

XIV CONGRESO MUNDIAL DE SOCIOLOGÍA

26 de Julio - 1º de Agosto 1998

Montreal Canadá

**Prácticas escolares y exclusión social
en las políticas educativas neoconservadoras**

Nélida Landreani

**Facultad de ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos
Rivadavia 106 (3100) Paraná Argentina**

TE : 043 230657 043 226541

e mail landrean@satlink.com

XVIº CONGRESO MUNDIAL DE SOCIOLOGÍA

Prácticas escolares y exclusión social en las políticas educativas neoconservadoras

Nélida Landreani

Resumen de la ponencia :

La renovación del capitalismo se apoya en la producción simbólica de nuevos dispositivos culturales que acentúan los procesos de exclusión social. El aparato educativo cumpliendo un papel relevante en la hegemonía ideológica está sujeto a reformas neoconservadoras cuya aplicación adopta formas particulares en los países pobres. Sobre la base de este presupuesto, esta ponencia propone analizar el carácter contradictorio de la implementación de la reforma educativa en Argentina, identificando tres nudos de significados que develan su carácter excluyente :

1. La inversión de los sentidos : el nuevo discurso pedagógico crea la ilusión de la democratización del saber y simultáneamente impone nuevos mecanismos de disciplinamiento escolar
2. Viejas formas de discriminación se encarnan en nuevos procesos de territorialización de la dualidad social. Las escuelas se constituyen en actuales redes de semiotización de la división de clases, siendo cómplices involuntarias de exclusión social.
3. Las condiciones del trabajo docente que imprimen las reformas educativas contradicen su naturaleza ideológica, exacerbando mecanismos de alienación que son frecuentemente desplazados por la producción de sentidos alternativos. Las prácticas escolares en las escuelas marginales muestran que los actores no están dormidos sino que alimentan procesos de producción cultural .

Datos de la autora :

Nélida Landreani es Titular de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, ambas en Argentina. Investigadora, desarrolla trabajos de investigación socioantropológica en educación siendo actualmente Directora del Proyecto de investigación “Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar en contextos de pobreza”. Desarrolla desde 1996 trabajos de Extensión que incluye publicaciones y talleres de Capacitación Docente en servicio sobre “Las prácticas escolares en escuelas urbano marginales” conjuntamente con AGMER (Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, filial de CTERA, entidad gremial que nuclea a los trabajadores de la educación en el país) Participa del CEP Centro de Estudios y Propuestas del Frente Grande, en la comisión de Educación.

Prácticas escolares y exclusión social en las políticas educativas neoconservadoras

Nélida Landreani

Introducción :

En esta ponencia me propongo analizar la crisis educativa actual en el marco de la crisis cultural del capitalismo. Este orden mundial integrado como tan bien lo describió Guattari, requiere de la producción de nuevos dispositivos de disciplinamiento para atenuar las resistencias a los procesos de exclusión social que ha desatado. Acelerados cambios en la estructura productiva y, sobre todo, en el desarrollo de la tecnociencia, van acompañados de una producción simbólica que semiotiza estos cambios disponiendo de un arsenal de significantes que encubre su carácter excluyente. Es preciso ocultar la concentración de la riqueza, la expoliación del planeta y la destrucción del deseo y la memoria con espejismos, imágenes virtuales e inversión de sentidos, puestos al servicio de nuevos consensos.

Las reformas educativas no pueden entenderse de otro modo sino como parte de esa parafernalia . El reordenamiento de los países en el mundo definen nuevas formas de dependencia y los países latinoamericanos se ven embarcados en apresuradas reformas de retracción del Estado, privatizando áreas que ningún país desarrollado se atreve a liquidar, comprometiendo el patrimonio nacional. No voy a detenerme en realizar un diagnóstico socioeconómico . La concentración de la riqueza, la transnacionalización de las economías regionales, la reestructuración productiva, la desresponsabilidad de los estados en la seguridad social, los procesos de privatización, la masificación de la cultura a través de la maquinaria massmediática, la desregulación del mercado ocupacional y la precarización laboral y su consecuente ola de desocupación, son sólo algunos de sus capítulos. Tal vez, la consecuencia más importante sea la exclusión social, porque se desarrolla un mundo sólo para integrados; el resto, sobra, deambulando por los bordes.

En procesos de acelerados cambios, los adelantos pregonados por la llamada globalización encubre síntomas de indudable dramatismo : la violencia, el consumismo voraz, la flojera de voluntades, la destrucción del planeta, las guerras fratricidas. Los beneficios de la mundialización se reducen cada vez, a un número más reducido de personas. En cambio se diseminan formas alternativas de simular que los beneficios alcanzan a las mayorías. La utilización de señales simbólicas operan como señuelos : la tarjeta reemplaza el documento de identidad, el celular desplaza los afectos, la Internet satisface deseos eróticos a distancia, los contratos basura compran el futuro a plazos. Sin memoria, las esperanzas colectivas no tienen destino. Una nueva ideología naturaliza los cambios en nombre de la irreversibilidad. Los cambios, dice el nuevo mito, son inevitables, legitimando las decisiones políticas de quienes tienen el poder.

