

ESCUELA, DESIGUALDADES SOCIALES Y PROCESOS DE CIUDADANIZACIÓN /DESCIUDADANIZACIÓN.¹

CLOTILDE DE PAUW
FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS. UNSL.
cmdepauw@unsl.edu.ar

Paulo Freire (1996) sostenía que...*“en realidad los proscritos, los renegados, aquellos que se les prohíbe ser, no precisan de nuestra “tibieza” sino de nuestro calor, de nuestra solidaridad, y de nuestro amor también, pero de un amor sin “mañas”, sin cavilaciones, de un amor armado”*. Ese amor armado, sin mañas, sin cavilaciones nos convocó a investigar, un hecho social particular como lo son **las prácticas escolares reproductoras o las que tienden a la transformación de las diferencias/desigualdades de género, etnia y clase social en cuarto año de E.G.B., en dos escuelas públicas de San Luis.**

Centramos la mirada tanto en los mecanismos puestos en juego en las prácticas escolares, a través de los cuales efectivamente se reproduce la exclusión educativa y por tanto social; así como en aquellos otros mecanismos que habilitan la posibilidad de una distribución más igualitaria del capital cultural, simbólico y social. Partimos del supuesto que las desigualdades, las diferencias que se convierten en desigualdades sociales, políticas, económicas, educativas son producto de la historia de las formaciones sociales y de la renovación constante que se realiza en el tráfico menudo, en las prácticas sociales desapercibidas: la sociedad de hecho está dividida en clases, existen sujetos pertenecientes a diversa etnias y culturas, las diferencias entre los sexos tienen consecuencias políticas. Todo ello preexiste a la escuela, la pregunta, sin embargo, es: ¿qué hace la escuela con ellas?, dado que, en sociedades complejas, la escuela es el espacio social a partir del cual la sociedad misma se asegura su propia reproducción, la transmisión de tradiciones selectivas, y lo realiza mediante un conjunto de prácticas altamente ritualizadas, invisibilizadas por la repetición, que convierten, legitiman,

¹ Es una producción del PROICO 4-1-8802: Formación Docente, Lectura y Ciudadanía. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL

reproducen las diferencias en desigualdades sociales, o a veces, pocas veces, las transforman en oportunidades para l@s sujet@s.

En el intento por develar estas prácticas escolares trabajamos en dos registros: a nivel del aula/clase y a nivel de la escuela, dado que en ellos se condensaban una serie de regulaciones que nos permitieron indagar acerca de los mecanismos que se ponen en juego para la reproducción y/o transformación de las diferencias en desigualdades socioeducativas.

En **las clases** observamos:

- a) Los **contenidos curriculares** enseñados en ciencias sociales, lengua y matemáticas con el objetivo de indagar qué tradición selectiva distribuye la escuela y cómo lo hace según la pertenencia de clase social, etnias y género sexual.
- b) Los sistemas de **evaluación** que los/as docentes ponen en marcha y desde los cuales determinan el éxito o el fracaso escolar.
- c) Los **rituales y normas** que se instauran en las clases lo que nos permite no sólo develar los estilos de disciplinamiento a través del sistema de castigos, sanciones, recompensas, sino también dar cuenta de la existencia o no de un contrato pedagógico desde el cual se instituye a l@s sujet@s como sujet@s pedagógicos.

A **nivel de la escuela** la mirada se centró en dos **actos escolares** particulares como lo son el “12 de octubre” y el festejo del “día de la madre”, puesto que las efemérides son una de las escenas que históricamente han caracterizado al sistema educativo argentino, fuertemente ritualizado y, a través de ellos, pudimos desentrañar en parte el ideal de escuela y de alumno/a que las instituciones han construido.

Los actos escolares se constituyen en los rituales que habilitan la inscripción de l@s sujet@s en el espacio escolar, como espacio de socialización y transmisión de saberes culturalmente valiosos, como así también en la inscripción en una historia social compartida. En estas conmemoraciones se ponen en circulación los relatos de origen que fundan la memoria y si bien no pertenecen al orden de la historia propiamente dicha sobre estos relatos ésta se construye. Elegimos intencionalmente el acto del 12 de octubre y el Día de la Madre puesto que en relación al primero nos interesó

indagar qué relatos, qué se narra en la escuela acerca de aquel acto de violencia fundacional de América Latina y los procesos identificatorios o de silenciamiento y discriminación de las etnias de origen de l@s alumn@s descendientes de los pueblos originarios y en relación al día de la madre ello nos acercó a las imágenes y estereotipos que circulan en relación a la función reproductora y doméstica de las mujeres.

