron “sucursales” cercanas a los barrios cerrados del conurbano) son de tipo tradicional, y su oferta se define por la “excelencia académica” y el prestigio institucional. En las privadas, las matrículas superan los \$ 500 por alumno.

La zona de Olivos donde se encuentran dos de ellos es una zona residencial, con casas grandes, jardines, piletas, autos elegantes: Los colegios ocupan casi una manzana, y tienen edificios varios para los distintos niveles. El caso del ubicado en la Ciudad, se trata de un edificio de una manzana con anexos, de arquitectura tradicional. Sus instalaciones se encuentran en perfectas condiciones de mantenimiento, y cuentan con modernos laboratorios de idiomas y ciencias. Los privados son todos bilingües, de jornada completa, casi todos cuentan con Bachillerato Internacional (BI). Ofrecen un amplio abanico de actividades: principalmente deportivas (cuentan con campos de deportes, y piscina); talleres; competencias; viajes de estudios, etc.

Se incluye en este grupo una escuela pública, dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Si bien uno de los criterios para ser incluida en este sector se correspondía con el monto de su cuota (que no existe en este colegio), los mecanismos de ingreso; su tradición e historia en la formación de las clases dirigentes y otros elementos que se describirán dan cuenta que se trata de un colegio “de elite”. Para el ingreso, como a las otras escuelas medias de la UBA, se debe realizar un curso de carácter selectivo.

Las escuelas y sus alumnos desde la perspectiva de directores y profesores: la profundidad de los abismos

En este apartado trabajaremos -al interior de cada uno de los grupos de escuelas- sobre los modos en que directivos y docentes caracterizan y valoran las escuelas en las que trabajan y los objetivos institucionales que se plantean; junto con la manera de interpelar a los alumnos y sus familias.

Analizaremos en los testimonios de estos docentes su registro de los procesos de empobrecimiento y desigualdad que sufren sus alumnos y si los mismos impactan de forma similar en las escuelas de distintos estratos. Por último, tomaremos la relación con la comunidad internacional comparativamente en cada grupo.

De este modo surgirán en cada grupo de escuelas elementos particulares que permitirán dar cuenta de las distancias que separan a unas y otras. En cada uno de los grupos se ha seleccionado un par de ejes que nuclean las particularidades y tensiones que consideramos más relevantes.

Escuelas de estratos bajos: entre la “contención” y el déficit

Resguardo; afecto; escuela como gran familia; “contención”; abstinencia pedagógica; sujetos de déficit; fatalismo versus reconocimiento; son pensados como núcleos temáticos que condensan las experiencias de estas instituciones. No sin tensiones, alrededor de estas problemáticas se focaliza la particularidad de este grupo de escuelas y los elementos que las distinguen de aquellas que atienden a los estratos medios y altos.

Para los directivos de las escuelas del grupo A, una de las principales características de sus instituciones es el trato familiar y de atención a los estudiantes. Las escuelas son definidas por quienes las dirigen como instituciones fundamentalmente atentas y preocupadas por la vida de sus alumnos y sus familias, en aspectos que en teoría exceden a la función de la escuela, pero que en la situación actual forman parte de su vida cotidiana. Este rasgo es valorado positivamente por todos los directores de este grupo. La metáfora³⁵ de la escuela “como una familia” también es evocada en los testimonios.

“Es como una familia...la escuela tiene un trato familiar con el chico...es una escuela chica al servicio de la comunidad en la que se inserta...que busca reconocer la cultura de la villa, que es una cultura familiar...el otro día vinieron a buscar a un chico porque la mamá se había muerto y vinieron su hermano, su tía, su prima...” (Dir. esc. 8)

“hablando del Polimodal, los pibes suelen tener la espontaneidad que tienen los pibes de su edad, pero con nosotros es como si superaran esa barrera generacional, suelen ser muy afectuosos, suelen confiar en nosotros, nos acercan su problemática, sus tristezas, sus alegrías, ese aspecto es muy importante aquí, y le da cohesión, dentro de lo que es una escuela con estas características, por ahí el adulto es un poco más desconfiado cuando empieza, hasta que nos conocemos (...) Eso es lo que yo más rescato, el acercamiento que de hecho se da con los chicos...” (Dir. esc. 13)

“Un objetivo, que aunque no lo discutamos, se trabaja, es la contención de los chicos, porque tenemos ganas de pasar a otra cosa, pero no siempre se puede; ayer estuvo una hora llorando la novia del chico que murió el viernes; hay crisis familiares, personales, todo el tiempo, así que aunque uno quisiera pensar en otra cosa, este creo que es el objetivo indiscutible, que tengan un ámbito donde poder hablar su problemática. Con 30 chicos en el aula es difícil, entonces se los divide en dos y así es más fácil que los chicos saquen algo en estos trabajos de convivencia, la otra vez, dos chicas hablaron de su bisexualidad, delante de sus compañeros, otro día un varón se puso a llorar hablando de sus problemas con su papá” (Dir. esc. 14).

Entre los objetivos u orientaciones que se plantean en este grupo de instituciones se resalta el afianzamiento de los aspectos afectivos y los lazos primarios: brindar ‘contención’; trabajar con la autoestima de los alumnos; acompañarlos. La escuela -como gran familia- es puesta en el lugar de la compensación afectiva ¿Qué incluye para estos actores la ‘contención’? Allí se agrupan concepciones bien distintas, pero que dan cuenta e interrogan sobre las actuales condiciones de los alumnos: la intención de retenerlos para que finalicen sus estudios y obtengan un título; que estén dentro y no en la calle (sinónimo de violencia, robo, prostitución); que se sientan contenidos, escuchados; que no sean asaltados, o que no asalten; que tengan, por un rato, abrigo y resguardo.

Qué consideran los adultos que trabajan en estas escuelas que los alumnos encuentran en ellas es un aspecto interesante donde mirar la particularidad de este grupo. ‘Un lugar donde estar’ y ‘gente que los escucha’ es la opción que han elegido la mayor parte de los profesores de estas escuelas de estratos bajos (ver cuadro N° 2 del anexo); recalando los aspectos afectivos que la escuela brinda. Si agregamos a estas respuestas quienes consideran que los chicos encuentran ‘afecto’ se amplía el espectro ligado a un rol que agrupamos como de ‘contención’³⁶ (que eligen más de 6 de cada 10 profesores de este grupo). Son muy pocos los que mencionan aspectos de tipo ‘negativo’, como aburrimento o maltrato: la escuela no aparece –para los profesores- como lugar de sufrimiento para sus alumnos, sino de intercambio, afecto, escucha. La importancia otorgada al conocimiento académico-disciplinar parecería relegada tras el peso de la compensación afectiva. El encuentro con otros en un espacio público, la posibilidad de ser escuchados por pares o adultos, la ligazón que allí se puede establecer, la oportunidad de ser recibidos y alojados, son elementos que están disponibles en las escuelas, y parecieran obturados en un exterior violento y expulsivo.

En el discurso de los directivos está muy presente el objetivo de retener³⁷ a los alumnos dentro de la institución para evitar la deserción escolar. Muchos de ellos relatan que han ido a las casas de los alumnos a buscarlos, o que esta tarea la hacen cotidianamente los preceptores. En este caso, la calle es vista como peligrosa y la escuela se asemeja a un refugio donde los jóvenes se encuentran resguardados. Junto con

esto, considerando la ‘utilidad’ o sentido que los padres dan a la escuela, desde la perspectiva de los docentes, se destaca la importancia del ámbito ordenado y controlado que la escuela ofrece a los jóvenes. La ‘contención’ que los separa de la calle o de los consumos juveniles es para los profesores el motivo principal que tienen los padres para enviara allí a sus hijos.

“porque es un modo de que no estén en la calle. Al menos es un lugar donde estar, porque sino estarían delinquiendo” (docente 3, esc. 14).

La institución recobraría aquí -en el imaginario de los adultos- una dimensión constitutiva de la escuela moderna: la fuerte separación con el mundo externo y la preservación, en su interior, de aspectos positivos inmutables. En su origen, el espacio escolar se constituye en base al molde del convento (Varela y Uría, 1991; Pineau, 2001), tomando su matriz eclesíástica: “el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano (...), la escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo” (Pineau, 2001:31).

Hoy vuelve a plantearse la separación escuela-entorno, pero en clave distinta a la matriz originaria. La crudeza actual del “afuera” y la exposición a la que los jóvenes están sometidos –recalcada por los directores- refuerzan esta estrategia de separación binaria. Sin embargo, esta intención de conservación de un espacio no-contaminado es golpeada fuertemente por una realidad que las atraviesa y penetra en lo más hondo de los formatos y dinámicas escolares.

El *resguardo* de un afuera convulsionado, violento, de prácticas ilegales, no siempre es pensado en forma dicotómica; sino que adquiere matices distintos en las distintas escuelas de este grupo, y aún en cada profesor. Como veíamos, para algunos docentes el aspecto de contención, como compensación afectiva, le da a la escuela un carácter no sólo de conservación de la pureza, sino de intercambio, afectividad, posibilidad de lazo. La escuela pareciera el único lugar, para estos chicos, donde refugiarse y preservarse a corto y mediano plazo, donde proyectarse.

“Chicos de la villa o de barrios humildes que en muchos casos eligen la escuela por la cercanía o la conveniencia horaria” es cómo los directores se refieren a los alumnos que allí estudian³⁸. Como marcábamos, se trata de población con bajos recursos, con alto porcentaje de alumnos provenientes de países limítrofes. Son sectores que pugnan por su derecho a educarse, que buscan continuar sus estudios más allá de la escolaridad básica. Esta inclusión que es, en potencia democratizadora, puede revertirse si en las instituciones educativas los alumnos son estigmatizados y rotulados.

Una cuestión especialmente señalada es que los agentes de las escuelas no encuentran el modo de incorporar a los alumnos extranjeros que habitan nuestra ciudad, pareciera que “entran” a la escuela, pero institucionalmente *no se sabe qué hacer* con una población de características diferentes a las que habitualmente la escuela recibía. Uno de los directores, incluso, se lamenta de la cantidad de inmigrantes que la escuela recibe y de algunas particularidades que le atribuye a este grupo.

“Pero en general toda la población es de sectores pobres. Muchos de ellos no se consideran pobres, si pueden comer y de alguna forma consiguen la ropa, no se sienten pobres. Nosotros hicimos una encuesta una vez, y eso es lo que nos sorprendía, por ahí \$ 400 entraban en una casa de 10 personas, y decían que estaban bien, no por vergüenza o pudor, era lo que ellos sentían. También se pelean para conseguir una beca o un subsidio, si hay una posibilidad. Algo que ahora va a cambiar, pero que siempre hicimos es tomar pibes en cualquier momento, si venía de Bolivia en julio, lo tomábamos; eso dejamos de hacerlo porque estamos saturados de chicos de 1º y 2º año, además porque con los bolivianos hay mala política, son expertos en rogarte, porque vos le concedas lo que piden no es que te respeten más, su tarea es mendigar y la del otro es responderle; y después porque no funciona, el pibe entró en julio, por ahí *jode a los demás*” (Dir. esc.14).

Básicamente, los directivos describen a los alumnos como sujetos “*carentes de*”, para marcar el estado de desposesión material y cultural de la situación de “pobreza”. Aquello que les falta es de diversa índole (recursos, trabajo, agua potable, recibir respeto), pero siempre la referencia implica una situación deficitaria. Son sujetos privados material y simbólicamente, y desde este lugar se los interpela. La situación de pobreza es tomada como un dato, un estado; no parecieran referirse a las condiciones que produjeron un proceso de exclusión o desafiliación³⁹ (Castell, 1997).

“[el asesor pedagógico] dice siempre que estos chicos se caracterizan por haber recibido siempre menos, menos recursos, menos respeto, menos solidaridad.... De primero a tercero, el 98% de la población es de la villa, también hay chicos que trabajan de día y vienen porque les conviene el horario de noche....” (Dir. escuela 8)

“Los chicos son muy pobres (...) Tenemos más para el fondo, que es donde estaba la fábrica militar, ahí sí es zona de gente muy pobre, muy pobre, y que vienen los chicos acá. No tienen ni pasillo, no tienen ni las condiciones sanitarias mínimas; después tenemos para el otro lado también, para el lado del triángulo, para Talcahuano, para Villa *Llaza*, son lugares muy marginados. Después tenemos chicos que tienen casa. Que tienen casa de material, entonces se juntan con estos, no se nota tanto la diferencia. Son muy pocos los que están preocupados, aquellos de clase media, digamos, que dicen “mi hijo no viene acá porque se junta con un pibe de la villa”. Alguno que otro no lo manda por eso, porque sabe que acá no depuramos” (Dir. escuela 7) .

“Es una población carenciada, esta es una característica sobresaliente que nosotros vemos (...).Lo que fuimos viendo después es que por debajo de esa homogeneidad, hay mucha heterogeneidad, están los villeros y los ex-villeros que

viven en lugares tipo el barrio Rivadavia, que se consideran que viven mejor (lo que es cierto), después este tema de la droga, la delincuencia, también afecta al barrio; antes era afanarle a los bolivianos hasta que ellos se organizaron o qué, pero yo no sé si me acostumbré o es real que ahora se afana menos a los vecinos. También está el tema de las comunidades, bolivianos, paraguayos, uruguayos, peruanos, argentinos, dentro de los argentinos hay mucha variedad también, de qué provincias vienen, si son de acá, si tienen trabajo regular, hasta cuándo lo tuvieron, si son desocupados” (Dir. escuela 14).

Ninguno de los directores o profesores entrevistados se ha mostrado indiferente ante la situación económica y social que atraviesan los alumnos y sus familias. El reconocimiento de las condiciones se tensiona con el fatalismo que lleva a algunos docentes a cierta resignación y renuncia.

“ Al principio nos resistíamos a pensar que íbamos a formar chicos para que trabajen de repositor en un supermercado, hoy día es una buena chance ser repositores, bajamos nuestras expectativas” (Dir. escuela 14).

¿Cómo leer este testimonio? Puede pensarse en una adecuación de la formación a las nuevas condiciones del mercado de trabajo (marcado por el desempleo y sobreeducación), una adaptación de las estrategias pedagógicas para no perder el sentido de la escuela a pesar de que el mercado no absorba a sus egresados; o también como una suerte de impotencia y renuncia ante cambios económicos que están fuera de su alcance. Podría pensarse, asimismo, que estas afirmaciones podrían operar como profecías autocumplidas, detentando una suerte de aceptación resignada de biografías anticipadas⁴⁰. “Las trayectorias escolares se relacionan con la pertenencia a ciertos sectores sociales o status socio-económico. Esta pertenencia actuaría [en este caso] como causa inevitable de fracaso, es decir como biografía social anticipada” (Frigerio, 1992:36). En el caso presentado, parece haber una inversión del orden: no es (sólo) el origen social el que marca una determinada trayectoria escolar; sino que los cambios en las condiciones sociales y las oportunidades laborales futuras que los graduados tendrían son los que marcan la resignación. De todos modos, las consecuencias parecieran similares: una *renuncia* que roza la *abstinencia pedagógica*⁴¹, y se aleja de la tarea asignada a la escuela en la modernidad y en el origen y expansión del SEN, por más de un siglo.

El modo de mirar a los alumnos no es equivalente en las escuelas de este grupo. Algunos docentes apuestan a brindar todo lo que está a su alcance para posibilitar a los chicos un mejor presente y una mejor formación para el futuro y otros se encuentran tan abatidos que caerían en una posición de “educarlos sólo para lo que pueden”. En la cita siguiente, el cinismo y crueldad se cuelan con la descalificación.

“El nivel de esta escuela es regular. Hoy cuando estábamos en la puerta uno nos gritó: - los docentes de acá son unos berretas. Y nosotros le contestamos: - nos adaptamos al nivel de los alumnos. El nivel de la escuela es bajo, porque si no, no pasa nadie...” (doc. 4, esc. 14).

Si bien este tipo de apreciaciones no son de modo alguno mayoritarias, creemos importante mostrar alguno de los impactos que podría estar generando la crisis en los planteles de profesores. Es conveniente destacar la eficacia simbólica de las apreciaciones y valoraciones del maestro (para Bourdieu la autoridad pedagógica que funda la fuerza performativa del discurso) en la configuración de los destinos educativos y laborales de los estudiantes, donde se legitima el lugar que éstos jóvenes tienen. Los efectos de estos modos de nombrar generan consecuencias en la subjetividad de quienes son nombrados. En algunos casos, estas restricciones –producto de la abstinencia pedagógica señalada- se anticipan a un condicionamiento formal o explícito, los sujetos se auto-excluyen de aquello a lo que suponen no tiene acceso. Bourdieu (1999) denomina “**sentido de los límites**” a esta operación que actúa excluyendo a los actores de aquello de lo que están previamente excluidos, desestimando algunas prácticas como imposibles previo a examen alguno de su condición de posibilidad; distribuyendo a los agentes en el espacio social en función de esta posición de subordinación. Lo propio del sentido de los límites es el implicar el olvido de los límites, lo que da como consecuencia que los niños/jóvenes tiendan a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que se les es negado bajo la premisa de “esto no es para mí”.

En este discurso, las prácticas pedagógicas y los proyectos institucionales no parecieran abrir trayectorias que quebranten el fatalismo de la posición social de los alumnos y el contexto socioeconómico. El cambio en las condiciones sociales de los jóvenes genera respuestas múltiples, distintas en cada institución y en cada docente. Desde los diagnósticos donde prevalecen las carencias que tienen los alumnos y la estigmatización que construye “sujetos de déficit”; la impotencia y la resignación que encontramos en este caso; las demandas de mayor disciplina y control del conflicto; la aparición del riesgo como nueva categoría aplicada a estos sujetos... Pero también surgen intentos de trabajar con la diversidad y apostar a otro futuro para estos chicos: propuestas pedagógicas que incentivan a los alumnos, por ejemplo, a continuar estudios terciarios.

En uno de los establecimientos de este grupo (N°13) el horizonte que se proponen en su proyecto parece ampliarse, corriéndose de la contención resignada que se registraba en la perspectiva anterior. En el caso de esta escuela, pareciera que los alumnos son también considerados como sujetos con capacidad y posibilidad de aprender, no sólo como *personas que carecen de...* y sólo necesitan ser escuchados.

También en otra institución de este grupo (N°8), si bien en primer término aparece la contención como objetivo, se suman proyectos diversos para alcanzar conocimientos y formas de expresión que amplíen el horizonte cultural de los estudiantes.

“Uno de los primeros [objetivos institucionales] es la comprensión lectora, es una de las propuestas que parece tan simple pero..., y en todas las áreas, se ha extendido a todo; el otro es el de la participación reflexiva, con propuesta con participación real; y el otro también tiene que ver con la convivencia, tiene determinados acuerdos establecidos que se van renovando en cada ciclo, la gente se va incorporando, más la gente que ya estaba, desde alumnos, docentes... ese es uno de los pilares del funcionamiento de la escuela, sino no es posible.

-¿y estos tres objetivos, se logran?, ¿está satisfecha de cómo se logran?

“Yo creo que están parcialmente logrados, porque no tienen ni toda la alfabetización que hubiese deseado, ni le han ‘sacado toda la punta al lápiz’ como hubiera deseado, por supuesto que nosotros queremos más que eso; me parece que hemos tenido muchísimos tropiezos en estos tres años, desde no tener lugar, a seguir con uñas y dientes lo que hemos conseguido, y todo eso demora otras circunstancias, sé que les dimos elementos...”(Dir. escuela 13).

En esta misma línea que escapa a la ‘abstinencia pedagógica’ y al fatalismo de las condiciones sociales, muchos profesores de este grupo (ver cuadro N°1 del anexo) califican como *buenas* a las instituciones en las que trabajan, básicamente porque consideran que la escuela, a pesar de las condiciones de adversidad en las que se encuentra, logra cumplir con la función de enseñar. Junto a esto, la posibilidad de asistir a los chicos (darles la merienda, conseguir asistencia o recursos) contribuye a que la escuela sea valorada en forma positiva. El esfuerzo que el plantel docente pone en su trabajo y su constante preocupación por los alumnos también coadyuvan a que sus profesores manifiesten una apreciación favorable.

“porque se trata de brindar lo mejor pese a todos los conflictos e inconvenientes que hay en la escuela” (doc. 3, esc. 12).

“Para mí es buena. Por el esfuerzo que pone el personal docente a pesar de la falta de material” (doc. 4, esc. 12).

También en la escuela privada de este grupo los profesores, -en general- valoran la escuela como *buena*. Reconociendo que no brinda un nivel académico alto, destacan que se puede enseñar, que tiene un plantel docente preocupado por los alumnos y que contribuye a la formación de los alumnos como personas, más allá de la distribución de conocimientos.

“Muy buena. Porque no apuntamos sólo a dar conocimientos sino también a ayudar a crecer la persona. A darle la posibilidad de sentir que se puede lograr aquel objetivo que se quiere” (doc. 2, esc. 7).

“Creo que buena. Cumple con lo necesario y la finalidad de este colegio, ni más ni menos. Cumple con las necesidades del barrio, creo que más no se puede lograr. En el nivel humano y afectivo le pondría muy bueno; en el conocimiento que damos, bueno” (doc. 4, escuela 7).

No se puede negar el deterioro de la confianza -de parte de los padres, del Estado, de la sociedad en su conjunto- depositada en la institución escolar y sus docentes y su supuesto saber indiscutido (Antelo, 2001) y la pérdida de eficacia simbólica de antaño, y el impacto que esta desconfianza provoca en los docentes: malestar, incertidumbre, falta de rumbos claros en las experiencias subjetivas de aquellos que trabajan cotidianamente con adolescentes. Incluso, cuando la desconfianza no es tan profunda, las demandas sociales se multiplican y pareciera que el trabajo del docente nunca es suficiente: “necesitan adaptarse a los cambios y las exigencias de la competitividad global”, se reclama desde el discurso oficial de las reformas (Hargreaves, 1995). Los testimonios presentados podrían, en principio, poner en duda tales apreciaciones, destacando que los profesores que trabajan con alumnos de estratos más bajos de la población conservan aún algunas certezas en su trabajo: la escuela para ellos debe y puede hacer ‘algo’; y ese algo, en este contexto de pobreza extrema y de exclusión tan brutal, es ‘mucho’. La escuela puede entregar algo: una enseñanza, un lugar... Estos docentes no pueden ni se resignan a mirar con indiferencia a sus alumnos, y se *hacen cargo*. Y en ese sentido, es cierto, se incluyen, a menudo, tareas de tipo asistencialista, aunque la transmisión de un saber -en sentido bien amplio- es para ellos la prioridad. Su tarea tiene un sentido que ellos consideran fructífero.

El siguiente testimonio de un director nos acerca a otra problemática relevante: la conexión con las visitas, paseos o viajes. Mientras que para los chicos del grupo F (veremos más adelante) la escuela representa la oportunidad de una formación bilingüe que les permita estudiar y/o trabajar en el exterior del país, o realizar los contactos necesarios para continuar su formación universitaria en el extranjero, más allá de los vaivenes de la coyuntura económico-política argentina; los chicos de este grupo A tienen en la escuela la posibilidad de conocer otros barrios o zonas de su propia jurisdicción. El “mundo” que los chicos conocen por medio de la escuela es, en estos casos, y tal como lo expresa el director, la Plaza de Mayo y el casco histórico de la Ciudad, el puerto de Buenos Aires, su jardín zoológico u otros sitios similares que conforman el itinerario tradicional de las visitas escolares. El abismo entre los horizontes y posibilidades de estos grupos de adolescentes, que conviven en la misma Ciudad, cobra una inmensidad, a nuestro entender, intolerable.