La constitución de los sujetos de este orden remozado exige nuevos dispositivos de producción de consensos y es en este marco que deben entenderse las reformas educativas, porque la escuela carece de la eficacia de antaño. Los sistemas educativos deben ofrecer, entonces, alternativas a las cansadas y exhaustas escuelas diseñadas en el siglo pasado. Con ahínco los economistas del Banco Mundial se han propuesto intervenir en la elaboración de los nuevos modelos educativos emitiendo recomendaciones que son tomadas al pie de la letra por muchos funcionarios. Los gobiernos latinoamericanos disciplinados han acatado, sin crítica alguna, esos consejos. En Argentina, intelectuales conocidos en el ámbito educativo han sido los responsables de adecuar dichas recomendaciones a la idiosincrasia nacional. Con precaución se autotitulan técnicos para no verse comprometidos con la gestión menemista, ligada a escándalos de corrupción y mafias.

La reforma en Argentina adquiere rango jurídico con la sanción de la Ley Federal de Educación en Abril de 1993. Sin embargo, ya poseía antecedentes como la transferencia de escuelas nacionales a las provincias (traspaso de escuelas de enseñanza media, de adultos y artística), en 1992, operativos de evaluación de la calidad educativa en los distintos niveles de la educación pública, la

conformación de la Red Federal de Formación Docente (a cargo de la actualización profesional de los docentes en servicio) y el Pacto Federal Educativo (por el cual el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación conserva el control de las decisiones con la anuencia de las provincias), herramientas éstas que permitieron centralizar las decisiones políticas y descentralizar las administraciones .

Con masivas protestas, la reforma en nuestro país no ha tenido el consentimiento fácil.¹ A pesar de la resistencia el gobierno ha hecho gala de su autoridad para imponer una reforma que refuerza los procesos de exclusión social. El sistema educativo está siendo diseñado para constituirse en un dispositivo de adaptación pasiva a las reformas. Bajo el lema la escuela a tono con la revolución científico técnica, su principal herramienta de convencimiento ha sido plantearla como la única y verdadera reforma posible. La ostensible omisión del debate político es su principal acción ideológica.

Ahora, abandonando el tono distópico del análisis, de una perspectiva globalizadora, propongo penetrar en otra dimensión de lo social, sumergiéndome en la vida cotidiana de los sujetos . Es decir, los invito a iniciar otro itinerario, incursionar en la gramática de los actores de la práctica social. El sentido de este salto narrativo es paradójico, tal como Deleuze señala la ruptura del sentido común. **Les propongo introducirnos en el interior de la trama social, donde fermenta la historia, para analizar las contradicciones que se activan con la implementación de las reformas en las escuelas.** Así, permitiremos que las contradicciones fluyan tal como los acontecimientos se muestran a los ojos de quienes sufren las consecuencias de los cambios que tanto se proponen.

Sobre la base de este juego pendular, me propongo analizar el carácter contradictorio de la implementación de las reformas educativas. **Intento demostrar que al contrario de lo que pregona, la reforma en mi país promueve la integración de unos pocos y la pasiva conformidad de muchos, doblegando sutilmente la voluntad de los jóvenes y niños por la competencia desmedida, el individualismo y el dominio del consumo, procediendo a legitimar nuevos procesos de segmentación social. Para ello, se llevan a cabo novedosos procesos de disciplinamientos de quienes tienen el trabajo sucio : los docentes. En lo que sigue, presentaré tres nudos de significados que develan la complicidad de la reforma educativa con la exclusión social y algunos mecanismos de control para encausar a los docentes en la nueva senda.**

1. La inversión de los sentidos : el nuevo discurso pedagógico crea la ilusión de una transformación democrática.
2. Viejas formas de discriminación se encarnan en nuevos procesos de territorialización de la dualidad social. Las escuelas se constituyen en actuales redes de semiotización de la división de clases, siendo cómplices involuntarias de exclusión social.
3. Las condiciones del trabajo docente que imprimen las reformas educativas contradicen su naturaleza ideológica, exacerbando mecanismos de alienación que son frecuentemente desplazados por la producción de sentidos alternativos

El desarrollo de estas tres tesis oscilará entre el relato de situaciones particulares y la inclusión de

¹ El principal gremio docente CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) que nuclea a filiales de casi todas las provincias inició en 1997 una medida de fuerza novedosa : frente al Congreso de la Nación instaló una carpa donde desde entonces docentes ayunan durante cerca de un mes en un histórica muestra de la capacidad de resistir la deplorable política gubernamental que insiste en la reforma manteniendo condiciones de trabajo denigrantes.

