

Obligadas a obligar

Las escuelas secundarias, vórtices de la escolaridad obligatoria en una ciudad de rango intermedio

Autor:

Umpierrez, Analía

Tutor:

Mastache, Anahí

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

Doctoranda: Mg. Analía Umpierrez

Obligadas a obligar

Las escuelas secundarias, vórtices de la escolaridad obligatoria en una ciudad de rango intermedio

1

RECORRIDO

APERTURA	3
Tejer una pieza única	4
INTRODUCCIÓN	6
Los interrogantes	12
El objeto	14
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Algunos supuestos sobre los que se asienta el objeto de la investigación	17
La estructura de la tesis	21
PRIMER PARTE-	28
Armando la urdimbre	
CAPÍTULO 1	29
INSTANTÁNEAS ESCOLARES: VENTANAS QUE ABREN NUEVAS VENTANAS	
Presentación	29
La Escuela Secundaria nº 10. La escuela centenaria	33
Escena 1 - Usar el uniforme en la Escuela Secundaria Nº 10 / “la Normal”. “¿Por qué tengo que usar uniforme si esta es una escuela pública?”	33
Escena 2: Reunión con padres. Tema: Presentación de distintivos. “Al que no acate las reglas, le doy el pase”	35
Entornando entra la luz 1. Algunas ventanas que se abren para seguir profundizando.	36
La Escuela secundaria Nº6 / Nacional – “Sin agua no se vive, menos se estudia”. “La sentada”	38
La Sentada	39
Escena 1 “El Centro de Estudiantes, donde se llevan camisetas blancas”. El amor a la escuela- Narración desde las fotografías.	40
Escena 2 Un Centro de estudiantes, como los que vemos por TV	42
Entornando entra la luz 2. Ventanas que se abren para seguir profundizando”	43
La Escuela Secundaria Nº7 Nacio 2. “El edificio, la identidad, salir del paso”.	45
Escena 1: “El edificio, mi gestión”.	46
Escena 2: “Estudiar penitenciaria. La obra social, eso les encanta”	48
Escena 3 – “La fundación”	49
Entornando entra la luz 3. Ventanas que se abren para seguir profundizando	50
Ventanas de las ventanas: abrir nuevas ventanas, haciendo zoom.	50
CAPITULO 2 – APUNTALAMIENTOS	53
Presentación	53
1- Antecedentes y Estado del Arte	53
1-La escuela secundaria, un dispositivo moderno de gobierno de la población	53
2. Aristas para abordar las inclusiones y exclusiones que aportan tangencialmente pero no son el foco de nuestro interés	59
3- Antecedentes que se constituyen en relevantes para la definición y recorte del objeto	62
2- Apuntalamientos Conceptuales	74
El punto de partida de esta indagación	74
Algunos elementos de la malla conceptual del objeto	76

-El objeto de esta investigación se caracteriza por ser un entramado	76
-Los imaginarios sociales	79
Dimensiones de análisis del objeto	81
1. Las construcciones imaginarias sociales de una ciudad de rango medio. Los palimpsestos urbanos	81
2. Los imaginarios pedagógicos	90
3. Las escuelas en los procesos de entramado. La vida cotidiana de las escuelas secundarias. El palimpsesto institucional escolar	93
La relevancia del análisis histórico	95
Las escuelas secundarias como parte constitutiva del entramado social.	97
El palimpsesto institucional escolar	107
3-Apuntalamientos Metodológicos- Abordaje del objeto de la investigación.	108
Algunas referencias a los momentos y procesos de trabajo	114
SEGUNDA PARTE –	119
Hilos, lazadas y entrecruces	
Presentación	120
CAPÍTULO 3- EL NIVEL SECUNDARIO EN PERSPECTIVA: DE LA CONFORMACIÓN DEL NIVEL A LA OBLIGATORIEDAD	122
1 -El origen del nivel secundario: su conformación, mandatos, formatos. Un poco de historia sobre el desarrollo y acceso al nivel secundario	122
2-Una mirada en perspectiva. -Las políticas llevadas adelante por los gobiernos, con especial atención a los últimos 30 años.	129
- La inclusión diferenciada: la segmentación, fragmentación y segregación de y en el sistema educativo	138
3- La ampliación de cobertura: nuevas escuelas secundarias en la Provincia de Buenos Aires	142
4- Nuevas fronteras: ¿Directores gendarmes?	153
5. Policías y penitenciarios en la mira	157
Algunos reconocimientos.	162
CAPÍTULO 4- LAS ESCUELAS SECUNDARIAS Y SUS DESTINATARIOS INTERNOS EN TENSIÓN	167
1-Apertura	167
¿Por qué mirar la ciudad? La educación, uno de los consumos de la ciudad	168
Más de cerca, el partido de Olavarría	170
El partido y las localidades. Población.	171
La población “socialmente vulnerable” del partido.	176
2-Una instantánea del nivel secundario. Provincia de Buenos Aires. Región 25. Distrito escolar 77 – Olavarría-	178
- La Provincia de Buenos Aires, el distrito Olavarría y las escuelas secundarias	178
- El Mapa Escolar construido por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE).	184
3- Olavarría, los jóvenes y la educación secundaria desde la mirada de la gestión municipal.	193
- El subsistema Educación en la ciudad de Olavarría analizado desde la gestión municipal	193
- Yo, tú, él, ¿de quién es la responsabilidad de garantizar la	201