“A veces hacemos excursiones. En general a estos chicos les cuesta ir a otros lugares. En micro, en grupo, se portan bien, la conducta de los pibes en las excursiones es buena, pero les cuesta por sí ir a pasear en bici a otro barrio, tienen su circuito muy delimitado, por eso te decía que es como un guetto esto” (Dir. escuela 14).

Este grupo de escuelas tiene como elementos comunes el origen socioeconómico bajo y muy bajo de los alumnos; las zonas desfavorecidas de la Ciudad o del conurbano donde se asientan, donde la violencia extrema es cotidiana; el objetivo institucional primordial de intentar la contención y retención de los estudiantes; la falta de recursos económicos y de personal con el que cuentan. Incluso la escuela parroquial de este grupo -donde todas sus actividades parecen estar marcadas por contenidos religiosos⁴²- comparte con las escuelas públicas estas características comunes. Sin embargo, surgieron elementos distintivos, que dan cuenta de **culturas institucionales**⁴³ diferentes, que son importantes de considerar: el modo de mirar a los chicos, la propuesta que les ofrecen y cómo los piensan en relación al futuro.

Las escuelas públicas de estratos medios: la apuesta a la instrucción, el prestigio perdido y el descenso social de los alumnos

En las escuelas del grupo C, tanto en los objetivos institucionales que desde la conducción se plantean, como en el registro de los docentes acerca de la elección escolar de sus alumnos o en su propia valoración de la escuela, surge con fuerza el valor de la instrucción, casi en forma incuestionada.

Entre las metas que los directores se plantean se señala una buena preparación para el futuro, en base a una instrucción de carácter general, incluyendo, en algunos casos, la formación en valores y la convivencia. El conocimiento impartido por la escuela se torna fundamental para el futuro de los egresados: pasar por la escuela secundaria de algún modo garantiza, desde la óptica de sus directores, el acceso a cierto tipo de conocimientos necesarios para el desempeño laboral y profesional.

“digamos,... que el objetivo no es que sea una escuela contenedora, el objetivo de la escuela es que los chicos tengan una buena instrucción. Para ello contamos con clases de apoyo que se dictan los sábados, hay talleres, el objetivo es la formación de los chicos” (Dir. escuela 9).

“Formar al alumno, para insertarlo en un sistema laboral con conocimiento, culturalizarlo, explicarle y prepararlo para los enfrentamientos de la vida, en el quehacer de la salud, la importancia; eso es otra de las cosas que no les dije antes: la importancia de los talleres de salud que se hacen específicamente con respecto a bulimia, anorexia, SIDA” (Dir. escuela 12).

La apuesta que desde la conducción se realiza al conocimiento y la instrucción marca un punto de corte con las escuelas del grupo A, donde se priorizaba la ‘contención’. En las apreciaciones de los profesores, los chicos allí encuentran un abanico de elementos (ver cuadro N°2 del anexo), pero el conocimiento (entendido como formación académica o intelectual en sentido amplio) tiene un peso mayor que el afecto, la escucha o la amistad. La respuesta de un docente resume el porqué este grupo cree que los padres envían a los chicos a estas escuelas:

“Para que obtengan una buena preparación. Para que puedan continuar con estudios superiores. Porque la escuela tiene Proyecto 13 con posibilidad de tutorías: hay seguimiento y orientación. Esto influye...” (doc. 1, esc. 12).

De este modo, el ascenso social vía educación pareciera ser una apuesta en estos sectores, al menos desde el imaginario de quienes les enseñan. Este componente aquí exaltado que se proyecta al futuro pareciera estar diluido en las escuelas del grupo A, donde las urgencias y la inmediatez tienen la cotidianeidad escolar, y le dan a la escuela un lugar de refugio presente. Los abismos y quiebres se profundizan.

Otro de los elementos que marcan a estas escuelas es cierta añoranza por un pasado institucional ‘de gloria’. Por los medios disponibles intentan conservar aquellas características que en su origen las diferenciaron de otras escuelas públicas de la zona. Mantener o recuperar el nivel académico alguna vez alcanzado pareciera ser una de las prioridades para sus profesores, coincidiendo con lo expresado por los directivos. Las actividades extracurriculares y los talleres ofrecidos pueden interpretarse en esta clave.

“Creo que esta escuela es buena. Porque el nivel académico históricamente fue bueno, aunque ahora ha descendido un poco” (doc. 2, esc.9).

“Para mí es buena. Tiene un lindo edificio, está relativamente bien equipada, la mayoría de los docentes trabaja con ganas; la cooperadora apoya al colegio en cuanto a las necesidades materiales, hay un buen clima. Creo que sería necesario elevar el nivel educativo porque no es de excelencia, habría que elevar las exigencias: esto está muy condicionado porque no hay ningún tipo de selección ni para el personal ni para el alumnado. (...) Para ser muy buena tendría que elevar el nivel de enseñanza” (doc. 2, esc. 12).

Los directores de este grupo de escuelas señalan los cambios de los últimos años en cuanto a la población atendida. La necesidad de aumentar la cantidad de becas (para viáticos y útiles escolares) es uno de los indicadores de deterioro que los directores perciben. Dentro del amplio espectro de los sectores medios, estos colegios han visto el proceso de “cuesta abajo” (Minujin, 1993) o empobrecimiento de las familias de los estudiantes. También puede pensarse que los grupos “nuevos” que señalan no son sólo sectores de la clase media hoy empobrecida, sino sectores de clases bajas que han ingresado a la escuela secundaria, pugnando por ocupar espacios públicos antes reservados a estratos medios-altos. Con menor

dotación de capital económico, en la escuela buscan la obtención de capital cultural que les brinde una certificación y les abra otras posibilidades.

“Ha variado mucho, este colegio antes era sólo de clase media y no sé si alta, clase media ... de toda la zona de Caballito. Ahora se ha diversificado mucho, acá vienen chicos de Paternal, vienen chicos de, no sé si se han mudado o eso, pero vienen chicos de Lugano, digamos que hay de muchos lugares, no solamente de ...Y bueno, hay chicos que sí realmente tienen problemas económicos. Recién me llamaron para preguntarme acerca de si había refrigerio para algunos chicos y les dije que no, y bueno. La prioridad, nosotros tenemos algunas becas otorgadas, hay pibes que se anotaron para becas del GCBA44. Entonces las becas, a priori, bueno, las que están en becas y bueno vamos a pedir el doble como para que esos chicos puedan comer algo, porque los pobres pibes vienen caminando. Entonces ha variado mucho, ha cambiado muchísimo la población de la escuela” (Dir. escuela 9).

Escuelas privadas de estratos medios: homogénea centralidad del conocimiento en heterogéneas culturas institucionales

Las **escuelas del grupo D** reúnen instituciones de culturas escolares muy diversas. Como mencionábamos, la característica fundamental que divide aguas dentro de este grupo de escuelas es el carácter confesional de alguna de ellas. Este aspecto tiñe todas las actividades que allí se realizan, marcando una impronta fundamental. Algunos elementos de esta escuela, a pesar de estar ubicada en un barrio de clase media, la acerca a las escuelas confesionales de estratos bajos: la contención del alumno parece ser la principal preocupación de sus directivos. Podemos tomar este elemento como una de las pautas que atraviesan escuelas de distintos circuitos: más allá del estrato social que atiendan, las escuelas confesionales comparten un *ethos* institucional fuerte que marca las actividades que allí se realizan y los objetivos que se plantean. Veremos más adelante el peso de este elemento a la hora de reclutar a sus profesores.

“Yo destacaría por ahí la preocupación no siempre logras por lo menos uno lo intenta, la preocupación por contener al alumno en sus necesidades, la preocupación por el nivel académico obviamente esa es una preocupación importante. (...)Lo más fuerte digamos dentro de lo que es la escuela creo yo que apunta fundamentalmente a la formación de un cristiano practicante, con compromisos, con valores, ética y el tema de computación, si tuviese que elegir diría que son los prioritarios y después tenés la orientación de cada una de las secciones los objetivos específicos de cada una de ellas. Hoy día creo que computación es una cosa que no les puede faltar a los alumnos y en el caso de uno de los bachilleratos tienen comunicación y periodismo” (Dir. escuela 6).

Claramente, entre los objetivos que esta institución se plantea se encuentra la formación religiosa, pilar del proyecto. Junto a esto la enseñanza de computación es destacada por el director, convencido de su importancia. Llama la atención que, de las múltiples escuelas del sector privado indagadas, casi todas brindan este servicio, pero esta es la única que lo destaca entre las orientaciones fundamentales.

En el colegio de corte progresista (N°4) se propicia la capacidad expresiva de los jóvenes, su sentido crítico y su vinculación con el conocimiento. Los talleres de lectura, filosofía y ciencias son elementos particulares en la organización pedagógica y se presta especial importancia a lo vincular y afectivo-social. El director destaca el respeto a la individualidad del alumno entre las características que mejor describen a la escuela:

“Por un lado es una escuela que incentiva la integración interdisciplinar tanto sea a través de proyectos de evaluaciones integradoras de ciencias, tanto sea también a través del trabajo que vincula diversas áreas. Y después por otro lado te diría también que hay una gran preocupación por realizar, por formar tanto sea, por el gusto de vista estético, como por la expresión tanto sea desde el punto de vista escrito como oral ... por eso hay muchos carteles escritos por los chicos, participaciones en Certámenes de Filosofía” (Dir. escuela 4).

Preguntando a los directores acerca de las características de los alumnos y sus familias, todos refieren a las clases medias para ubicarlos socio-económicamente. Sus domicilios no se encuentran lejos de las escuelas; incluso en uno de los casos se explicita que el *ratio* de atención no supera las 30 cuadras. Hijos de profesionales o comerciantes, en general los directivos señalan que algunas de las familias pertenecen a estratos medio-altos. Sin embargo, en los testimonios se deja entrever que estas familias también se han visto afectadas por la crisis, como las que concurren a escuelas públicas.

En la heterogeneidad de este grupo de escuelas, los directores señalan motivos también heterogéneos en relación a la elección de los padres, entre ellos la formación religiosa en una de las instituciones. Sin embargo, como elemento común aparece el conocimiento y el estudio, como factores primeros que los padres exigen y que las escuelas buscan poder satisfacer. En general, los directivos creen estar brindando una educación con buen nivel académico, adecuado a las demandas de las familias. A su vez, en general, los profesores de este grupo de escuelas señalan la buena formación académica-intelectual y la preparación para la vida universitaria. Se suman a este criterio distintos elementos, que remiten a la particularidad de cada escuela. Al preguntarles a los profesores qué creen que sus alumnos encuentran en esa escuela, las respuestas se concentran en el conocimiento, y en segundo lugar en el grupo de pares. Sólo en la escuela religiosa aparece el afecto como enunciado.

En síntesis, se trata de escuelas que atienden al amplio sector de las clases medias que optan por una educación de tipo privada. El proceso de pasaje de los sectores medios -antiguamente en el sector estatal- a esta opción educativa en la última década es analizado como un triunfo de la ofensiva neoliberal, que impuso un nuevo orden cultural que ha tenido a la escuela pública como uno de sus blancos principales (Gentili, 1997). Más allá de esta tendencia general, las características disímiles de este grupo de escuelas marcarían también intereses y expectativas diferentes entre quienes eligen unas u otras (proyectos pedagógicos de contenido progresista que apuntan a la expresión de los jóvenes conviven en el mismo grupo con otros centrados en la formación religiosa de sus estudiantes o en la oferta de “inglés y computación”); pero pareciera que la apuesta a la formación para la universidad las nuclea. En este punto, se acercan a las escuelas del grupo C.

Escuelas de estratos altos y de elite: el valor de la tradición y los rasgos endogámicos

Las **escuelas del grupo F** tampoco son homogéneas entre sí. Encontramos escuelas mixtas y otras que desde sus inicios se han abocado a la formación de un solo sexo. A su vez, algunas hacen mayor hincapié en la formación de valores y tienen un clima institucional más ordenado y controlado; mientras que otras parecen más permeadas por los nuevos tiempos, y que se orientan hacia el *bussiness* y la competencia.

Entre los objetivos perseguidos, se destacan la formación para la universidad -garantizar el ingreso y buenos desempeños- y el mantenimiento de la excelencia académica que la institución ha tenido. Además se destacan el fomento de la solidaridad y la realización de actividades de caridad⁴⁵. Junto a este espectro general, algunos puntualizan en otros aspectos específicos de la gestión. Todos los directivos reconocen que los estudiantes pertenecen a familias de clases altas, profesionales o empresarios. La excepción se presenta en la escuela pública de elite, donde concurren también hijos de profesionales, empresarios o comerciantes, pero en proceso de empobrecimiento. Además, en general destacan que son chicos ávidos de conocimientos, con altas exigencias a la escuela y sus docentes.

En las entrevistas, los directores de este grupo de escuelas destacan -sin distinción- que uno de los elementos que mejor las caracterizan es la educación bilingüe y el enfoque internacional. También todos subrayan el conjunto de actividades extracurriculares que ofrecen. Otra de las características comunes es el **sentido de pertenencia** que los alumnos y sus familias tienen con respecto a la institución. Fomentarlos es una de las orientaciones u objetivos que las escuelas se proponen, como un modo de poder llevar adelante las distintas actividades. Los directivos señalan que los alumnos pasan muchas horas en las aulas, talleres y practicando deportes- *bamington*, esgrima, entre otras prácticas exclusivas y tradicionales-, y que sería muy difícil que esto sucediera con éxito si no se contara con una identificación fuerte con la escuela. Focalizando en las características distintivas de cada escuela, algunos destacan los aspectos **tradicionales y la identidad institucional**; mientras que otros puntualizan en la formación en valores.

“Una de las características que me parece buena, que esta escuela tiene una fuerte identidad. Es decir, que es una escuela que se puede distinguir de otras, creo que es un rasgo notorio. Es una escuela con un fuerte componente de formación académica, creo que los alumnos salen bien preparados, egresan bien preparados, ...La gente que está en el colegio tiene mucho aprecio por la institución es una relación de amor y de odio, pero cierto orgullo digamos de ser parte, tanto para la familia como para los alumnos, como para los docentes, es decir, los docentes de la escuela dicen que trabajan aquí y lo ponen como una marca que los valora, es decir, eso también es un rasgo característico de esta escuela que me parece que es valioso, es decir, la gente quiere ser del colegio. Otro rasgo que la caracteriza me parece es toda su historia, es decir, es un colegio muy tradicional y con una larga historia de formación académica eh, esos serían para mí los rasgos más característicos y tal vez los más positivos que tiene, es decir, su identidad, su formación académica, eh y la valoración que en sí mismo hace el grupo que viene al colegio, y sobre todo en relación con el colegio, es decir, que lo valoran”. (Dir. de estudios escuela 2)

“La excelencia académica. Valores tradicionales, integridad, amistad; el lema de la escuela es amistad y servicio. Hay todo un ambiente amable, si amistad y servicio está bastante... embebido, no se, en la gente está, se nota” (Dir. esc. 3).

Para el director de la escuela pública de elite el elemento distintivo de la institución es su **tradición**. Este fundamento es el que menciona en primer término al referirse a las características de la escuela. Como mencionábamos, en este establecimiento, como en todos los dependientes de la Universidad de Buenos Aires, los aspirantes deben aprobar un curso de ingreso para acceder a cursar sus estudios allí. Este examen selecciona entre los aspirantes y garantiza, según las autoridades, la homogeneidad intelectual de sus alumnos. Sumado a esto, un importante porcentaje de los alumnos son hijos o incluso nietos de ex-alumnos, lo que podría dar cuenta de una estrategia de reproducción cultural y social de las familias que optan por este tipo de instituciones.

“En primer lugar el colegio tiene una especie de tradición que gravita de una manera sorprendente, no? No es literatura, es una cosa que pesa, usted llega acá y la gente que llega al colegio se hace colegiable, desde los ordenanzas, los funcionarios, los profesores, los chicos, el colegio inspira amores y odios también de la gente de afuera muy grande y una cosa muy especial no se, no es sólo el edificio que es formidable, hay otras facultades que

tienen edificios fenomenales y no sé cuánto pero no tiene el mismo sentido de pertenencia, entonces hay un sentido de amor inmenso [por ejemplo se nota entre] los ex alumnos. (...) bueno han pasado 70 años algunas cosas han cambiado la sociedad pero el colegio sigue teniendo un nivel excepcional..." (Dir. escuela 11).

Los profesores coinciden en la tradición institucional como elemento de peso en el criterio de los padres, a lo que suman el nivel académico dentro de la esfera de la educación pública. Todos los docentes encuestados de esta escuela responden que los chicos encuentran allí *conocimientos*. Un número menor de respuestas señala a los amigos (ver cuadro N° 2 del anexo).

La **tradición** y la necesidad de preservarla es un elemento clave para entender las escuelas de este grupo. La misma, nos recuerda Giddens (2001), no es algo eterno que data del inicio de la civilización, sino que es una construcción social reciente, producto de la Modernidad europea de los últimos 200 años⁴⁶. Las tradiciones son siempre propiedad de grupos, comunidades o colectividades. "Lo distintivo de la tradición es que define una especie de verdad. Para alguien que cumple una práctica tradicional no hay que hacer preguntas sobre posibles alternativas. Por mucho que cambie, una tradición ofrece un marco para la acción que permanece prácticamente incuestionable. Normalmente, las tradiciones tienen **guardianes** –eruditos, sacerdotes, sabios. Toman su posición y poder del hecho que sólo ellos son capaces de interpretar la verdad en el ritual de la situación. Sólo ellos pueden descifrar los significados verdaderos de los textos sagrados o de los otros símbolos incluidos en los rituales comunales" (Giddens, 2001:54). La tradición se liga al poder y la necesidad de su preservación. El elemento que los guardianes intentan custodiar para las instituciones se liga a la conservación de un posición de poder como tesoro.

En el caso de estos colegios la tradición se encuentra sellada en el llamado *Ideario* que describe los principios rectores de la institución. En él se relata su origen, generalmente una comunidad europea (laica o religiosa) que busca promover y difundir sus ideales por medio de instituciones educativas. Los *guardianes*, en este caso, son quienes ya han pasado en su infancia por estas escuelas y hoy las eligen para sus hijos (o nietos). Confederados en Asociaciones de padres, Cooperadoras, Asociaciones de ex alumnos, bogan por la conservación de las normas y rituales que se encontraban en el momento fundante, y por la defensa de las costumbres de antaño, que parecieran inmutables. Como guardianes de "la verdad institucional", su autoridad está más basada en su status y trayectoria que en una competencia o saber específico del cual sean "expertos".

La tradición es necesaria porque nos conecta con el pasado, nos da cierta direccionalidad⁴⁷. Aunque resulte una obviedad decirlo, las tradiciones no son ni buenas ni malas: forman parte de la vida y nos inscriben en una genealogía. El problema, creemos, es cuando éstas se estancan, no son revisadas, son defendidas sin ponerlas en cuestión. Este enquistamiento en la tradición es lo que marcaría el carácter **conservador**⁴⁸ de éstas instituciones, su resistencia al cambio y la inmutabilidad de sus ritos y costumbres.

Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿es posible pensar la acción educativa sin tradición?, y aún más: ¿es posible pensarla sin conservación? Pareciera que cierta preservación de lo conocido y acumulado por las generaciones precedentes es inherente a la transmisión educativa, pero la transmisión no debería pensarse tan sólo desde la óptica de la conservación. En la lógica de la transmisión cultural entre generaciones los adultos van pasando su legado, sus prescripciones, sus supuestos a los 'recién llegados' que harán con lo recibido, otra cosa. Desde el psicoanálisis, Hassoun (1996) aporta una nueva mirada sobre el concepto de transmisión que resulta pertinente para comprender esta situación, al considerar la ruptura que implica el aporte de lo propio, de la novedad que puede traer el niño/joven, que necesita, para expresarse, construir algo distinto, dar lugar a que aparezca lo nuevo permitiendo el surgimiento de la diferencia, recreando el legado desde la impresión de una forma propia. Los portadores del legado y las tradiciones (lo instituido, el lenguaje, la cultura) depositan a su vez expectativas construidas en referencia a lo que ya existe, presentando el mundo con márgenes de mayor o menor amplitud que habilitan la reconstrucción de sentidos.

Ciertas condiciones pueden facilitar u obstaculizar la posibilidad de construcción de un territorio común en el que las experiencias nuevas tengan espacio para plasmarse. Pareciera que en las instituciones analizadas prima cierto *matiz adaptativo* que se aleja de aquello que Hassoun define como una "transmisión lograda"; es decir, aquella que se interrumpe, dejando aparecer la diferencia. Podríamos preguntarnos si, en las situaciones presentadas en estas escuelas, la continuidad se garantizaría desalentando la posibilidad de rupturas que podrían significar la implementación de lo novedoso, propio de la incursión de las nuevas generaciones que se incorporan, homologándose a parámetros prehechos, fijos, y defendidos a *rajatabla* - guardianes mediante. Se apuntaría, de algún modo, a una reproducción continua de la realidad y del pasado. Sin embargo, el uso de la tecnología disponible; la incorporación de nuevos métodos pedagógicos; la capacitación del plantel docente en universidades del exterior para traer nuevas experiencias; la presencia de valores relacionados con la competencia; son elementos 'de punta' que conviven con los aspectos más

conservadores, poniéndolos en tensión. Es en esta pugna, en esta articulación latente, que situamos uno de los nudos de la dinámica institucional de las escuelas de estratos altos.

Junto a esto, muchos de los alumnos son hijos de ex-alumnos, incluso uno de los directivos entrevistados envía a sus hijos a esa escuela. Los miembros de la institución en general reconocen a quienes han tenido padres, tíos, hermanos o abuelos que han pasado por sus aulas, y esta marca se vuelve importante en algunos momentos. A su vez, la mayor parte de los alumnos de Nivel Medio cursa sus estudios en la escuela desde el jardín de infantes, marcando una trayectoria educativa continua. Asimismo, los chicos forman su grupo de referencia básicamente con los compañeros de estudios, como núcleo reducido de amistades y suelen continuar las relaciones con sus compañeros de secundario una vez que han finalizado sus estudios. El circuito de amistades y relaciones sociales de estos chicos suele ser reducido, limitado a los contactos que puedan formar en la escuela. Este conjunto de elementos marcaría cierto **carácter endogámico** de este grupo de escuelas, un tipo de socialización ‘entre iguales’.

“Bueno, hay ciertas tradiciones que en la escuela naturalmente se van dando, este sistema de houses, el consejo estudiantil. Los chicos están divididos en cuatro houses (...), es una tradición muy fuerte. Si el papá es un ex-alumno perteneció a la escuela los hijos no tienen otra opción” (Dir. escuela 1).

“Un chico de quinto año se involucra en todo lo que puede y lo que no puede también. Y a veces los tiempos no le dan, se inventan un día de treinta horas para llevar adelante la tarea o el compromiso que asumen. Y esto son cosas que marcan. Esto les da un sentido de pertenencia que yo veo a través de mis hijos. La continuidad con sus compañeros de curso a pesar de la vida universitaria o del trabajo que los ha llevado a distintos lugares. Sin embargo, siempre tienen sus espacios de reunión con sus amigos del colegio” (Dir. escuela 1).

Por otro lado, la valoración de los profesores sobre la escuela en la que trabajan permite acercarnos a características específicas de este grupo. Los profesores las valoran como *muy buenas* o *buenas*, entre las causas de esta apreciación adquiere importancia fundamental la formación académica que la escuela brinda y la exigencia que demanda. Se incluyen allí las actividades extracurriculares, las propuestas de bilingüismo, la facilitación del acceso a la universidad, entre otras.