categorías analíticas que permitan interpretar los acontecimientos. Esta estrategia no tiene la pretensión de demostrar la veracidad de las tesis sino el propósito de develar los complejos procesos de construcción del consenso para advertir que en la intrincada malla de lo cotidiano lo que se muestra no es precisamente el beneficio de la globalización, sino la complicidad de la nueva educación en producir sujetos mansos, sin conciencia y otros indicios que se ocultan al pensamiento fragmentado

1. La inversión de sentidos :

La producción cultural de fin de siglo, pareciera resumirse en la tesis de que el final del milenio se acompaña de un colapso social. El llamado “cambio de época” no atiende a las consecuencias de una forma de organización social sino más bien a una tendencia cuasi natural del desarrollo humano. Es un modo de entenderlo, claro. La cuestión reside en preguntarse si ésta es la única manera .

En la vorágine economicista que empaña la interpretación del mundo de hoy, de depredación de lo político y degradación de la memoria colectiva, me parece saludable empezar a desnudar el complicado tema de la crisis cultural planteando dos cuestiones centrales: por un lado, revisando eso que se da en llamar la post modernidad o la cultura de fin de siglo y por el otro, desnaturalizando este sentido común que naturaliza los cambios apelando al pensamiento crítico para condimentar el análisis con ingredientes político ideológicos que desnaturalicen esas transformaciones a las que enfrentamos impávidos. Todo ello, con el objetivo de desentrañar el sentido que asumen las reformas educativas en este marco y las características particulares de la reforma en Argentina.

La post modernidad (como han denominado a la cultura capitalista de la segunda mitad de este siglo), arrasó con el pensamiento totalizador desmantelando no sólo los macroanálisis, sino también, las categorías que han ayudado a comprender los procesos hegemónicos y a interpretar la creciente alienación cultural. La renovación de las ciencias sociales ha condensado nuestra atención en la producción discursiva, **se ha entretenido en las palabras, mientras las leyes del mercado diseminan una guerra sin conciencia que nos convierte a los intelectuales en nuevos agentes orgánicos y somete a los sectores subalternos, a un proceso de empobrecimiento y marginación.**

La producción intelectual (aunque se disfrace de novedosa) ha heredado la lógica de lo dado y esto es así porque la gramática explotadora del sistema capitalista sigue en pie. Así, el pensamiento crítico que se dice que predomina en los pensadores post modernos, ha construido estrategias de eufemización que lo hace poco menos que inentendible para el común de la gente, colabora con la legitimación de la concentración del poder alivianando el peso de las decisiones políticas de los gobernantes al centrar los estudios en la diseminación social del mismo. Esto convierte la producción intelectual en un proceso de inevitable y justificada incertidumbre, de desencanto, de seducción de las palabras, de un presente interminable que desresponsabiliza a teóricos y académicos de las consecuencias masivas del reordenamiento. **“ Tanto análisis del discurso del poder nos ha quitado la capacidad de operar colectivamente, de intervenir, de transformar, algo que parecen haber aprendido los economicistas de hoy en su carrera por ganar espacios para el mercado”** (Landreani 1997). Quienes desconfiamos que los cambios sean una demostración del avance civilizatorio, corremos el riesgo de quedar presos en la trama discursiva, analizando la eficacia de los que producen el poder efectivo de arrinconar la vida de la gente.

En este marco, cuando se habla de “cultura de fin de siglo” pareciera entonces que se la despojara de su atributo principal: **su carácter político**. Es más, algunos hablan de crisis de civilización, como si con la culminación de nuestro siglo cayéramos en una suerte de abismo cultural que trastoca nuestras raíces, invocando nuevos procesos, en los que flaquea la voluntad porque la crisis de la razón, no solo exige nuevos arsenales interpretativos sino que se asienta en un cansancio de la

voluntad para arremeter contra la resignación y parir proyectos colectivos guiados por una ética solidaria.

Coincido con Castoriadis cuando afirma que estamos viviendo los estertores del capitalismo y que los cambios que nos tienen de espectadores son producto de la actitud desesperada de los poderosos por evitar su derrumbe. **Los cambios entonces, no son resultado de la acción colectiva transformadora, ni obedece a causas naturales, ni son producto de una época que culmina porque ingresamos en un nuevo milenio. Sino por el contrario, son consecuencias de decisiones políticas de los centros de poder que apelan a dispositivos aceitados de resignación y conformismo para su legitimación. Se trata en fin, de la modificación de las formas vetustas del capitalismo para que no cambie la esencia de su explotación.** Alcira Argumedo calificará de capitalismo salvaje a la remodelación de este proyecto socioeconómico. La educación, claro, juega un papel relevante en la entronización de esta renovación.