Indagamos estas prácticas en dos escuelas públicas provinciales de la ciudad de San Luis. Este criterio respondió a la necesidad de analizar la condición de clase social, género y etnias en escuelas que atienden a sectores sociales disímiles y en las que sospechábamos encontraríamos una mayor o menor homogeneidad en los grupos culturales según el caso. Como aplicación de los criterios anteriormente enunciados **las escuelas** elegidas fueron:

✓ La escuela “A” ubicada en una villa de emergencia que se construyó como efecto de una toma de tierras en el año 1987 durante la instalación de maquiladoras en la provincia de San Luis, que comenzó en la década del 80 y cuyo auge se produjo en 1986. L@s alumn@s son hij@s de trabajadores en el sector informal, changarines, empleadas domésticas, muchos de ellos albañiles, beneficiarios de planes sociales y desocupados, que provienen de distintos países (peruanos, bolivianos, chilenos) o de nuestro país, pero marcados por su condición de migrantes pobres.

✓ La Escuela “B”, anclada en el égido urbano de la capital de San Luis. De las escuelas públicas provinciales, es la que desde el imaginario social cuenta con un importante prestigio en relación a la “excelencia académica”, lo que la torna apetecible por los sectores de clase media y media baja para que allí se eduquen sus hij@s. Esta escuela nos garantizó una mayor homogeneidad entre las instituciones educativas a trabajar (ambas públicas provinciales), mayores posibilidades de comparar sistemáticamente la cuestión de género, etnias y clase social y una y otra reguladas por el mismo Diseño Curricular.

Este hecho se transformó en una condición necesaria, en tanto uno de los supuestos que guiaron nuestra investigación fue que: la desigual distribución

de los contenidos escolares posiciona a l@s sujet@s en condiciones de desigualdad para compartir la herencia común y ser considerados como ciudadan@s y es el tipo y la forma de distribución de los saberes los que materializan la existencia de circuitos diferenciales de educación.

Cuando se produjo el ingreso al campo en la Escuela "A" que atiende a sectores subalternos nos encontramos con un cuarto año creado en el año 2001 *ad hoc* por una decisión de la Dirección de la institución, en el que se condensaban todos los procesos de reproducción y transformación de las diferencias de clase social, etnias y género en desigualdades socioeducativas y a cargo de un docente que además es suboficial de la policía provincial.

En la Escuela "B", el cuarto Año "D", en cambio se observa una mayor homogeneidad en relación a la etnia de origen. Todos y todas los niños y las niñas son argentinos, en su gran mayoría de la provincia de San Luis. El grado está a cargo de tres docentes: una que enseña matemáticas, otra para Lengua y la tercera para Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si bien con este trabajo quisiéramos compartir algunos de los resultados encontrados en las prácticas y discursos escolares que se ponen en juego en ambas escuelas, ellos cobran sentido si se los inserta en un análisis histórico diacrónico y sincrónico, puesto que la reproducción y/o transformación de las desigualdades, como todo hecho social, puede ser comprendido solamente en su contexto de producción y emergencia. Localizar los procesos de distribución de los bienes culturales disponibles, los modos en que se materializan los procesos de inculcación de la tradición selectiva, implica entender que la escuela opera sobre procesos históricos de inclusión/exclusión que son más amplios y la exceden. Esta hipótesis se sostiene desde uno de los supuestos básicos que atravesó nuestro trabajo: existe una fuerte articulación entre escuela y sociedad, entre proyecto educativo y formas de organización política en cada momento particular.

Desde nuestra perspectiva, el campo de lo político es ese espacio en el cual se piensa qué tipo de capitales culturales, sociales y simbólicos la escuela debe distribuir para que un/a sujeto/a sea habilitado como ciudadan@. Esto significa que pueda compartir la herencia común, transitar hacia lo público, habitar un espacio de participación social, insertarse en el mercado de trabajo,

o ser privado de esta posibilidad. Tomando los aportes de Marshall (1998) coincidimos con él cuando sostiene que...*"la educación de los niños tiene consecuencias directamente relacionadas con la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza su educación piensa en los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía"* (Marshall, 1998:34). Ello nos llevó a detener la mirada en el proceso histórico a través del cual la escuela se institucionalizó como espacio para la formación del ciudadan@ y se la dotó de la autoridad simbólica, dadora de sentidos y significaciones sociales en torno a la construcción subjetiva y a la configuración de identidades individuales y colectivas.