obligatoriedad educativa?	
- Los y las jóvenes de/en la ciudad	205
- Los jóvenes de la ciudad: “Olavarría capital de los jóvenes muertos”.	211
- Algunas puntadas de cierre	220
TERCERA PARTE – Anudamientos y lazadas: el tejido.	227
La trama de conformación de la ciudad, las escuelas secundarias y los imaginarios pedagógicos: los palimpsestos institucionales escolares	
- Imaginarios pedagógicos y palimpsesto urbano: claves-llaves en el análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa.	228
- -Algunos anticipos para adentrarse en el campo	228
CAPÍTULO 5- LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, SEÑALES DE IDENTIDAD	233
5.1 Ampliando el foco. La primera mitad de SXX: Argentina y Olavarría en esta etapa	234
Las escuelas secundarias de Olavarría: fundación, mandato, herencia. Señales de identidad	243
- Formar maestros para civilizar. La Escuela Normal Mixta de Olavarría.	243
- La Escuela de Agricultura, de ciudad de frontera a ciudad blanca	251
- La segunda escuela secundaria de la ciudad: del Instituto Incorporado al Colegio Nacional	253
o El Colegio Nacional: una demanda de la creciente clase media.	257
- De Anexo Comercial del ICO, a Escuela Nacional de Comercio “Coronel Alvaro Barros	261
- De Escuela de Oficios Regionales de Olavarría a Escuela Nacional de Educación Técnica Nº1	263
- Los inicios del Colegio Nacional Nº 2 “El Fortín de las puntas del Tapalquén”.	265
o La imposición del nombre al “Nacional 2.	269
- Nace un nuevo Nacional en la ciudad: el “Polimodal Universitario”. Escuela Nacional Perez Esquivel – ENAPE	271
Las escuelas y los nombres.	276
- De Instituto “Mariano Moreno” a “Coronel Olavarría”.	280
- De la imposición del nombre “Presidente Perón” a la escuela más tradicional y posteriormente “José Manuel Estrada”.	282
- Seguir siendo los mismos, más allá de los cambios por Ley	285
Hilos y ataduras: las ciudades superpuestas, las escuelas secundarias, las tramas.	287
5.2- NACER Y MORIR EN TIEMPOS DE GUERRAS MUNDIALES. Una figura emblemática: el maestro Héctor Nicolás Amoroso (1914-1949).	293
Un hallazgo: una pieza del rompecabezas que se estaba componiendo sin conocer aún qué imagen se estaba conformando.	293
Algunos trazos de su trayectoria y su obra	296
“Será nacionalista o no será nada”(Noble, 1937)	300

Amoroso y su visión de la educación en la ciudad. La educación no solo está adentro de la escuela	302
La configuración social del maestro Amoroso.	305
La participación en movimientos vecinales – una bisagra en la historia de la ciudad	311
Ataduras, reflexiones/síntesis de este recorrido	314
CAPÍTULO 6- LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, VÓRTICES DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EDUCATIVA	321
6.1 - Dime que te pones y te diré de qué escuela eres. uniformes y distintivos escolares: marcas de identidad	323
Del traje y corbata, el ambo y el guardapolvo al uniforme escolar	325
- Parecerse, diferenciarse	334
6.2 - La gestión de la escuela, condensación de nuevos sentidos.	338
Los puestos de trabajo, la tarea, los propósitos de la escuela	338
1. El kiosco	339
2. Merienda en la escuela	340
3. Las mesas de exámenes complementarias	344
4. Escuela Secundaria N°7 “Estudiar penitenciaria, policía, tienen una obra social enseguida, eso les encanta.”– Escena 2 del capítulo 1.	349
5. Acerca de la tarea de los Jefes de preceptores: enlaces con los modos de gestionar, de “ser escuela”.	355
La oficina de Marta, un enclave en la ESN°10 (ex Normal)	358
La escuela, los estudiantes, y las familias en la trama de la inclusión	362
6.3. Los vínculos de las escuelas con la ciudad.	371
1-El libro del Centenario de la Escuela Normal: un analizador de la historia en el presente. “Los presos” de ayer y de hoy.	371
- Algunos tópicos que permiten dar cuenta de por qué este libro se constituye en un analizador	373
- Algunas consideraciones finales, aportando a mirar el entramado. Presos de ayer y de hoy	385
2-Los edificios escolares: el síntoma en el cuerpo de las instituciones.	387
- Escuela Secundaria 7 (Nacional 2)- “El edificio, mi gestión”.	388
- De radio comunitaria (escolar) a emisora comercial	395
3-Escuela Secundaria N°6: “Sin agua no se vive, menos se estudia”; “decidimos hacer una manifestación para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”: “LA SENTADA”.	398
6.4 Los modelos de participación de los estudiantes promovidos en las escuelas.	404
CONCLUSIONES.	417
Algunos nudos del tejido, que anuncian el cierre.	
Educación y ciudad: entramado adonde se juega la inclusión/exclusión.	418
El nombre de las escuelas, un analizador clave en la reconstrucción de la trama local	421
Acerca de pioneros, herederos y desheredados. La pervivencia / reconversión de los imaginarios en el presente	427
Olavarría y la escolaridad secundaria obligatoria. Más cerca del mapa simbólico de la escolaridad de Olavarría.	431