Dada la corta extensión del trabajo no voy a abundar en detalles: cuando hablo de actualizar el pensamiento crítico me refiero a ejercitar un **pensamiento de ruptura, de quiebre de sentidos que hegemonizan el campo discursivo y de un proceso de elucidación que permita construir sentidos nuevos.** Pongamos entonces en duda la inevitabilidad de las reformas y despleguemos otras formas de nombrar lo que suele entenderse como irremediable. Intentemos analizar la realidad cultural como una complejidad cuya irreversibilidad no nos condena a asumir pasivamente los procesos iniciados (Morin)

Las reformas educativas operan como nuevos dispositivos de disciplinamiento acordes al reordenamiento. Es decir, como sumisión a la ley, como sometimiento a las reglas, que por novedosas no dejan de ejercer dominio simbólico sobre los sujetos . La constitución de las subjetividades debe acompañar los nuevos procesos sociales y económicos y la sustitución del pensamiento eclesiástico por la racionalidad instrumental debe dar lugar ahora, según la post modernidad, a nuevas narrativas acordes a la nueva etapa.

“Hay una tesis general sobre la historia contemporánea, que las sociedades industriales ricas de Occidente proclaman con orgullo a los cuatro vientos, según la cual la historia está convergiendo hacia un ideal de democracia liberal y de mercados libres que son la materialización definitiva de la libertad humana.” (Chomsky, p. 43).

El desarrollo de la humanidad depende de la tecnociencia, el nuevo mito. En consecuencia no pueden dejar sola a la televisión en su misión de aislar a los sujetos. Es preciso conducir otros procesos culturales para que consientan los cambios y simulen que se benefician con ellos. **Uno de los principales procedimientos que emplea el nuevo proyecto educativo es la inversión de sentido. Es decir, altera el significado original induciendo a incorporar en la práctica su contrario.**

Esta inversión opera a través de la cooptación de categorías críticas convertidas en “verdades científicas” que son legitimadas a través de la estructura del poder institucional y dotadas de nuevos sentidos al modificar las condiciones de producción de las prácticas discursivas.

Veamos algunos ejemplos. En el discurso oficial se hace referencia permanentemente al protagonismo docente en las reformas educativas. Tanto sea en la palabra de la Ley Federal que normatiza el proceso de reconversión educativa como en las instancias de capacitación, los docentes son invocados como los verdaderos actores de la “transformación”.

El Ministerio de Cultura y Educación en cambio se ha caracterizado por la **aplicación inconsulta de la reconversión docente**, la imposición de las reformas en las provincias, haciendo oídos sordos a masivas movilizaciones populares de protesta, a las advertencias y cuestionamientos de

los sindicatos y a la crítica que los mismos docentes advierten desde el sentido común. En las provincias, la implementación de las reformas exige la presentación de proyectos institucionales y paradójicamente se coarta la posibilidad del trabajo colectivo suspendiendo los llamados días institucionales (días laborables cuya jornada es destinada al trabajo de equipos y no al dictado de clases), eliminando materias (dejando a maestros y profesores sin trabajo) cerrando cursos .

Por otra parte, se han realizado evaluaciones de la calidad de la educación mediante operativos que han tenido por objetivo confirmar un precario diagnóstico acerca de la deficiencia de la enseñanza en el país, culpabilizando a los docentes por el fracaso, acusando al magisterio de ser responsable de su deficiente capacitación. La inversión de sentido es grotesca: se pretende hablar de protagonismo docente cuando el sistema educativo en manos de los funcionarios se convierte en un sistema descalificador y autoritario.

La **capacitación docente en servicio** es otro ejemplo claro de inversión de sentido : si se pregona que la reforma debe ser protagonizada por el magisterio y el profesorado, es lógico pensar que quienes tienen a su cargo la responsabilidad de la capacitación para el cambio realice una consulta amplia acerca de las demandas, necesidades y expectativas de quienes tendrán a su cargo la nueva educación. Muy por el contrario, los contenidos curriculares, como la organización e implementación de los cursos de la Red Federal está a cargo de especialistas, quienes reciben jugosos sueldos por diagramar y recomendar lo que los docentes deben saber. Las organizaciones gremiales, entidades de bien público, organizaciones sociales, padres y trabajadores no han tenido participación alguna en el diseño del nuevo proyecto educativo.

La poblada agenda de cursos (en circuitos paralelos) posee una exigencia por demás autoritaria : el sistema de créditos instala amenazadoramente el temor de quedar afuera del ya precario trabajo. La competitividad (que en educación adquiere la forma de la meritocracia) y la precarización laboral atenta contra el Estatuto del Docente, conquista gremial que garantizaba la estabilidad de los trabajadores de la educación en el país.

