Instituto de Investigaciones Gino Germani
VII Jornadas de Jóvenes Investigadores
6, 7 y 8 de noviembre de 2013

Autor/a: E. Osvaldo Osorio

osvaldoosorio@yahoo.com.ar

Afiliación institucional: FLACSO/Argentina

Eje problemático: Desigualdades y Estructura Social: Producción, reproducción y cambio.

Título de la ponencia: **Las posiciones de los/as profesores/as ante el ingreso y la permanencia en primer año de la escuela secundaria de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos**

La exposición tiene como propósito dar cuenta las posiciones que asumen los/as docentes ante el ingreso y la permanencia en primer año de sectores sociales que no fueron los destinatarios históricos del nivel medio. Los conflictos en curso o los potenciales entre los/as profesores/as giran en torno a tres cuestiones: *la posición*, *el contenido* y *la estrategia*. Esto es, la posición que asumen ante el ingreso y la permanencia en la escuela de sectores sociales que dista del esperado, la exclusión o inclusión como contenido del conflicto y las estrategias de las que se valen para sobrellevar la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela.

El trabajo que será presentado es un avance de mí de tesis doctoral que tiene como objetivo dar cuenta los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en primer año en tres escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La hipótesis que guía la investigación es que pese a la eliminación del examen de ingreso y a la universalización del nivel medio, las escuelas implementan mecanismos de selección y regulación de la matrícula en el marco de acción que dejan libradas las normas para limitar el ingreso y la permanencia en primer año de adolescentes procedentes de casas tomadas, de villas de emergencia, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos. A los fines de abordar el objeto de estudio opté por una metodología cualitativa que implicó entrevistas en profundidad con preguntas semiestructuradas a

docentes y profesores/as, observaciones de clase y conversaciones ocasionales con docentes, preceptoras, estudiantes y familiares de éstos/as últimos/as.

Palabras clave: escuela media, sectores sociales históricamente excluidos, normativos inclusores, normativos exclusores, posición, contenido y estrategia.

La inclusión y la exclusión en disputa

La universalización de la escuela secundaria implica, en términos objetivos, dos operaciones: por un lado, el aumento sustancial de la matrícula y, por otro lado, la incorporación de sectores sociales que un tiempo atrás resultaban impensados. El ingreso y la permanencia en la escuela secundaria de sectores sociales que no era su destinatario histórico no es un dato menor para profesores/as acostumbrados/as a trabajar con un grupo definido y selecto, sino un hecho sobre el cual operar. No obstante, el mandato que estipula que todos/as los/as adolescentes deban estar en la escuela sin importa su condición social no afecta del mismo modo a todos/as los/as docentes, ni las posiciones que asumen resultan coincidentes. Demás está decir que los discursos y las prácticas de los/as docentes como colectivo no son homogéneos, como tampoco lo son como individualidades. Esto es, no todos/as los/as docentes piensan, opinan y actúan de la misma forma y un/a mismo/a docente puede pensar, opinar y actuar de una forma en un momento dado y ante una circunstancia determinada y cambiar de posición en otro momento ante circunstancias similares.

Ante el ingreso y la permanencia de sectores sociales que históricamente han sido excluidos de la escuela secundaria es posible hallar entre los/as profesores/as diversos y disímiles posicionamientos y prácticas que obedecen a razones diferentes. La disparidad de prácticas y discursos sobre los sujetos, los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos hallan fundamento en cuestiones ideológicas, políticas, teóricas y en concepciones de hombre y de mujer[1].

[1] Viñao (2006), al referirse a la cultura de los/as profesores/as, plantea que las diferencias habidas entre ellos/as están dadas por los distintos niveles educativos en donde trabajan, por su categoría académica y por su especialización y materia. Por su parte, Ball (1994) introduce la ideología, o más precisamente, la diversidad ideológica dada por la ideología de la enseñanza —la imagen de la enseñanza que los/as profesores/as se formaron en su tiempo de escolarización, las orientaciones cognitivas y las adhesiones que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron y el conjunto de

En el estudio que llevé a cabo en tres escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a quienes identificaré por su ubicación geográfica —escuela de zona sur, centro y norte—, los conflictos[2] en curso o los potenciales ante el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes que históricamente estuvieron excluidos/as giraban en torno a tres cuestiones: *la posición, el contenido y la estrategia*. Esto es, la posición que asumen los/as docentes ante el ingreso y la permanencia en la escuela de nuevos sectores sociales que dista del esperado, la exclusión o inclusión de los nuevos sectores sociales como contenido del conflicto y las estrategias de las que se valen para sobrellevar la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as nuevos/as ingresantes en la escuela. Estas tres cuestionen cobraron relevancia entre los/as profesores/as a la hora de estrechar filas ante el ingreso y la permanencia o la exclusión de la escuela de los/as adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del gran Buenos Aires y del interior de nuestro país y de países limítrofes.

Las posiciones

En función de la posición que asumen los/as profesores/as ante el ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes que no eran los/as destinatarios/as históricos/as del nivel medio, he reconocido dos tipos relativamente distinguibles, susceptibles de ser caracterizados: los *normativos inclusores* y los *normativos exclusores*. La caracterización de los/as profesores/as debe entenderse como tipos ideales, es decir, aproximaciones heurísticas razonablemente simplificadas. La inscripción de un/a docente en uno u otro tipo obedece más bien a cuestiones ideológicas y no tanto a la edad, a la antigüedad en la docencia y en la escuela, al género

---

experiencias que tuvieron cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor— y por las concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación deriva de las experiencias de socialización sufridas por cada individuo. Pese a que la ideología suele estar oculta o sumergida en el curso normal de los hechos de la escuela, cobra presencia en tiempos de crisis o cambio, o en momentos de reflexión.