Civilización y barbarie remixada: directores gestores /gendarmes.	438
Las escuelas obligadas a obligar operan como vórtices por donde esa obligatoriedad se escurre	443
Tesis y tesista - Historias que se entrelazan.	445
BIBLIOGRAFÍA	450

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABLAS Y MAPAS

Gráfico 1 El Objeto	14
Gráfico 1.1 El Objeto	74
Tabla 1 Evolución de la tasa de graduación 1950-1992	127
Tabla 2 Unidades de Servicio según división político-territorial	147
Tabla 3 – Población desagregada por localidades	172
Tabla 4 – Población socialmente vulnerable. Olavarría. Julio 2010	177
Tabla 5 - Provincia de Buenos Aires. Población de 12 años y más por condición de asistencia escolar, según sexo y grupo de edad. Año 2010	180
Tabla 6 Matrícula del Nivel Secundario, 2012	181
Tabla 7 Unidades educativas, nivel secundario, 2012	182
Tabla 8 Datos de Establecimientos de la DGCyE Distrito: Olavarría	186
Tabla 9 - Educación estatal. Abril 2010.	187
Tabla 10 -Educación estatal. Junio 2010-	188
Tabla 11 Matrícula inicial. Educación privada	188
Tabla 12 - Evolución de matrícula estatal Abril/junio 2010	188
Tabla 13 - Indicadores provinciales y de Olavarría. Secundario Ciclo Básico y Ciclo Superior	190
Mapa 1 Planta urbana) de la ciudad de Olavarría	171
Mapa 2 Ciudad cabecera y localidades del partido de Olavarría	171
Mapa3 Localidades del partido según población	184
Mapa 4 Escuelas secundarias de gestión estatal	184
Mapa 5 Nivel Secundario Gestión Privada	185
Mapa 6 Todas las capas del Mapa	185

APERTURA

Tejer una pieza única

Parados frente a un tapiz hecho en telar, se admira lo bello de la imagen, la textura que se aprecia visualmente, la intensidad y el contraste de los tonos, la fineza de la lana o el hilo utilizado. Es una pieza con un acabado delicado, con la marca de quien lo realizó, que a medida que el observador se hace experto, puede diferenciar procedencias y autorías. Por debajo de esa pieza terminada, está la trama. Es la trama lo que finalmente permite ver esa imagen, que podría haber sido otra, pero quien tendió los hilos y entrelazó, anudó, diseñó -y se dejó diseñar por los colores y los materiales-, generó esa pieza, entre otras posibles.

Una imagen que se puede construir como espejada es la tarea de las tejedoras mapuches, mayas o incas, haciendo su tapiz, con la construcción de una investigación.

El tejido y la habilidad de tejer es una de las tantas enseñanzas que se transmiten generacionalmente, de experto a aprendiz. Y se aprende ahí, en el trabajo mismo, en la atenta mirada de quien sabe y tiene la experticia, porque ha sido heredero de ese saber, a su vez. Se aprende lado a lado, pero también dejando hacer, para que quien aprende pueda “darse cuenta”.

Darse cuenta es construir esa imagen propia, lo que distingue a un tejedor/a de otro/a. Es apropiarse del saber que se transmite pero también poner la propia creatividad en juego, dar forma pero a la vez descubrir la forma que ese material tiene oculto. Las madres enseñan y transmiten saberes a sus hijas. Los y las directoras de tesis ocupan ese lugar, en el que se transmite la técnica pero sobre todo el corazón, esa capacidad humana de crear y recrear más allá de los procedimientos.

Para llegar a tejer, antes se tuvo que conseguir la lana, haberla lavado hasta quitar muchas impurezas –abrojos, malezas- que quitan valor y delicadeza. Una vez seca, que conlleva todo un proceso de cuidado, hay que escarmenar la lana, separando a mano cuidadosamente las fibras sin que se corten hasta que tengan una textura suave y un peso muy liviano. Ahora si se puede hilar, con un huso para producir los hilos de distinto grosor, de acuerdo a lo que se quiere tejer. Ya se puede hacer la madeja y lavar nuevamente para eliminar todo tipo de

residuos que aún estén en la fibra. Después de este lavado, se utiliza en su color natural o se tiñe con el color deseado.

Si de proceso de investigación hablamos, nada mejor que esta imagen: conseguir la lana, ir trabajándola para que esté limpia, sin abrojos y malezas, armar las hebras y finalmente las madejas. Ahora sí estamos en condiciones de ponernos a tejer nuestra tesis.

Pero llegar a poder descubrir nuestra imagen, esa que da cuenta de la realidad pero también de nosotros mismos, de nuestros deseos, intereses, búsquedas, implica tomar muchas y delicadas decisiones. Como puntapié, poder enunciar esa pregunta que estuvo buscándonos para que seamos quienes la formulemos. Pregunta que no estará cerrada de una vez, que se escribe y reescribe a medida que se van sacando abrojos y malezas, se va escarmenando la lana, se va hilando. Ahí vamos advirtiendo las condiciones y las calidades del vellón.