La escuela ha sido en la Argentina la vía regia a través de la cual se distribuye, lo que en un sentido aproximadamente marshalliano podríamos llamar cultura común. Nuestro Sistema Educativo nació con la impronta fundacional de homogeneizar e incorporar a los procesos de escolarización a todos los sectores que componían una sociedad profundamente heterogénea. La escuela pergeñada por la Ley 1420 se movió en un doble registro: por un lado colaboró en la construcción de la unidad nacional a través de los procesos de homogeneización, y por otro, se asentó sobre la idea de una igualdad abstracta que, al distribuir el mismo capital cultural para tod@s, obturó la percepción de las desiguales posiciones iniciales que ocupaban l@s sujet@s en la estructura social. Se dotó así al aparato escolar del poder de otorgar la carta de ciudadan@s a quienes asistían a la escuela, en tanto habilitaba para ejercer los derechos civiles y políticos, y también ubicaba a l@s sujet@s dentro de una determinada posición dentro de la estructura social. Si bien la escolarización no garantizaba a los sectores subalternos la superación de sus condiciones de clase, abría caminos para el reconocimiento de sus derechos, para adquirir esa cultura común, la "cultura burguesa" desde luego y también, las habilidades que permitían el ingreso en el mercado de trabajo. En este sentido, la Ley de Educación Común se instituyó como regulación de un Estado que se asumía garante de la formación de l@s ciudadan@s, y les reconocía el derecho a la educación.

Esa escuela que se asentaba sobre principios claros como la igualdad, la gratuidad, la principalidad del Estado, la universalidad de la Educación logró, no sin conflictos, construir un cierto consenso necesario para hacer posible el contrato sobre el que se fundó por más de un siglo una cierta idea compartida

respecto de la educación. El Estado, al asumir como deber la centralidad del sostenimiento y la expansión de la educación común y al reconocer a los individuos aislados el ejercicio de este derecho puso de manifiesto una cierta afinidad con los destinos escolares individualizados. A pesar de los múltiples avatares, este sistema educativo pudo sostenerse hasta el quiebre del denominado Estado de Bienestar, nunca totalmente consolidado en Argentina.

Con la irrupción del golpe militar de 1976 (1976-1982) muchas cosas cambiarían. Tras la larga dictadura de 8 años, se precipitan una serie de procesos que transformaron honda e irreversiblemente la escuela pública argentina: la reestructuración de la forma y función del Estado a partir de las políticas neoliberales, por decirlo en términos de Sonia Fleury (1997), el Estado se desentiende de la reproducción ampliada del capital, la ampliación del campo de las desigualdades estructurales entre las clases y la emergencia de nuevas desigualdades sociales intracategoriales mucho más dinámicas, la honda traumatización subjetiva, la arremetida contra artistas, intelectuales y todo aquel o aquella que pensara diferente, con quemas de libros incluidas.

Con la recuperación de la democracia, durante la primavera alfonsinista (1983-1989), en el Congreso Pedagógico de 1984 se pergeñaba (o al menos se intentaba) un proyecto educativo para este nuevo momento histórico de euforia democrática. Sin embargo, dicho Congreso sólo permitió la profundización y reorganización en el campo de la educación de las fuerzas más reaccionarias. La Ley 24195, Ley Federal de Educación es sin dudas un producto ambiguo de esas condiciones históricas y sociales y jugada en un terreno de desigualdades crecientes y avances de la jerarquía de la iglesia católica no hizo otra cosa que conmocionar los principios igualitarios en los que se había asentado históricamente el Sistema Educativo Argentino, dando lugar a la segmentación, fragmentación, distribución y acceso desigual de la oferta educativa. Esta nueva Ley de Educación Federal, no ya "Común", nacida al amparo de la economía de mercado transforma la relación entre educación y política, acentuando la relación educación y economía.

Con el menemato (1989-1999), en un contexto de ruptura del pacto social, con la desaparición del Estado como garante de los derechos civiles, sociales y políticos, la Ley 24195 emerge como herramienta política a través de la cual se

reproduce el nuevo orden social e inscribe a nivel de lo subjetivo la idea de que la escolarización ya no es un derecho social sino un servicio que se compra en el mercado. Una serie de operaciones producidas al interior del discurso ponen de manifiesto cómo esta regulación se comporta privatizando los fracasos y socializando las responsabilidades en relación al acceso a la educación, a la permanencia y a la retención del sistema educativo. De ello da cuenta el pasaje de la principalidad del Estado a la subsidiariedad, de la escuela pública a la escuela privada, de la educación entendida como derecho social y universal a la educación como servicio, de la gratuidad y obligatoriedad en el seno de una educación común para todos y todas a la asistencia focalizada, que se traduce en la consolidación de circuitos diferenciales de educación según la clase social y la etnia perjudicando más a l@s ya más desaventajad@s.