Otro ejemplo claro de inversión ideológica es apelar a la creatividad, la autonomía y la autogestión, promoviendo la constitución de nuevos proyectos institucionales, de convivencia y participación democrática. Es increíble la cantidad de bibliografía que incentiva la democratización escolar y que llega a las escuelas a través del Plan Social. La mayoría son textos de autores conocidos, analizan la estructura de la institución ideal, con recomendaciones acerca de cómo establecer condiciones para la participación activa de sus miembros, ejercer la tolerancia, aprender a convivir con las diferencias. **La organización institucional que se implementa en la mayoría de las provincias en mi país, estimula la autogestión institucional pero no ha producido cambio alguno en la estructura del poder en las instituciones.**

Fui testigo hace pocos días de la visita de la supervisora en un colegio secundario. Como ustedes saben, se trata de una visita formal de inspección de la marcha del colegio. Ese día, se limpiaron las aulas como nunca, todos los profesores estaban impecablemente vestidos y acicalados. El personal administrativo ordenó el día anterior sus planillas, borrando tachaduras, enmendando errores, completando formularios. Cuando llegó el momento, todos estaban muy nerviosos. Recorrió el colegio. Adelante de la comitiva iba la secretaria avisando a los muchachos que no hicieran ruido, que estaba la supervisora. Luego de revisar los papeles, pidió reunirse con los profesores. Los que estaban en el salón la recibieron muy silenciosos. Preguntó por el avance en la elaboración del proyecto institucional, cuyo plazo expira en Julio. Se miraron sin decir nada. En realidad el proyecto estaba en borrador y solo la vicedirectora y la asesora pedagógica lo estaban pensando, sin demasiada idea de cómo formularlo. Algunos se atrevieron a mirar a la asesora que estaba mirando el piso y ella confesó que no tenían tiempo porque estaban todos con el total de horas en los colegios dando clase, que se habían suspendidos las horas libres. La supervisora avezada apeló a su mejor estilo de convencimiento señalando con el dedo a los presentes afirmó enfática y en alta voz :

Ustedes tienen ser creativos, busquen la manera!

Promulgar por decreto la democratización de las relaciones en las escuelas refuerza el sentido de lo instituido, afirmando (al contrario que lo que declara) su característica principal: la reproducción irreflexiva del orden jerárquico. Es preciso conocer la vida cotidiana escolar para comprender hasta qué punto se encuentra intacto en el imaginario colectivo, el mandato del deber, “cumplir con lo dispuesto por la superioridad”. La propia política menemista da pruebas, a diario, de la imposición de medidas antipopulares mediante decretos. La democracia misma pierde sentido protagónico y se convierte en una simulación formal donde la autonomía se atenúa, recubierta por la resignación y la pasividad. La reproducción de un sistema educativo con docentes pasivos, respetuosos del poder y adaptados a los nuevos cambios, es imprescindible para dar nueva forma a una democracia atenuada, sin resistencia popular. **La constitución de identidades cada vez más frágiles políticamente, fragmentadas y carentes de proyectos solidarios es el resultado previsible de la participación simulada.**

En el campo más específico de lo pedagógico, también se plasma la inversión de sentido. Sin quebrar el sedimentado edificio simbólico instituido por el normalismo argentino que impregna los aprendizajes del propio docente de un sentido conductista, memorístico y verbalista, se implanta la idea de construcción del saber en los alumnos. La paradoja se instala en la plataforma misma de la formación docente: **la construcción del rol docente exige procesos de producción de conocimiento ausentes en su formación.** La inversión es perversa, se exige que logre lo imposible: enseñar lo que se le negado aprender.

2. Los procesos de exclusión social y la división social de las escuelas

La segunda tesis que quiero exponer es la que se refiere a que las escuelas en el nuevo diseño educativo, aceleran y acentúan la demarcación territorial de la división social.

Dos aspectos de la compleja crisis educativa quiero presentar aquí para mostrar cómo la exacerbación de los procesos de exclusión social y económica exige el reacomodamiento de las escuelas para amortiguar la crisis de identidad que provoca la pérdida de las raíces, la confianza y la contención social. Este fenómeno nuevo, que altera los mecanismos de control que tan bien describió Foucault, se amplifican mediante la territorialización de los grupos, acentuando la fragmentación social.

Las escuelas recogen la valoración social del barrio, contribuyendo a la conformación de circuitos perimetrales de reproducción social. De este modo la división social de las escuelas es consecuencia de la segmentación social de los habitantes de la ciudad. Esto posee una complejidad que probablemente no alcancemos a dimensionar por la contemporaneidad con que se expresa, no pudiendo aún dimensionar la magnitud de sus consecuencias.

¿Qué indicios tenemos para plantear estas nuevas formas de exclusión? Desde hace algunos años estoy interesada en investigar los procesos de constitución de la vida cotidiana escolar en las escuelas en contextos de pobreza. La producción social de la exclusión involucra a las escuelas en procesos de discriminación a la par que desarrolla procesos de apropiación cultural que escapan estrictamente del mandato de la cultura hegemónica. **La identidad institucional es un proceso de apropiación selectiva que logra integrar contradictoriamente la institución imaginaria de su labor ante la sociedad en general y ante el sector particular que debe educar con la propia historia social del barrio y sus habitantes.** Estas contradicciones son las que dotan a cada escuela de una distinción de clase.