Cuando la lana teñida está seca y el telar ha sido preparado según las medidas de la prenda que se elaborará, la artesana inicia el tejido urdiendo la lana en el vitral o telar y, gracias a su particular experiencia, entrelaza las hebras y da origen a un producto único.

En sus manos está esta pieza única, construida con los materiales delicadamente tratados, con la paciencia y el tesón que la tarea requiere, la sistematicidad y la mirada atenta de los “ancestros” que guían sin imponer, que enseñan tejiendo, porque lo aprendieron y porque, principalmente, ya disponen de su propia imagen.

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación pública como invención moderna se constituye como dispositivo de la reproducción del capital. La enseñanza pública es parte/insumo de esa reproducción del capital, para la cual el sistema urbano y la ciudad accionan como sostén material, espacial, institucional y, sobre todo en el caso del rango medio, como identitario. La obligatoriedad del nivel secundario prescripta por ley, que invoca la inclusión universal, permite advertir a la escolaridad secundaria como parte de ese dispositivo que deviene en inclusiones/exclusiones, propias de su matriz fundante y a las propias escuelas como componentes activos y necesarios en su materialización.

El sistema de educación pública como invención moderna se constituye como dispositivo de la reproducción del capital. La enseñanza pública es parte/insumo de esa reproducción del capital, para la cual el sistema urbano y la ciudad accionan como sostén material, espacial, institucional y, sobre todo en el caso del rango medio, como identitario. La obligatoriedad del nivel secundario prescripta por ley, que invoca la inclusión universal, permite advertir a la escolaridad secundaria como parte de ese dispositivo que deviene en inclusiones/exclusiones, propias de su matriz fundante y a las propias escuelas como componentes activos y necesarios en su materialización.

Desde la conformación de los sistemas educativos modernos, la escolaridad secundaria ha sido el pasaje obligado para llegar a la universidad. Puede afirmarse que desde el *trivium* y el *quadrivium* propio de las universidades medievales en adelante, se trataba de una educación sexista y clasista: en principio, sus destinatarios eran hombres nobles o de la burguesía emergente, elites adineradas, dueños de las riquezas y de las decisiones. Fueron diferentes disputas en el campo social a lo largo de los últimos siglos las que lentamente fueron ganando terreno en el acceso al nivel para otros sectores de la población: las mujeres, los adultos, los sectores sociales medios; y en esta compulsa, la emergencia de escuelas con otras orientaciones diferentes al bachillerato, como son por ejemplo las escuelas de formación técnica.

La escolaridad secundaria lleva en sí un doble mandato (Fernández 1994; Mastache 2007): forma parte de un sistema educativo diseñado, sostenido,

administrado y regulado como parte de la educación pública de un Estado que define en su carta orgánica el derecho de todos los habitantes a recibir educación (Constitución Nacional: art. N° 14). Como contracara, la presencia de escuelas, el acceso y la posibilidad de graduación han sido restringidas.

Esta situación comenzó a cambiar a partir de la sanción de la Ley Federal (Ley N° 24.195/93), que extendió a diez años la escolaridad obligatoria. En la jurisdicción bonaerense, la estructura de la escolaridad primaria se transformó llevándola a tres ciclos de tres años cada uno. Se decidió ubicar al tercero de ellos (que incluía al 7mo. año, al que se le sumaron otros dos, hasta ese momento en la órbita del nivel secundario) en el último tramo de la escolaridad obligatoria. Esta reforma implicó, además, un nuevo diseño curricular y la necesidad de actualización de los docentes, puesto que este ciclo quedó a cargo de profesores del nivel secundario y de maestros de escuela primaria¹.

Esta reforma impactó en una ampliación considerable de la matrícula, que se elevó al doble. No obstante, se generó en un momento en que la reforma del Estado dejaba en la peor de las situaciones a los sectores que más deberían haberse beneficiado con la extensión de la obligatoriedad. La puesta en plena vigencia de un modelo de Estado que conllevó el avance de la “nueva derecha” (Apple 1996, 2001) generó una profunda crisis económica que impactó en la sociedad en todas sus esferas. La educación pasó de ser entendida como un derecho a considerarse un bien de consumo y fue una de las responsabilidades principales que el Estado transfirió a la sociedad, mientras conservó para sí la centralidad en el control y el rol de “hacer que otros hagan” (Grinberg 2008).

Como consecuencia de las políticas educativas de este período, en las instituciones estatales se instaló una visión de pérdida de sentido de lo público (Fernández 1999), a la vez que se señalaba, para la educación secundaria en particular, la falta de certezas respecto del ascenso social que otrora podía haber asegurado (Filmus 2001). La prevalencia de lo privado sobre lo público asociado a “calidad” se reconoce en el presente como rémora de un sustrato propio de los años noventa del siglo pasado.