Esta Ley rompe en múltiples sentidos el contrato fundacional de la escuela argentina. Comparativamente la escuela nacida al amparo de la 1420 resultó mucho más igualitaria en tanto tuvo capacidad para cobijar en su seno la heterogeneidad social e incorporarla al Estado/Nación, pudo alfabetizar a grandes sectores de la población, pudo garantizar el ejercicio de algunos derechos civiles y políticos y, pudo generar un sentido de pertenencia a una comunidad, aún cuando ello no redundara en crear las condiciones efectivas para el ejercicio pleno de la ciudadanía. La nueva organización escolar que produjo la reforma educativa demarca las fronteras, ahonda los circuitos, separa eficazmente a quienes pueden acceder a más y mejores niveles de educación y quienes asisten a ella sólo para ser “retenid@s”, con el objetivo de apaciguar, evitar el desborde social sin que sean educados/as en una cultura común. Quienes puedan sostenerse en el sistema más años serán los que accederán a los contenidos más relevantes, mientras que los sectores subalternos recibirán de la escuela, en el mejor de los casos, alimentación magra, y alguna forma de caridad como contrapartida de los contenidos escolares que se les expropian. La retórica que inunda la Ley permite legitimar el discurso neoconservador y neoliberal de mercantilización de la educación. Tal vez hubiera permitido otras cosas, tal vez hubiera abierto horizontes de tolerancia, pero sólo ha acrecentado las desigualdades.

En este contexto de transformaciones político/económicos y educativas profundas, ingresar en el mundo de las prácticas escolares, desde una mirada socioantropológica nos permitió articular dichas prácticas con los procesos políticos, sociales, económicos e históricos, desentrañando los mecanismos que hacen que la escuela, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, se haya transformado en un espacio de reproducción y profundización de las diferencias/ desigualdades de clase social, etnia y género sexual. Al decir de Bourdieu (1997), la escuela y dentro de ella el aula/clase, “es un campo de batalla” donde se dirime la imposición de un arbitrario cultural, pero donde no siempre l@s vencedores son los mismos. Se trata de un escenario singular cuyas lógicas es preciso poner al descubierto, donde las cosas han variado de una manera que es preciso conocer e interpretar: ¿qué sucede con los sectores populares en la escuela?, ¿a qué clase de escuela van?, ¿y con los niños y niñas hij@s de inmigrantes?, ¿y con las niñas, tras la retórica del “los/las” de la Ley?, ¿qué se hace hoy para inscribir a l@s sujet@s en el orden de la ley y desde allí reconocerles su condición de ciudadanos/as?.

Cuando ingresamos al campo buscando desentrañar en las prácticas escolares cómo operan los mecanismos de exclusión de los sectores subalternos de la posibilidad de integrarse al sistema educativo, nunca sospechamos que el quiebre del contrato que da sentido social a la escuela había sido tan profundo. La escuela dejó de ser para “los pobres” ese espacio que instituye sujet@s pedagógicos, que permite la inclusión e integración a una cultura común. Sujetos y sujetas que quedan desterritorializados/as de toda posibilidad de ser inscriptos en referencialidades simbólicas, sociales, culturales, materiales desde donde cobrar visibilidad social.

Así en la escuela “**A**” anclada paradójicamente, en un Barrio cuyo nombre es “1º de Mayo” elegido en asamblea popular, luego de una ardua lucha por la toma y posesión de los terrenos y habitada por sectores de pobreza e indigencia, pudimos observar cómo efectivamente se procesan las diferencias y desigualdades de clase social, etnia y género. La escuela funciona segmentando en subcircuitos y expulsando a las márgenes dentro de un circuito que es ya diferencial, y por el que sólo circulan los sectores populares. Grado nivelador, cargado de estigmas, al que asisten niños y niñas

con sobreedad, que cuentan en sus experiencias escolares con sucesivas repitencias, que ingresan a él semianalfabetos y al que se asigna un docente cuyo *habitus* se ha configurado más desde su práctica de policía que como docente.