Por un lado, la retracción de la responsabilidad del estado en el sostenimiento de la estructura escolar se refleja en la progresiva disminución del presupuesto educativo. Las escuelas que

Sarmiento con empeño creó en todos los confines de la Argentina, cumplió una paradójica misión : difundió los pilares de la cultura oficial con el propósito de garantizar la integración social a los inmigrantes que vinieron a poblar nuestros territorios. Ese afán por homogeneizar no impidió que la escuela fuera selectiva y proveyera las identidades de criollos y cabecitas negras. Sin embargo, la estructura escolar fue magnífica y aún hoy se conservan los grandes edificios, la majestuosidad de las escuelas normales que formarían al magisterio y la distinción de los Colegios Nacionales creados por Mitre para formar la dirigencia política. Hoy esas escuelas funcionan con aportes de los padres a través de las cooperadoras escolares. Las cooperadoras tienen la responsabilidad de sostener y mantener en funcionamiento los edificios y poseen a su cargo la remodelación y equipamiento. Las escuelas de pobres, tienen grandes dificultades para constituir sus propias cooperadoras. Sin aportes suficientes que permitan disponer de fondos, sin capital social que les posibilite conectarse con el poder político y social para lograr subsidios, créditos y donaciones, las escuelas de pobres se constituyen al mismo tiempo en escuelas pobres.

En el sistema escolar, las escuelas llamadas urbano marginales, denominadas así por el sentido común que asocia las escuelas con la población “carenciada”, representan el mayor grado de concentración de desertores y fracasados. Es decir, entonces que la distinción de las escuelas por la condición social de sus alumnos no solo está asociada a la infraestructura que posibilita mejores condiciones para la enseñanza, sino que involucra contradicciones culturales que el sistema educativo no toma en cuenta.

Las llamadas expectativas de logro, término acuñado por Talcott Parsons por la década de los cincuenta y que hoy vuelve a ser utilizado como categoría por quienes llevan a cabo la reforma educativa en nuestro país, como si fuera novedosa, son en realidad los criterios de deseabilidad que el sistema educativo establece como meta para el conjunto de los escolares. Las escuelas de pobres deben acogerse a estos criterios despreciando la particularidad de los procesos de producción cultural propios de estos sectores sociales y encarnando involuntariamente la reproducción de la pobreza.

Los dispositivos de discriminación están instalados en la enunciación de las competencias que orienta las acciones educativas. Esto lo viven muy angustiadamente los maestros y maestras que desesperan por lograr en los niños lo que les está negado socialmente: que se apropien de las herramientas simbólicas que paradójicamente los niega como sujetos. Así opera desembozadamente la hegemonía cultural.

Las escuelas de pobres se denominan también *escuelas depósito* porque suelen concentrar en su matrícula chicos que son expulsados de otras escuelas, con sobre edad, repetidores, muchas veces indocumentados, con problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje. Recalan en estas escuelas como último reducto. Pese al historial muchos logran terminar su escolaridad, aunque en condiciones poco comparables con las llamadas escuelas “normales”

Los procesos de exclusión educativa son más evidentes en las escuelas que captan población socialmente heterogénea ya que las diferencias sociales en el aula se hacen notables quedando al descubierto las diferencias del capital cultural. La inevitable confrontación de capitales cuenta con la anuencia del sentido común docente : las competencias lingüísticas, habilidades, esquemas perceptivos, operatorias, hábitos, disciplinamiento del cuerpo, gustos, no soportan la comparación con el perfil ideal prefigurado en las expectativas de logro.

La escuela de pobres tiene una existencia precaria : su historia en el barrio determina el vínculo. Los actos de vandalismo, saqueos, robos, ingresos nocturnos muchas veces acompañados de demostraciones de resentimiento, parecieran dejar expuesto el rencor que seguramente recogen los alumnos de los procesos discriminatorios. La autoestima vulnerada, la censura y desvalorización, la desconfianza y el rechazo son sólo algunos de los procesos presentes en la exclusión encubierta que

la vida cotidiana de las escuelas sugiere con la complicidad involuntaria de los docentes.

La relación de las escuelas con el barrio suele ser altamente conflictiva recurriendo por lo general a medidas de seguridad y control que producen el efecto contrario al deseado. Algunas que logran plantearse un proyecto institucional alternativo descubre el valor de la contención social y se transforman en referente ético del barrio. Cuando esto ocurre, la institución es defendida como propia y su valoración social recoge la estima de quienes reconocen la importancia de la educación : *“esta es la Escuelita del barrio. Es la mejor, porque nos enseña cosas útiles”* *“En esta escuela nos tienen en cuenta y cuidan a nuestros chicos para que no anden en la calle”*. Sin embargo, comparte también la valoración social que la sociedad ha hecho de los habitantes del barrio.