En una investigación anterior (Umpierrez 2009) se reconoce que la educación –

¹ Nos referimos a hombres y mujeres; no obstante, para agilizar la lectura utilizamos el genérico masculino “para designar a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexo”, según lo recomienda la Real Academia Española (“Género”, en *Diccionario panhispánico de dudas*, 2005, disponible en <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DVTlDBg>).

focalizando en la universitaria– sigue siendo vista en la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires) como un espacio de “oportunidades”. Este reconocimiento impone revisar qué sucede en el nivel precedente, atendiendo a la relación que existe entre las oportunidades y experiencias acontecidas en la escolaridad secundaria y la continuidad en los estudios superiores. Allí se advertía que en la titulación de grado se vislumbra la posibilidad de trascender la configuración social (Elías 1999) de la que es parte la familia a partir del acceso a bienes culturales, por lo que los actores sociales siguen otorgando a la educación la condición de trampolín que facilitaría el traspaso de campo social, o al menos cultural (Bourdieu 1996). Algunos autores, al analizar la escolaridad secundaria, consideran que la escuela ya no cumple esta función y recurren a la metáfora del “paracaídas” (Gallart 1994; Filmus 1996), ya que el descenso de quienes concurren más años al sistema educativo se vería aminorado o lentificado. ¿Es esta una de las dimensiones que dan cuenta de las elecciones que hacen los actores en el juego de fuerzas que conforman el entramado social, y en particular la elección/asistencia a determinada escuela secundaria de la ciudad? ¿Qué elementos tensan esta elección así como la permanencia y tránsito por la escolaridad secundaria de la ciudad?

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), sancionada en el año 2006, prescribe como obligatorio el nivel secundario completo. La entrada en vigencia de esta normativa produce un viraje completo: pone a las escuelas secundarias en la obligación de dejar de ser un nivel con cierta accesibilidad y asequibilidad (Tomasevski 2003) para tener que llevar adelante la puesta en acto de la obligatoriedad y con ello habilitar el acceso al derecho a la educación secundaria de modo universal. Se advierte el abanico de oportunidades que esta legislación conlleva, especialmente el impacto en aquellos sectores de la sociedad que históricamente quedaban afuera del nivel secundario. No obstante, persisten dificultades para garantizar el derecho a la educación secundaria, aun con la ley en vigencia. En este nuevo escenario, la obligatoriedad se juega en el día a día en los territorios y las escuelas, tensada por procesos de inclusión/exclusión.

Este estudio busca aportar conocimiento respecto de este momento particular de la educación argentina, en el que se espera alcanzar la universalización de un nivel que históricamente ha sido selectivo. Se ubica en la ciudad de Olavarría, una localidad del centro de la provincia de Buenos Aires. Un dato relevante es

que buena parte de las investigaciones disponibles respecto de la inclusión/exclusión en el nivel secundario se localizaron a escala nacional o bien fueron realizadas en ciudades metropolitanas (Montesinos y Pallma 1999; Acevedo, 2000; Filmus 2001; Schwartzman 2001; Kessler 2002, 2012; Viñao 2002; Tiramonti 2005, 2011; Cox 2006; Jacinto y Terigi 2007; SITE-OEI 2007; Díaz *et al.* 2008; PNUD 2009; Terigi 2009; Paredes 2010; Kaplan *et al.* 2012; Baquero *et al.* 2012; Compendio UNESCO 2012; D'Alessandre 2013; entre otros), lo que permite advertir así la relevancia de los estudios en ciudades de rango intermedio por la vacancia en esa escala.

En la ciudad seleccionada para el estudio, las escuelas en todos los niveles y modalidades –tanto las de gestión pública como las de gestión privada– dependen de la jurisdicción provincial (excepto una escuela secundaria, dependiente de una Universidad Nacional), mientras que la gestión del territorio se concreta desde el nivel municipal. No obstante, la población que ambas jurisdicciones atienden es la misma, los habitantes del partido de Olavarría.

La obligatoriedad del nivel secundario prescripta por la LEN se constituye en un discurso propositivo que obliga a las escuelas a cumplimentar la obligatoriedad. En su puesta en acto se suponen diversos procesos que devienen en inclusiones/exclusiones educativas en cada una de las escuelas de modo particular.

Al interrogarnos sobre esos procesos de inclusión/exclusión educativa en las escuelas secundarias de Olavarría, advertimos que esta búsqueda está inscripta en el entramado social. Desde esta perspectiva es que se pretende abordar e interrogar el modo en que se da cumplimiento a la obligatoriedad: buscar elementos conducentes a comprender las tensiones y las elecciones que construyeron los entramados en los que la educación es una dimensión de análisis central para nuestros propósitos, pero que no puede comprenderse separada de la trama y complejidad social.

El análisis de las prácticas identificadas en la vida cotidiana de las escuelas es una de las claves y el hilo conductor de lectura para analizar el cumplimiento de la obligatoriedad, que permite dar cuenta de la complejidad que conlleva su puesta en acto. El foco puesto en las prácticas situadas en las escuelas permite reconstruir y presentar articulaciones con otros niveles de análisis;

especialmente interesan las relaciones entre el sistema ciudad y el subsistema educación en el cumplimiento del derecho a la educación. En esta relación se juegan la obligatoriedad del nivel secundario impuesta por ley y el modo en que se actúa en la vida cotidiana de las escuelas secundarias de una ciudad de rango intermedio; los lugares sociales asignados/asumidos por las escuelas secundarias en el entramado de relaciones de la ciudad y la construcción de mapas simbólicos por parte de los actores sociales que ubican y asignan expectativas, límites y posibilidades a las escuelas y a los diferentes actores, de modo diferencial y performativo. El campo simbólico y los significados sociales construidos y compartidos en la historia sedimentada de la ciudad son algunas de las tensiones que se ponen en juego con el cumplimiento de la obligatoriedad.