[2] Ball (1994) señala que, pese a que las escuelas son campos de luchas divididas por conflictos manifiestos o latentes entre sus miembros —pobremente coordinadas e ideológicamente diversas—, se deben tomar los recaudos de no ver conflictos en todas partes: “Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la situación (...) De este modo, los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos, y sólo hacerse manifiesto ocasionalmente” (p. 36). Además, advierte que, contrariamente a lo que suponen los teóricos de sistemas que consideran que el conflicto es destructivo, el conflicto tiene aspectos positivos para la organización ya que podría estabilizar un sistema que de lo contrario se estancaría. Otra cuestión que destaca es que no todos/as los/as profesores/as son animales políticos por lo que se hace necesario extremar los recaudos en la interpretación de sucesos y acciones.

o la pertenencia a un determinado grupo social, cultural o económico. En otros términos, la ubicación de un/a docente en el grupo de los normativos inclusores o en el grupo de los normativos exclusores estará dada por cómo se posicionan frente al ingreso y la permanencia en la escuela de adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas y migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro país y de Bolivia y Perú y al uso que hacen de la norma para la inclusión o exclusión de dicho estudiantes de la escuela

Los normativos exclusores no son permeables fácilmente a los cambios. Manifiestan cierta resistencia al ingreso y la permanencia a la institución de sectores sociales que históricamente han sido excluidos. Para ellos el origen de los problemas que atraviesan las escuelas está en los/as nuevos/as ingresantes; para ellos los/as nuevos/as ingresantes portan a la escuela los vicios propios del lugar donde viven. La determinación del origen, por tanto, pone límites a lo que la escuela puede hacer o dejar de hacer. Sobre el respecto, la Profesora de Educación Cívica de la escuela de zona sur plantea:

> La vida fácil, entonces están aquellos que es… el espíritu de trabajo y del estudio, y quieren eso para los hijos, pero la imprudencia del barrio es muy fuerte para los chicos, a veces mucho más que la decisión o la idea de los padres, entonces cuesta, esos chicos también te fracasan, si están demasiado influenciados por el barrio… Lo malo del barrio, de la villa, entonces fracasan.

Para los normativos exclusores, la presencia de los/as nuevos/as ingresantes no sólo bajó el nivel académico de la escuela y obligó a la retirada a los/as destinatarios/as históricos/as, sino que puso en jaque la seguridad que brindaba trabajar con un público selecto y definido. Ellos se mueven en el marco de lo que la norma y la normalidad estipulan y desde ahí definen el trabajo que realizan en la escuela y con los/as estudiantes, y ello lo denuncian los normativos inclusores:

> Dicen que no van a dar ni a reforzar nada, porque estos chicos no lo merecen, porque no hacen nada. Todo está puesto en el chico, no en la mirada crítica de uno de decir: “¿Qué me está pasando a mí que este grupo de chicos no sale adelante?” Se los trata de pobrecitos. Escucho en sala de profesores: “Pobrecitos, no van a aprender nada, nunca van a aprender nada”. Entonces, no hay actitud de decir: “Bueno, tienen otro tiempo de aprendizaje, voy a ver qué hago para que estos chicos puedan aprender a pensar”.
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Pero los normativos inclusores no sólo denuncian la inacción de los normativos exclusores que encuentran razón para ello en la pertenencia social de los/as nuevos/as ingresantes. También denuncian que lo que ocurre a nivel social se refleja en la escuela. Esto es, la tendencia de usar los atributos de grupo —raza, lengua, origen social, religión— para limitar el acceso a ciertos bienes sociales a un número reducido de personas (Parkin, 1984; Tiramonti, 2008), y ello está presente en la denuncia de los normativos inclusores:

> Porque creo que se repite un poco acá en la escuela lo que uno escucha afuera cuando la gente te dice: "Resulta que voy al hospital y tengo veinte peruanos o veinte bolivianos, porque no van a curarse a su país", o lo que sea. Entonces me parece que acá pasa un poco lo mismo. Quizá en el hospital no tengan opción de elegir dónde van por la especialidad o por la calidad del profesional; pero en la escuela quizás puedan elegir, y entonces lo hacen.
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Pero el revés de ello es cómo se posicionan los/as nuevos/as ingresantes en la dinámica escolar. Para los normativos inclusores la inclusión de nuevos sectores sociales en la escuela no está en discusión, más bien es la potencialidad de los nuevos tiempos. En tanto la educación es un derecho y los/as recién llegados/as son conscientes de ello, ya no piden, sino que exigen:

> Es decir [el/la estudiante] pedía, pero no exigía. Ahora exige: "Me tenés que explicar". Y sí, creo que la exigencia del alumno es como debe ser, y la exigencia molesta, incomoda.
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Para los normativos inclusores la universalización no sólo se debe declarar sino garantizar. Ellos abogan por nuevas relaciones en las escuelas y al interior de las aulas, relaciones que conlleven no sólo la comprensión de los nuevos sujetos sino la implicancia con sus procesos de aprendizaje y los problemas que deben afrontar y modificaciones en la organización curricular y propuestas pedagógicas de la escuela.