“Es una escuela muy buena porque otorga títulos extranjeros de validez internacional. Además, tienen una nutrida agenda de contactos, ya que de esta escuela sale gran parte de la clase dirigente del país (doc. 4, escuela 1)

“Porque tiene preparación preuniversitaria y es la antecámara del descubrimiento de una vocación con una formación universalista y humanista” (docente 4, escuela 11).

Para los profesores, los padres eligen estos colegios por razones similares a las que los llevan a ellos mismos a considerarlos instituciones buenas o muy buenas. La posibilidad de generar o usufructuar contactos (lo que Bourdieu denomina **capital social**⁴⁹) es un elemento clave que los docentes marcan en la elección de los padres, y que también ellos rescatan como positivo para sus alumnos. La apuesta a la obtención de relaciones les permitirá, el día de mañana, beneficios. Junto a esto, surge nuevamente en este grupo la relación con la comunidad internacional, favorecida por el dominio del inglés y los títulos habilitantes.

“Los padres la eligen básicamente: 1:Porque tiene tradición (son familias que se suceden en el tiempo) 2: Porque creen que es buen colegio, de excelencia. 3:Por el idioma (de los colegios ingleses, es el mejor), también tienen motivaciones sociales y económicas para mandarlos”(doc.2, esc.3).

“Los padres la eligen: Por el prestigio; por convencimiento de que la graduación les soluciona la vida; por motivos sociales”.

“Es una escuela muy buena porque otorga títulos extranjeros de validez internacional. Además, tienen una nutrida agenda de contactos, ya que de esta escuela sale gran parte de la clase dirigente del país” (doc. 4, escuela 1).

En síntesis, este grupo de escuelas pareciera ser el más homogéneo en su interior, incluso la escuela dependiente de la universidad pública. La conservación de la tradición; el carácter endogámico de los lazos que se establecen; las exigencias para con sus estudiantes; la gran cantidad de actividades que ofrecen y la proyección internacional de sus egresados cruzan a la totalidad de estas instituciones. Los distintos rasgos de la organización pedagógica (en algunos casos muy diferentes a los tradicionales) y los distintos climas institucionales que en ellos se percibe no parecieran quebrar las dinámicas compartidas.

Acerca de algunos contactos entre circuitos

Como marcábamos, el criterio básico seguido en este proyecto para la determinación de grupos de escuelas que responden a distintos circuitos socio-educativos ha sido el estrato social de la población atendida. Este agrupamiento de ningún modo supone escuelas similares en cada grupo, pero facilita el análisis en términos comparativos. Sin embargo, a lo largo del proceso de investigación han surgido elementos relativos a culturas institucionales bien diferenciadas que podría, o bien quebrar la diferenciación inicial o bien referirse a *subcircuitos*, al interior de los grupos o atravesándolos. De este modo se complejiza la categorización planteada previamente.

- 1) Las escuelas de estratos bajos parecen las más homogéneas a su interior, aunque el modo de interpelar a sus alumnos y los proyectos que les proponen marcan culturas institucionales distintas. Sostendremos que no hay elementos que nos permitan pensar en subcircuitos en este grupo.

- 2) Las escuelas privadas de estratos altos también se presentan como un grupo de aspecto homogéneo. La vinculación con la comunidad internacional; el bilingüismo; las actividades extraescolares; y el carácter conservador que allí toma la tradición, son algunos de los elementos compartidos. Esta caracterización no implica que en cada una de ellas no se encuentren elementos particulares, como las nuevas tecnologías parecen preocupar más a unas que a otras; el “tipo de dirigencia” que se forma no pareciera ser similar; la oferta de actividades que ofrecen; u otros.
- 3) El carácter confesional de las escuelas es un elemento de fuerte impronta en las culturas escolares, que trasciende y atraviesa el estrato social que atienden. La realización de actividades recreativas o de beneficencia fuera del horario escolar con los coordinadores de catequesis forman parte de los proyectos institucionales de todas las escuelas cristianas relevadas. A su vez, veremos, el perfil de docente que se busca en ellas necesariamente refiere a profesores que profesen la religión católica y compartan los valores cristianos; condición *sine qua non* para ingresar a escuelas parroquiales de estratos muy pobres y también para las escuelas más prestigiosas que forman a la futura elite empresaria. A partir de esto sostendremos la existencia de un subcircuito religioso de carácter transversal.
- 4) Son las escuelas privadas de estratos medios el grupo más heterogéneo en su interior. Escuelas confesionales (subcircuito transversal); escuelas progresistas (ver pto.5); y otras más standard o barriales (esc. 5) cuya particularidad es ofrecer computación e inglés a las familias de clases medias que buscan escuelas privadas. Esta mayor variedad de oferta de establecimientos para las capas medias de la sociedad reflejaría, en primer término, una mayor heterogeneidad de las capas medias en su interior. Producto de la fragmentación económica y la dispersión de estas clases en la década del noventa; pero también de ideologías, estilos de vida, posturas políticas distantes. Veremos en los siguientes apartados otras diferencias, relativas a los planteles docentes.
- 5) En las escuelas de estratos medios de dependencia privada hemos relevado una institución de orientación progresista. Lo que allí sucede tiene una dinámica muy particular que permitiría –si se continúa el relevamiento en escuelas de similar cultura institucional- referirse a un *subcircuito*. En el testimonio de los docentes se hace referencia a una apuesta de los padres orientada hacia lo humanístico, las letras y las artes que no aparece con tanta fuerza en las otras escuelas. A su vez, el perfil de docente perseguido adquiere particularidades que sólo allí se mencionan: investigación, proyectos, un vínculo activo con la producción de conocimiento académico, etc.
- 6) La escuela pública de elite comparte con los otros establecimientos de estratos altos aspectos relativos al prestigio y la tradición. Sin embargo, también comparte elementos comunes con la escuela del subcircuito progresista, relativos a las exigencias para con sus docentes (publicar, investigar); y referidos a los horizontes de expectativas que los docentes marcan para sus alumnos: placer en la profesión elegida, carreras profesionales humanísticas, sociales, estructurantes del futuro... Asimismo, tiene también elementos comunes con escuelas públicas de estratos medios: la percepción de docentes y directivos acerca de la caída económica de la población y de los mismos profesores de la escuela; la permeabilidad hacia los cambios sociales y económicos que sufre el país. Otros elementos (como las licencias docentes) también recuerdan que se trata de una escuela que pertenece al sector público aunque forme -o en su imaginario institucional tenga mucho peso- a la elite intelectual.

Escuelas distintas, problemáticas distintas, condiciones de trabajo distintas: profesores distintos

¿Cómo son los profesores que trabajan en los colegios relevados? ¿Cuáles son los problemas que más les preocupan? ¿Cómo se sienten en las escuelas dónde enseñan? ¿Por qué han elegido trabajar allí? ¿Cómo perciben su propia situación económica? ¿Qué los moviliza, que los lleva a enseñar allí dónde lo hacen? ¿Cómo imaginan su futuro a mediano plazo? ¿Cuáles son sus *horizontes de expectativas*? Los contextos de emplazamiento de las escuelas en las que trabajan cotidianamente generan problemáticas específicas que marcan diferencias profundas entre los profesores que trabajan con alumnos provenientes de distintos estratos sociales. A su vez, elementos comunes cruzan las preocupaciones y expectativas de la mayor parte de ellos, más allá de las particularidades de sus escuelas.

Particularidades y condiciones de los planteles docentes

En las escuelas de nuestra muestra que atienden a alumnos provenientes de los **estratos más bajos** de la población los directores mencionan como características principales del plantel de profesores las actuales condiciones laborales que atraviesan: el trabajo simultáneo en varias escuelas u otros sitios y el cansancio que esto genera; también la falta de perfeccionamiento adecuado a los cambios sociales y de los jóvenes. En algunos de los directivos, se expresa en tono de queja el ausentismo de los docentes y la falta de personal, reclamando mayor compromiso institucional.

“Fundamentalmente el cansancio, ya que esta escuela en muchos casos es el tercer trabajo que tienen...el mayor problema es laboral...no dan más...” (Dir. escuela 8).

“... por ahí son las condiciones de trabajo, de tener que correr de un lado al otro, la cantidad de horas que tenés que juntar” (Dir. escuela 14).

Los profesores también declaran mayoritariamente que se desempeñan en otros colegios del sistema como principal trabajo adicional, en mayor porcentaje que los profesores de escuelas de estratos medios y

altos, confirmando la percepción de los directivos. En el siguiente cuadro también se muestra que, para la mayor parte de los profesores encuestados, la docencia (como puesto de trabajo o cargo que se agrega) sigue siendo una opción laboral preferible a otras fuera del sistema⁵⁰.

Cuadro N°4: Situación laboral. Profesores encuestados, por estratos. En porcentajes.

	Estrato bajo			Estrato medio			Estrato alto			TOTAL		
	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL	SI	NO	TOTAL
Docente en otra institución	81.3	18.8	100	69.6	30.4	100	43.8	56.3	100	65.5	34.5	100
Docente particular	26.7	73.3	100	17.4	82.6	100	0	100	100	15.1	84.9	100
Otras actividades (comercio, cuenta propia)	0	100	100	8.7	91.3	100	20.0	80.0	100	33.3	66.6	100 N=54

En síntesis, la percepción de los directivos de las escuelas de estratos bajos es que sus profesores funcionan como “profesores taxi”, lo que es confirmado por los docentes que declaran trabajar en más de una institución educativa. Esta información contrasta fuertemente con las estadísticas vigentes (tanto de elaboración nacional como local⁵¹), donde esta figura pareciera no ser ya una característica general de los profesores de Nivel Medio. Una explicación posible es que, como la información oficial no discrimina por Distritos Escolares, efectivamente éstos profesores encuestados se encuentren entre el 20% que sí trabaja en más de un establecimiento. Sería en las escuelas que atienden a los estratos más bajos de la población en donde los profesores deben desempeñarse en más de una escuela para obtener ingresos suficientes.

En la escuela de dependencia privada, desde la óptica de su director, los problemas en relación a los profesores se vinculan con el cobro a término de los haberes, que genera malestar. Los mismos dependen de la Provincia de Buenos Aires (este establecimiento tiene subsidio estatal). El director sostiene que éstos atrasos no suelen ser muy prolongados (“unos días, a lo sumo”), pero producen un malestar casi injustificado.

Sin embargo -alejándose de la percepción de los directivos-, los profesores que atienden a chicos de estratos bajos no señalan las condiciones de trabajo como su principal preocupación cotidiana (ver cuadro N°3 del anexo); sino que sus mayores preocupaciones se ubican en torno a las condiciones de vida, de trabajo y familiares de los alumnos y el impacto que esta situación tiene en las instituciones educativas. Retomaremos en breve esta problemática.

“Sentir la impotencia de no poder acompañar (fuera de la escuela) la vida de estos chicos. Y en relación a esto, no poder hacer más que escucharlos” (doc.1, esc.7)

“Me preocupan mucho los problemas económicos de los chicos que no tienen para poder estudiar” (doc.2, esc.13)

“La verdad es que me preocupan los problemas externos de los chicos: la droga y la delincuencia” (doc. 3, esc.14)

En las escuelas del **grupo D** las características generales del plantel y los problemas que tienen, para sus directores, son tan heterogéneos como lo son las escuelas. Aunque pertenecientes a un mismo circuito -estrato medio, privadas- es en este punto donde se establecen elementos fuertes de corte entre unas y otras. En la escuela N°4, de carácter progresista, casi totalidad los docentes son graduados universitarios, algunos con posgrado, especialización, maestría, etc. Muchos de ellos además son docentes universitarios, o tienen alguna vinculación con la universidad (investigación, ex docentes). Para ser incorporados deben presentar un proyecto de trabajo, especificando los objetivos perseguidos con el grupo de alumnos. En la escuela N°5 son todos profesores terciarios. Los problemas se relacionan con la crisis general y la falta de espacios comunes para los intercambios. En la escuela N°6 los docentes son “cristianos comprometidos”, según la descripción del director.

La mayor preocupación de los profesores que atienden a chicos de los estratos medios de la población (grupos C y D) es que sus alumnos obtengan una formación amplia, que comprendan aquello que se les enseña; que se sientan motivados en su aprendizaje o que finalicen exitosamente su escolaridad. Como segunda preocupación destacan aspectos vinculados a su propio desempeño profesional, que incluye mejorar como docente, no estancarse, etc. (ver cuadro N°3 del anexo). Esta preocupación aparece con mucha mayor fuerza en este sector que en los otros dos, ubicados en escuelas en los extremos de la pirámide social. Podríamos mencionar esta inquietud por el propio desempeño profesional como un elemento distintivo de los profesores de escuelas de estratos medios.

La particularidad de los docentes de las instituciones privadas que atienden a **estratos más altos de la población** es que muchos de ellos son “nativos” (nacidos en países europeos angloparlantes o en Estados Unidos), y el resto en general domina el idioma inglés⁵². Aquí también podría leerse el peso de la tradición: en este caso, la contratación de profesores originarios del país o continente del que la escuela surge, señalaría una búsqueda por recuperar valores pasados que se consideran fundamentales para conservar. Otra de las características comunes de los profesores de este grupo es que se trata de planteles

estables y con mucha antigüedad en la institución, casi no se han incorporado docentes en los últimos años; y en general hay muy pocos docentes jóvenes. Podría pensarse para sus docentes en cierta garantía de estabilidad a largo plazo, que traería aparejada la posibilidad de una planificación a futuro sin mayores sobresaltos. Sin embargo, veremos, esa situación concreta no garantiza en el equipo seguridad o tranquilidad laboral, sino lo contrario. La formación de los profesores es, simplificando, mitad terciaria y mitad universitaria⁵³. A su vez, en la mayor parte de las escuelas de este grupo los profesores tienen una dedicación exclusiva o semiexclusiva. Se busca un compromiso institucional y se ofrecen las condiciones -salariales y otras- para que el mismo sea retribuido. Los directivos destacan positivamente que sus profesores ejerzan sólo en esa escuela y no circulen como “profesor taxi”. Junto con estos rasgos comunes, los docentes de cada una de estas escuelas tienen particularidades propias destacables; como también lo tienen los directivos en sus imaginarios y aspiraciones respecto a ellos.

En la **escuela pública de elite** entre las características que el director señala como elementos destacables de su institución -previo a referirse específicamente en la entrevista al tema docentes- resalta el nivel del equipo, garantizado por concurso en el caso de titulares. El director hace referencia a los profesores eminentes que la institución tiene desde hace muchos años (“grandes monstruos sagrados”) y valora (como en el caso de la esc. 4) la relación del docente con el conocimiento, la posibilidad de investigar y/o publicar.

“El colegio tuvo históricamente muy grandes docentes, docentes eminentes, había en mi época esos profesores monstruosos que a uno lo marcaban, grandes monstruos sagrados y estos están en el colegio todavía, hay grandes monstruos sagrados y monstruitos que uno ve este va a ser, yo miro mucho el profesor que publica libros o publica cosas (...)entonces la alta capacidad técnica es muy importante... el elenco de profesores es fundamental” (Dir. esc. 11).

El nivel del equipo docente es planteado en esta escuela como un **elemento de distinción**⁵⁴. Se trata de graduados universitarios que poseen capital cultural institucionalizado en títulos (Bourdieu, 1987) enseñando a alumnos que seguramente los tendrán. A esta formación en la universidad que opera como mecanismo en la distinción, se suma la trayectoria prolongada dictando clases en esta escuela.

Los factores que preocupan a los profesores del **grupo F** en su desempeño cotidiano refieren a las condiciones de trabajo, el aspecto salarial, el temor por la pérdida o inestabilidad del mismo⁵⁵ y la falta de tiempo para tareas de corrección o similares. Se suma a esto preocupaciones por ‘nuevas exigencias’ en el trabajo cotidiano, relativas a la actualización y capacitación, y una suerte de agobio o pesadumbre por las distintas demandas institucionales. La inquietud por la capacitación es expresada, en algunos casos, como una demanda institucional para conservar el puesto. Recordemos que estas preocupaciones casi no aparecen en los estratos bajos (sólo un 4%), donde las urgencias y la inmediatez invaden el trabajo cotidiano. En este grupo de escuelas de estratos altos pareciera que los profesores pueden orientar su mirada al largo plazo y planificar espacios de capacitación futura.

En el campo de la sociología de la educación distintos autores han abordado los procesos de **intensificación** (Hargreaves, 1995), proletarización (Densmore, 1990), y descualificación (Apple, 1997; G. Sacristán, 1988) que marcan el deterioro del trabajo docente en las sociedades capitalistas, procesos que se acentúan durante el modelo neoliberal. En los últimos años, la lógica del control técnico -originada en el taylorismo- se introduce en las escuelas de la mano de nuevas exigencias al profesorado, modificando la forma en que se organiza lo que se enseña⁵⁶. Se agregan al trabajo cotidiano nuevas actividades, nuevas responsabilidades, nuevas exigencias o presiones (capacitación, autoevaluación, integración interdisciplinaria y otras que aparecen en los testimonios que hemos relevado) junto con un contexto social de extrema crisis que provoca cambios en las familias y los estudiantes que los profesores sienten deben atender⁵⁷. Puede pensarse que para los docentes de nivel medio la intensificación se manifiesta en la cantidad de alumnos, divisiones e instituciones que atienden (Birgin, 1999). En efecto, a las nuevas tareas al interior de cada escuela y de cada curso, el incremento del trabajo administrativo-burocrático (característica compartida con los maestros de enseñanza básica) se suma el pluriempleo como especificidad del profesorado de enseñanza en este nivel (ya sea en otras escuelas medias, en otro nivel del sistema o en trabajos fuera de la docencia), que se engloba en la figura de “profesor taxi” (ver cuadro 4).

En esta línea, entendiendo la intensificación en un sentido amplio, la misma alcanzaría a los profesores que trabajan en escuelas de distintos estratos, si bien las experiencias subjetivas de estos procesos no son similares: en algunos -específicamente en los estratos bajos-, las condiciones objetivas implican el pluriempleo; en los estratos altos la mayor presión por nuevas exigencias institucionales en el trabajo cotidiano. Allí donde hay dedicación exclusiva o semi, el pluriempleo no es una realidad objetiva ni una experiencia subjetiva, pero no por ello se trata de empleos menos intensificados. El temor por la inestabilidad y las pautas institucionales de las escuelas de estratos altos que algunos consideran excesivas

permiten esta denominación. Las respuestas de los docentes de estratos medios también pueden incluirse en esta categoría: una presión por su propio desempeño profesional.

Otra de las particularidades del trabajo docente que la bibliografía especializada da cuenta refiere a la multideterminación de su práctica y el carácter indeterminado y conflictivo de la misma (Sacristán, 1988). La expansión de nuestro sistema educativo, desde mediados de siglo a la actualidad, ha permitido el acceso de capas más heterogéneas de población. Los profesores, en las distintas instituciones, deben enfrentarse cotidianamente a distintas situaciones y alumnos, cuando en muchos casos no han sido formados para ello. La extensión de las tareas que hoy cumple la escolarización para atender necesidades diversas de estos grupos puede tomarse como uno de los elementos que grafican la indeterminación de su práctica. Pero en tiempos de crisis extrema, como la que sacude a Argentina en nuestros días y afecta fundamentalmente a los sectores bajos y medios de la población, se generan situaciones sumamente novedosas e impensadas para los profesores que trabajan en las escuelas con chicos de estos estratos. En general, en los docentes de todos los estratos surge mucha preocupación por la situación económica de las familias, aunque no en todas el impacto es similar ni percibido del mismo modo. La caída de los alumnos pareciera ser más abrupta en las escuelas de estratos medios (más la esc.11), el empobrecimiento de las familias influye en su relación con la escuela y el aprendizaje. La preocupación por la situación en que se encuentran los estudiantes y la falta de perspectivas laborales aparece fuertemente en los profesores y directivos de los estratos más bajos. En los estratos altos, también los docentes perciben problemas en sus alumnos: ligados a la salud, al abandono de las familias; pero donde pareciera haber un mayor resguardo de la crisis. Estas escuelas se muestran, en los testimonios de sus docentes, menos permeadas por la situación que el país está atravesando y sus profesores más preocupados por su estabilidad laboral y las nuevas exigencias de capacitación o innovación que las instituciones demandan.

¿Cuáles son los silencios? ¿En qué aspectos no se detienen sus testimonios? Sabemos que en fenómenos sociales y culturales, nuestro país no escapa a una situación generalizada de crisis de la cultura moderna que ha sustentado a la escuela y a las prácticas docentes, donde “la cultura científica y el modelo de racionalidad que ha regido en la sociedad occidental se desvanece” (P. Gómez, 1999). Sin necesidad de aceptar o adherir totalmente al denominado discurso de la posmodernidad, no podemos negar el debilitamiento de los pilares de la racionalidad moderna: el sentido teleológico de sus grandes relatos, la confianza en el progreso y la ciencia, entre otros elementos ya muy desarrollados en la literatura específica. Estallan las categorías con qué pensábamos el mundo, y en estos tiempos es que debemos inscribir la crisis de la educación. En este ámbito se constata de qué modo estos cambios influyen y afectan sustancialmente en el mundo escolar, provocando en sus docentes una sensación de perplejidad frente al desvanecimiento de aquellos pilares que legitimaban su actividad (P. Gómez, 1999; Hargreaves, 1995). Ya es una frase común en la pedagogía referirse a la turbación de la escuela moderna frente a condiciones posmodernas –cambios sociales y culturales– para las que, claramente, no fue pensada. Al modificarse las condiciones y los valores que dieron origen a la escuela en Occidente cambian las demandas que se plantean y se tornan fuente de tensión permanente para los agentes del sistema educativo. La escuela está *en jaque* y debe reinvertirse para no devaluar aún más su eficacia simbólica.

Los profesores que hemos entrevistado no parecen inscribirse discursivamente en estos cambios, en sus testimonios no parecieran ‘hacerse cargo’ de estas mutaciones que ponen en juego el sentido mismo de la escuela como institución, más bien parecen confiar tenazmente en ella. Apuestan y creen en el proyecto moderno y en el papel de la educación en éste. El único registro de la denominada “condición posmoderna” se refiere a ciertas actitudes de los estudiantes relacionadas con la falta de interés o desgano en sus estudios⁵⁸ y la preocupación que los docentes expresan para motivarlos o interesar a los adolescentes. Pero incluso esta apatía de los jóvenes tampoco es leída como parte de una situación de época, asociada a un contexto de incertidumbre mayor.

Satisfacción, comodidad con la escuela: ‘más vale malo conocido’ o de cómo no estar donde no se quiere estar

Un número importante de los profesores tomados en su conjunto sostienen que, si pudieran elegir sin condicionamientos en qué tipo de escuela trabajar como profesor, **elegirían la misma escuela en la que actualmente se desempeñan** o una similar. Son fundamentalmente los docentes que atienden estratos bajos quienes eligen escuelas del mismo tipo (más de 6 cada 10 respuestas), aunque también en los sectores medios y altos se señala esta elección (ver cuadro N°6 del anexo).

Asimismo, los profesores tienen una valoración positiva de la escuela en la que trabajan, expresando un alto nivel de satisfacción general con la institución. Sin embargo, esta valoración no es similar si consideramos los distintos estratos sociales que atienden: podría señalarse una correlación entre el estrato socioeconómico y el grado de satisfacción de los profesores. Junto a esto, casi la totalidad de los

profesores se declara satisfecho con la escuela en la que trabaja (sólo 4 entrevistados declaran no estarlo). Estos últimos casos se encuentran repartidos en los distintos estratos y dependencias, lo que dificulta cualquier tendencia o conclusión. Es interesante destacar que, si bien marcan entre sus preocupaciones las condiciones de trabajo, éstas no parecen incidir en la satisfacción con la tarea en la escuela concreta, entendida en sentido amplio.