En el interior del “Cuarto Grado C- grado nivelador” ni siquiera se distribuye una tradición selectiva en torno a los contenidos curriculares de matemáticas, lengua y ciencias sociales. Los escasos contenidos que circulan en las tres áreas analizadas, se presentan de manera fragmentada, desarticulada, descontextualizados, sin ninguna referencia a una estructura conceptual más amplia desde donde se pueda construir alguna significación en torno a lo que se está tratando de aprender. Se enseña, si es que tal palabra cabe, en un clima de desorden, desorganización, confusión, caos, donde se torna imposible que los niños y niñas sean posicionad@s como alumn@s, y el docente como quien ejerce la dirección del acto pedagógico. Se ponen en circulación “desechos” de contenidos, el vacío de conocimientos ni siquiera admite la posibilidad de pensar que allí se enseñe y se aprenda, dejando a l@s sujet@s en la más dolorosa orfandad, abandono e ignorancia. Niños y niñas, casi púberes que ingresan y transitan el cuarto año sin haber aprendido a leer y escribir, sin saber resolver las operaciones matemáticas más elementales, sin poder inscribirse en el conocimiento de la historia y la geografía, tienen marcado su destino escolar y confirmado su destino social. El docente, a sabiendas de esta situación permite que pasen de grado confirmando que la escuela, a través de las evaluaciones fabrica el éxito o fracaso escolar, sólo que en este caso la perversidad del “éxito” reside en hacerles creer a l@s niñ@s y a sus familias que están en condiciones de proseguir la carrera escolar cuando se los excluye de la posibilidad de configurar el *habitus* que predispone a un alumno/a a ocupar la posición de tal.

El docente les marca de continuo su condición de subalternidad, somete a las mujeres y a l@s portadores de una etnia desvalorizada a la descalificación, articulando con su accionar todas las desigualdades, l@s expulsa a las márgenes del sistema y l@s invalida para el reconocimiento y el ejercicio de sus derechos ciudadan@s. De esta manera, al negarles el derecho a educarse les marca su destino escolar y social de subordinación y l@s desposee, cultural

y simbólicamente, de su filiación a un horizonte social compartido. Él puede disponer a su antojo del tiempo vital de sus alumn@s, tiempo destinado al aprendizaje de los contenidos disciplinares y normativos, puede ordenarles realizar tareas, como por ejemplo que le limpien su escritorio y su maletín, que les reafirman que la operatoria montada en torno al grado nivelador es consolidar un orden social de exclusión. Tal como sostiene Bourdieu (1990)...*“la clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir una alquimia, una transmutación, que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, en diferencias de naturaleza”* (Bourdieu, P., 1990: 279)

En un aula que se torna ingobernable, en donde el docente no puede ejercer la autoridad que emane de la portación de una legitimación adecuada a su función: saber, ser un maestro y el portador de un *habitus* extraño al de la escuela, el de los aparatos represivos del estado, todo acto de violencia y arbitrariedad es posible, todo acto de destitución del otr@ como sujet@ social, político, pedagógico está potencialmente permitido. Una escuela profundamente fragmentada, que no respeta las normas básicas que regulan las prácticas de docentes y alumn@s torna imposible la inscripción simbólica de estos niños y niñas en las tramas institucionales y por tanto en tramas sociales más amplias. La exclusión tiene nombres y apellidos, se materializa en cuerpos concretos, se dibuja en rostros de niños y niñas reales que viven en situación de pobreza extrema, que pertenecen a géneros y culturas desvalorizada. Son niñas y niños, con percepciones del mundo, con afectos, con subjetividades tejidas a fuerza de esperas y sufrimientos. Son niños y niñas posicionados por la escuela tal como sostiene Carlos Skliar (2002) con algo que falta...*en su cuerpo, en su sexo, en su rostro, en su género, en su lengua, en sus culturas, en sus historias, en su presente y sin futuro. O al decir de Hannah Arendt...La gran desgracia de los sin derechos no es sólo estar privados de la vida, de la libertad, de la aspiración a la felicidad, incluso de la igualdad ante la ley y la libertad de expresión (fórmulas que supuestamente resolverían los problemas en el seno de determinadas comunidades), sino haber dejado de pertenecer, sin más, a una comunidad. Su estigma no es el de*

no ser iguales ante la ley, sino el de que para ellos no existe ley alguna (Arendt, H. 1997).

En lugar de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos valiosos, tanto del orden de lo curricular como del orden de la convivencia social, en el aula se instala la arbitrariedad y la violencia simbólica y hasta física de un docente que somete a l@s alumn@s a su capricho y ancla a l@s chic@s en una situación pre-contractual de “*guerra de todos contra todos*”, materializando de este modo la exclusión de género sexual, de clase social y de etnias. El retorno a esta situación deja a los y las hijos/as de la pobreza a la intemperie, quedan desprovist@s, despojad@s del lazo social y de la ley universal que los/as habilita como semejantes, sujet@s de derechos al mismo tiempo que de obligaciones. Cuando los cuerpos infantiles no entran dentro del campo de percepciones y representaciones ni del docente ni de la escuela como cuerpos/sujet@s educables, se los desposee y destituye de la capacidad simbólica y real para defenderse ante la violencia que sobre ellos se ejerce. Niños y niñas que ya han sido violentados por los procesos de exclusión social y por las condiciones de extrema pobreza en la que habitan.