Los normativos inclusores no sólo son críticos ante la forma de actuar y de pensar de los normativos exclusores —*"Ya el docente va con desconfianza en el otro, descalificándolo"* (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)—, sino que les duele lo que ven y viven a diario con lo que sucede con los nuevos sectores sociales que ingresan y permanecen:

> Otra que tengo, que a mí me duele mucho que la tengan, que depende de donde vos vengas, o sea, de qué puerta salís es lo que el otro va a esperar y eso das.
>
> (Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Pero no se quedan de brazos cruzados. Los normativos inclusores hacen de la denuncia un arma:

> Algunos docentes los discriminan, no directamente. Pero sí yo escucho en sala de profesores que hay quienes se dirigen hacia algunos alumnos diciendo: "Ahí están los del altiplano".
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Y de la práctica un acto de liberación:

> Yo he tenido una alumna hace cuatro o cinco años que cuando me sentaba al lado de ella para explicarle un poco más, para darle una atención más personalizada tenía un olor desagradable. Algunos la tachaban de que era sucia. La alumna cartoneaba, era cartonera con su padrastro. Y en estos momentos me la encontré hace poco por la calle y me entero que está estudiando, ya terminando la tecnicatura en acción social. Es decir que se puede… Yo apunto a eso. Ojala que todos lo puedan hacer.
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

El contenido

El contenido refiere a lo que está en disputa: la inclusión o exclusión de la escuela de los nuevos sectores sociales. Los términos *inclusión* y *exclusión* guardan relación con los procesos de escolarización. La inclusión refiere al índice de acceso y utilización global de una población de un nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza y la exclusión[3], en tanto, daría cuenta del no acceso de dicha población (Viñao, 2006).

El conflicto planteado entre los/as docentes de las escuelas de zona sur, centro y norte de la ciudad gira en torno a la inclusión o la exclusión de los/as adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos. En el apartado anterior planteaba que no era posible hallar en ninguna de las tres escuelas una posición homogénea con respecto al ingreso y la permanencia de los

[3] En la Argentina se observa que no todos/as los/as adolescentes en edad escolar están dentro del sistema, no todos/as los/as que ingresaron a primer año llegan a culminar sus estudios en los tiempos estimados y hay un amplio porcentaje de estudiantes que abandona la escuela mucho antes de lo esperado (Dussel, 2008; Baquero y otras, 2009; Tenti Fanfani, 2003). Sin embargo, la exclusión no es un problema que sólo afecta al sistema educativo argentino. A pesar de la tendencia creciente a la universalización de la escuela secundaria en casi todos los países de alto y mediano desarrollo, se está lejos aún de cumplir con este factor democratizador en la sociedad (Tedesco y López, 2004).

nuevos sectores sociales, sino más bien dos posiciones claramente diferenciadas entre los/as profesores/as.

El ingreso y la permanencia de quienes no eran destinatarios históricos de la escuela secundaria no sólo produce malestar en unos/as y en otros/as. En las tres escuelas es posible encontrar docentes que miran con buenos ojos que quienes estuvieron excluidos/as por largo tiempo de la escuela secundaria ahora tengan acceso a ella, y lo hagan en masa. Pero no son ingenuos, saben que la inclusión no es gratuita; saben que el proceso no está libre de escollos.

La inclusión no sólo genera conflictos entre los/as docentes, sino en el/la docente mismo/a. Esto es, ¿cuáles son las problemáticas que vienen de la mano de la inclusión y las que ella genera una vez en la escuela entre los/as docentes y en el/a propio/a docente? Veamos el caso de la Profesora de Educación Cívica de la escuela de zona centro. Como podrá verse, ante la consideración de que el examen de ingreso permitiría un perfil de alumnado diferente a lo que permite la universalización del ingreso, su respuesta manifiesta cierta turbación interna por los desafíos que implica trabajar con sujetos diversos:

> Entran todos, lo cual, por un lado está bien que entren todos, y por el otro lado, es como limitar un poco, porque hay chicos que pueden dar mucho más y vos te dedicás siempre al que joroba y al que más le cuesta, etcétera... y como que dejás de lado a ese chico, ¿no?

El ingreso y la permanencia de los nuevos sectores sociales en la escuela son las cuestiones en disputa entre los normativos inclusores y los normativos exclusores. En los términos de Simmel (1977), al no pertenecer los/as nuevos/as ingresantes —el/a extranjero/a— al círculo espacial de la escuela desde siempre, trae a ella cualidades que no proceden ni pueden proceder del círculo lo que pone en peligro el orden constituido y genera miedo en los/as destinatarios/as históricos/as y susto en muchos/as docentes:

> Después empezó, empezaron en un momento a entrar estos chicos con estas características y creo que algunos docentes se asustaron mucho, mucho (...) Creo que muchos docentes se asustaron mucho de eso. Pensando en “que me van a pegar, me van a lastimar…”. O de repente de no aceptar que el alumno te cuestione, que te diga: “mirá yo de esto no entiendo, me tenés que explicar”.
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

Para los normativos exclusores el imperativo de una escuela secundaria para todos/as se contrapone con discursos y prácticas cimentados en años de escuela para unos/as pocos/as:

> Entrevistador: ¿Por qué le parece que muchos docentes piensan que el examen de ingreso, como en el Nacional Buenos Aires y en el Carlos Pellegrini, resolvería muchos de los problemas que afronta hoy la escuela secundaria?
>
> Profesor: Porque los chicos cada vez vienen con más falencias de la escuela primaria. Hay chicos de primer año, no digo acá porque acá todavía no hacemos ejercicios de ese tipo… pero hay otras escuelas que están enseñando lo que estamos viendo ahora de temperatura, que si les das a restar dos números, tienen problemas: dos números son decimales, ¿eh? Si uno de esos da negativo, tienen problemas. También tienen falencias para construir oraciones, o sea, a veces cuando uno pregunta en las evaluaciones, explicar algo, ponen oraciones unimembres. No, no, pareciera que no conocen, obviamente, no conocen aún muchas palabras; vienen con un vocabulario muy estrecho… Bueno hay un montón de falencias que vienen de la escuela primaria, y muchos profesores de la escuela secundaria no están dispuestos a trabajar sobre esos puntos… a mí también. O sea, no es que me encanta trabajar sobre esas cosas, y empezar a trabajar técnicas de estudio… O sea, me encantaría dar mi materia y que sepan más de Geografía, pero es necesario hacer algo porque o si no es como hablar a alguien con otro idioma. ¿Sí? Es como si le estuviera hablando a los chicos con otro idioma, que no les sirve para nada a ellos, es preferible dar menos y mucho más lento pero con un idioma en el que entiendan y tratar de generar algún conocimiento, que hablar a las paredes. Ahora, me parece que no todos los profesores están dispuestos a eso, más los profesores grandes, me parece que no están acostumbrados, primero a este tipo de alumnos, que para mí todavía va a reducir más el nivel de acá a cinco años, por el tema de que recién dentro de cinco años van a llegar los chicos que sufrieron la desnutrición del 2001, 2002… La escuela secundaria… entonces los profesores más grandes y que ya están con la cabeza en la jubilación no están dispuestos a cambiar su forma de trabajar.
>
> (Profesor de Geografía de escuela de zona sur)

A la hora de apreciar los tiempos actuales la memoria adquiere significación tanto para los normativos inclusores como para los normativos exclusores. Ella, o más precisamente su contenido, es el punto de anclaje desde el cual evaluar los cambios que se evidencian como consecuencia de la universalización del ingreso a la escuela secundaria. Las escuelas son instituciones con memoria (Gallart, 2006), y el uso que hacen de ella los/as docentes es productivo en términos de movilidad e inmovilidad. Lo que la memoria ofrece bien podría ser un modelo a seguir y desde el cual considerar lo que sucede hoy en las escuelas o bien un punto de anclaje para comprender dónde

estamos, cómo llegamos y proyectar hacia dónde queremos ir. Centrar la atención en lo que recuerdan los/as docentes permite dar cuenta de las formulaciones iniciales que se ponen en movimiento en la actualidad, ya sea como recuerdo, repetición, refutación u olvido.

Para los/as docentes hubo un tiempo en que las escuelas secundarias gozaban de un gran esplendor. Aquel era el tiempo en que las escuelas seleccionaban el alumnado a quien debía atender, un alumnado selecto y definido. De aquel tiempo, muchos/as profesores/as guardan memoria con recelos. Memoria inscripta en el discurso y que se reedita en lo que se dice y se hace en la escuela. Memoria a la que se recurre para añorar o, como lo hace la Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro, para denostar:

> Mi hipótesis, sabés qué es… en realidad yo creo que todavía el profesor que salió del profesorado reclama internamente un espacio perdido… Muchas veces seguramente habrás escuchado la época de oro de la escuela normal, y a mí se me paran los pelos de la nuca. La época de oro, la época de oro era la época de un elitismo y de una sangría feroz… Sangría, con respecto a que el que no califica se va… eh… o sea, esa misma gente que paladea todavía las mieles de aquel, las dorados épocas de los normales, donde todo era impecable y todo estaba en su lugar… eh… supongo se debe haber sentido muy bien porque en el proceso [refiere al último gobierno militar] todo estaba en su lugar y estaba todo muy bien…

Esplendor a expensas de aquellos/as que no pudieron saborear *las mieles de la época de oro* de la escuela normal. Esplendor devenido en ocaso por el ingreso y la permanencia en las escuelas de nuevos sectores sociales y no porque las escuelas no supieron operar modificaciones en su organización curricular y propuestas pedagógicas para atender a un público diverso en edad, en color de piel, en país de nacimiento, en lugar de procedencia, y que en la actualidad ingresa a las escuelas secundarias y puebla sus aulas. Según expresa la Profesora de Música de la escuela de zona norte todo el mundo tiene que tener acceso a la educación y el examen de ingreso es un condicionante del mandato, pese a que existen y deban existir opciones como los colegios Nacional Buenos Aires y Carlos Pellegrini:

> Pienso que todo el mundo tiene que tener acceso a la educación, no puede ser condicionante un examen de ingreso para estudiar o no. Digamos, no obstante, que hay escuelas que mantienen ese perfil [refiere a los colegios Nacional Buenos Aires y Carlos Pellegrini]. Es decir, pienso que tienen que estar las opciones para que todo el mundo pueda estar en una escuela y que

> las escuelas sean cada vez lugares más gratos, más verdaderos para vivir. Todo el movimiento que hay de chicos, pienso que tiene que ver con esto, con que... bueno, que sea lo que tiene que ser.