La división social de las escuelas acentúa la territorialización de los sectores de clase. Esta división se asienta en un criterio perimetral que coincide con la división social del territorio urbano, cada vez más segmentado. Lo que Foucault detalló como dispositivos institucionales de control mediante el panóptico hoy parece reinscribirse en el territorio más amplio de las ciudades con las escuelas cercadas por los límites del “peaje”(barreras sociales que protegen a la villa de intrusos).

La reestructuración del estado y el desplazamiento de la responsabilidad pública a la esfera privada, ha acrecentado el proceso de fragmentación del sistema escolar. Esta fragmentación señala a su vez un futuro urbano de terribles consecuencias tal como en las grandes ciudades ya está aconteciendo : los barrios residenciales amurallados, custodiados, en donde se concentra la riqueza a escondidas de quienes quedan al margen. Estos sectores están construyendo las instituciones a su medida, aumentando así la brecha social y educativa.

Las escuelas acompañan este proceso de exclusión en tanto son instituciones que garantizan la socialización de los sectores sociales y la difusión de la cultura socialmente legítima, pero lo hacen ocupando un lugar social paradójico, mediador entre el estado y el medio social. Los barrios periféricos crecen incorporando cientos de familias que provienen del interior, de países cercanos, de provincias vecinas, en busca de mejores condiciones de vida, que por supuesto, las ciudades no están en condiciones de ofrecer. La violencia, la desintegración familiar, la falta de trabajo, el incremento en el tráfico de estupefacientes y de la prostitución, la delincuencia, se concentra en estos barrios, afectando directamente a las escuelas que asume como propias estas problemáticas. **En este marco de recrudescimiento de la división social estas escuelas están condenadas a seguir produciendo excluidos. Y esto muchos docentes lo saben y sufren por ello sin que puedan superar la impotencia.** Y nos aproximamos así a la tercera tesis :

3. El carácter alienado del trabajo docente :

Las condiciones del trabajo docente que imprimen las reformas educativas contradicen su naturaleza ideológica, exacerbando mecanismos de alienación que son frecuentemente desplazados por la producción de sentidos alternativos.

Esta afirmación comporta dos aspectos que debemos discriminar : por una parte, estamos planteando que **el avance de las políticas neoconservadoras en educación acentúan los procesos de alienación del trabajo docente.** Hay aquí un nudo principal sin el cual no es posible plantearse una ruptura del dominio de los prejuicios, del desconocimiento de la diferencia, de la discriminación encubierta, de la cual somos sujetos quienes no poseemos control sobre los procesos que desata nuestro trabajo. ¿Qué dispositivos de alienación, de ocultamiento, se ponen en juego en el acto de enseñar ?, ¿Cómo se instituyen los modelos establecidos por un orden escolar que no contempla al otro sino que se le impone a través de modelos ideales que des-conocen (niegan) las diferencias sociales?.

Una transformación educativa debe esclarecer la naturaleza del proceso de trabajo. La

autonomía docente no se decreta sino que empieza a construirse haciendo “visible” el carácter político e ideológico del trabajo docente, lo que presupone develar la estructura del orden simbólico que domina el imaginario escolar, analizando críticamente las reglas que hegemonizan la vida cotidiana escolar: los criterios, las reglas de juego, las rutinas, lo habitual, desmantelando el sentido común naturalizado.

Las escuelas, por ejemplo, imponen la “unidad de criterios” por la que se idealiza la armonía y cohesión, la aceptación irreflexiva de las decisiones que predeterminan esas reglas que los docentes tienen que aprender a jugar en procesos de apropiación institucional selectivos. Son esas mismas reglas que se imponen al chico en el aula (respetar las reglas, la obediencia a los objetivos interpuestos, no alterar el orden legítimo) . **De ahí que la elucidación de estos dispositivos es esencial para tomar en cuenta que gran parte de las actividades que los docentes realizan están bajo el dominio de un sentido común cuyo origen ignoran.** Así opera el trabajo alienado, simulando que se interviene en el proceso, pero desconociendo su génesis.

Llamo trabajo alienado aquel cuyo trabajador carece de dominio directo sobre su propio proceso de trabajo. Se trata de procesos de extrañamiento ya que su actividad se vuelve ajena al docente. Probablemente, los trabajadores de la educación deben ser uno de los trabajadores más sujetos a la alienación laboral. Sus condiciones de trabajo no solo le son ajenas porque desconoce el carácter ideológico de su función, sino que se encuentra acosado en nuestro país por bajos salarios, en condiciones edilicias insalubres, en una tarea desprestigiada socialmente, sin una formación que lo capacite para atender a la complejidad cultural.