Una premisa de la presente indagación es que el par inclusión/exclusión se entiende como dialéctico (Lourau 1970) y puede ser analizado: a) en sentido amplio: las múltiples inclusiones/exclusiones a las que como ciudadano/a cada quien accede/por las que demanda (o no), entre ellas la educativa; y b) en sentido restringido, cuando se relevan y analizan en el nivel secundario. Al tomar el par dialéctico en sentido amplio, no se está enfocando exclusivamente en una ampliación de escala sino que, a la par, se le suma profundidad al planteo: para considerar a los estudiantes incluidos, ¿alcanza con tenerlos dentro de la escuela? ¿Se analizan las condiciones, los modos, los alcances de la inclusión para dar cuenta de quienes quedan “adentro” de las escuelas y de quienes están “afuera”? ¿Qué sentidos, valores o significados pueden reconocerse en estas posiciones que no sólo remiten a una referencialidad empírica sino, y especialmente, al plano simbólico representacional de los actores respecto de su ubicación en la trama social y la relación que esto tiene –respecto de su tránsito por la escolaridad secundaria– con determinadas condiciones, a determinadas escuelas? Si bien en esta tesis se focaliza especialmente en el par inclusión/exclusión en sentido restringido, es importante advertir las relaciones que se entablan entre uno y otro sentido, atendiendo a que el acceso y consumo de la ciudad (Gravano 2013) es desigual. Por tanto, y aun haciendo foco en uno de los niveles, es necesario atender y revisar los múltiples atravesamientos (Deleuze y Guattari 2001) y transversalidades (Lourau 1970) que se están jugando a la par en el entramado

social amplio y en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

La **Tesis** a sostener es la que sigue:

La obligatoriedad del nivel secundario prescripta por ley es vivida por los actores del sistema educativo de acuerdo con imaginarios, vinculados al papel de la educación en la identidad históricamente construida de la ciudad de rango medio, donde la exclusión del sistema está naturalizada, lo cual conforma un cuadro en el que las escuelas mismas se constituyen en vórtices de complejidad creciente de la inclusión impuesta por ley. Las escuelas se constituyen en vórtices a partir de la historia social sedimentada en su propia existencia, que puede ser develada desde el análisis de los palimpsestos institucionales escolares que dan cuenta de las tensiones y modos en que estas sedimentan, actualizan, recrean y construyen su devenir.

El **palimpsesto institucional escolar** es una categoría que se construye en el proceso analítico del material de campo. Es entendido como una clave de lectura que permite penetrar la densidad de estas imágenes condensadas superpuestas, que se activan en la vida cotidiana de las instituciones, que convierten en “naturales” y legitiman prácticas que devienen en inclusiones y exclusiones. A lo largo del trabajo, se analiza la relación entre la obligatoriedad del nivel secundario, los imaginarios sociales identitarios de una ciudad de rango medio y los imaginarios sobre las escuelas secundarias construidos históricamente por los actores involucrados. Junto a estos imaginarios sociales subyacen los pedagógicos. Estos dan cuenta de los diferentes y superpuestos modos de entender y desarrollar la educación sistematizada. Los palimpsestos institucionales escolares dan cuenta de las sucesivas capas de la historia sedimentadas de la vida cotidiana de las escuelas, en las que se materializan prescripciones estatales y de las corrientes pedagógicas preponderantes, que se actúan en las escuelas concretas interpretándolas, redefiniéndolas, dando cuenta de resistencias, interpretaciones, asignaciones de nuevos sentidos y significados.

En estas relaciones se ponen en juego las imágenes visionadas de los fundadores

de estas escuelas secundarias junto con la identidad de la ciudad como espacio históricamente vivido (en su conformación histórica y sus actualizaciones en el presente), porque ambas son re-presentadas por los actores. El supuesto es que los imaginarios de la identidad local –a los que reconocemos como un sistema de relaciones– inciden en la conformación y en el desempeño institucional de las escuelas.

Se ha apelado a la imagen de **vórtice** pretendiendo poner en esa condensación el sentido de los múltiples impactos y atravesamientos de las políticas en el seno de las instituciones y las maneras y estrategias que se despliegan en sus acciones a partir de estar “obligadas a obligar”. En las escuelas se actúa la obligatoriedad y en esta actuación, las imágenes sociales compartidas, las visiones de sí, las valoraciones sociales y destinos imaginados se juegan. A la par, los dispositivos de gobierno de la población en tiempos de capitalismo tardío generan ámbitos de “libres elecciones” a la vez que se fragmenta, se selecciona y justifica el acceso y la exclusión de unos y de otros.

En el trabajo de indagación se toman como referencia, en particular, los establecimientos educativos que han vivido la transferencia jurisdiccional de la Nación a la Provincia durante la década de 1990.