Por más que tenga acotaciones o diferencias -incluso quienes valoran la escuela como regular o mala- y/o reclaman mejoras en las condiciones de trabajo, los profesores de todas las escuelas que hemos recabado se encuentran bien donde están. Quienes no acuerdan, no están allí, nunca vinieron o por motivos diversos se fueron, construyendo algún tipo de estrategia para lograrlo. Pareciera que si no se acuerda con criterios generales que la institución propone, la obturación del trabajo se torna tan pesada que se generan estrategias para no quedarse.

Cuadro N°5: Profesores encuestados, por estrato. Qué tipo de escuela trabajaría. En porcentaje de respuestas

	Estrato bajo	Estrato medio	Estrato alto	Total
En la misma o similar	61.1	27.8	30.0	36.0
Que tenga alumnos diferentes a los de esta	0.0	5.6	15.0	6.8
Bienestar y buenas condiciones de trabajo	11.1	19.4	10.0	14.9
De una modalidad determinada	0.0	13.9	20.0	12.1
De localidades del interior/rurales o en escuelas públicas	5.6	11.1	5.0	8.1
En otra que sea prestigiosa	5.6	8.3	0.0	5.4
No puede elegir/ es indistinto	5.6	8.3	10.0	8.1
Otras	11.1	5.5	10.0	8.1
Total	100	100	100	100 (74 rptas.)

Los motivos esgrimidos para optar por la misma escuela en la que están (o una similar) varían entre los diferentes grupos. Los profesores de escuelas del grupo A marcan la relación con los alumnos, y el vínculo afectivo que se establece como el principal motivo por el que desean continuar en la escuela en la que están actualmente. Otros agregan que les gustaría la misma escuela, pero si hubiera algunos cambios, especialmente reclaman por el abandono en que el poder político las tiene. Estos profesores expresan que se encuentran satisfechos con el trabajo en las escuelas porque se sienten cómodos con el clima que en las mismas se respira: el buen trato, la comodidad, la comunicación o la disciplina.

“En esta. Es una escuela con muchas necesidades, con muchas carencias edilicias, pero donde hay mucho afecto” (doc.3, esc.13).

“en una como esta, pero con más apoyo del gobierno: Donde además de los docentes hubiera un grupo interdisciplinario que abarque los temas que los docentes no podemos” (doc.4, esc.14).

Entre estos profesores de escuelas de estratos bajos surge un factor particular (que tiene poca importancia en el estrato medio y nula en el alto): **la utilidad de su función docente**. Un porcentaje importante de las respuestas (ver cuadro N°5 del anexo) marcan que sienten reconocimiento por la tarea que cumplen, ya sea de parte de los padres, de los alumnos o de sus colegas. Podríamos preguntarnos por el carácter místico que pudiera tener el desempeño docente en este país, en esta situación, y especialmente con estos chicos de las capas más pobres de la población de la Ciudad. Dejamos planteado este interrogante sobre el misticismo del trabajo de profesor y una posible relación con un rol redentor para la docencia en escuelas de este estrato.

Otra lectura puede esbozarse frente a esta expectativa de los profesores de los distintos grupos. Los docentes buscan, de algún modo, echar raíces en la escuela en la que se están, generando estrategias para permanecer allí donde eligen quedarse, aunque los motivos sean diversos. En las escuelas de estratos altos o elite -y algunas privadas de estratos medios- podría tratarse de cierta lealtad a una tradición, la búsqueda por mantener el prestigio que otorgaría trabajar en esas escuelas. La pertenencia a este circuito educativo satisface a sus profesores y les genera fidelidad. No obstante, en las escuelas públicas de estratos medios y bajos también se construye cierta pertenencia al circuito; donde se comparte -a pesar de las críticas- cierto perfil, o se produce satisfacción por el reconocimiento a la tarea.

Junto a esto, casi el 20% de los profesores señala que les gustaría trabajar en escuelas que brinden mayor bienestar al equipo docente y mejores condiciones de trabajo: un mejor equipamiento, o un colegio más pequeño y contenedor de alumnos y profesores, con una dirección más abierta, o menos burocrática. Los profesores de escuelas de estratos medios -públicas o privadas- parecen los más críticos respecto de las instituciones a las que están vinculados, aunque crean que se trate de buenas escuelas y trabajen satisfactoriamente allí.

Los profesores que reciben alumnos de los estratos altos se sienten cómodos en las escuelas en que trabajan, ya sea porque comparten los valores que éstas sostienen o porque están satisfechos con las

condiciones de trabajo y la retribución que reciben. En más del 40% de las respuestas de este grupo se valoran positivamente los desafíos profesionales que el trabajo en esa institución plantea. Posibilidades de aprender; innovar; trabajar en equipo; respeto y jerarquización de la labor docente son los aspectos que estos profesores remarcan.

Creemos que el alto nivel de satisfacción general que expresan los profesores y la conformidad con la escuela en la que trabajan es un dato novedoso que aporta esta investigación. En la condición de “satisfacción” es importante diferenciar entre los aspectos “laborales” y los “profesionales” que conforman la tarea docente (Ezpeleta, 1991). Respecto a los primeros, nos referimos a las condiciones de trabajo que equiparan a los docentes con el conjunto de trabajadores de otras profesiones. Con los aspectos profesionales nos referimos a la especificidad de la tarea docente y al uso del título habilitante. Podríamos preguntarnos, entonces, si la satisfacción expresada, en estos casos, estaría asociada más a aspectos profesionales que laborales. Los profesores de escuelas de todos los estratos sí dan cuenta, en mayor o menor medida de cierta disconformidad con las condiciones laborales (inestabilidad, falta de recursos, exigencias innecesarias), pero expresan conformidad con su profesión, su tarea y el rol social que cumplen.

La situación económica de los profesores. O de cómo todo tiempo pasado fue mejor

La inversión del signo de la movilidad social es una de las características más destacadas del proceso de fragmentación social argentino. La clase media asalariada del sector público -incluyendo los docentes- gozó por largo tiempo de protección social, en una relación privilegiada con el Estado. Sin embargo, diversos estudios (Minujín, 1993; Birgin, 1999) dan cuenta de la caída de este sector a partir del constreñimiento del Estado desde la década del ochenta. Estas transformaciones implican a los profesores en una trama compleja, a partir de lo cual nos preguntamos ¿cómo afecta hoy esta situación a los profesores que trabajan en escuelas de distintos estratos sociales? ¿Cómo habitan estas nuevas condiciones? ¿Qué se ha ganado y qué se ha perdido en estos años?

La mayor parte de los profesores encuestados (seis de cada diez) percibe su actual situación económica como comparativamente peor a la de un tiempo atrás, en mediano plazo. Esta sensación de descenso es relativamente pareja entre los profesores que enseñan en escuelas que atienden a distintos estratos sociales. Sin embargo, es entre los profesores que se desempeñan en escuelas de estratos medios -públicas y privadas- donde se concentran las respuestas que marcan mayor estabilidad económica en los últimos años, señalando que se encuentran en una situación similar.

Cuadro N°6: Profesores encuestados. Percepción actual situación económica, en relación a años anteriores. En porcentajes

	Estratos bajos	Estratos medios	Estratos altos	Total
MEJOR	25.0	4.2	23.5	15.8
IGUAL	12.5	45.8	5.9	24.6
PEOR	62.5	50.0	70.6	59.6
Total	100	100	100	100 (N=57)

Los motivos esgrimidos no son similares en todos los grupos. Los docentes de escuelas de estratos altos que se perciben en una situación peor sostienen en general que es el deterioro de la situación económica del país (recesión, incertidumbre, falta de créditos) el motivo principal de su propio descenso. Entre los profesores de estratos medios y bajos, la situación de empeoramiento se debe a disminución de los ingresos o menos oportunidades efectivas de empleo. Otro sector de profesores de escuelas de estratos medios perciben que deben hacer mayores sacrificios para mantener el nivel anterior -o una resignación de espacios de ocio para obtener mayores horas de trabajo- por lo cual se encuentran peor. Marcan, incluso, que han perdido bienes, ahorros, o hábitos de consumo antes adquiridos.

“trabajamos más para tener las mismas necesidades. Para tener lo mismo de antes descansamos menos” (doc. 4, esc.4).

“porque seguimos manteniendo lo que tenemos pero teníamos que deshacernos de todo lo que teníamos: ahorros, reservas... estamos en cero pero no hemos perdido la propiedad” (doc.2, esc.8).

“Hay cosas que uno tenía, propias de la clase media, que hoy no es posible tener. Por ejemplo, vacaciones, auto, que se yo...” (doc.3, esc.8).

Se expresa una sensación de encontrarse ‘cuesta abajo, en la rodada’ (Minujín, 1993; Murnis y Feldman, 1993) no por pérdida del empleo sino por disminución de los ingresos⁵⁹. Minujín (1999) señala que la franja de sectores medios empobrecidos se ha ido ampliando en los años recientes hasta abarcar grandes sectores de población. Para este autor, los empleados públicos -incluso profesionales- junto con otros grupos, pueden ubicarse en una **zona de vulnerabilidad**. El concepto de vulnerabilidad -a diferencia del de *exclusión* asociado a condiciones sociales de fuerte privación- permite reflejar una amplia gama de situaciones intermedias, o de “exclusión en algunos aspectos o esferas e inclusión en otras” (Minujín, 1999:60). Como empleo público, la docencia ha contado históricamente con estabilidad (incorporada en el

Estatuto de 1958) y modos de contratación propias de la Administración Pública. Sin embargo, con el objetivo de disminuir el gasto público, criterios de racionalidad económica y rentabilidad llegan también al trabajo docente, alterando sus condiciones laborales (Birgin, 1999)⁶⁰.

El mayor cambio no refiere a su propia condición. -se trata de impresiones volcadas por individuos empleados-, sino al nuevo lugar que pasan a ocupar en la economía de sus familias, en muchos casos como único sostén: los ingresos de otros miembros han disminuido (ajustes, descuentos, pago en bonos) o se han cortado, y con el sueldo de profesor deben mantener gastos antes compartidos. Si anteriormente los ingresos del docente constituían aporte, hoy en muchos caso pasaron a ser soporte (Birgin, 1999).

“Estoy peor. Mi marido no consigue trabajo, mis hijos sí trabajan, pero sólo ganan para sí (uno ya está independizado). Así no alcanza” (doc. 3, esc.7).

La posibilidad de mantener sus cargos lleva a muchos a sostener que se encuentran en situación económica similar a años anteriores, específicamente quienes después de muchos años han logrado mayor estabilidad en el sistema, y menor vulnerabilidad. Otros, al aumentar las horas de trabajo en los últimos años han logrado una mejora de los ingresos (15.1%), o la no pérdida de trabajo los lleva a una percepción positiva. En las escuelas de estratos altos, algunos pocos (ver cuadro N°11 del anexo) señalan que el buen sueldo, conjugado con el esfuerzo personal y la austeridad, les permite conservarse o mejorar. Otro grupo pequeño percibe una mejoría o situación similar esgrimiendo que el ajuste no llegó al sector docente: se trata de profesores de escuelas de estratos medios con trayectoria en el sistema que sitúan la profesión en contraste con otras.

Los profesores y sus horizontes de expectativas

A partir de estas percepciones que conectan su presente con su pasado, ¿cómo se imaginan en relación al futuro? ¿Qué expectativas tienen en relación a su situación económica, laboral, y también personal? Un presente difícil, incierto e inestable, que requiere mucho esfuerzo para no perder aquello por lo que se han esforzado con estudio y trabajo imagina un futuro donde, básicamente, se conserve la estabilidad y se puedan sumar algunos placeres o satisfacciones.

El historiador alemán Koselleck, en un estudio sobre el tiempo histórico (1993) propone dos categorías históricas para el estudio de la temporalidad en esta disciplina. La riqueza analítica de estas expresiones -*espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa*- nos invita a incluirlas en las proyecciones e imaginarios que los profesores y su vinculación con las condiciones actuales. La experiencia, para el autor, refiere a “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados; [la expectativa, por su parte]“es futuro hecho presente, apunta la todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen” (Koselleck, 1993:338). Ambos conceptos se conectan necesariamente; no puede concebirse uno sin el otro: el recuerdo, el pasado se liga indefectiblemente con la esperanza y el futuro⁶¹. La elaboración de una expectativa a futuro se realiza en base a indicios del pasado y del presente, que de algún modo “limitan” lo que se espera o puede esperar. Si bien actúan relacionando el pasado con el presente; y el presente con el futuro, lo conectan no cual espejismos complementarios y armoniosos, sino que pueden haber dislocaciones y permanentes tensiones entre uno y otro⁶².

La familia es el lugar que la mayor parte de los profesores imagina como espacio de regocijo en el futuro. La felicidad de los hijos, nietos u otros familiares -y la posibilidad de un tiempo de ocio para disfrutar de momentos comunes- se sitúa como una de las máximas aspiraciones en su horizonte a mediano plazo. Casi 25% de las respuestas imagina la construcción, consolidación o disfrute de la familia en su vida personal a diez años (es la frecuencia más alta, especialmente para quienes trabajan en escuelas de estratos bajos); y más del 30% considera como el aspecto más indeseado en su futuro los problemas familiares o pérdidas afectivas (ver cuadros 10 y 11 del anexo).

Entre otros aspectos no deseados para el futuro el temor a la pérdida de empleo surge con altísima frecuencia. Perder el trabajo actual -no sólo desde el aspecto económico, sino también perder la relación con los alumnos y el conocimiento-, padecer problemas económicos o ver deteriorada su condición laboral aún manteniendo su empleo, son respuestas que suman un 40%. Son los profesores que trabajan con los estratos medios los que expresan con más fuerza este deseo.

Específicamente en referencia al horizonte de expectativas en el ámbito laboral, las respuestas se encuentran repartidas entre la jubilación y el empleo; este último casi siempre con menor carga horaria que en la actualidad. En efecto, continuar en el actual cargo es un horizonte que aparece en más de un cuarto de las respuestas de los profesores de todos los estratos. La conformidad o satisfacción con el rol profesional desempeñado, que marcábamos anteriormente, puede leerse junto con esta expectativa.

Otro grupo importante (con más fuerza en escuelas de estratos bajos) opta por permanecer en la docencia, pero no frente a alumnos sino en distintos puestos en la estructura del sistema educativo, (conducción, gestión) o docencia en otro nivel (preferentemente universitario). Poder realizar actividades distintas a la docencia, pero vinculadas al trabajo social, comunitario⁶³, o la vida cultural es otra de las posibilidades imaginadas: voluntariado, escritura; incluso retomar estudios universitarios abandonados o emprender una nueva carrera forman parte de las proyecciones.

A pesar de trabajar en escuelas muy distintas, y tener preocupaciones muy diversas en relación a su trabajo cotidiano; la percepción de haber descendido en la escala social y vivir en una situación peor a la de antaño marca al conjunto de los profesores entrevistados. Los deseos e imágenes que proyectan hacia el futuro tampoco parecieran estar cruzados por la variedad y profunda separación de las escuelas donde trabajan. Los horizontes de expectativas no aparecen cortados por el estrato de la escuela en la que se desempeñan, sino que otras variables (como la edad o el género) podrían cruzar estos testimonios.

Criterios y requisitos para la selección del plantel docente. O de cómo en las expectativas de los directores y en las apreciaciones de sus profesores se cristalizan las diferencias

Una de las principales hipótesis de esta investigación es que el cuerpo de profesores se encuentra fragmentado. A partir de aquí, y para abonar dicha hipótesis, puede pensarse que en los diferentes planteles de docentes y en especial en la dinámica del acceso a la docencia se juegan pautas de inclusión-exclusión más amplias: qué docentes acceden y qué docentes no y a qué lugares, tiene que ver con estos mecanismos. Los criterios de selección, distintos en distintas escuelas, darían cuenta de modos más profundos de diferenciación. Nos planteamos una serie de interrogantes: ¿Existen mecanismos institucionales que regulan la planta funcional, que saltean o esquivan los aspectos normativos impuestos? ¿Cuáles son estos mecanismos? A partir de una misma matriz legal que presentaremos brevemente (las Juntas de Clasificación para los docentes del sector estatal) que supone homogeneidad, cada escuela construye y produce una dinámica propia, genera estrategias diversas, influida por una multiplicidad de factores. ¿Cuáles son los usos de la norma?

Tomaremos para el análisis de la perspectiva institucional, la elaboración de estrategias creativas en relación a los usos de la norma, en la conceptualización de Michel de Certeau (1996). El **concepto de estrategia** hace hincapié en las operaciones de los usuarios, los modos de acción o esquemas de acción que los sujetos ponen en juego en el quehacer cotidiano⁶⁴. De este modo, al examinar estas prácticas, el autor se aleja de las perspectivas que los suponen condenados a la pasividad.

Respecto a los mecanismos institucionales para el reclutamiento de personal, en el caso de las escuelas de dependencia estatal todas responden a la normativa vigente. Ninguno de los directivos ha hecho mención a tácticas institucionales que procuren saltar la regulación, aunque muchos de ellos critiquen la rigidez de la misma. Sólo se explicita que se intenta priorizar en la asignación de nuevas horas a profesores que ya se trabajen en la escuela, como criterio que no escapa a la norma. Es interesante destacar que sí procuran estrategias para poder realizar un seguimiento de aquellos profesores que no comparten las pautas institucionales (o propias del director) y utilizan los mecanismos legales para alejarlos del cargo si lo consideran necesario. El único caso excepcional es la escuela 11, que no se rige por el Estatuto del Docente, sino que es regulada por el Estatuto Universitario, que le otorga posibilidades distintas para el reclutamiento de personal.

El Estatuto Nacional del Docente fue pensado para disolver procesos sumamente discrecionales que operaban previamente en los mecanismos de ingreso y ascenso en la carrera. En este sentido implicó, en términos de derechos, un avance importante y un hito fundamental hacia la profesionalización del trabajo docente en su conjunto. "Las Juntas de Clasificación permitieron, en aquel contexto histórico, separar la carrera docente de la injerencia del poder político"(Gvirtz, 1994:20); además de permitir que fueran docentes colegas quienes controlaran el acceso y ejercicio. El Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires⁶⁵ -Ordenanza 40.593 del año 1985- es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente de la Secretaría de Educación de dicha jurisdicción. Para ingresar a la docencia en el nivel, el postulante debe poseer "las condiciones generales y concurrentes" que se define en el art. 14 del Capítulo VII de dicho documento. A su vez, en el título II sobre disposiciones especiales, art. 113, se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica "se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva". Una vez elaborados los listados tienen expresa disposición de darse a publicidad de modo de garantizar su transparencia y accesibilidad.

Al tiempo que se garantiza la objetividad y transparencia del proceso, hoy resulta claro que las posibilidades de los directivos de seleccionar al equipo docente se encuentran trabadas, el reclutamiento se rige por procedimientos burocráticos; no hay en juego criterios diversos más allá de los requerimientos administrativo-burocráticos (Birgin, 1999). Para los directores, se torna dificultoso trabajar cotidianamente con un equipo que no han contribuido a reclutar. Los docentes, por su parte, mencionan que en muchos casos se continúan aún con “amiguismos”; o que el sistema no fomenta ni estimula el buen desempeño.

En el otro extremo, en las escuelas de gestión privada los criterios son tan diversos que se dificulta tipificación alguna, aunque en todos los casos, es la figura del director el que tiene la responsabilidad (y hace uso) de la contratación de profesores. No se ha presentado en esta investigación, ningún caso de mecanismo colegiado o de consulta -por citar un ejemplo- para la evaluación de antecedentes. A su vez, tampoco se consideran aquellos aspectos de índole positiva que puede tener el Estatuto: la posibilidad de concursos de oposición. Tan sólo en una escuela se mencionan pruebas de conocimiento, pero no se profundiza en qué consisten las mismas. Se trata de un proceso complejo, con presiones y demandas no siempre explícitas de padres, comisiones directivas, tradiciones, pero en algunos casos relevados (esc.7, por ejemplo) la discrecionalidad de quién ocupa la dirección del establecimiento pareciera ser la única pauta que prima.

Parece claro que ninguno de los dos procedimientos planteados resuelve la compleja problemática de reclutamiento del plantel docente. Sin embargo, más allá de los mecanismos concretos, lo que resulta muy llamativo son los diferentes criterios que las escuelas de distintos estratos tienen para imaginar un perfil de ‘profesor ideal’. Ser hombre o ser mujer; perfeccionarse en universidades extranjeras; ser joven; manejar a los adolescentes; soportar las condiciones de trabajo; adecuarse a la disciplina establecida; tener antigüedad y sentido de pertenencia institucional; son sólo algunos de los elementos disímiles que dan cuenta de la pertenencia a instituciones distintas, con dinámicas de trabajo, culturas institucionales y expectativas distintas. Presentamos en este apartado, en términos comparativos, los criterios fundamentales en cada grupo, deteniéndonos en particularidades de cada establecimiento cuando sea necesario.

En las **escuelas públicas de estratos bajos**, pensando en un perfil de ‘profesor ideal’ para enseñar allí, los directivos hacen mención a características más de tipo personal y actitudes frente a la escuela o la tarea que a aspectos vinculados con la formación pedagógica y académica. Pareciera que no es mucho lo que se les pide: voluntad, buena disposición; “*bancarse* las condiciones” y sobretodo comprensión y aceptación para con los jóvenes de esa escuela.

“Se requiere una buena formación en el área, buena que no quiere decir mucha... y equilibrio personal que les permita actuar con adolescentes, esto es que sean personas bien ubicadas en su lugar de adultos, con eso alcanza...cuando digo ubicadas en lugar de adulto significa que no se corran del lugar de adulto en la relación con los adolescentes , que tengan un proyecto personal...” (Dir. escuela 8).

“- ¿ Cómo caracterizarías a un buen docente para esta escuela? ¿qué cosas tiene que tener para ser un buen docente en un contexto como el de esta escuela?

El que pone al chico en primer lugar, no por demagogia, sino entender que el objeto y sujeto de nuestro trabajo es el chico, y no nosotros, el grupo docente” (Dir. escuela 14).

“No podemos fallar a una comunidad que está esperando que lo poco que podemos hacer se haga. Por supuesto que queda a elección del docente, por ejemplo un docente titular, cuando se armó la hecatombe, renunció y nosotros le dijimos que pida licencia, pero no; quizás tampoco le había gustado el tipo de escuela a la que vino, todo puede ser. Generalmente no dura la gente que no está de acuerdo ...” (Dir. escuela 13).

Junto a esto, en algunos casos, una directora (esc.8) reconoce haber ido a los actos públicos para “alertar” a los aspirantes sobre las condiciones y la ubicación de la escuela y desalentar a quienes no estuvieran dispuestos a enseñar bajo las mismas, dando cuenta de un uso estratégico de la normativa vigente. En otros casos, los directores destacan que esas mismas condiciones ya funcionan como “filtro”, y quienes deciden incorporarse al plantel docente es porque tienen intención de trabajar en condiciones adversas, “aceptando el desafío que implica”. Quienes no están dispuestos, o no se acercan, o al poco tiempo se alejan. Una vocación especial pareciera que tienen -desde la perspectiva de los directivos- quienes sostienen el trabajo en forma prolongada en este grupo de escuelas.

“Los docentes vienen por acto público...durante unos años yo milité yendo a los actos públicos y poniendo cartelitos donde se ofrecía la escuela que aclaraban..."frente a la villa"...para que la gente sepa de entrada y no venga nadie que no elija venir...pero ya me di cuenta que si están incómodos se van solos...antes yo lo fomentaba...ahora ya no...” (Dir. esc. 8).