Para los normativos exclusores el examen de ingreso no sólo es garantía de selección que determina quién ingresa y quién no, sino también es garantía de que quienes ingresen a la escuela sepan, y ello puntualiza la profesora de Lengua de la escuela de zona centro:

> Que fue en el Normal de San Justo, no este Normal, tuve que dar un examen de ingreso, de seis horas, dividido en dos días. Yo entré porque tenía 39,50 de promedio, entraban hasta los que tenían 35 puntos. Con 39,50 entré y pude elegir idiomas, los otros tenían que irse a otra escuela, no podían quedarse en esa… La eximición era con 7 y teníamos una sola previa, y cuando llegábamos a tercer año teníamos que tener el promedio de los tres años, 7, si no teníamos promedio 7 y teníamos alguna previa, nos teníamos que ir a otra escuela, no podíamos quedarnos en el Normal. El Normal era la excelencia (…) El famoso examen de ingreso era muy bueno, para mí era muy bueno, porque yo estuve un año preparándome para el examen de ingreso, y repasé Lengua, y repasé Matemática, cosas que yo, viste… no las sabía, o las sabía así no más. Yo ahora sé cosas que les están enseñando a los chicos del tercer año de secundario de Matemática, te aviso que yo soy profesora de Lengua y de idiomas (…) un desastre, bueno ahora estoy hecha una genia, porque sé… regla de 3.

"(...) yo estuve un año preparándome para el examen de ingreso, y repasé Lengua, y repasé Matemática", sostiene la Profesora de Lengua, dando cuenta así de los circuitos paralelos que se conformaban a la par de la escuela primaria pública y pasando por alto que el examen de ingreso no igualaba por capacidades intelectuales y actitudes hacia el estudio, sino más bien por situación socio-económica (Braslavsky, 1989). La escuela secundaria que recuerdan y añoran los normativos exclusores tenía la potestad de seleccionar a su alumnado. El examen de ingreso era el instrumento oficial y visible de selección social que legitimaba el efecto de nacimiento de los/as estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998). Pero la escuela que celebran los normativos inclusores es la escuela de los nuevos tiempos: la escuela de la universalización del ingreso, con todo lo que ello implique:

> Adhiero a la integración, adhiero a la diversidad, adhiero a tooodos estos valores, pero creo que el docente también está solo ante toda esa complejidad de temáticas que ahí está: el sistema tiene un discurso, pero en la práctica lo llevamos a cabo nosotros (...) Yo creo que —si en términos de clase nos sirve para orientarnos— hay una mezcla de gente de lo que somos, como nuestra sociedad, más representada en todos los estratos; ya sean sociales o económicos en la escuela pública. De todos modos esta escuela,

> por ejemplo, ha sufrido tantos cambios en los últimos diez años —yo estoy desde el 97' trabajando acá—; y hemos pasado —que me maravilla y no sé si es un valor que todos compartimos— de recibir a los rusos que vinieron para acá, la comunidad coreana que ha sido integrada y superándose constantemente, chicos internados que venían acá, chicos que a raíz de distintos convenios que se han hecho y que nos han ido modificando a mi entender para bien.
>
> (Profesora de Música de escuela de zona norte)

Las estrategias

Ninguna interacción humana está libre de controversias y disputas, y en la escuela ello resulta aún más evidente porque, como he expresado, no sólo se ponen en juego cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje, sino también cuestiones políticas e ideológicas. La gradación de las disputas entre los/as profesores/as puede ir de serios enfrentamientos hasta la inexistencia de las mimas. No obstante, el transcurrir diario de la vida institucional entre los/as profesores/as no se caracteriza por la disputa constante. Las interacciones cotidianas entre los/as profesores/as se caracterizan —en unos/as más que en otros/as— más bien por la camaradería; por las conversaciones amenas en sala de profesores/as, en los pasillos que comunican a las aulas y ante la puerta de un salón de clases; por los intercambios sobre el aprendizaje y los cambios evidenciados en algún/a estudiante o grupo de estudiantes en particular; por la puesta en marcha, ajuste o evaluación de algún proyecto; o por los intercambios para dar respuesta a algún pedido de los/as coordinadores/as o de la Rectora. También las salidas fuera del horario de clases para la celebración de algún acontecimiento especial conlleva a que los/as docentes interactúen uno/a con otro/a.

Las disputas que pudieran suscitarse caen más en el terreno de lo personal y lo laboral —otorgamiento de horas cátedra, justificación de inasistencia y/u otorgamiento o negación de permiso, cambio de hora, el concurso de una coordinación, entre otros— que en el terreno de las cuestiones que refieren a posicionamientos políticos e ideológicos. Los conflictos que pudieran suscitarse sobre el ingreso y la permanencia de los nuevos sectores sociales y sobre los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos quedan en un segundo plano salvo que alguna situación lleve a que el/la docente exprese su posición. Por cierto, los/as profesores/as suelen manifestar cierta cautela, o no, en lo que dicen y hacen. Saben que la expresión de su posición sobre alguna cuestión en particular que contradiga el orden imperante en la institución puede

jugar en su contra, como también puede no llegar a importarles las consecuencias de sus dichos y hechos por lo que no guardan reparos en expresar lo que sienten y piensan. Así, algunos/as proceden como si nada o se mantienen el margen, al tiempo que otros/as enfrentan o bien tejen alianzas aguardando el mejor momento. En efecto, la posición de los/as profesores/as sobre la necesidad de clarificar los puntos de vista sobre ciertas cuestiones que refieren a la escuela varían.