De esta manera, un paso inevitable en la producción de la autonomía y de la posibilidad de elaborar proyectos alternativos es poder dar luz a los procesos de alienación y a las contradicciones que fluyen en la vida institucional. El mito del orden prevalece en el imaginario escolar produciendo el miedo a afrontar los conflictos, la cultura del deber encubre las expresiones contradictorias de las relaciones en la escuela. **El análisis institucional es una herramienta que permitiría elucidar las contradicciones sociales en tanto no encubra la función política de la educación.**

Un avance precario en esta elucidación en Argentina lo muestra la exigencia de la presentación de proyectos institucionales. Sin el develamiento de las contradicciones sociales que imponen a la labor escolar los procesos de exclusión social, la formulación de estos proyectos se realiza al margen de los conflictos culturales que plantea la división social de las escuelas. La presentación de estos proyectos se transforma en simulacros en los que se ponen en juego la habilidad para formular esquemas ideales, ficción acompañada por mecanismos de evaluación que premian la enajenación. La conflictiva vida institucional, las contradicciones culturales, la violencia, la ausencia de canales de comunicación, la soledad y la impotencia, no tienen cabida en ellos. La vida cotidiana escolar queda al margen de la formulación de los deseos del colectivo docente.

La fragmentación escolar tal como la describíamos en el punto anterior gestiona procesos paralelos de alienación docente proponiendo circuitos escolares que reproducen la división territorial de las clases sociales. Los docentes hoy por hoy están condenados por su pertenencia institucional a colaborar en la formación de los integrados al mercado o a ser cómplices de la exclusión social enseñando a quienes están condenados a ser excluidos. El estrechamiento del mercado de trabajo en la Argentina como en el resto de los países de América Latina produce una movilidad social descendente tal como lo demuestran estudios sobre el tema (INDEC, Minujin, Villareal).

Los mecanismos de evaluación de la eficiencia del aparato educativo (hoy centrado más en la noción de rendimiento académico asociado a la calidad educativa) son dispositivos de control político con el propósito de lograr la adaptación social deseable para la continuidad de la estructura de poder vigente. De ahí que el proyecto educativo, sus objetivos y contenidos no

sean evaluados sino por el contrario, opera con los principios incuestionados de la oferta y la demanda o, utilizando su propia gramática discursiva, son variables de control del comportamiento del sistema.

Por esta razón es equivocado pensar que una pedagogía crítica y libertaria se resuelva mediante la reestructuración del aparato educativo, la renovación de contenidos curriculares y el empleo de metodologías novedosas y participativas. Una política del deseo, del placer, el desarrollo de la imaginación, la ética solidaria, los afectos, la libertad del cuerpo, la conciencia de la explotación, la defensa del medio ambiente, provoca a la relación pedagógica acostumbrada, constreñida en el aula, dominada por el orden y el silencio, alienada de los procesos hegemónicos que involucra . **La producción de una nueva escuela implica rupturas que no todos están dispuestos a realizar, rupturas que deben ser acompañadas de un compromiso activo con las luchas sociales. Con Castoriadis, afirmamos que no es posible la autonomía individual, porque tiene por condición a los otros.**

Planteadas así las cosas pareciera que no quedan salidas. La fragmentación y el individualismo, parecieran dominar el campo de las utopías a menos que confiemos en **la capacidad que tenemos como sujetos colectivos para elaborar proyectos con los excluidos, los silenciosos, los que están en los bordes, como protagonistas de un futuro posible** . La posibilidad de quebrar con el orden menemista no es un asunto de votos en las elecciones del 99. La Alianza opositora, tiene un desafío gigantesco en proponer una revolución educativa que acompañe a un proyecto de protagonismo social .

BIBLIOGRAFÍA CITADA :

- ARGUMEDO, Alcira (1993): “Los silencios y las voces en América Latina” Ediciones del Pensamiento Nacional, Argentina.
- CASTORIADIS, Cornelius (1992) :“El descalabro de Occidente” Revista Archipiélago N° 9
- CHOMSKY, Noam (1994) : “Política y cultura a finales del siglo XX” Ariel Buenos Aires.
- DELEUZE, Giles (1989): “Lógica del sentido” Ediciones Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1992) : “Microfísica del poder” Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- LANDREANI, Nélica (1997) La contradictoria construcción de la transformación educativa en el marco de la crisis cultural capitalista : el caso argentino” Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 14 Año VIII UNER Argentina
- LANDREANI, Nélica (1997) “Una relación conflictiva : Escuela y comunidad” Revista Crítica Educativa N° 2 Año II
- MCLAREN, Peter (1997) : “Pedagogía Crítica y cultura depredadora” Paidós. España
- MINUJIN, Alberto y otros (1993) : “Desigualdad y exclusión” UNICEF LOSADA Argentina.
- MORIN, Edgar (1983) : “El paradigma perdido” Editorial Kairós 5ta. Edición. Barcelona.
- VILLARREAL, Juan (1996) : “La exclusión social” Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.