Los interrogantes

Desde su misma creación –en su historia, en sus mandatos fundacionales, en su devenir y en su enlace con el presente– las escuelas proyectan sentidos respecto de la inclusión/exclusión educativa de los jóvenes y de su potencial ubicación social en la ciudad. Desde el propio discurso institucional se advierte para quiénes (y, por oposición, para quiénes no) está destinada esa escuela. Estos sentidos ponen en tensión el derecho a la educación y su cumplimiento, que es obligatorio por ley. En la ciudad se comparten imágenes diferenciales respecto del valor de transitar y egresar de determinada escuela secundaria para diferentes grupos sociales. La articulación entre las escuelas y la ciudad –vista esta última como una construcción sociohistórica desigual, en la que se superponen visiones, proyectos y concreciones en diferentes períodos– proyecta sobre los estudiantes un lugar destinado a cada quien. Aquí la escolaridad secundaria tiene un lugar preponderante, ya que a la vez que se estaría habilitando/ cercenando, alentando/ desalentando la inscripción y permanencia

de los estudiantes en las diferentes escuelas, con ello se juegan, en parte, las oportunidades y legitimidades de incorporación/ exclusión a determinados espacios sociales, accesos y consumos de la ciudad.

Los distintos espacios sociales que ocupan las escuelas de la ciudad permiten conformar un mapa simbólico de éstas. En este entramado de relaciones (Elías 1999), las elecciones de los actores están tensadas por las estructuras sociales y por las redes de las que son parte. Se supone que en esta conformación simbólica –que es histórica, relacional, móvil, situada– son gravitantes las construcciones imaginarias sociales de una ciudad de rango medio que conforman identidades sociales, y la cultura y los modos en que se concreta la vida cotidiana (Heller 1991) de las escuelas secundarias. En este entrecruce, cada escuela ocupa un espacio social en la ciudad, que se sostiene y es posible recuperar a partir de los registros sociales compartidos.

La sanción de una ley de educación que prescribe la obligatoriedad de un nivel hasta ese momento selectivo y excluyente coloca en la superficie el tema de la inclusión/exclusión educativa que se mantenía en un sustrato menos visible y a la vez naturalizado como “evidente”. En esta investigación pretendo, además, dar cuenta de una arista del entramado social de una ciudad de rango intermedio, en la que el papel de la escolaridad secundaria es relevante ya que se trata de un dispositivo social legitimador de las diferencias.

Las preguntas que orientaron en un inicio esta indagación y que permitieron avanzar y profundizar ciertos reconocimientos respecto de las tensiones que se identifican en el modo en que la obligatoriedad se juega en las escuelas y promueve procesos de inclusión y/o exclusión, son:

¿De qué modo las escuelas secundarias, en particular las que pertenecieron en principio a la jurisdicción nacional, “actúan” la obligatoriedad del nivel en el día a día?

¿Qué aspectos de la propia ciudad y su condición de ciudad de rango intermedio se juegan en esta “puesta en acto” de la obligatoriedad?

¿Qué elementos fundacionales de las escuelas se enlazan con las imágenes de ciudades visionadas en ese momento? ¿Cuáles de estas imágenes pueden identificarse aún, en la medida en que perduran y se actualizan en el presente?

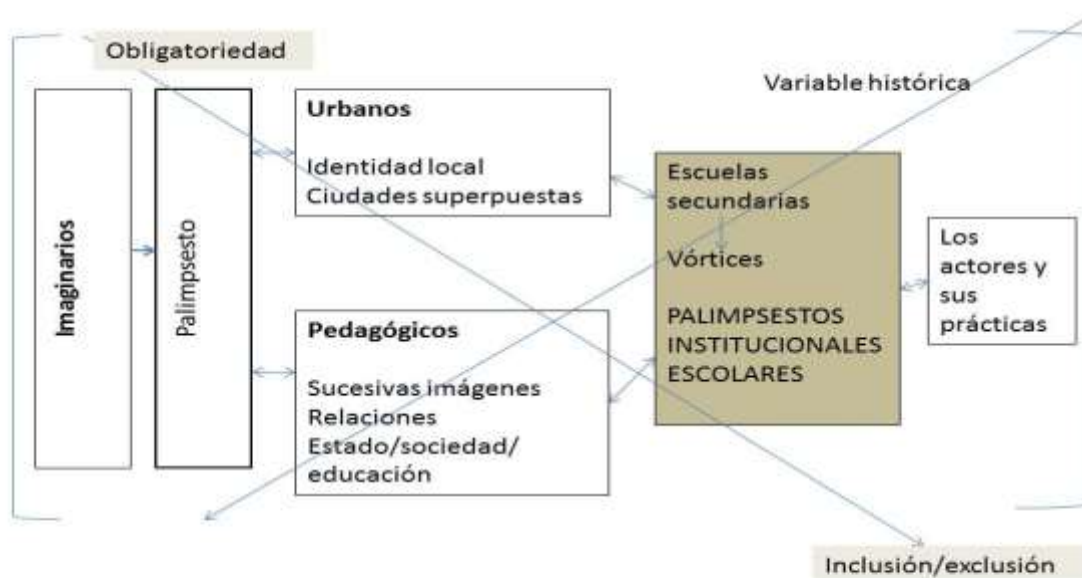
¿Las articulaciones entre las imágenes de la ciudad y los mandatos fundacionales de las escuelas pueden dar cuenta de algunas aristas de los

procesos de incorporación de los estudiantes en el presente, a partir de analizar los modos en que las escuelas se constituyen en su vida cotidiana y sostienen su identidad?