En la escuela, como institución del orden destinada a generar una comprensión compartida (Tiramonti, 2004), pareciera haber un acuerdo tácito de no poner en discusión algunas cuestiones que resultan necesarias para potenciar los esfuerzos y direccionar las acciones. Estas cuestiones, que podrían entenderse de orden general —qué se concibe por educación, cuáles son y debieran ser los fines y funciones que la escuela debe asumir y/o perseguir en los tiempos actuales, qué concepción de enseñanza y aprendizaje tiene o debiera asumir la escuela, entre otros—, en muchas instituciones quedan fuera de discusión. He observado en las tres escuelas que la preocupación diaria de muchos/as de los/as profesores/as gira más en torno a sus intereses materiales y su ventaja personal que sobre cuestiones educativas generales y sobre cuestiones valorativas que afectan la cotidianeidad escolar y que tienen a los/as estudiantes como principales destinatarios/as. No obstante, he dado muestras en el apartado en el que presenté a los normativos inclusores y a los normativos exclusores que, de un modo u otro, el ingreso y la permanencia de los/as adolescentes procedentes de villas, de casas tomadas, del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial de Bolivia y Perú, y lo que ello implica para la cotidianeidad de la institución afecta a los/as profesores/as, pero la fuerza y el modo varía de uno/a a otro/a. Los/as profesores/as no son inmunes a la presencia de los/as extraños/as en la escuela y son conscientes de cuánto ha cambiado la escuela como consecuencia de ello. Pero, ¿cómo sobrellevan la afectación que produce en ellos/as y en los/as otros/as la presencia de los/as extraños/as en la escuela?

Los/as profesores/as hacen de la *confrontación* y de la *retirada* sus medios de descarga. Hay docentes que, en un momento u otro, confrontan o se mantienen al margen de las cuestiones en disputa. Los normativos exclusores confrontan con los/as extranjeros/as y el espacio de disputa suele circunscribirse al salón de clases:

> Y porque uno no le puede dedicar el tiempo necesario a cada uno, el chico es cada vez más demandante, demandante en el sentido de que tiene cada vez más problemáticas a nivel social, a nivel cultural, a nivel económico, entonces tanta masificación, uno pierde la posibilidad de brindárselos, entonces como que se produce un desborde, y yo creo que el docente se siente desbordado.
>
> (Profesora de Biología de escuela de zona centro)

Y hacen de la queja un medio de descarga:

> (…) y que el docente tiene un gran drama tenemos todos, vive quejándose, es un llanto continuo, viste, es una... vos entrás a la sala de profesores y es todo el tiempo protestar, yo no digo que yo no proteste, yo también protesto y a veces me sumo a la protesta, pero a veces trato de tomarme la reflexión, de decir: "bueno, no seas tan negativa, porque…
>
> (Profesora de Biología de escuela de zona centro)

Y cuando el desborde ya es incontenible y la queja ya no basta como medio de descarga de la tensión, entonces emprenden la retirada. La retirada asume en los normativos exclusores tres formas concretas:

1.- El abandono del curso. Esto es, cuando el/a profesor/a se siente desbordado ante una situación de índole disciplinar acaecida con los/as estudiantes durante el desarrollo de una clase y la única estrategia que encuentra a mano para sobrellevar la situación es abandonar la clase y dejar al grupo de estudiantes abandonado a su suerte, en el peor de los casos, o bajo el cargo del/a preceptor/a:

> Ya no doy más con este curso. Es imposible trabajar con ellos... No, yo no puedo más. Ahí están, que se haga cargo otro...
>
> (Dice la Profesora de Historia de escuela de zona centro ingresando ofuscada a mitad de hora a la sala de profesores).

2.- El abandono de la enseñanza. Esto es, cuando prima en el/a profesor/a la determinación de reducir los esfuerzos por sobre la maximización de las acciones que conllevan la enseñanza para propiciar, facilitar y/o favorecer el aprendizaje del/a estudiante. Por otro lado, cuando también prima la determinación de cumplir con el programa por sobre su adecuación en función de las particularidades propias del grupo de aprendizaje y/o de un/a estudiante en particular. Dichas razones hallan fundamento en la consideración que el/a profesor/a tenga del grupo y/o del/a estudiante y en sus propios intereses y/o necesidades que están por sobre los de los/as estudiantes.

> Entrevistador: En el caso de los docentes que conciben a los alumnos con cierta discriminación, vos como autoridad, ¿cuáles cuestiones ves que refuerzan de su trabajo cotidiano? Si el alumno le pide "explicame más, enseñame más", ¿qué es lo que dan ellos?
>
> Profesora: Algunos, no muchos, dicen que no van a dar ni a reforzar nada, porque estos chicos no lo merecen, porque no hacen nada. Todo está puesto en el chico, no en la mirada crítica de uno de decir: "¿Qué me está pasando a mí que este grupo de chicos no sale adelante?" Se los trata de pobrecitos. Escucho en sala de profesores: "Pobrecitos, no van a aprender nada, nunca van a aprender nada". Entonces, no hay actitud de decir: "Bueno, tienen otro tiempo de aprendizaje, voy a ver qué hago para que estos chicos puedan aprender a pensar". A pensar incluyendo no solo el pensamiento de armar una frase, una oración sino también un cálculo matemático… Ya el docente va con desconfianza en el otro, descalificándolo; y si vos no tenés confianza en el otro que va a lograrlo no se logra. Otra cuestión que surge es: "Yo voy a dar este programa cueste lo que cueste, me siga quien me siga. Y, me parece que en ese punto nos estamos equivocando, porque no es así.
>
> (Profesora de Biología y Vicerrectora de escuela de zona sur)