Tampoco en esta escuela se ofrecen espacios de ritualización de la memoria colectiva, que permitirían su inscripción en una historia social compartida y la filiación a un territorio, a una cadena de significantes y significados que señalan la continuidad de la especie humana, la conexión y el vínculo solidario con un pasado, un presente histórico y un por-venir que sirva de sustrato para la construcción de los lazos sociales y la construcción de las identidades individuales y colectivas. El desplazamiento del acto del 12 de octubre por un acto de cierre de campaña electoral, indica el grado de subordinación de esta institución a la arbitrariedad del poder político dominante. Ello implica privar a los sectores subalternos, a los hijos e hijas de los pueblos originarios de constituirse desde los relatos de origen, de tener la posibilidad de resistir a las narrativas construidas desde la cultura hegemónica. Pero más grave aún es el hecho que esta escuela ha perdido la autonomía relativa del campo de lo político, que debe resguardar para que pueda funcionar como tal.

En relación al día de la madre, este “festejo” operó también su eficacia simbólica de exclusión de las mujeres, puesto que no se hizo otra cosa que

recordarles su doble condición de oprimidas: por su condición de clase y por el lugar de lo doméstico asignado socialmente, cuando al finalizar el mismo fueron las madres quienes tuvieron que ordenar y limpiar el lugar donde se realizó la actividad.

L@s niños y niñas en esta escuela internalizan allí durante el tiempo que pueden permanecer en ella, mientras las sucesivas repitencias no l@s expulsan fuera, que su “lugar” en este mundo no es ascender por la pirámide escolar, sino lisa y llanamente la exclusión. La escuela observada no sólo transforma las diferencias/desigualdades de clase social, etnia y género sino que también las profundiza, simplemente opera como barrera de contención, como buffer de espera frente a posibles conflictos sociales, como lugar de control. Esta institución en particular, de un modo brutal, inhabilita a estos sectores para el acceso a los mínimos bienes culturales, sociales y simbólicos, el ingreso al espacio de lo público, a la condición de ciudadanos/as.

En tanto la escuela “**B**” conserva rasgos y características de la vieja escuela disciplinaria que la convierten en residual en el seno de una sociedad en que se fragmentó el contrato social. Esta escuela, con sus prácticas ritualizadas, con reglas de juego que no se pueden violar, con un significativo número de docentes formad@s en el normalismo, con un fuerte énfasis puesto en la transmisión de contenidos tanto de los distintos campos del saber como normativos y prescriptivos, con una historia centenaria, donde se educaron y se siguen educando la clase media y media baja de la Ciudad de San Luis, pareciera anacrónica dentro de la nueva configuración del modo de acumulación capitalista en el que la educación dejó de ser un derecho social para convertirse en un servicio.

Su tendencia a la homogeneización, al disciplinamiento, al respeto por el orden, por las normas de convivencia social, por posicionar a l@s alumn@s como sujet@s escolarizad@s, por el ejercicio jerárquico del poder, por una cierta pregnancia del enciclopedismo y la meritocracia, da cuenta que la eficacia de esta institución radica en que ella viene a recordar el contrato fundacional de la escuela argentina, como espacio de formación de ciudadan@s. El nuevo proyecto educativo que se asienta en la destrucción de la escuela pública, no pudo inscribirse en esta escuela y de allí su carácter

residual, en términos de Raymond Williams. Ella constituye un espacio regulado por el contrato fundacional de la escuela argentina y hace que la igualdad abstracta funcione en su interior. Los sujetos pedagógicos se instituyen como a tales a partir de una forma contractual que posibilita el funcionamiento de esta institución como educadora. Y ello de un modo probablemente excepcional para los tiempos que corren. Se trata de una escuela que funciona, con rituales, docentes que enseñan, exigencias de cumplimiento escolar como el orden, el cumplimiento en las tareas escolares, etc. La escuela permite el ingreso de ciertos sectores: niños urbanos de clases populares con un mínimo de necesidades satisfechas como para cumplir con la exigencia escolar y niños de clase media. El acto de exclusión (el corte por clase y por pertenencia étnica) se realiza antes, de modo que estos niños pueden compartir efectivamente una herencia común. Se trata de una escuela que no está destinada para los más pobres ni los excluidos, que van a dar a otros circuitos escolares en función de una “armonía preestablecida” entre clases sociales y destinos escolares.