“En muchos casos la simple necesidad económica, consiguieron horas y vinieron, pero hay un grupo de docentes que les gusta trabajar en la zona sur con población carenciada; y después el privilegio de fundar una escuela, sobre todo el grupo inicial y los que fueron entrando en segundo, tercer año cuando no estaba terminada la escuela, que debe ser el 80 % de docentes que está (...) Hay gente que le gusta trabajar en la zona sur, incluso este profesor que falleció, él tenía la mentalidad del católico de Caritas, de ayudar al prójimo necesitado” (Dir. escuela 14).

Los profesores de estas escuelas también aluden a criterios que van más allá de la normativa, referidos a características o cualidades específicas que un docente debe cumplir para trabajar en contextos de violencia social y exclusión. *Tolerar*, adaptarse y/o comprometerse con esa realidad y su impacto en la escuela es el requisito principal para poder desempeñarse en ella. Para los profesores de este grupo, la actitud hacia los alumnos (sensibilidad con los sectores pobres, capacidad de contener a los alumnos, aceptación de estos alumnos, etc.) es un requisito de peso en los criterios institucionales. Junto a esto, la comodidad en el lugar de trabajo y el sentirse a gusto (“el calor humano”) es fundamental, motivo sin el cual los profesores se irían.

“es muy importante el compromiso con la institución y con los chicos. No sería estrictamente un criterio de selección de la escuela, sino un criterio que hace que los docentes se queden o se vayan” (doc. 3, esc.13).

“los que toman horas ya saben en la realidad que van a trabajar” (doc.1, esc.14).

“Acá no se eligen a los docentes, porque es por acto público. Pero creo que se prioriza el trabajo pedagógico y la sensibilidad hacia los chicos de la villa” (doc. 3, esc.8).

La dependencia del sector privado (esc.7) posibilita que sea el personal directivo quien seleccione a sus profesores. En la escuela privada de estratos bajos, el director hace la selección a partir de su propio conocimiento personal de docentes, que decide incorporar al plantel. No menciona requisitos académicos o profesionales específicos, tan sólo que él mismo los conozca, y que, una vez incorporados al colegio se comprometan con su trabajo. El compromiso se logra, en este caso, no por una coincidencia con un proyecto compartido, sino por acumular más cantidad de horas en esa escuela. Si un profesor, para su director, no se compromete con la tarea asumida, la estrategia elegida para sacarlo del cargo consiste en ir quitándole horas cátedra hasta que finalmente se van. En este caso particular la discrecionalidad del director para depurar docentes (en sus propios términos) parecería relacionarse con el compromiso, sin embargo deja entrever que los desajustes se relacionan con desacuerdos personales y faltas de coincidencias.

“Yo hace dos años tuve que remover todo el plantel, o sea que tuve que seleccionar a la gente. Al remover todo el plantel, hubo que hacer un par de enroques porque también nos vino la transformación educativa. Se perdía el 4° año y el 5° año para transformarse en el 1° y 2° del Polimodal, entonces había que ver las incumbencias de los títulos para entonces poder ubicar a los profesores.

- ¿Pudo ubicarlos a todos?

Sí, pude ubicarlos a todos, y entonces a otros pude traer. Pero ya esto de traer los fui seleccionando yo.

- ¿Echaste gente por...?

No, no. Pero estuvimos sincronizando algunos que no queríamos que incrementen..., que son herederos de una dinastía que no es la que nosotros queríamos, pero son muy poquitos, se van depurando también esos, ...son más los buenos que esos” (Dir. escuela 7).

La relación personal pareciera ser el criterio dominante en esta institución –veremos que no sucede lo mismo en otras privadas- a la hora de seleccionar, conservar, o alejar profesores de su plantel. Ningún tipo de regulación externa (más allá del título habilitante) ni criterio relacionado a la formación y/o capacitación pareciera inmiscuirse en la voluntad subjetiva del director. Es interesante recordar que se trata de una escuela con subsidio estatal: es el gobierno provincial el que sostiene el pago de los salarios docentes y sin embargo no tiene injerencia en el momento de selección o revocación.

Para los profesores de estas escuelas confesionales que atienden a estratos bajos de la población dos son los requisitos principales que la escuela considera al momento de seleccionar su plantel: compartir el ideario institucional y ser católico. Compartir los valores cristianos -como elemento estructurante de la identidad institucional- es criterio *sine qua non* para desempeñarse allí.

“Conocimiento catequístico [sic] y acuerdo con el proyecto. Yo se que no se toman docentes evangélicos, tienen que ser católicos” (doc.3, esc.7).

“tener un perfil acorde con la institución: ser católico y aceptar la religión” (doc.4, esc. 7).

Como marcábamos, poder o no seleccionar a sus docentes es un elemento distintivo clave en la separación de las distintas escuelas de estratos bajos; la misma está dada por su dependencia al sector privado o público, respectivamente. Al tratarse la escuela privada de una escuela de tipo parroquial, el compartir la religión es requisito para el ingreso, previa entrevista con el asesor espiritual. Pero más allá de esta línea de corte fundamental existe una coincidencia entre los criterios que, según los propios docentes, las escuelas públicas y privadas de estratos bajos priorizan: la capacidad de enseñar diariamente a chicos provenientes de los sectores más pobres de la ciudad y del conurbano.

“es importantísimo que el docente tenga capacidad para trabajar con las dificultades que presenta este medio social, las familias y los chicos” (doc. 1, esc.7).

En las escuelas del **grupo C** se mencionan los mecanismos oficiales que rigen en el Estatuto para la selección de profesores: concurso público por medio de un listado. No todos los directores se muestran disconformes con este mecanismo -algunos critican su rigidez (dir. esc.10) y la falta de autonomía que conlleva (dir. esc.12)- y todos afirman respetarlo. Tratan de recurrir a quienes ya han hecho una suplencia en el colegio si se genera alguna vacante. Es interesante destacar que si bien los directivos de escuelas

públicas no pueden elegir a los docentes de su equipo, adaptándose al listado que les llega, disponen de mecanismos por los cuales pueden apartar a un profesor si el mismo no cumple con las pautas generales de la escuela, o tiene mal trato con los alumnos o colegas. Casi la totalidad de los profesores de este grupo de escuelas mencionan que los planteles docentes no se eligen, ya que se respetan los listados oficiales. El desaliento y la falta de motivación aparecen como consecuencias tenues de este mecanismo, que prioriza el puntaje por sobre el desempeño.

“No hay selección. En general no hay ni más ni menos estímulo [desde la escuela] para irse ni para quedarse” (doc. 1, esc.10).

“Respetan el puntaje porque es lo que la escuela oficial dice. A veces hay excelentes profesores que han estado de suplentes y no se ha presentado la oportunidad y, lamentablemente, nos quedamos sin ellos” (doc.2, esc.12).

En las escuelas privadas que atienden al mismo estrato social (**grupo D**) hay diferencias en los mecanismos concretos para reclutar a sus docentes, aunque en todos los casos es el director quien tiene a su cargo esta tarea. Las escuelas subvencionadas por el Estado pueden recurrir al listado oficial para ver qué docentes se encuentran disponibles, a partir de lo cual ponen en juego estrategias de selección propias, sin atenerse al listado oficial. Los listados del Consudec (Consejo Superior de Educación Católica) son otra fuente posible para las escuelas religiosas. Llama la atención la existencia de un mecanismo poco habitual para la selección de docentes: pruebas de conocimiento en la esc.5.

Los profesores de la escuela de perfil progresista son muy elocuentes al referirse a los criterios de selección. Mencionan no sólo el título universitario –preferentemente de la UBA–, sino también la vinculación con la investigación en su disciplina:

“Primero, que hagas investigación; ser joven y tener título universitario” (doc.1, esc.4)

“El curriculum vitae. Después la presentación de un proyecto. Un perfil general de docente: esto es que sea una persona formada, con opinión sobre los temas, incluso hasta la percepción de una cierta estética, de un cierto gusto” (doc.2, esc.4)

A diferencia de todas las otras escuelas relevadas, su director no se ‘conforma’ con egresados universitarios en su plantel. Requiere, además, que sigan en contacto con la institución universitaria, que investiguen, publiquen, pertenezcan a una cátedra. Se busca que los profesores no se dediquen exclusivamente a la docencia en el nivel, sino que mantengan contacto con la disciplina en la que se formaron. Este elemento aparece remarcado al preguntársele al director acerca de las características de las escuelas, aún antes de indagar acerca de su plantel docente. Este indicador puede tomarse como pauta de la importancia fundamental que se otorga en esta escuela al nivel del equipo profesional a cargo de los alumnos.

“A su vez los docentes, digamos que tomamos, son docentes con particularidades, son gente que se han formado para ser un...por ahí en la universidad, para dedicarse a una disciplina, que le interesa la docencia y que siguen vinculados o con la investigación o con la docencia universitaria” (Dir. escuela 4).

En la escuela laica de la provincia (N°6), el principal requisito, desde la perspectiva de sus docentes, es el compromiso con la institución. El mismo implica compartir los objetivos, “identificarse con la escuela” y participar en distintas actividades que se proponen. En la escuela confesional de la Ciudad (N°5) también se destaca el compromiso, a lo que se suma una serie de cualidades profesionales, como “trabajar en serio”, “que le guste enseñar” o personales del tipo “ser afectuoso”.

En la misma línea, en este grupo de escuelas los aspectos relativos a un *profesor ideal* también son distintos entre las distintas culturas escolares. Los directivos señalan, entre sus anhelos, elementos que permiten marcar diferencias más generales entre las pautas de las escuelas. La relación con el conocimiento (en escuelas progresistas con fuerte preocupación por el conocimiento y el reclutamiento de su plantel); cualidades personales y de dinámica grupal (en escuelas privadas más convencionales); y la formación cristiana (en escuelas religiosas). Estas son algunos de los factores que nos llevaron (como señalábamos anteriormente) a incluir a cada una de estas escuelas en subcircuitos diferentes.

“Su formación, la relación con el conocimiento y su experiencia docente. (...) En la entrevista trato de indagar en su relación con el enseñar, su interés por el enseñar” (Dir. escuela 4).

“Yo trato de charlar, qué es lo que hace, es importante. Que tenga manejo de grupo, porque me puede tocar un intelectual de nivel absoluto, y puede no transmitir el conocimiento (...) uno quiere que pueda transmitir, que tenga manejo de grupo, ¿sí?, que se desprenda que tenga sensibilidad dentro del manejo de grupo. Con alguno tal vez te equivocás, vos ves una cosa y después es otra. Tengo preceptores que me ha pasado eso, pero bueno... Bueno, esencialmente eso es lo que busco: un perfil humano, en el sentido de trato me refiero, y por supuesto que sepa transmitir lo que sabe, que tenga creatividad” (Dir. escuela 5).

“Y bueno fundamentalmente el título que tiene que tener como profesor y lo ideal es que sea un cristiano comprometido dado que es una escuela católica y nosotros necesitamos que se inculquen los valores cristianos en los chicos porque de hecho es uno de los objetivos de la institución, que sea una persona comprometida, que tenga valores éticos, no sé no muchos más yo creo que una persona comprometida con valores ya estás diciendo completamente todo, es difícil a veces crees que los tiene y después te encontrar con que no pero en la mayoría de los casos hemos tenido muy buena respuesta” (Dir. escuela 6).

En la **escuela pública de elite** específicamente la selección de los docentes se efectúa a través de dos mecanismos principales: el mencionado concurso y los curriculums que el jefe de departamento pueda consultar. Se combina, de este modo, fuentes distintas, que se corresponden con estrategias diferentes de las dependencias públicas/privadas. Por un lado, no se encuentran ‘atados’ a listados elaborados por otros, -como lo están las otras escuelas públicas- y pueden recurrir a los antecedentes profesionales de los aspirantes para elegir según su propio criterio (tal como las instituciones de dependencia privada). Por otro lado, existen los concursos públicos de oposición y antecedentes, que funcionan en el sector estatal. Sin embargo, este concurso es diferente al que se realiza en las escuelas medias: aquí el concurso es interno, y los propios docentes (u otros de prestigio) actúan de jurado, mecanismo similar al de nivel universitario.

Como en otras escuelas del sector público, para las suplencias se prioriza incrementar las horas de los profesores que ya se encuentran trabajando en el colegio. Asimismo, el director marca las diferencias entre la docencia universitaria y la especificidad del trabajo en nivel medio, para lo que es importante poder garantizar el orden de la clase. En los mecanismos de selección, los testimonios de los docentes coinciden con los del Rector, pero se agrega un tono crítico a los nombramientos que realizan las autoridades sin mediación de concurso, del mismo modo que en otras escuelas de dependencia pública.

“Hay dos tipos de profesores: a) Por nombramiento del Rector. Esto a veces es por amistad. Yo me pregunto si realmente dominan la materia, si tienen vocación docente...b) Por concurso de oposición y antecedentes. Con jurado reconocido, imparcial y de primer nivel” (doc.3, esc.11).

En las **escuelas que atienden a los estratos más altos**, a diferencia de lo podría pensarse en una primera instancia, la selección de los docentes no pareciera ser un tema nodal. Uno de los factores que podrían explicar esta situación es la existencia de un plantel estable, son escasos los momentos de renovación. La **antigüedad** en la institución cobra aquí mucha fuerza, y es sumamente valorada. La misma puede leerse simultáneamente como una ventaja en el trabajo pedagógico (sumado al desempeño exclusivo) que genera mayores compromisos y acuerdos más estables; o bien como otro de los elementos que dan cuenta de perfiles institucionales tradicionales, con matiz conservador.

En caso que se produzca una vacante, los mecanismos utilizados no son homogéneos: desde avisos clasificados; recomendaciones de directivos de otros colegios; o contactos que puedan traer otros docentes reconocidos o el mismo director. Pero más que los mecanismos concretos, lo que opera en estas escuelas como elemento de *distinción* son los requisitos que deben cumplimentar sus profesores para *pertenecer* a ellas.

Entre los requisitos para desempeñarse en cada escuela, se plantea la capacitación (ampliada al exterior, en universidades del extranjero); la formación religiosa; el ser nativo o el bilingüismo; una preferencia no excluyente por un título universitario⁶⁶. De este modo, vemos cómo el bilingüismo - elemento clave de la vida institucional- también se torna elemento clave en la contratación de sus profesores, marcando una separación tajante con las escuelas de otros circuitos. La construcción de *la diferencia* también se produce en el abanico de capacitación que pueden ofrecer a sus profesores, que no reconoce fronteras nacionales.

Otro elemento que destacan es que el profesor se haya desempeñado (o se desempeñe) en escuelas ‘similares’. En algunos casos, esto actúa como carta de presentación para el profesor ingresante, lo exige de la presentación de sus antecedentes, funcionando como garantía de buen desempeño. Los directivos consideran “similares” a otras escuelas religiosas de la zona, de reconocido prestigio. En otros casos, el referente es un colegio dependiente de la Universidad (como la esc. 11) que funciona como espejo. Pareciera que existe como horizonte imaginario alcanzar el nivel académico que dicho establecimiento tiene.

“Por lo general pedimos los requisitos de carrera universitaria o con profesorado. Es muy importante que sean bilingües porque sino están muy perdidos. Una experiencia en un colegio de alta demanda, no te digo si hubieran trabajado en un colegio como el Nacional Buenos Aires o el Carlos Pellegrini estaría todo bien, o en un colegio en el que se trabaja a un ritmo parecido o en un colegio parecido”(Dir. escuela 3).

“Por ejemplo, es muy común en las escuelas recibir curriculum vitae de profesores, en esta escuela esto es poco importante. Por ejemplo, cuando hubo que cubrir algunos docentes que se fueron del colegio, en general, lo primero que se hace es levantar el teléfono, dar la red de contactos a ver a quién se puede traer, otra es a los propios docentes del colegio, por lo menos a algunos de ellos que desde la rectoría hay confianza, el caso particular de este colegio es una, digamos,... es el propio rector que se ha ocupado de buscarlos...” (Dir. escuela 2).

Los directivos incorporan -sin mencionarlo- la idea de distintos circuitos de educación con distintos planteles docentes, con poco contacto entre sí, cerrados en sí mismos, y se ubican en ellos. Además, pareciera que los circuitos no se limitan al nivel medio: continúan en terciario. En efecto la pertenencia o el trabajo en ciertas universidades también funciona como aval. Marcábamos que existen condiciones estructurales que favorecen esta situación: la concentración horaria y la compensación salarial son factores que posibilitan a los docentes trabajar en estas escuelas sin abrirse a otros espacios.

“La institución tiene exigencias de formación con los docentes. (..)Inclusive favorecemos mucho el estudio y la capacitación docente en el país y en el exterior. Por intermedio de la Universidad de XX⁶⁷ tenemos convenios con la Universidad de Bath y hay varios docentes que están realizando su maestría allí.. El colegio los asiste económicamente, no con el 100% pero los ayuda bastante y también con la facilidad de los viajes y en el área local para realizar las asistencias presenciales. Digamos que siempre se está fomentando el tema de la capacitación” (Dir. escuela 1).

“En primer lugar, que tenga título docente. Que sea graduado universitario. Y sobre todo que tenga desempeño en algunas instituciones que sean vistas como prestigiosas, es decir, que tengan desempeño si es docente a nivel universitario, en el universitario, superior, es decir, en general, y este es un perfil bastante común los docentes de la escuela son graduados universitarios además de docentes o bien son docentes que están haciendo el grado universitario y que, en general, trabajan en otras instituciones terciarias o universitarias. Por ejemplo, acá no sé es sumamente valioso una persona que trabaja en la universidad como docente porque además aporta al colegio, lo que se espera, y como un feedback..

- ¿Hay algún otro requisito relacionado con lo religioso, con...?

Sí, se espera que sea católico, este no hay digamos grandes investigaciones al respecto, pero se espera que sea católico, y es más del grupo docente se espera que cuando interviene con los alumnos lo haga desde esa perspectiva. Esa me parece más una expectativa que un requisito. Es decir, ha habido acá personas que han trabajado y que a lo mejor porque han trabajado en otro colegio ese punto queda absolutamente de lado. Tal docente viene de San Agustín se habló con el Rector de San Agustín y nos dijo que era bueno... y lo tomó, ahora si ellos habían hecho ese filtro, por ejemplo, no se sabe, se presume que se estuvo en esos lugares... Insisto, no hay una preocupación con respecto a cómo es esta persona pedagógicamente, este, en general...

- Y en general hay requisitos respecto al sexo de los docentes?

Y... se prefieren varones... el universo acá de mujeres en la secundaria es bajísimo” (Dir. escuela 2).

Los profesores encuestados se hacen eco de los requisitos que la dirección sostiene. Capacitación y formación académica, bilingüismo -o directamente la exigencia ser nativo- son las frecuencias más altas, a las que se suman cualidades personales como “valores”, “apertura”, “integridad humana”, “carácter”. Compartir el sistema de valores que la institución sostiene -en algunos casos la creencia religiosa- es otro de los requisitos fundamentales para ingresar y permanecer en escuelas de este grupo. Algunos testimonios, aunque breves, son elocuentes:

“Un requisito es... tener un buen pedigrée” (doc.2, esc.2)

“Se toma una prueba. Se evalúan los antecedentes y los rasgos del carácter. Por supuesto se prioriza el bilingüismo para todas las asignaturas. Son los jefes de departamento los que evalúan a los docentes que se postulan” (doc.3, esc.3)

Dos elementos no aparecen en los testimonios de los profesores: el ser hombre o ser mujer para escuelas exclusivas para chicos o chicas, respectivamente. Si bien estas escuelas priorizan en la elección de su plantel a docentes de un sexo en particular, pareciera que quienes allí trabajan “no ven” este criterio restrictivo, naturalizándolo. Por otro lado, la experiencia en instituciones similares, que los directores consideran a la hora de escoger a sus profesores, no es percibida por ellos como criterio de selección.

En general, hemos visto que el imaginario que los directivos elaboran para pensar el perfil de un profesor ideal tiende a acercarse a las características que efectivamente tienen los profesores de esas escuelas. En estos perfiles docentes imaginados por los directivos de las escuelas de distintos estratos -y en muchos casos reforzados en el discurso de los profesores- podrían leerse los procesos de fragmentación, allí se cristaliza uno de los factores que intervienen en la disparidad, y contribuyen a ahondarla. En cada uno de los grupos (y aún en algunas escuelas específicas) las características son tan particulares que cuesta imaginar a un mismo profesor enseñando en ellos. La diversidad de perfiles incluye un espectro amplísimo de criterios: el compromiso y la ‘entrega’ para con las escuelas más desfavorecidas; el bilingüismo, la actualización en el exterior y la trayectoria en escuelas de similar prestigio, en las escuelas de sectores privilegiados y de elite; atravesando matices muy distintos en las escuelas que reciben chicos de las capas medias: un vínculo activo con el conocimiento en escuelas progresistas; el compartir (y actuar conforme a) una misma religión en escuelas confesionales; cualidades de tipo personal y otras. Los alumnos, en cada uno de estos circuitos y escuelas, aprenden cotidianamente con profesores con trayectorias distintas, formación y titulación distinta, valores y características distintos, profundizando la fragmentación. Lo común, lo integrador, lo compartido parece ya no caber en una diferenciación donde se juega el sentido mismo de la docencia.

El futuro de los jóvenes desde la mirada de sus profesores: entre experiencias y expectativas. El peso de la escuela en la construcción del futuro, o de cómo quebrantar destinos

Nos interesa especialmente en este apartado adentrarnos en las proyecciones que los docentes construyen para sus alumnos y el papel de la escuela en la elaboración de esos futuros, para indagar en los sentidos que se adjudica -en términos generales y comparativos entre estratos- a una institución que fue pensada, originariamente, en una orientación hacia el mañana. Buscaremos captar la presencia diferencial de la escuela en esta elaboración, para lo que retomaremos los aportes de Koselleck.

Hoy, el futuro como categoría, se encuentra fuertemente deslegitimada. Incierto, opaco, con muy bajas certezas; las estrategias puestas en juego para construir un destino deseado parecieran estar cuestionadas en su efectividad. La escuela, como institución moderna que se justifica a sí misma por la potencial contribución a la construcción del futuro de las nuevas generaciones, está hoy en el ojo de la tormenta. Las estadísticas de desempleo han puesto en cuestión las seguridades que anteriormente brindaba la educación para insertarse en el mundo laboral, y tampoco está claro cuáles son las herramientas que se necesitan para el ejercicio ciudadano.

La totalidad de los profesores armó un relato en el cual pueden imaginar el futuro de sus alumnos, y dar cuenta de sus expectativas al respecto. Las diferencias se marcan en cómo serán estos futuros, la multiplicidad de recorridos que se trazan y la presencia diferencial del destino. Allí surgen temáticas referidas a las familias, los modos de vida, la tecnología, la ecología, la vida política⁶⁸, etc. con matices y continuidades entre los grupos de escuelas. Tomamos para este análisis las referencias al futuro en términos generales, cómo este los encontrará, el empleo y la posibilidad de continuación de los estudios.

En forma contundente casi la totalidad de los docentes (90.7%)⁶⁹ sostiene que el paso por la escuela sí puede modificar el futuro de sus alumnos. Frente a esta percepción se podrían presentar diversas lecturas. Algunos podrían leerla como un voluntarismo optimista e ingenuo, e incluso como posturas melancólicas que añoran la eficacia simbólica y la potente fuerza de la escuela de antaño. O bien como una convicción de la importancia del trabajo que realizan como docentes, o como justificación de su tarea cotidiana. Estas interpretaciones, no necesariamente contradictorias remiten a la confianza en el proyecto de la modernidad y deberían ser profundizadas en un análisis posterior, que queda aquí planteado.