3.- El abandono del/la estudiante. Esto es, cuando el/a profesor/a le resta tiempo y esfuerzo o no le dedica más tiempo y esfuerzo a la enseñanza de un grupo de estudiantes o estudiante en particular sea porque considera que ya nada puede hacer porque a su criterio el sujeto posee limitaciones para el aprendizaje, porque ya no hay forma de que el/a estudiante remonte las notas bajas y debe rendir la materia en instancias de evaluación final o por razones fundadas en la disciplina que manifiesta en clase el/a alumno/a:

> Los de este lado [señalando a los/as repetidores/as] son los excluidos... a esta altura del año no sé para qué siguen viniendo. En cualquier momento esto es Corea del Norte y Corea del Sur: ¡Boon!
>
> (Profesora de Matemática de escuela de zona norte)

A diferencia de los exclusores, los normativos inclusores confrontan consigo mismo:

> O sea, si he evolucionado, he evolucionado de alguna parte, desde las rocas, desde lo más oscuro hasta lo más luminoso, entonces eso es lo que yo tengo que tener claro, y por eso te digo que mi gran enemigo está adentro, nunca afuera, afuera jamás.
>
> (Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Y la retirada de los normativos inclusores es de los espacios donde podrían confrontar con otros/as, como la sala de profesores/as, quizás obedeciendo a intereses propios de protección o a razones fundadas en tiempo y momento propicios para la confrontación:

> Porque son cómodos… y eso me cansa, eso sí me cansa, eso me agota. Vos jamás me vas a ver en sala de profesores, no soporto, muy pocas veces voy a sala de maestros.
>
> (Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Más allá de las palabras y las acciones

Hasta aquí he planteado que la *posición*, el *contenido* y la *estrategia* son tres cuestiones que cobran relevancia a la hora de estrechar filas ante el ingreso y la permanencia de sectores sociales que históricamente fueron excluidos del nivel medio, y que dichas cuestiones no sólo tienen efectos en los/as docentes sino que varían de uno/a a otro/a. Para los normativos exclusores la pérdida de prestigio de las escuelas se debe al ingreso y la permanencia en las instituciones de sectores sociales impensados un tiempo atrás. Para los normativos inclusores, sin embargo, el prestigio de la escuela no está en cuestión; más bien cuestionan y denuncian los discursos y las prácticas exclusoras de los/as otros/as al tiempo que celebran el ingreso y la permanencia de nuevos sectores sociales en la escuela.

Ahora bien, ¿desde dónde los normativos exclusores esgrimen discursos y prácticas exclusoras y qué están cuestionando y con quién/es están discutiendo los normativos inclusores? En otros términos, ¿qué es lo que podemos encontrar más allá de los discursos y las prácticas de unos/as y otros/as y que se mantiene oculto tras la disputa y que oficia de proscenio y que parecieran pasar por alto los/as profesores/as? Entiendo que entre unos/as y otros/as hay un punto que resulta común, y del que ha dado cuenta la Profesora de Música de la escuela de zona norte: "*el sistema tiene un discurso, pero en la práctica lo llevamos a cabo nosotros*".

También la Profesora de Educación Estética de la escuela de zona centro aportó lo propio. Ante el supuesto de que para algunos/as profesores/as la vuelta al examen de ingreso resolvería los males que afrontan las escuelas medias respondió, risa de por medio:

> [Esos docentes siguen anclados] En la sobrevivencia de un sistema que ya no está más, pero bueno, así les sube el colesterol, se les cae la celulitis (…) [La sobrevivencia de un sistema que] ya no está más y lo están sosteniendo desde sus creencias, o sea, creen que las cosas son así, piden a los chicos que las cosas sean así y en realidad nada es así (…).

Pese a que ambas profesoras no se conozcan, a que trabajen en escuelas diferentes y sean distintas en edad y manifiestan años diferentes de antigüedad docente, entre una y otra es posible hallar un asunto de preocupación que resulta común: el mandato de que todos/as los/as adolescentes deban estar en la escuela se realiza sin considerar que el formato de la escuela secundaria que durante mucho tiempo fue propicio para un porcentaje reducido de la población aún persiste casi inalterable[4]. Sin embargo, ambas profesoras, al igual que los normativos exclusores, saben que la escuela media cambió, y son conscientes de dichos cambios. Desde la eliminación del examen de ingreso hasta los tiempos actuales, las escuelas han evidenciado cambios, y muchos/as profesores/as fueron y son testigos privilegiados/as de los mismos:

> Cuando yo llegué acá eran escuelas de niñas chillonas; todas iguales, todas muy niñas de su casa y muy… En el ´90 la escuela de golpe y porrazo se quedó sin alumnos, entonces hubo que aceptar los chicos que venían de las escuelas medias, o sea las… porque son munición pesada, porque los niños bonitos quedaban adentro. Munición pesada… Entonces, de repente, esas niñas que tenían que estar todas con la cola tirante porque ni un pelito teníamos de esta cosa, de repente convivían con súper heavies, muy heavies, diferentes niveles de heavies: pelo largo, muñequeras, camperas de cuero… Andá a hacerle poner un delantal, andá a hacerle poner las gomitas. Yo me acuerdo de una profesora, que ahora es profesora, en ese momento era preceptora, me dice: "Estela vos que haces esos talleres, ¿no les podés hacer poner las gomitas?", "¿A quién?" Claro, de repente la escuela para sobrevivir, en vez de cerrar aulas empezó a absorber chicos a los cuales no estaba previsto; éste fue el primer gran imprevisto que tuvo la escuela en términos de chicos. Entonces, de repente, todo cambió.
>
> (Profesora de Educación Estética de escuela de zona centro)