Por otro lado en el cuarto “D” observado los niños, a diferencia de lo que ocurre en la escuela Juan Manuel de Rosas, cuentan con la ventaja de tener una docente por área, lo que garantiza que puedan acceder a conocimientos valiosos fundamentalmente de lengua y de matemáticas. Las docentes a cargo de las dos primeras áreas son viejas docentes normalistas, que aún con sus diferencias priorizan la transmisión de contenidos curriculares y normas disciplinarias que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje; cuentan con una larga historia dentro de la institución desde la cual han construido un profundo sentido de pertenencia a la misma y han contribuido a la construcción del sentido social y el prestigio con el que cuenta esta escuela.

Sin duda quien con mayor fuerza encarna el ideario normalista es la de matemáticas, que enseña para que los alumnos puedan acumular capital escolar, capital específico en un área determinada de conocimiento. En su imaginario la escuela es una “unidad” sin fracturas de clase, que empieza en la primaria y culmina, con la menor cantidad de obstáculos posibles en la Universidad, es una pirámide estructurada sobre la base del esfuerzo y el éxito personal. Para ella la relación pedagógica es asimétrica, los varones son los

más aptos para aprender matemáticas y el principio de división del mundo coincide con el de su visión. La maestra de lengua en cambio, tiene una concepción más democrática y negocia en el aula las reglas de aceptabilidad y las condiciones de producción de la lengua legítima, en tanto posiciona a l@s alumn@s en ese espacio de transición hacia lo público, la participación social, el mercado de trabajo, el ejercicio de los derechos de ciudadanía. Ella tiene mayor sensibilidad hacia las cuestiones de género, a las diferencias en relación a los ritmos de aprendizaje y a las historias previas de sus alumn@s, produce una mayor inclusión y por tanto menos discriminación. Sin embargo, al igual que la docente de matemáticas encarna los resabios de las corrientes biólogistas en relación al “cuerpo ideal”, ya que dentro de su campo de percepciones escasamente ingresó un varón portador de una agenesia auditiva.

Para ambas, portavoces de una escuela residual con un mandato civilizador y homogeneizante, el aprendizaje de las matemáticas opera la posibilidad del desarrollo del pensamiento formal y abstracto, al mismo tiempo que se constituye en la línea divisoria entre cultura escolar-cultura familiar y entre trabajo manual e intelectual, en tanto que la apropiación de la lengua oficial permite el ingreso a una cultura común y la construcción de un consenso práctico al mismo tiempo que la posibilidad de negociar en el mercado lingüístico los intercambios legítimos. Desde sus prácticas cotidianas contribuyen a la formación del ciudada@, puesto que tal como sostenía Marshall sólo quienes han aprendido a leer y a escribir pueden gozar de los derechos sociales, civiles y políticos.

Una tercera docente, a cargo de de ciencias sociales, porta un *habitus* de maestra rural, es recién ingresada al circuito urbano y esta situación opera como un obstáculo para adaptarse a las cláusulas del contrato que regulan la vida de la institución. Si bien las prácticas escolares no son homogéneas, cuando se inscriben en una institución que entrama fuertes regulaciones sobre las mismas se configura un “estilo propio”. Los sujetos entonces tienden a comportarse internalizándolo, aceptando las reglas de juego, hasta el punto que l@s niñ@s le recuerdan a la docente de ciencias sociales qué se espera

que ella haga dentro la escuela, ell@s reclaman orden, transmisión de contenidos, señalan que allí se aburren, la “llaman al orden”.

En esta escuela la inculcación del respeto por las normas escolares y sociales, la noción de orden, la inscripción de l@s sujet@s en los mitos y relatos de origen no hace otra cosa que cumplir con el sueño de una escuela capaz de cobijar el derecho a la universalización de la educación, mostrando a l@s alumn@s que la educación es el único camino para salir de la “barbarie y la ignorancia”. La escolarización está al servicio de la incorporación de las nociones de “orden”, “progreso”, “disciplina intelectual”, como si esto fuera ajeno a las diferencias/desigualdades reales propias de la sociedad capitalista. La escuela se asegura un cierto consenso que atenúa los conflictos en relación a las desigualdades estructurales, y a la vez protege a los más débiles de la violencia, los/as instituye como sujet@s pedagógicos, y ello hace posible la enseñanza y el aprendizaje, la transmisión de contenidos socialmente valiosos. Ella constituye un enclave extraño, seguramente residual desde donde l@s sujet@s son habilitados como sujet@s educables, sujet@s sociales, como lugar de la formación de ciudadan@s cualificados para la participación social y el ingreso al mundo del trabajo.