Los motivos que señalan para marcar el fuerte peso de la escuela en las trayectorias posteriores difieren entre los distintos grupos de establecimientos y aún al interior de cada grupo. Como señalábamos, para casi todos los docentes la escuela puede cambiar el futuro de los estudiantes, pero los futuros que se anticipan no son los mismos para los chicos de distintos estratos sociales. La escuela deja marcas, es percibida como una institución con eficacia simbólica, influye en la definición de trayectorias, pero el abanico de posibilidades que se abren da cuenta de un espectro muy diversificado de proyecciones, desde horizontes de expectativas con un mañana incierto donde la propia vida corre peligro y la escuela es un lugar donde prolongar un espacio protegido hasta que esto llegue; hasta otros en donde el éxito económico y social parece estar garantizado una vez finalizado los estudios.

Los docentes de las instituciones del **grupo A** señalan que la escuela contribuye a la formación de la personalidad como el elemento más importante en la construcción del futuro de sus alumnos. Madurar, hacerse fuertes, poder pensarse como adultos con responsabilidades, es el *plus* que la escuela ofrece, según sus profesores. El paso mismo por la escuela ya actúa como elemento positivo en el futuro de estos chicos:

“Sí, puede cambiarles el futuro. Por la experiencia misma que da venir a la escuela. Por lo que brinda la institución como institución. Esto produce crecimiento, una formación para proyectarse como alumnos” (doc. 3, esc. 13).

La escuela como *lugar donde estar* cobra en estas palabras mayor significado. Para los jóvenes de este grupo -en la visión de sus docentes- no es un indistinto estar en la escuela que no estar, se trata más bien de una experiencia clave en la elaboración de una expectativa. Cuando aparece la posibilidad de ‘armar’ un futuro propio no pre-determinado, la posibilidad de cambio se liga a cuestiones que la escuela brinda, si bien no creen que la contribución de la escuela sea algo mágico ni fácil.

La importancia de la escuela para posibilitar o mejorar el ingreso al mundo del trabajo sólo está presente en los docentes que atienden a los estratos más bajos (no lo menciona ningún docente de las escuelas de estratos medios o altos); a su vez, ninguno de ellos marca el ingreso a la universidad como elemento que la escuela facilita para el futuro. Parecería claro que para estos grupos la promesa más fuerte que la escuela puede hacerles es la de posibilitar un **tránsito a la integración por vía del trabajo**.

En los relatos referidos a cómo imaginan el futuro de sus alumnos, los profesores de este grupo de escuelas marcan las dificultades que tendrán para desenvolverse. En este extremo de la pirámide social aparecen futuros muy ‘negros’, donde la continuidad de la vida misma de los chicos es puesta en duda:

“Confío en que la mayoría llegue a la edad adulta pero siempre estamos pensando en los desvíos por los peligros del alcohol, drogas y robos” (doc. 4, esc.8).

“(…) trabajarán en fábricas o supermercados. Lamentablemente, también habrá quienes sigan delinquiendo. Habrá quienes terminen en la cárcel, o lo que es peor: muertos. Alguno habrá que decidirá estudiar, pero abandonará por falta de recursos económicos. Lo más feliz es que quizás tengan una familia” (doc. 2, esc. 14).

“Creo que el futuro de estos alumnos estará determinado, fundamentalmente, por el medio en que se desarrollen de acá hasta su madurez. Están limitados cultural y económicamente. Pueden aspirar a un trabajo de baja remuneración, aunque no sea, pero con un desarrollo personal...” (doc.1, esc.13).

Las visiones más optimistas se ligan a la posibilidad de emprender estudios terciarios o universitarios, aunque se crea que los alumnos no lleguen a finalizarlos⁷⁰. Esta posibilidad no surge para la generalidad de sus alumnos, sino para algunos que se esfuercen y logren “pegar el salto”.

“Juan era un alumno regular. Le costó terminar el *cole* pero lo logró. La facultad y el trabajo parecían tan lejanos; hoy son una realidad complicada. No sabe cuanto tiempo podrá seguir estudiando: ¡la ciudad universitaria queda en *la loma del tomate!* Y el trabajo quién sabe! Por ahora no lo van a dejar afuera; ya se verá. Hay que seguir y no pensar demasiado... todo cuesta tanto” (doc. 4, esc. 14).

En los docentes de **las escuelas privadas de este mismo estrato social** aparece la posibilidad de la escuela de aportar a la formación de personalidades más seguras de sí mismas, realzando las posibilidades o capacidades que los chicos tienen. Son los profesores quienes se ubican -en algunos casos- en el lugar de modelos posibles a seguir. En general apuestan a un mejor futuro para sus alumnos. El paso por la escuela ofrece, fundamentalmente, la posibilidad de una mejora en la autoestima y brinda mayor fuerza para enfrentar las adversidades que se presentan al finalizar la escuela.

“Creo que el paso por esta escuela sí puede cambiar el futuro de estos chicos. Porque pienso que algunos salen con ganas de hacer cosas. Se sienten más fuertes, seguros, para afrontar el desafío que les presenta hoy la búsqueda de un trabajo o la posibilidad de seguir estudiando” (doc. 2, esc.7).

“Sí, porque aprenden otra forma de vida, otros valores. Ven otros modelos dentro del colegio, otras posibilidades. El 90% de los chicos que pasaron por este colegio mejoró a todo nivel. Aspiran a ser mejor, a superarse, a nivel conocimientos y a tener otros modos de vida distintos” (doc. 4, esc.7).

En relación con los relatos de los docentes de escuelas de estratos bajos de escuelas públicas, las perspectivas futuras no aparecen tan oscuras en este grupo. El trabajo es una referencia constante, aunque no sin esfuerzo personal. Llama la atención que ninguno de los profesores de esta escuela señala el desempleo como parte del escenario posible. Incluso la escuela aparece como aquel elemento que marca la diferencia y permite un mejor horizonte, tanto en términos laborales como en la continuidad de estudios.

“Algunos van a poder formar una familia y conseguir trabajo. De repente otros finalizan una carrera terciaria, trabajan de eso, y mientras intentan alcanzar un estudio universitario. Algunos se van a desempeñar como técnicos, porque ya salen del EGB con esa orientación. Están buscando la opción que más les gusta y que les va a dar las herramientas, los conocimientos necesarios para conseguir trabajo y buscar una carrera de su interés. Los chicos nuestros van a seguir (doc. 4, esc.7).

También el paso por la institución es destacado por los profesores del **grupo C** como elemento de peso en el futuro de sus alumnos. La mayor parte de los profesores señala que la escuela mejora la formación intelectual y cultural. En este sentido, señalan que el recorrido por el secundario puede “abrirles la cabeza, mas allá del título”, brindarles “una formación integral”, junto con las posibilidades de talleres extra-clase para su desarrollo cultural, dando cuenta de una multiplicidad de elementos que la escuela ofrece más allá de los conocimientos académicos o los contenidos disciplinares. Otros profesores marcan que mejora las posibilidades de ingreso a la universidad y otros consideran que el tránsito por la escuela sienta las bases de la personalidad, presentando la función socializadora de la escuela para “descubrir cosas”; madurar, “crecer en todo sentido”. El lugar del conocimiento, como capital cultural a adquirir institucionalmente no sólo incluye las acreditaciones, sino que redundan en un “beneficio general”. Ninguno de los docentes de escuelas de estratos medios considera que la contribución de la escuela para el futuro de sus alumnos se asocia a un mejor desempeño en el mundo laboral, como sí lo sostienen los docentes de los estratos bajos (ver cuadro N°11 del anexo).

Mejorar la formación intelectual y académica de los alumnos también es el aporte fundamental de la escuela desde la perspectiva de los profesores del **grupo D**. Consideran que en el paso por la escuela “aprenden a estudiar”; a “ser autocríticos y sacar conclusiones” (esc.4). y también señalan la mejor preparación para el acceso a estudios universitarios y una mejor preparación general para los nuevos tiempos a partir de las herramientas que el colegio les ofrece.

La continuidad de estudios superiores aparece en casi todos los relatos de los docentes de escuelas de estratos altos, aunque con matices diversos. Algunos marcan que no todos sus alumnos podrán finalizar sus carreras; otros señalan la dificultad de quienes tendrán que combinar los estudios con un trabajo que les permita costearlo; otros señalan que sus alumnos “podrán conseguir un título”, aunque luego no puedan hacerlo valer en el mercado de las acreditaciones superiores.

“De nuestros alumnos va a haber un grupo importante que ingrese a la Universidad, no todos van a poder terminar quizá por cuestiones económicas o laborales pero creo que unos cuantos lo van a lograr” (doc.4, esc.12).

En los relatos de estos profesores se dibuja un futuro más incierto que en los otros grupos. La incertidumbre en torno a la situación internacional (y la posibilidad de una guerra; aumento de la contaminación a niveles alarmantes) y el devenir de Argentina (ligado a una agudización de la crisis) se presentan como el marco donde los chicos estudiarán y trabajarán, pero donde nada está garantizado. Frente a ese panorama, para los profesores, algunos de sus alumnos lograrán salir adelante, esto es: trabajar en aquello para lo cual se formaron y conformar una familia.

La emigración surge como una alternativa posible -no deseada- frente a la situación de nuestro país, y las restricciones que se presentan para el desarrollo profesional de los jóvenes. Se trata de un país que les cierra las puertas y no tiene mucho que ofrecerles. De este modo, la relación con la comunidad se presenta

para estos jóvenes de estratos medios -desde la óptica de sus docentes- como opción y no como aspiración, no algo que se “elige”, sino que se “padece”.

“Se van a encontrar con un mercado laboral restringido, mal pago y exigente. Las opciones van a ser: irse a supuestos paraísos laborales, o aceptar estas reglas de juego y bancarse la frustración. Considero que la mayoría se va a quedar y seguirá intentando modificar un país que promociona ilusiones y paga con desencanto, en una sociedad fragmentada e individualista, con precios del primer mundo y servicios del tercero (doc.1, esc.5)”.

“Creo que los chicos tienen muchas inquietudes, y a pesar del momento que se vive tienen muchas fuerzas para salir adelante. Creo que todos van a llegar a tener su título de nivel medio y algunos van a insertarse en la universidad, otros preferirán directamente trabajar. Algunos son muy inteligentes para poder progresar” (esc.6, doc.2).

“Imagino un futuro donde la democracia esté consolidada, pero con graves problemas económicos, lo que va a hacer proliferar marchas de protesta y descontento popular. Muchos optarán por irse del país, pero para lograrlo deberán primero capacitarse y estudiar” (doc. 2, esc.9).

“En lo que respecta a su futuro lo veo promisorio por la base que les dieron sus familias, y de mucha incertidumbre por lo que brindan los gobiernos actuales. O sea que si deciden irse no es porque sus familias lo aconsejaron, ni porque ellos quisieran. Se van, y si se quedan en el exterior es porque los gobiernos no les dieron las oportunidades para desarrollarse, para volver” (doc.3, esc.5).

Vemos en estos profesores que atienden a **sectores medios** (grupos Cy D) la impresión de un futuro incierto para sus alumnos, que dependerá más de lo que ellos puedan hacer con él para “salir adelante”, venciendo las dificultades y trazando su camino -con fuerza, inteligencia o estrategias adecuadas, u otros elementos que explicitan-. Planteamos como interrogante si este ‘mandato’ por esfuerzo individual en un mundo sumamente complejo puede devenir en una responsabilidad individual que los marque como propios gestores del riesgo (Palamidesi, 1998), en una relación distinta con la autoridad externa que exige más autocontrol (Ehrenberg, 2000). A modo de hipótesis, también puede plantearse para los estratos medios un proceso de individualización que exalte a los sujetos a tomar riesgos, ‘conquistar el mundo’, y otros enunciados que los condenan, en forma paradójica, a ser libres. (Castel, 1997).

Recalcamos como elemento común para los horizontes de futuro que proyectan los docentes de los grupos C y D el esfuerzo y las estrategias individuales que los jóvenes deberán emprender para poder estudiar y trabajar. Los elementos distintos se refieren a las relaciones entre el ámbito público y privado (en relación a qué universidad elegirán), las relaciones con el contexto y las circunstancias ‘externas’ (el gobierno, por ejemplo); el peso de la educación familiar recibida; la tensión entre la vocación y los aspectos materiales; y otros matices que escapan a este análisis, pero que son de interés para una futura profundización.

En la escuela de **élite del sector público** los docentes imaginan para sus alumnos un futuro de éxito profesional. Este no se asocia a la riqueza económica, sino a la posibilidad de desarrollarse profesionalmente o en el mundo artístico, vinculada a sus propias capacidades (creatividad, inteligencia, estudio). El compromiso -desde la conciencia ecológica a la defensa de la justicia- formará, para los profesores, parte importante del futuro de sus alumnos. La vinculación con la comunidad internacional se asocia, o bien al turismo, o bien a la erradicación en otros países. En general, sus profesores sostienen que el paso por la escuela marca el futuro de sus alumnos, por las herramientas que brinda para una mejor formación general y un mejor desempeño académico en la universidad, al tiempo que contribuye a formarlos para determinadas carreras.

En las escuelas privadas de estratos altos el futuro se dibuja sin grandes restricciones materiales ni simbólicas. El *éxito* es una palabra que aparece frecuentemente en los relatos de los docentes. En estos horizontes de expectativas para sus alumnos, el éxito se asocia a lo económico, el triunfo en el mundo de los negocios y a la vida social activa. Para sus docentes, en el futuro todos serán profesionales o empresarios, como son sus padres actualmente (en general las trayectorias que construirán se asemejan a aquellas que han seguido sus progenitores), y establecerán relación con las llamadas “clases dirigentes”. El éxito en la vida profesional es otra de las señales que dan cuenta de un pasaje por universidades de prestigio y una inserción garantizada.

Surge aquí un matiz importante en relación con los grupos de estratos medios (y también con la escuela 11) en los que sus docentes prevén para sus alumnos una vida exitosa, pero ligada al desarrollo profesional pleno, a cierta realización personal por medio de los estudios, incluso en el mundo artístico, la realización mediante el acierto en la elección de la ‘vocación’ y el placer asociado a la misma. En este grupo F, en cambio, la profesión, o el título, -entendido como capital cultural institucionalizado y credencial socialmente prestigiada (Bourdieu, 1987)- pareciera un medio más que un fin placentero en sí mismo. Un medio para triunfar en el mundo de los negocios, ganar dinero y/o ser miembro de las clases dirigentes.

El contacto con la comunidad internacional es otro de los elementos recurrentes en los horizontes de expectativas que los docentes elaboran para sus alumnos. Los viajes de placer o de negocios y los estudios

en distintas universidades extranjeras se asocian, en algunos relatos, a las posibilidades que la escuela ofrece: el bilingüismo o los contactos –intercambios estudiantiles, entre otros.

“Van a viajar muchísimo, van a ir a muchas universidades, acá y en otros lugares del mundo. Serán profesionales, van a tener posibilidades de trabajar en distintos lugares (el colegio les permite todo esto)” (doc.1, esc.1).

“Buscar hacer dinero, contacto social, futuro universitario. No tanto lo artístico o lo creativo. Todo va a correr más en figurar socialmente” (doc.2, esc.2).

“Voy a relatar cómo los veo, pero desde ellos: su imagen de sí es de clase dirigente, que implica vida social agitada (de *bussines*, etc.). para entrar hace falta un título: no se conciben sin él” (doc.1, esc.2).

Entre muchos de los docentes que se desempeñan en escuelas privadas de estratos altos se dibuja para el futuro de sus alumnos una imagen predeterminada, básicamente por las facilidades que otorga la familia de origen. En este polo de la estructura social lo que aparece en los relatos de sus profesores es una vida trazada: signada por el éxito, la agitada vida social y la riqueza de bienes materiales.

“Pocas van a trabajar en el sentido de empezar de abajo. Directamente van a desempeñarse con éxito en su profesión. Ellas tienen el 80% del mundo ganado” (doc.4, esc.3).

“para la mayoría de alumnos y alumnas que concurren a esta escuela la vida se les presenta facilitada. Tienen una vida social intensa y, por lo tanto, muchas posibilidades de éxito. Como la escuela es muy prestigiosa, el peso familiar es fuerte. En muchos casos esta escuela fue la de sus padres y seguramente será la de sus hijos. Casi todos terminan exitosamente los estudios superiores, obtienen becas y prosiguen sus estudios en el exterior. Por los vínculos con familias dirigentes (de empresas, por lo general) saldrán de la escuela con contactos importantes que luego los usarán para conseguir buenos puestos de trabajo” (doc. 4, esc.1)

No en todos los relatos el destino se encuentra marcado a priori; en algunos imaginarios de los profesores la escuela tiene un papel en la definición de un futuro, más que nada dado por el capital social (Bourdieu, 1999) que brinda, asociada al prestigio. La escuela figura como un espacio de socialización entre pares y generadora de vínculos a nivel nacional e internacional que pueden usufructuarse el día de mañana; el paso por el colegio actúa como carta de presentación; que mejora su “performance” para ser exitosos.

En este grupo, el elemento distintivo es esta contribución de la escuela a incrementar o potenciar el capital social de sus alumnos, más allá -o en paralelo- a la formación de una educación “de calidad”. Estaríamos en presencia de una diferencia que nos permite entrar en discusión con los estudios sobre la segmentación educativa en Argentina de los ochenta (Braslavsky,1987; Filmus,1988), donde el corte entre circuitos estaba asociada a la distribución de servicios educativos de nivel disímil. Si bien este factor sigue marcando cortes entre los grupos de escuelas, elementos novedosos se suman y ahondan los abismos entre ellos.

“Los veo (...) gozando de las posibilidades culturales que esta escuela les ofrece: un reconocimiento internacional de sus títulos, una alta capacitación profesional y muy buenas relaciones y vínculos. También el futuro les es auspicioso desde la perspectiva social” (doc.3, esc.1).

Sumado al capital social, el tránsito de sus alumnos por la escuela es importante para la mayor parte de los profesores básicamente por las posibilidades que brinda para su formación, en tanto les permite continuar la profesión de sus padres y mantener el status familiar. La formación intelectual, para los docentes de este grupo, se asociaría a una transmisión de capital simbólico que acompaña y legitima las posiciones sociales que ya detentan. Le otorgan a la escuela una fuerte impronta en la construcción de la *diferencia* y la *distinción*, actualizando el capital social que los alumnos ya portan desde la familia de origen.

“porque les da una sólida formación: Porque las prepara muy bien para la universidad: Porque les permite destacarse” (doc. 3, esc.3).

Otros profesores de este grupo señalan que la escuela sienta las bases de la personalidad. Sin embargo, los rasgos de personalidad que señalan son muy distintos a los que marcaban los docentes del grupo A.

“por el liderazgo personal y de equipo que han adquirido. Porque les ofrece una formación de objetivos comunes y una mentalidad de equipo ganador” (doc.2, esc.1).

“Sí influye. Porque aquí se sientan las bases de la personalidad y desempeño social. Se los forma para cierto papel social” (doc. 2, esc.2).

Aunque con diferencias muy marcadas y tajantes para los distintos estratos -hemos visto que las proyecciones se trazan desde la posibilidad de la muerte hasta el éxito empresarial y social- los docentes construyen horizontes de expectativas cercanos o pegados a los espacios de experiencias de sus alumnos. En los testimonios de los profesores pareciera haber una continuidad entre la actual realidad de los alumnos y su proyección de trayectorias posteriores. Si bien en muchos casos la escuela actúa como posible *quebrador* de estas continuidades (sintetizadas en la frase “no es lo mismo pasar por la escuela y obtener un título que no obtenerlo”) alterando destinos prefijados o predefinidos por el estrato social de origen, esta marca no modifica cierta linealidad con que los pronósticos se proyectan. En otras palabras, los horizontes de expectativas no tienden a alejarse de las experiencias objetivas hechas.

Retomando lo planteado al inicio de este apartado, del total de los docentes encuestados de escuelas de los distintos estratos, unos pocos creen que la escuela no ejercerá cambios en el futuro de los chicos. En estos casos los motivos se asocian a que la alta posición de las familias ya marca un status social que la escuela no modificará (en el caso de los sectores altos); o que el contexto de pobreza y exclusión es tan determinante que la escuela poco puede hacer para modificar las trayectorias futuras de los chicos (en el caso de los sectores bajos). En ambos extremos -no hay respuestas de este tipo en los sectores medios- las respuestas refieren a la imposibilidad o poca eficacia de la institución escolar en modificar condiciones socioeconómicas previas, que refuerza o reproduce. En los siguientes testimonios profesores de los grupos A y F explican porqué consideran que la escuela no alterará el futuro de sus alumnos

“Porque igual ellos terminan y no pueden seguir un nivel terciario y/o universitario, ya que no tienen los medios. Tienen que trabajar de lo que sea (si es que consiguen algo); además del bajo nivel de educación que brinda esta escuela” (doc. 3, esc. 14).

“la verdad, creo que el paso por la escuela no modifica el futuro [de mis alumnos]. Estos chicos ya lo tienen más o menos marcado. No les cambia mucho, sino que contribuye” (doc.3, esc. 2).

Si bien no son mayoritarios, estos discursos refuerzan el fatalismo de la posición de origen, y en algunos casos podrían derivar en lo que hemos llamado ‘abstención pedagógica’. Nos preguntamos nuevamente por los efectos de estas posturas en quienes tienen a su cargo la formación de estos jóvenes.

REFLEXIONES FINALES. La nueva configuración de circuitos socio-educativos: las coordenadas diferenciales de tiempo y espacio

A lo largo de este trabajo hemos intentado desplegar una serie de enunciados que dieran cuenta de procesos de fragmentación social, urbana y educativa en la Ciudad de Buenos Aires y su área metropolitana. Alejándonos de posturas nostálgicas que suponen un pasado idealizado integrador libre de conflictos (tanto a nivel nacional como específicamente porteño), hemos recorrido brevemente los orígenes y la constitución del Estado Nacional, las particularidades del cosmopolitismo de nuestra ciudad y el proceso de expansión del Sistema Educativo, realizado de la mano de un proyecto ciudadano republicano, en el que escuelas y maestros poblaron el territorio con un impulso homogeneizante que tornaba invisibles las diferencias (Dussel, 2000). Sin embargo, no se puede negar el potencial democratizador que supuso la inclusión de grandes masas en la escolaridad.

La situación hoy es opuesta: “en el marco de los procesos generales de crisis del Estado de Bienestar, fragmentación social, privatización y globalización contemporáneos, los contrastes urbanos entre ricos y pobres se han incrementado [en un proceso que] refuerza la existencia de hecho de ciudadanos de diferentes categorías” (Cicerchia, 2001:10). La decadencia de los espacios públicos paralela al florecimiento de negocios privados va tornando a Buenos Aires y su conurbano en una ciudad más ‘latinoamericana’, ahondándose la fragmentación. “El creciente empobrecimiento de amplias capas de la sociedad urbana encuentra una combinación fatal en [el] nuevo rol del Estado, lo que se manifiesta en la decadencia de las infraestructuras públicas, en la caída de instituciones claves de la cohesión social, como la escuela” (Silvestri y Gorelik, 2000:491). En este espacio urbano quebrado, la extrema pobreza convive con enclaves de prosperidad y exclusividad: Buenos Aires es la ciudad más rica del país, al tiempo que la más desigual (López et. al, 2002).

Sobre este espacio partido todavía hay escuelas secundarias, con alumnos que intentan aprender y docentes que intentan enseñar. Nos hemos detenido en mirar lo que allí sucede, desde la perspectiva de los profesores y los directores que trabajan cotidianamente en instituciones que reciben chicos en situación de pobreza extrema; en otras que reciben chicos del amplio espectro de las capas medias; y otras con chicos provenientes de los sectores que más riqueza han acumulado en los últimos años. En estos colegios que atienden a distintos estratos de la población suceden cosas distintas, y suceden algunas otras cosas similares: hay abismos profundos e infranqueables entre unas y otras; y hay también pequeñas líneas de contacto que las tocan y atraviesan. No hemos supuesto en esta investigación una correspondencia lineal entre posiciones sociales, ideologías y “calidad” de la prestación educativa; sino que intentamos brindar aportes para comprender los significados en juego en cada circuito educativo de la Ciudad, y las articulaciones -a veces ambiguas- que se producen entre ellos.