Dichos cambios interpelan de distintos modos a los/as profesores/as, y la lectura apresurada que se realice de las posiciones que asumen bien puede conducir a denostar a unos/as y a ensalzar a otros/as y, por tanto, pasar por alto que dichas posiciones son consecuencias de un problema aún mayor, y que ha sido señalado en demasía en

---

[4] Terigi (2008) plantea que transformar la escuela media no resulta fácil. A su entender las propuestas de reformas se han encontrado sistemáticamente con tres rasgos que hacen a la organización de la escuela secundaria: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los/as profesores/as por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedras. No obstante, considera que cambiar el formato de la escuela resulta posible si se presta atención a dichos rasgos. En relación con la escuela media y los nuevos sectores sociales, señala: "Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su *curriculum* se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media era 'para todos' (…) En este contexto, los cambios que se requieren en las escuelas secundarias deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las jóvenes" (p. 65. Los resaltados le pertenecen).

distintos estudios: *las dificultades con que se han enfrentado sistemáticamente los cambios en el nivel medio*. Así, es lícito señalar que al universalizar el nivel medio, también se universaliza un formato que fue pensado y delineado para un grupo definido y selecto de la sociedad, y en virtud de ello los inconvenientes para dar cabida a aquellos/as que no fueron sus destinatarios históricos.

La soledad que experimentan los/as docentes ante las reformas y los problemas que vienen de la mano de la inclusión y las que ella genera en las escuelas es un denominador común entre los normativos exclusores y los normativos inclusores, aunque la forma en que reaccionan ante ellos son distintas. *La posición, el contenido y la estrategia* son tres modos reconocibles en las escuelas que conformaron el universo de mi estudio y ellos podrían entenderse como respuestas a la soledad que experimentan los/as profesores/as ante los nuevos tiempos. En virtud de esto me arriesgo a plantear que es el propio formato de la escuela media quien abonó y continúa abonando el discurso y la práctica de los normativos exclusores y de los normativos inclusores. Que los primeros aboguen por seguir sosteniendo una escuela con los rasgos que lo vienen acompañando desde sus momentos fundantes y que los otros denuncien los discursos y las prácticas de aquellos/as es porque —considero— no están pudiendo ver que lo que debe ser puesto en cuestión son los núcleos duros de la escuela media. Visto de este modo, cabe preguntar quién conspira contra los nuevos sectores sociales y conspira también contra los/as propios/as profesores/as. Entiendo que es el propio formato de la escuela media —históricamente consolidado— quien conspiró, conspira y seguirá haciéndolo en tanto no se pongan en discusión aquellas cuestiones imperceptibles y que sirven como marco y sostén de lo que se dice y se hace en las escuelas. Por lo tanto, cabe señalar que si el ingreso de los nuevos sectores sociales en un tiempo y en un espacio que los/as desconoce no resulta fácil, menos todavía resultará la permanencia.

No obstante, los conflictos en curso o los potenciales entre los/as docentes y en el/a docente mismo/a entorno a los nuevos sectores sociales, a los problemas que arriban junto con ellos y los que se suceden una vez en la escuela, bien pueden habilitar para la permanencia del formato establecido o el cambio del mismo. En otros términos, los discursos y las prácticas de los/as profesores/as pueden propiciar que los cambios se den en una dirección u otra o reforzar la permanencia de los rasgos que históricamente han definido a la escuela secundaria. Pero, pese a que las disputas se dirimen en el marco instaurado por dichos rasgos, se hace necesario, por un lado, prestar atención y reforzar

el supuesto que en el propio conflicto podamos hallar la posibilidad o el germen del cambio. Es decir, no perder de vista el carácter operativo y productivo del conflicto para instaurar el contexto que le dé sentido a la inclusión de aquéllos/as que históricamente estuvieron excluidos. Por otro lado, que los/as profesores/a se manifiesten de un modo u otro ante los/as recién llegados/as y que ello genere disputas o las disputas estén latentes entre los/as docentes y en el/a docente mismo/a son señales de cambio. Se suele puntualizar en el patrón pedagógico tradicional de la escuela media y su organización institucional como las dificultades con que se han enfrentado las reformas y al hacerlo pareciera que se pasa por alto otro aspecto de gran significación: lo que piensan y sienten los/as docentes sobre los/as recién llegados/as a la escuela media y los fines y funciones de la escuela y la manera de conseguirlos. Dicho de otro modo, se suelen señalar como núcleo duro de alterar aquellos aspectos básicos de la escuela media que se han mantenido estables al paso del tiempo y que remiten a los aspectos organizativos y curriculares de la escuela secundaria y se suele pasar por alto al/a docente como colectivo y como individualidad.

Referencias

Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.

Baquero, R. y otras. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *REICE*, volumen 7, número 4, pp. 292-319.

Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella – La Crujía Ediciones.

Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa-Calpe: Madrid.

Simmel. G. (1977). Digresión sobre el extranjero. En G. Simmel, *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Volumen II. Madrid: Revista de Occidente.

Tedesco, J. C. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. En *REICE*, volumen 2, número 1, pp. 1-20.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa 29*, Dossier: Reformas de la forma escolar, año 17, junio 2008.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

——— (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.