Dos escuelas, dos mundos, dos circuitos diferenciales que muestran descarnadamente los efectos de una Reforma Educativa que se construyó en el marco de un modelo político y económico que ya no necesita de los pobres como ejército de reserva, como mano de obra barata. Circuitos educativos destinados para que algun@s puedan seguir recibiendo más educación, mientras los sectores subalternos son expulsados a escuelas ancladas y enclavadas en las mismas condiciones de pobreza de quienes las habitan, pobreza simbólica, pobreza escolar que sólo ofrece más y mejor aceitados los mecanismos de exclusión. La escuela “A” es ese “no lugar” donde los niños y niñas transitan cotidianamente sin ser considerad@s como sujet@s pedagógicos, en ella se materializan los efectos subjetivos y sociales de la Ley 24195. Si los sujetos que allí ingresan son desiguales desde el inicio, las desigualdades se profundizan y ciertas diferencias socialmente significativas, como las de etnia y género se transforman en desigualdades, y en la amenaza de un futuro sin historia para los hijos de la pobreza, para las niñas, para las

etnias oprimidas, un lugar donde cobra vida aquello de la precontractualidad, de la “guerra de todos contra todos”. La escuela “B”, en cambio es una escuela residual, que ha podido, probablemente por razones históricas, pero también azarosas, preservar lo mejor que tuvo la escuela disciplinaria, por decirlo de alguna manera: la intención clara e indeclinable de distribuir de manera igualitaria el capital cultural, social y simbólico y en esta dirección erigirse como formadora de ciudadan@s habilitados para ocupar el espacio de lo público.

Desde esta perspectiva a lo largo de nuestra investigación no encontramos prácticas escolares que efectivamente contribuyeran a la transformación de las desigualdades estructurales y dinámicas que componen el orden social capitalista, en todo caso sí hallamos prácticas que atenúan la desigual distribución de la tradición selectiva. El tránsito por dos escuelas, una a la que asisten chic@s que rozan los límites de la supervivencia, la otra habitada por niñ@s cuya batalla no se establece en términos de la materialidad de la existencia, escuelas distantes entre sí, sujet@s a los que les está vedado circular, soñar, imaginarse compartiendo el banco de una aula con un/a diferente/desigual, escuelas que se han tornado impermeables al contacto entre las clases sociales y las etnias. Bajo una retórica diferencialista, el resultado de la Ley Federal de Educación no ha sido otro que el de profundizar los circuitos educativos y diferenciarlos aún más. La proliferación de las diferencias, su florecimiento y convivencia es hoy mucho más imposible que antes.

En este contexto de fragmentación social, de ruptura de los lazos que tejen las redes de una comunidad, de la violencia que se ejerce sobre el sector más pobre de la población ya no importa que la escuela para los sectores subalternos tramite algo del orden de lo pedagógico y de lo político. El orden social capitalista para perpetuarse necesita desposeer a est@s sujet@s de toda capacidad de resistencia y para ello un Estado tenue y un mercado fuerte destituyeron a la escuela de su poder instituyente de formación de los y las ciudadanas/os para instituir la como maquinaria de exclusión.

A lo largo de este trabajo pudimos palpar la profundidad de la crisis por la que atraviesa el Sistema Educativo, las escenas escolares inscriptas en los registros de campo, pero sobre todo en nuestra memoria nos mostraron cómo es que, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación la

escuela profundizó la existencia de circuitos diferenciales: uno por donde pueden transitar los más aventajados social y económicamente y otro destinado exclusivamente para los pobres. Tal como señala Alejandra Ciriza (2003)...”*Aquellos/aquellas que disponen de mayor capital económico y cultural realizan con más facilidad sus actividades escolares y presentan, en general, menos dificultad. Los otros y las otras parecen estar condenados/as de antemano, por destino social, al infierno del fracaso escolar, al ciclo de las repitencias, la sobre edad, los objetivos cognoscitivos no logrados, finalmente el abandono, o en el mejor de los casos, un egreso coronado por la disimulada tolerancia de lo no alcanzado*” (Ciriza, A., 2003:22)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid. Siglo XXI. 1997.
- Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México. Grijalbo. 1990.
- Ciriza, A. (2003). *Educación y Ciudadanía de Mujeres. Consideraciones sobre el caso Argentino*. (Mimeo)
- Fleury, S. *Estado sin ciudadanos. Seguridad social en América Latina*. Bs. As. Lugar Editorial. 1997.
- Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI. 1996.
- Marshall, T., y Bottomore. *Ciudadanía y clase social*. Madrid. Alianza. (1998).
- Skliar, C. *Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Bs.As. Miño y Dávila. 2002.
- WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península. 1980.