Como todo recorte, este también supone cierta selección arbitraria. Hemos elegido entrar a analizar los circuitos desde la perspectiva de los docentes, por su relevancia social y colectiva. En efecto, en este estudio nos preocuparon especialmente las dinámicas de recomposición que surcan el trabajo de los profesores. Intentamos mirar en cada uno de los circuitos distintos elementos, que -más allá de los determinantes sociales y económicos- interpelen a los sujetos, sus valoraciones, sus perspectivas futuras, sus inquietudes, aquello que los mueve y conmueve y los lleva a sostener el desempeño en condiciones muchas veces adversas e imprevistas. Los distintos puestos de trabajo se insertan en lugares con realidades

y condiciones sumamente distintas y distantes unas de otras. Por tanto, las exigencias y las herramientas que unos y otros requieren son muy diferentes.

Como marcábamos, las escuelas que hemos relevado se sitúan espacialmente en espacios urbanos heterogéneos; pero también podemos pensar que se sitúan en “tiempos distintos”; esto es, los distintos formatos institucionales y las percepciones de sus protagonistas están surcadas y se orientan en dimensiones temporales distintas. De este modo, considerando que ambas coordenadas dan visibilidad a la estructuración de una realidad, en esas **dinámicas temporo-espaciales**, que cruzan y entrecruzan los estratos, podemos detenernos a mirar los cortes y continuidades entre circuitos, lo que producen y los efectos que generan.

En los docentes de todos los estratos surge mucha preocupación por la situación económica de las familias, aunque hemos visto que no en todos el impacto es similar ni percibido del mismo modo. La situación en que se encuentran los estudiantes; la falta de perspectivas laborales y oportunidades a mediano plazo; las escenas de hambre en escuelas de plena Capital; la violencia extrema que los amenaza; la rudeza de la intemperie a la que están expuestos; preocupan fuertemente -y en especial- a los docentes de las escuelas de estratos más bajos. En esa preocupación se origina un compromiso muy poderoso para con los estudiantes dado básicamente por la protección y resguardo que la escuela puede hospedar y que sus profesores habilitan. Encontramos en este punto el sentido mismo que los profesores dan a su trabajo, la utilidad de su tarea que los lleva a expresar un alto nivel de satisfacción por su ocupación, unido a un deseo de permanecer en escuelas de ese grupo aunque pudieran trasladarse a otras. Una suerte de “mística vocacional” que amerita seguir indagando y abre nuevos interrogantes, relativos a la elaboración de trayectorias con un sentido más pegado a lo local. La figura del docente redentor que estaba en la base de la tradición normalista en los orígenes del SEN podría estar aquí rearmándose en los profesores que articulan sus prácticas a contextos ligados a lo próximo y conocido, fijando sus horizontes (Birgin et.al, 1998). Responder esta pregunta referida a la identidad docente, su formación y su experiencia llama a una nueva indagación, que incluya relatos de vida para relevar estas dinámicas.

En estas escuelas los tiempos están marcados por la urgencia que invade lo cotidiano; por la inmediatez del presente. La angustia por la urgencia de la situación de los alumnos reclama una atención inmediata.

Por el contrario, sostenemos que en los estratos más altos se percibe como asegurada cierta garantía del largo plazo. Las inquietudes de los profesores se orientan hacia la capacitación, entendida como actualización, que conectan el presente con el mañana. En relación a los alumnos, se presentan futuros más trazados y armados, con mayor posibilidad de planificación, casi sin restricciones. Sin embargo, también sugerimos que es en este grupo donde el pasado pisa más fuerte. A pesar de la crisis, o como consecuencia de su profundización, han logrado una preservación de las costumbres y formas de socialización de sus estudiantes. La tradición, en los discursos de quienes las habitan, parece conservarse sin grandes fisuras. El formato institucional aparece más preservado en los relatos, dando cuenta de un menor impacto de las nuevas condiciones y crisis de nuestro tiempo, de las transformaciones de la época por las que no se reconocen permeadas. Esto no implica que en su interior no haya fallas, problemas, violencia, desconfianza, deslegitimación; sino que que estos elementos están más ocultos, y no aparecen en los testimonios que buscan dar una imagen de inalterabilidad.

Parecieran preservarse más inmunes, entre otras cosas, por el carácter endogámico de los lazos que establecen sus miembros: los recorridos de sus alumnos, su socialización ‘entre iguales’ y las trayectorias de sus profesores dan cuenta de esta endogamia. En este punto, la garantía que ofrece para la escuela un docente por haber trabajado en otras ‘similares’ (esto es del mismo circuito) marca cierto encierro y poca conexión con los otros. En algunas escuelas, el rescate de los logros pasados, la valoración de los docentes como “grandes monstruos sagrados”, los trofeos y logros refuerzan la endogamia, tanto en el pasado como en la perspectiva futura. Intentan seguir conservando lo que lograron y garantizar a sus alumnos la obtención de una red de contactos para usufructuar en el futuro: un capital social (Bourdieu, 1999) que los vincule, incluso, con las capas dirigentes.

Ubicándonos en el eje de la espacialidad, en los horizontes de expectativas de profesores y directivos de este grupo de escuelas, la relación de sus alumnos con la comunidad internacional es un dato dado. Si la territorialidad incluye soportes materiales y también simbólicos, nos interesa no sólo la posibilidad efectiva de realización de estos proyectos, sino los imaginarios que se construyen en torno a éstos. La escuela aparece como un nexo/puente entre los jóvenes y las universidades extranjeras en las que estudiarán; las empresas multinacionales que los emplearán y los lugares donde realizarán intercambios estudiantiles. Algunos profesores también tienen en su horizonte el perfeccionamiento en universidades extranjeras; los directivos señalan esta posibilidad como una marca de distinción.

En las escuelas que reciben chicos de los estratos sociales medio o bajo, la relación con la comunidad internacional aparece diluida o inexistente, respectivamente. Los horizontes de expectativas de los chicos de los estratos más bajos de la estructura social aparecen –en la perspectiva de los adultos que les enseñan– limitadas al propio barrio donde nacieron y van a la escuela. Los más *exitosos* serán quienes logren saltar esta frontera y poder circular por otras zonas de la ciudad: trabajar o hacer changas en la zona céntrica, o cursar estudios terciarios en el profesorado. Condenados están quienes no puedan hacer este salto y queden sometidos a la violencia y las amenazas de su barrio.

En los estratos medios pareciera que la escuela aún mantiene alguna silueta de la promesa de la escuela moderna: el mito de “todo tiempo pasado fue mejor”; el prestigio perdido y la promesa de volver a la excelencia académica. Los profesores y directivos apuestan a la instrucción como soporte a mediano plazo. Para los alumnos, dependerá de su estudio y esfuerzo individual poder usufructuar en un mañana cercano de aquello que la escuela ofrece. Podemos aquí abrir una nueva hipótesis sobre las consecuencias de esta responsabilidad individual por el propio futuro con que se ‘carga’ a los jóvenes desde la mirada adulta, en un proceso de creciente individualización (Castel, 1997).

¿En qué otros lugares mirar las fracturas? Hemos visto que en los perfiles del profesor buscado, junto con los criterios para la selección en las distintas escuelas, se cristalizan diferencias tajantes y matices interesantes. Recorrimos en esta investigación discursos que ponderan características muy particulares y requisitos muy específicos para el desempeño en escuelas de distintos circuitos. No hemos encontrado enunciados que incluyan elementos comunes y transversales para los docentes de distintos estratos: Si aquello que caracteriza a los circuitos es el poco contacto entre ellos, pareciera que hoy, en lo relativo a sus docentes, las barreras se ensanchan. Sintetizando: puestos de trabajo donde lo más importante es poder ‘bancarse la situación’ desde el lugar del adulto; alojar y recibir a los alumnos para que no estén en la calle; a otros donde la formación y la vinculación con la universidad son los requisitos privilegiados por los directivos y donde el cuerpo docente se presenta como elemento de *distinción*. En las escuelas que atienden a la heterogénea clase media, institucionalmente se apuesta al conocimiento, la valoración de la instrucción para el acceso a la universidad, y distintas características de la personalidad del profesor, acorde con cada cultura institucional. Las distancias entre escuelas se ahondan, y aún más entre quienes en ellas enseñan.

Nada haría suponer que un profesor de una escuela de Buenos Aires pueda ‘saltar’ fácilmente para incluirse a trabajar en otra del mismo distrito. La pregunta que nos formulábamos en la introducción de este trabajo, acerca de la “intercambiabilidad” de docentes entre un grupo y otro no encuentra aquí una respuesta positiva. En un territorio común, en una misma geografía, se están configurando nuevas dinámicas donde pareciera que no caben posibilidades de nexos o pases entre sus profesores. Ausencia de perspectivas, de elementos conciliables o de horizontes comunes señalan la caducidad de un modelo hegemónico y homogéneo; pero también de posibilidades más abiertas y plurales, aunque comunes. Nuevos interrogantes se abren si pensamos en los efectos políticos y pedagógicos de una dinámica centrada en la fórmula “para cada escuela, un perfil de profesor”.

Finalmente, creemos necesario volver a debatir la problemática urbana para poder pensar a la ciudad como espacio público indispensable para producir una cultura común y plural. Asimismo, parece indispensable buscar reponer un horizonte de igualdad y de menores distancias entre los grupos. No naturalizar la fractura social y urbana, recuperando una tradición discursiva de escenario de integración (aunque sin retornar a una concepción fija de identidad homogeneizante). Resulta casi imposible pensar en una recuperación de lo común sin pensar en la escuela.-

BIBLIOGRAFÍA

Agostinis, Silvia 1999 “Ciudad: exclusividad y pobreza. El signo de los noventa” en Filmus, D. (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo* (Buenos Aires EUDEBA-FLACSO).

Almandoz, María Rosa 2000 *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas* (Buenos Aires: Ediciones Santillana)

Antelo, Estanislao y Ana Abramovski 2000 *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina* (Rosario: Homo Sapiens)

Apple, Michel 1997 “El curriculum y el proceso de trabajo. La lógica del control técnico” En Apple, M *Teoría crítica y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila)

- Auyero, Javier 2001 "Introducción. Claves para pensar la marginación" en Wacquant, Loïc *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (Buenos Aires: Ediciones Manantial)
- Beccaria, Luis y Néstor López 1997 "El debilitamiento de los mecanismos de integración social". En: Beccaria, Luis y Néstor López (comps.) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina* (Buenos Aires: UNICEF-LOSADA)
- Birgin, Alejandra, Silvia Duschatzky e Inés Dussel 1998: "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad" en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires) Año 9, N°19.
- Birgin, Alejandra 1999 *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* (Buenos Aires: Troquel educación)
- Birgin, Alejandra 2000 "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" en: Gentili y Frigotto (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (Buenos Aires: CLACSO – Asdi).
- Bourdé, Guy 1977 *Buenos Aires: urbanización e inmigración* (Buenos Aires: Ed. Huemul, Colección temas básicos)
- Bourdieu, Pierre 1987 "Los tres estados del capital cultural" en Rev. *Sociológica* (México: UNAM) N°5.
- Bourdieu, Pierre 1991 *El sentido práctico* (Madrid: Ed. Taurus Humanidades)
- Bourdieu, Pierre 1999 (1979) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus)
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbart 1981 *La instrucción escolar en la América capitalista*, (México: Siglo XXI editores)
- Braslavsky, Cecilia 1985 *La discriminación Educativa en Argentina* (Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano)
- Braslavsky, Cecilia y Guillermina Tiramonti 1990 *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media* (Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño y Dávila editores).
- Castel, Robert 1997 *La metamorfosis de la cuestión social* (Buenos Aires: Paidós)
- Castel, Robert 2001 "Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales" en *Desigualdad y globalización. Cinco Conferencias* (Buenos Aires: Ediciones Manantial-Facultad de Ciencias Sociales,UBA)
- Cichercia, Ricardo 2002 "Orbe americana. Una historia social de la ciudad latinoamericana" en Alderoqui, S. y P. Penchansky (comps) *Ciudades y ciudadanos, aportes para la enseñanza del mundo urbano* (Buenos Aires: Paidós) En prensa.
- Davini, María Cristina 1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Buenos Aires: Paidós)
- De Certau, Michel 1996 *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer* (México: Universidad Iberoamericana)
- Densmore, Kathleen 1990 "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente" en Popkewitz, Thomas (comp.) *Formación del Profesorado. Tradición, teoría y práctica* (Universidad de Valencia)
- Díaz, Esther 2001 *Buenos Aires, una mirada filosófica* (Buenos Aires: Editorial Biblos)
- Donzelot, Jacques 1999 "La nueva cuestión urbana" en *Spirit* (París) N° 258
- Dussel, Inés 1997 *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC, UBA- FLACSO)
- Dussel, Inés 2000 "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina" Ponencia presentada en X Jornadas LOGSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social" (Granada:mimeo)
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso 1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Buenos Aires: Santillana)

- Entel, Alicia 1988 *Escuela y conocimiento* (Buenos Aires: Miño y Dávila)
- Fernández, M.A; M.L Lemos y D.L Wiñar 1997 *La Argentina fragmentada. El caso de la educación* (Buenos Aires: IICE-Miño y Dávila Editores)
- Filmus, Daniel y otros 2001 *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización* (Buenos Aires: Ediciones Santillana).
- FLACSO 1998 *La Nueva Configuración de la Discriminación Educativa. Proyecto de investigación* (Buenos Aires: mimeo).
- Frigerio, Graciela 1992 “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina” en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires) año 4, N° 6.
- Giddens, Anthony 2001 (1999) *Un mundo desbocado. Los efectos de la tradición en nuestras vidas* (Madrid: Ediciones Taurus).
- Gimeno Sacristán, José 1988 *Profesionalización docente y cambio educativo* (Universidad de Valencia)
- Gorelik, Adrián 1998 *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes)
- Gvirtz, Silvina 1994 *Los estatutos y la configuración del docente como profesional* (Buenos Aires: FLACSO) Serie documentos e informes de investigación N°169.
- Hargreaves, Andy 1995 *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (Madrid: Ediciones Morata)
- Koselleck, Reinhart 1993 (1979) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (Buenos Aires: Paidós)
- Liernur, Jorge Francisco 2000 “Arquitectura y convulsiones. La obra en construcción” en *Encrucijadas Revista de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires) Año I, N° I.
- Liernur, Jorge Francisco 2001 *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad* (Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes)
- López, Artemio y Romeo, Martín 2002 *Hiperregresión en la Ciudad de Buenos Aires. Evolución de la distribución del ingreso en el período 1974-2001 según EPH-Indec* (Buenos Aires: Equipos de Investigación Social; Consultora Equis)
- Lvovich, Daniel 2000 “Colgados de la soga. La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la ciudad de Buenos Aires” en Svampa, Maristella (editora) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblos)
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti 1998 *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (Buenos Aires: Editorial Biblos)
- Meirieu, Philippe 1998 (1996) *Frankenstein educador* (Laertes: Barcelona)
- Minujín, Alberto 1993 “En la rodada” en *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina* (Buenos Aires UNICEF- Losada)
- Minujín, Alberto 1999 “¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina”, en Filmus, D. (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo* (Buenos Aires: FLACSO- EUDEBA)
- Murmis, H y S. Feldman 1993 “La heterogeneidad social de los pobres” en *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina* (Buenos Aires: UNICEF- Losada)
- Neusfeld, M.Rosa y Thisted (comps.) 1999 *De eso no se habla* (Buenos Aires: EUDEBA)
- Palamidessi, Mariano 1998 “La producción de los sujetos de la educación: El ‘gobierno económico’ y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad” en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires) Año 9, N°19.
- Pérez Gómez, Angel 1999 *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid: Ediciones Morata)
- Pineau, Pablo 1997 *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930)* (Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC, UBA- FLACSO)

- Pineau, Pablo 2001 “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’” en Pineau, P; I. Dussel y M. Caruso *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (Buenos Aires: Paidós)
- Pinkasz, Daniel 1992 “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos” en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (Buenos Aires: Miño y Dávila)
- Portnoy, Leopoldo 2000 “La ciudad de los otros. Planificar para poder habitar”; en *Encrucijadas; Revista de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires) Año I; N° I
- Puiggrós, Adriana 1992 *Sujetos, Disciplina y Curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino* (Buenos Aires: Galerna) Tomo 1 Serie: Historia de la Educación en la Argentina.
- Puiggrós, Adriana 1999 *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo* (Rosario: Homo Sapiens)
- Romero, José Luis 1976 *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores)
- Sarlo, Beatriz 1998 (1988) *Una Modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión)
- Scobie, James 1977 *Buenos Aires. Del centro a los barrios, 1870-1920* (Buenos Aires: Solar)
- Silvestri, Graciela y Adrián Gorelik 2000 “Ciudad y cultura urbana, 1976-1999: el fin de la expansión” En Romero, J.L. y L.A. Romero (dirs.) *Historia de cuatro siglos* (Buenos Aires: Altamira)
- Svampa, Maristella 2000 “Introducción”, en Svampa, Maristella (edit.) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblos)
- Svampa, Maristella 2001 *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados* (Buenos Aires: Biblos)
- Tiramonti, Guillermina 1995 “Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas” en Filmus, Daniel (comp.) *Los condicionantes de la calidad educativa* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas)
- Tiramonti, Guillermina 2001 *Modernización educativa de los '90.¿El fin de la ilusión emancipadora?* (Buenos Aires: FLACSO-Temas Grupo editor)
- Wacquant, Loïc 2001 *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (Buenos Aires: Ediciones Manantial)
- Weber, Max 1998 (1922) “Sociología de la dominación” en *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (México: Fondo de Cultura Económica)
- Williams, Raymond 2001 *El campo y la ciudad* (Buenos Aires: Paidós)

FUENTES ESTADÍSTICAS

- Chitarroni, Horacio 1998 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Promoción Social. Subsecretaría de Promoción y Desarrollo comunitario. Dirección de Políticas Sociales. Dirección de Enlace de Recursos Institucionales. Centro de Documentación en Políticas Sociales. Documento N° 12: *Estudios sobre la estructura social de la Ciudad: ocupación y distribución del ingreso.*
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2001. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento: *Buenos Aires se aprende. Material curricular sobre la Ciudad de Buenos Aires* (Buenos Aires)
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Hacienda y Finanzas. Subsecretaría de reforma del estado. Dirección general de Estadística y Censos 1999 *Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires* CD-Rom (Buenos Aires)
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2000-2001. Secretaría de Educación; Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación: *Estadísticas de la educación. Cifras definitivas. Serie I. Relevamiento Anual. Niveles de enseñanza. Nivel Medio.*

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación; Subsecretaría de Educación; Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación 2001: *Registro electrónico de edificios escolares del Sector público, por nivel y tipo de educación* (En CD-Rom; Buenos Aires)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. EPH. Octubre 2001. En Ministerio de Desarrollo Social y Medio ambiente. Siempro: <{ HYPERLINK <http://www.siempro.gov.ar/bisi/eph/evol/cuadros.jsp> }>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación educativa 1997 *Censo Nacional de docentes y establecimientos educativos '94. El perfil de los docentes de Nivel medio. Resultados definitivos. Serie C N°3; Argentina.*

NOTAS

¹ Recordemos que en 1580 Juan de Garay refunda la ciudad y la denomina *Santa María de los Buenos Aires* luego del intento fallido de Pedro de Mendoza 44 años antes. “Esta ciudad es hija de la perplejidad de los conquistadores que vinieron por aquel metal fácil y se encontraron con tierra difícil” (Díaz, 2001: 21). Después la fracasada primera fundación, fue bajando la fiebre del metal plateado y se fue pensando en volver a fundar el lugar, para asegurar la comunicación por el Océano Atlántico con España para los conquistadores instalados en Asunción.

² Debe tenerse en cuenta que, si bien en las pampas había habitantes aborígenes –tribus nómadas y guerreras-, Buenos Aires no tuvo un origen prehispánico como las ciudades mayas o incas. El origen de esta ciudad, es por tanto, básicamente colonial.

³ Claramente lo expresa Dussel: “La igualdad, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos, fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla” (Dussel, 2000:3). En esta operación de equivalencia entre inclusión = igualdad = homogeneización; inmigrantes, indios, sectores urbanos nacientes, gauchos, son la población objetivo a incorporar.

⁴ Esos procesos marcan una diferencia fundamental respecto de otros países latinoamericanos, donde el Estado estuvo ausente en los inicios de la urbanización.

⁵ El origen de los parques no es el mismo que el del plano en cuadrícula (ver Gorelik, 1998). Interesa además remarcar, que, más allá de las diferencias planteadas en el diseño de los diferentes parques porteños (primero Palermo, ideado por Sarmiento; más tarde Parque Patricios y otros, en la zona sur de Buenos Aires), los parques cubren toda la superficie de la Ciudad.

⁶ Recordemos que la extensión de la red de transporte (tranvía y luego colectivo) se “monta” sobre un plano construido por la autoridad pública años antes. La expansión privada –de transporte e inmobiliario- es posterior al diseño de la grilla (Gorelik, 1998).

⁷ En el año 1880 Buenos Aires tenía 2000 conventillos (Liernur, 2001). Romero describe los inquilinatos como la vivienda “típica” del inmigrante pobre, en situación de hacinamiento.

⁸ La autora sostiene que “había que construir sujetos domesticados y espacios reservados para mayor bienestar de las clases dirigentes. Se obtenían así seres manejables desde el punto de vista económico, que aceptarían plegarse a un orden racional sumamente eficaz para quienes lo podían aprovechar. Algo similar ocurría con los espacios urbanos. Los saladeros, las viviendas humildes y otras instalaciones precarias de las inmediaciones del Riachuelo estaban demasiado cercanas a las casas burguesas antes de la fiebre amarilla. Esa vecindad era molesta: La fiebre, más allá de su horrorosa presencia, fue el pretexto para deshacerse de algunos de esos lugares infestados de peligrosas miasmas. Aunque por esa astucia de la historia, si bien se destruyó mucho en nombre de la fiebre, quienes se mudaron fueron los poderosos. Y algunos de sus hombres perdieron la vista por algo que a nadie se le había ocurrido: la enfermedad se transmitía por la picadura de un mosquito” (Díaz, 2001:159). El origen de la epidemia fue atribuido científicamente –a modo de necesaria legitimación- a la pobreza, (en realidad era causada por un mosquito) el hacinamiento y las costumbres de los pobres. Puede pensarse este momento clave en la redistribución en la población porteña como una forma de “disciplinar a las clases bajas, desde el autoritarismo del Estado, las fuerzas de seguridad y los representantes de la ciencia, fundamentalmente desde los higienistas y criminólogos” (Díaz, 2001:234). Por el contrario, Gorelik minimiza la complicidad del Estado en estos desplazamientos.

⁹ La primera villa de emergencia se ubicó en Puerto Nuevo, en la zona de Retiro, en el año 1932 (GCBA, 2001).

¹⁰ En este período [1945-1955], la gran mayoría de los egresados de la escuela primaria accede a la enseñanza media. La expansión y democratización logradas fueron impulsadas, básicamente, por el sector oficial (Fernández et.al, 1997:35).

¹¹ Es interesante destacar cómo se amplía el mercado de trabajo de los docentes, dada la acelerada expansión del nivel medio. Asimismo, también se amplía el ingreso de nuevos sectores a la docencia secundaria, antes reservada a los graduados universitarios.

¹² La sesión de obras de transporte es consecuencia de la privatización de bienes y servicios públicos: “Los aeropuertos y la gestión de construcción privada de autopistas en relación con los centros urbanos más grandes, parecen los motores principales de nuevos procesos de reestructuración territorial y urbana” (Liernur,2001:364). Implican una conexión centro-conurbano sin tener que toparse con los “otros” que habitan los barrios de clase media baja y pobres de la Ciudad. De este modo, la ciudad se ve reducida a su función económica, lo que podría poner en crisis la propia idea de centro urbano que se había mantenido valorizado.

¹³ La lógica de estas intervenciones privadas remite a espacios localizados y pequeños -*nichos de riqueza*-, a manera de enclaves que potencian la fragmentación.

¹⁴ Liernur denomina “islas felices” a este tipo de viviendas, que compara con el “cinturón sol” del conurbano, poblado de countries y barrios cerrados. Para nuestros fines, no nos detendremos en esta diferenciación.

¹⁵ Población pobre de la Ciudad: 9.8%, octubre 2001 (Indec).

¹⁶ Los problemas de capacidad de soporte del sistema de infraestructura de la Ciudad (pluviales, cloacales, eléctricos, de transporte, de mantenimiento general) ilustran la ausencia de políticas sistemáticas frente al crecimiento de la población del Gran Buenos Aires., que se traslada diariamente a la Ciudad (GCBA, 2001).

¹⁷ El período 1991-1998 refleja el más bajo índice histórico de actividad en la construcción dedicado a resolver los problemas de hábitat de la población. Esto marcaría una desaparición virtual de los agentes públicos en la construcción de vivienda (Liemur, 2001).

¹⁸ Podríamos abrir un interrogante en relación a la existencia de estos *circuitos de marginación social* (Auyero:2001), comparativamente a lo que otros trabajos han investigado en otras ciudades del mundo, como configuraciones socioespaciales muy específicas, como los barrios negros en la capital norteamericana, para los que Loic Wacquant introduce el concepto de *gueto*. Para el autor se trata de “una formación socioespacial restringida, racial y/o culturalmente uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada (...) en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto formal y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general (Wacquant, 2001:43). Se encuentran procesos de estigmatización asociados a sus habitantes; un “apartheid humano de facto [que] estimula prácticas de diferenciación y distanciamiento sociales internos que contribuyen a reducir la confianza interpersonal y socavar la solidaridad social local” (Wacquant, 2001:142). Auyero (2001) se ocupa de analizar muy sintéticamente las continuidades y discontinuidades entre los asentamientos estadounidenses, las cités francesas y las villas de Buenos Aires.

¹⁹ Este indicador mide la gradación de la concentración del ingreso. El valor del coeficiente fluctúa entre 0 y 1 : en la mediada que se aproxima a cero refleja una distribución más igualitaria; cuando se acerca a uno muestra una distribución regresiva concentrada en pocas personas. Este indicador presenta algunas controversias, que pueden consultarse en López y Romeo, 2002.

²⁰ El origen de la formación docente centralizada se encuentra estrechamente ligado a la conformación y desarrollo de los sistemas educativos modernos (Davini, 1997).

²¹ Es notable la ausencia de estudios (históricos y contemporáneos) sobre el subsistema de educación media en nuestro país, en relación con la gran cantidad de obras que se abocan a la escuela primaria. Sobre la configuración de la escuela secundaria pueden consultarse: Dussel, 1997; Birgin, 1999; Pinkasz 1992.

²² Con el tiempo, la complejización de las funciones con las que surgió el nivel medio hizo necesario su traspaso al nivel superior del sistema; abonando la hipótesis sobre la actual indefinición de funciones del nivel medio en Argentina (Braslavsky y Tiramonti, 1990).

²³ El mencionado estudio de Braslavsky retoma para nuestro país las categorías elaboradas por los autores de la teoría de la reproducción Baudelot y Establet para el sistema educativo francés: escuela dualista; dividida y diversificada en dos redes de escolaridad (Baudelot y Establet, 1971), a partir de las cuales analiza las particularidades de los circuitos educativos en Argentina.

²⁴ Básicamente se caracteriza al sistema educativo argentino como desarticulado y segmentado (Braslavsky, 1985). Los distintos colegios de nivel secundario se diferencian por la dependencia (público-privado); la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que cada colegio secundario tenía para admitir a sus alumnos. Recuérdese la vigencia del examen de ingreso en ese período.

²⁵ En el proyecto marco en que este trabajo se inserta (“*La nueva configuración de la discriminación educativa*” FLACSO-Secyt) se discuten teóricamente los conceptos de circuito, redes educativas, fragmentación y segregación. Por problemas de espacio, dejamos planteada la discusión para un desarrollo futuro. Proponemos incluir en este debate conceptualizaciones en torno a las categorías de límite, fronteras, márgenes, bordes, y otras relativas a programas postestructuralistas que pueden introducir nuevas miradas a las aquí planteadas.

²⁶ Debemos aclarar que el análisis de los datos estadísticos corresponde a la ciudad Capital, pero es importante considerar que los procesos urbanos, sociales y culturales no respetan los límites jurisdiccionales. En muchos casos las características de algunas zonas se extienden de la frontera que el mapa delimita. Por ese motivo el trabajo de campo incorpora el área metropolitana como unidad de análisis. En términos de estrategias políticas, no puede pensarse a Buenos Aires sin su área metropolitana. El discurso sobre la ciudad tiene que incluir necesariamente su ámbito metropolitano, y la relación de conjunto entre los proyectos de las jurisdicciones para la toma de decisiones (Borja, 2001).

²⁷ La Ley N° 934, del año 1878, autoriza a los alumnos de colegios particulares de nivel medio a presentarse a exámenes ante organismos oficiales. La mayor parte de los colegios privados dependían de las comunidades nacionales. En la segunda mitad del siglo XX, aumentan los subsidios estatales a este sector de la educación, que ve crecer en forma significativa su matrícula.

²⁸ A nivel nacional, en el año 1955, la participación privada en educación era del 8.5% ya la del sector público del 91.5%. En el año 1994, los privados alcanzan un 21% frente a un 79% público.

²⁹ Si bien no es fácil medir la magnitud del fenómeno, es necesario destacar que un grupo importante de las clases medias porteñas procuró, en estos años, que sus hijos siguieran concurriendo a escuelas del Estado. Como una opción política han apostado a la escuela pública, eligiendo, en muchos casos, aquellas instituciones –no siempre cercanas a sus domicilios- cuyo proyecto comparten.

³⁰ Estas afirmaciones deberían complementarse con las **tasas** que indican la cobertura del sistema sobre la población en la edad correspondiente. De este modo podríamos verificar la “demanda”, para analizar qué cantidad de escuelas o divisiones son efectivamente necesarias para alcanzar una cobertura total. Sin embargo, estas tasas presentan una dificultad particular: para medir la cantidad de población total de una determinada edad es necesaria información censal, pues las proyecciones que se realizan no son del todo precisas (recordemos que la información disponible remite a 1991, y que las mudanzas entre jurisdicciones son muy altas). Las tasas de escolarización son, en estos casos, efectivas para la comparación entre jurisdicciones, si se considera el mismo recaudo metodológico, pero no para nuestro análisis

³¹ Estrictamente, en la Ciudad se crean, entre los años 1995 y 1997, 6 escuelas privadas con reconocimiento oficial. Para el mismo período, el sector público común crea dos escuelas. Desde la democracia, se han habilitado en el sector público 9 edificios escolares de nivel medio, donde funcionan 12 escuelas. Tres de ellos en la región V (zona sur); los otros repartidos en zona centro y nor-este.

³² Estos fenómenos aparecen con más fuerza en la escuela primaria; a su vez pareciera mayor en la Provincia de Buenos Aires que en la Ciudad. Sin embargo, por su importancia como tendencia dinámica que modifica la configuración del sistema, creemos necesario destacarlo.

³³ Diario Página 12, Buenos Aires, 4 de marzo de 2002.

³⁴ Para el año 2000, del total de alumnos/as matriculados en el 1° año del nivel medio de las escuelas del sector público, el 16.3% tiene domicilio en la provincia de Buenos Aires (GCBA, 2000-2001). Paralelamente, “el éxodo de los sectores altos y medio-altos [hacia los *countries* del conurbano] ha sido de tal magnitud que, como consecuencia, ciertos colegios porteños perdieron hasta un 20% de su matrícula”, a favor de las escuelas y jardines de, por ejemplo, la zona de Pilar (Svampa, 2001: 114).

³⁵ Definir una cosa en referencia a otra, como comparación, es un proceso que de ningún modo es neutral o inocente para una determinada cultura. Incluso, “las metáforas no sólo no son inocentes, sino que pueden analizarse como estrategias para formular algunas ideas que muchas veces permanecen indiscutidas” (Dussel y Caruso, 1999:83). Pensar la escuela como familia, para estos autores, implica pensar en la división del trabajo dentro de esta institución; en la figura de la maestra como «segunda madre»; la primacía de las relaciones afectivas; el uso de reglas más flexibles que en otras instituciones sociales; a partir de lo cual se abren una serie de preguntas para ver qué dice y qué oculta esta comparación.

³⁶ En otros fragmentos son los docentes quienes ponen este concepto en juego. Si bien aquí la categoría está armada por nosotros como agrupación de otras (en este caso predeterminadas, ver anexo), “contención” es una expresión que aparece reiteradamente en los testimonios de este grupo de escuelas.

³⁷ Muchos colegios se orientan especialmente a la retención, pese a lo cual la deserción entre 1° y 3° año sigue siendo altamente significativa. En algunos colegios de este circuito, se pierde casi la mitad de los alumnos en los primeros años.

³⁸ Incluso para los directores de este grupo de escuelas, en algunos casos, la preferencia de las familias por el establecimiento se hace después de un tránsito por otros establecimientos donde los chicos no han tenido éxito, han repetido o sido expulsados. Esta elección en segundo (o tercer) intento es vivida como algo caro y sentido.

³⁹ La desafiliación social está dada por la imposibilidad de participar en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional. Ambos factores construyen un camino progresivo hacia lo que se ha denominado invalidación social. Personas en desempleo prolongado, habitantes de los barrios signados por la pobreza, jóvenes en busca de empleo que se pasan de pasantía en pasantía ocupados en tareas provisionales por años (Castell, 1997).

⁴⁰ Entre las distintas formas que pueden adquirir las biografías anticipadas, la autora menciona las biografías intelectuales (en relación a una variable como el coeficiente intelectual); biografías emocionales (toma las variables vinculares en la familia); y biografías sociales (en relación al estrato social de la familia). Esta clasificación resume las distintas explicaciones que suele darse al fracaso escolar en Argentina (Frigerio, 1993).

⁴¹ Philippe Meirieu (1998:70) introduce esta categoría preocupado por el modo de facilitar los aprendizajes, dada la diversidad de itinerarios posibles. Se refiere a la operación que realizan ciertas posturas pedagógicas que, amparadas en el *interés de niño*, terminan por renunciar a la enseñanza. Para el pedagogo, en estas posturas, la introducción del niño en el mundo que llevan a cabo quienes lo han precedido, se disuelve por el temor a interferir en sus intereses, subordinando toda la actividad educativa a sus caprichos. Tomamos aquí esta expresión más allá de la vinculación o referencia a las pedagogías centradas en el niño.

⁴² Se retomarán más adelante los elementos comunes de las escuelas religiosas de distintos estratos.

⁴³ Consideramos la **cultura institucional** como la “trama de discursos, acciones, políticas, hábitos, tanto pertenecientes a la práctica escolar cotidiana y espontánea como la normativa escolar -reglamentos, decretos, disposiciones, etcétera.. Incluye todos los actores de ese ámbito: estudiantes, docentes, directivos, inspectores, funcionarios de gobierno pertenecientes al área de educación, en su peculiar vinculación con lo educativo” (Entel, 1988).

⁴⁴ Se trata del Plan de Becas Estudiantiles de la Secretaría de Educación del GCBA (ver nota 26).

⁴⁵ Este punto merece un tratamiento especial que excede a este proyecto. Se plantea para seguir indagando el modo en que estas instituciones piensan el vínculo con otros estratos sociales: la caridad y el tono confirmatorio que refuerza los abismos.

⁴⁶ En la actualidad las tradiciones no han desaparecido completamente, sino que han mutado, y pierden eficacia. El sociólogo inglés sostiene que todas las tradiciones y costumbres son inventadas y también pueden cambiar: “son inventadas y reinventadas” (Giddens, 2001:53) La persistencia en el tiempo no es el rasgo clave para definir la tradición, sino que sus características definitorias son el ritual y la repetición.

⁴⁷ Giddens sostiene que “...es absolutamente razonable reconocer que las tradiciones son necesarias en una sociedad. No debemos aceptar la idea ilustrada de que el mundo debe librarse de las tradiciones. Éstas son necesarias y perdurarán siempre, porque dan continuidad y forma a la vida (...). [En la vida académica] sin tradiciones intelectuales, las ideas no tendrían foco ni dirección. Sin embargo, es parte de la vida académica explorar continuamente los límites de tales tradiciones y fomentar un cambio activo entre ellas. La tradición puede defenderse perfectamente de manera no tradicional -y ese debería ser su futuro” (Giddens, 2001:57).

⁴⁸ Para Giddens, en el período de la Ilustración algunos sectores trataron de proteger las viejas tradiciones, sin dar lugar a las nuevas, a las reinventiones. “En definitiva, de esto trataban, y tratan, básicamente, todas las **filosofías conservadoras**. La tradición es quizá el concepto más importante del conservadurismo, ya que los conservadores creen que contiene sabiduría acumulada” (55).

⁴⁹ Al considerar las distintas formas que el capital puede adquirir, Bourdieu destaca el capital social como la extensión y la calidad de un conjunto de redes de relaciones relativos a la pertenencia aun grupo, unido por lazos (Bourdieu, 1999 [1979]: 118). En el uso de cada individuo permite hacer rendir las titulaciones académicas, haciéndolas fructíferas. Potencialmente, este tipo de capital puede proporcionar apoyos útiles, incluso puede convertirse en contactos que abran una carrera política. De este modo permite optimizar otras formas de capital (económico, escolar).

⁵⁰ En el Censo Nacional de Docentes (1994), para la Capital Federal sobre un total de 26581 profesores de Nivel medio, educación común sólo un 25.71 se desempeña en otros trabajos remunerados fuera del sistema. Para el 74.25% restante, la docencia pareciera ser una opción laboral que no se combina con otras.

⁵¹ La mayoría de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires de Nivel Medio desempeña sus tareas en un solo establecimiento educativo (el 80,2%). Del restante 19,8% que trabaja en dos o más establecimientos, la mayor concentración se encuentra entre quienes trabajan en dos establecimientos (15,4%). Éstas cifras estarían desmintiendo la imagen de “profesor taxi”, que debe correr de un colegio a otro que se asocia a los profesores secundarios.

⁵² Como elemento anecdótico, podemos señalar que una de las encuestas a profesores de la escuela N°3 tuvo que ser realizada en idioma inglés -se trataba de una profesora que vive hace 10 años en nuestro país pero no maneja el español-, pues había un único docente disponible ese día. Si bien podríamos haber retrasado la toma para otro momento, optamos por realizarla y de este modo intentar capturar las particularidades de quién enseña en su idioma natal en un medio donde éste predomina y no necesita manejar

el idioma local para su desempeño cotidiano. Esta situación podría leerse como un elemento más que da cuenta del carácter *endogámico* en estas escuelas. En este caso los docentes son quienes tendrían poco contacto con el mundo exterior a la escuela, circunscribiendo sus relaciones al interior de ese espacio cerrado.

52 A modo de ejemplo, en la escuela N°2, entre los profesores de quinto año, 10 son docentes terciarios; seis son universitarios; tres cuentan con ambos títulos y 2 tienen otros títulos.

54 Bourdieu (1999 [1979]) utiliza esta categoría al desarrollar los gustos y los consumos de bienes sociales y simbólicos que se consideran distinguidos [por oposición a los gustos medios o populares], en tanto cumplen la función de diferenciar jerárquicamente a los sujetos.

55 Cabe aclarar en este punto que en este estudio casi la totalidad de las escuelas de estratos altos pertenecen al sector privado; mientras que un alto porcentaje de escuelas de estratos bajos corresponden al sector público. La pertenencia a uno y otro podría ser una de las pautas que expliquen las diferencias en cuanto a las condiciones de trabajo de los profesores y la consecuente preocupación que señalan frente a las mismas. Si bien en el sector público es alta la cantidad de puestos interinos, quienes allí se desempeñan se encuentran amparados en el Estatuto del Docente, que garantiza –en principio– una estabilidad que no se encuentra en el sector privado. En este grupo, a pesar de ser planteles con mucha antigüedad, los profesores sienten amenazada su estabilidad y manifiestan su preocupación al respecto.

56 Para la sociedad norteamericana Apple (1997) analiza específicamente el papel de los nuevos materiales de estudio para alumnos y docentes pre-diseñados, de carácter estandarizado que influyen en el desempeño de los profesores, generando procesos de desadestramiento y readiestramiento por los que se regula el ritmo y los resultados de trabajo, intensificando el control. De este modo los docentes van perdiendo el dominio técnico de su propia actividad.

57 En los análisis del trabajo docente, la intensificación se verifica en reducción de los tiempos de descanso; falta de tiempo para mantenerse al día en el campo disciplinar o pedagógico; provoca una sobrecarga crónica y persistente que lleva a reducir las innovaciones y la participación colectiva; entre otras consecuencias (Densmore, 1990). Es importante aclarar que Densmore discute la tesis de la intensificación del trabajo docente, al sostener que las mayores exigencias no provienen del mundo exterior que ejerce presiones crecientes sino que son los mismos docentes quienes “las crean” por su propio compromiso con la tarea. El autor analiza en profundidad el tiempo de preparación que tienen los docentes canadienses –tiempo pagado en el que no están frente a alumnos– y sostiene que éste no está abocado a detener o reducir las exigencias que provocan la intensificación, sino a otras tareas. No es nuestra intención aquí avalar o discutir sus afirmaciones.

58 Sobre temáticas de apatía, indisciplina, desinterés de estudiantes de Nivel Medio, se sugiere consultar *El renegar de la escuela* (Antelo y Abramovski, 2000).

⁵⁹ A modo de ejemplo de hogares empobrecidos, los maestros del Gran Buenos Aires perdieron un 28% de sus ingresos entre 1980 y 1990.

60 El incremento de la desocupación y la subocupación del total de la PEA provoca mayores ingresos y retornos a la carrera docente, motivados por el deterioro de su situación laboral. Para quienes tienen mayor antigüedad en la profesión, la estabilidad de otros momentos del desarrollo del país continua, junto con la salarización: “en términos generales, trabajar como docente permite un nivel básico de protección social por el acceso a beneficios sociales y a la vez no obtura el trabajo parcial e independiente en otras áreas” (Birgin, 1999: 75).

61 La hipótesis del autor es que en la modernidad la diferencia entre experiencia y expectativa aumenta cada vez más.

62 “El pasado y el futuro no llegan a coincidir nunca, como tampoco se puede deducir totalmente una expectativa a partir de una experiencia. Una vez reunida, una experiencia es tan completa como pasados son sus motivos, mientras que la experiencia futura, la que se va a hacer, anticipada como expectativa se descompone en una infinidad de trayectos temporales diferentes” (Kosselleck, 1993: 339). La conexión y entrelazado intrínseco y complejo entre los dos tiempos y espacios se expresa claramente en la siguiente frase: “Quien crea que puede deducir su expectativa *totalmente* a partir de su experiencia se equivoca. Si sucede algo de manera distinta a cómo se esperaba, queda escarmentado. Pero quien no basa su expectativa en su experiencia, también se equivoca” (ídem: 341).

⁶³ Sería interesante indagar la relación y las articulaciones que establecen los profesores con otras profesiones, oficios o actividades sociales. La figura de la “docencia como apostolado” podría ser una de las asociaciones que se descubran en estas percepciones. Planteamos este interrogante para abrir nuevas preguntas, que pueden analizarse, también, desde la perspectiva de género.

⁶⁴ Considerando a los sujetos como productores y consumidores de representaciones, su uso y consumo dentro de las instituciones, se centra en las manipulaciones de las que son objeto conocimientos y simbolismos, aún aquellos que son impuestos. El autor llega desde esta idea a conceptualizar dos lógicas de acción. Una de ellas es la **estrategia**: “el cálculo (o manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable” (de Certeau, 1996:42). En cierto modo, responden al diseño de por qué una institución existe, su función, al pensar en su posibilidad de aislarse de un ambiente: postula un lugar propio. Cómo los sujetos ocupan creativamente ciertos espacios, usando los intersticios, nos permitiría describir las “argucias” de los rectores para tomar profesores, más allá de los mecanismos legales, usándolos en forma conveniente según sus criterios. A su vez, esta noción se complementa con la de **táctica**, aquella “acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio” (ídem:43), aquello que no puede distinguirse claramente del lugar del otro. Estas últimas –muchas prácticas cotidianas de tipo táctico– pueden entenderse como *el uso* que de las instituciones la gente hace. Esto permite pensar que más allá de las funciones que pueda cumplir, es posible disparar otras posibilidades, como “argucias o ardidés” que los sujetos que transitan van poniendo en juego. Pensar las instituciones en términos de uso, desborda el mero componente racional o funcional que se les atribuye en otras posturas, revalorizando las prácticas de los sujetos al interior de las mismas. Podemos pensar que sin perder conexión con el mundo social e histórico que la atraviesa, los elementos político-económicos que la condicionan, las instituciones (en nuestro caso las educativas) tienen una valoración para los sujetos que por ella transitan, que no puede dejar de considerarse si se quiere comprender cabalmente lo que allí sucede.

65 En todo el país se mantienen las modalidades de contratación y ascenso de la administración pública, vigente desde el Estatuto Nacional de 1958, al que se adaptan las normativas jurisdiccionales.

66 Este último factor no surge en forma similar en todas las escuelas del grupo: para algunos, aparece como requisito deseado en el imaginario (esc. 2); para otros (esc.1), como un elemento importante, propio de la escuela, pero que tuvo que ser convalidado a

partir de un título docente habilitante. En este caso, se asemeja a otras escuelas públicas o privadas de la Provincia, en las que una imposición externa regula la dinámica escolar. Aunque los mecanismos se vean regulados, los requisitos institucionales no se inmutan: pueden sostener los criterios propios que consideran clave, incluso contratar profesores no argentinos ni hispanoparlantes para materias distintas del curriculum.

67 Para conservar el anonimato, se omite el nombre de la Universidad, perteneciente al mismo conjunto institucional. Recordemos que muchas de las escuelas de este grupo cuentan con nivel inicial, primario y medio; en este caso se agrega el nivel terciario universitario.

68 El mundo de los afectos, la posibilidad de construcción de una familia (como institución tradicional o en versiones más alternativas) y los valores que a ella se asocian es una temática sumamente interesante que surge en los relatos, y que puede retomarse en un trabajo posterior.

69 Es esta la única pregunta de la encuesta aplicada que arrojó tanta polarización en las respuestas; ninguna de las otras aglutinó los testimonios en forma tan contundente.

⁷⁰ Es interesante comentar que la posibilidad de ingresar a carreras universitarias no surge como respuesta ante la pregunta directa sobre la incidencia o contribución de la escuela al futuro de los alumnos; pero sí emerge en la elaboración de los relatos que proyectan el futuro. Metodológicamente puede pensarse que el dispositivo propuesto “armar un relato” habilita incluir imágenes y enunciados que la encuesta no.