Esperamos que las respuestas a estos interrogantes hagan más claros los modos en que el nivel secundario atiende la prescripción de obligatoriedad –de aquellos que están en la escuela y de quienes aún no la han completado– y, por su intermedio, la participación de los actores institucionales en la trama social más amplia de la ciudad.

El objeto

Gráfico 1 – El Objeto



Hacer foco en las escuelas da cuenta de la ciudad y viceversa. Los proyectos de ciudad se entrelazan con las tramas sociales en las que se construyen las identidades locales, que sustentan a su vez proyectos de ciudad. Esta es una condición que se profundiza de modo específico, dada la condición de ciudad de rango intermedio, aspecto estructural del proyecto de investigación en el que la presente tesis está inscripta².

² El presente proyecto es parte del Núcleo de Actividades Científicas y Técnicas (NACT) Grupo Producciones e Investigaciones Comunicacionales y Sociales de la Ciudad Intermedia (PROINCOMSCI), Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, ciudad de Olavarría. Proyecto vigente "Imaginarios del sistema de servicios urbanos y procesos de gestión con participación en

Partimos de considerar que la ciudad es el texto sobre el que se escriben las historias y los procesos; en nuestro foco de interés, los educativos. Aun cuando el eje esté puesto en comprender el modo en que la obligatoriedad se concreta y, con ello, presuponer que se encontrarán procesos que den cuenta de inclusiones /exclusiones educativas, esto no ocurre “en el vacío”. La ciudad se constituye en el contexto que se debe leer como texto, construido desde la diseminación, “como intertextualidad abierta, entretejido de citas, referencias, reenvíos a otros textos” (Vidarte 1996: s/n, haciendo referencia a Derrida). En esta intertextualidad no puede reconocerse una delimitación estricta entre “un adentro y un afuera, un núcleo y una periferia, una esencialidad y una accidentalidad quedan desdibujadas en la infinita heterogeneidad textual, donde la significación, las lecturas, se abren a una pluralidad sin límite” (Vidarte 1996: s/n).

Leer la ciudad como texto nos remite a ubicarla en el campo de la cultura (Williams 1989), en términos de entramados y relaciones, como construcción sociohistórica (Elías 1999), como entrecruce de intereses. Advertir en su materialidad la conformación y sostén de visiones, de sucesivos y superpuestos proyectos, posibilita entenderla como “lugar del acontecimiento cultural y como escenario de un efecto imaginario” (Silva 2006).

Siguiendo a Armando Silva (2006), sostenemos que lo urbano no es sólo una categoría geográfico-espacial, sino, ante todo, un territorio simbólico, en permanente construcción y expansión, que excede los límites físicos de lo que tradicionalmente se ha considerado ciudad. En la sociedad contemporánea, la

ciudades de rango medio”; dirección Ariel Gravano (código 03/F148 del Programa de Incentivos Docentes de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación), con vigencia desde enero de 2014 a diciembre de 2016. El PROINCOMSCI, como NACT reconocido por la SECAT de la UNICEN, es parte de la Institución Beneficiaria del subsidio PICT código 2012-1293 de la Agencia de Promoción Científico Tecnológica del MinCyT (2012-2014) “Imaginario del sistema de servicios urbanos y procesos de gestión con participación en ciudades de rango medio”; investigador responsable Ariel Gravano, radicado en Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Unidad Administradora UNICEN, en ejecución desde septiembre de 2013 hasta septiembre de 2016.

El proyecto se propone llevar adelante los siguientes objetivos:

1. Estudiar la relación entre los procesos comunicacionales e imaginarios identitarios urbanos -como conjunto de representaciones histórica y culturalmente construidas con referente en el espacio local y regional- a escala de rango intermedio y el fortalecimiento de alternancias organizacionales participativas, entendidas éstas como opciones de transformación institucional y los modos de gestionarlas.
- 2 Como marco teórico necesario, se profundizará acerca de los estudios socio antropológicos de ciudades de rango medio e intermedio, para trascender su definición en términos estadístico-empíricos (tamaño, número de habitantes), hacia el plano de su significatividad.

definición de ciudad se basa más en criterios temporales que espaciales. Por ello, la teoría de los imaginarios urbanos plantea la necesidad de pasar de una ciudad pensada en el espacio a un urbanismo ciudadano pensado en el tiempo. En esa construcción socio espaciotemporal se “tejen” destinos para unos y para otros, que se juegan también en la vida cotidiana de las escuelas (Ezpeleta y Rockwell 1985; Rockwell 1995), siendo parte, a su vez, de esa construcción. Estos elementos son caracterizados a lo largo de la indagación desde la voz y la mirada de los actores situados –estudiantes, padres, docentes– que participan de algún modo de la vida cotidiana de escuelas de diferentes contextos socioculturales de la ciudad y en diferentes momentos históricos significativos. Identificar la centralidad de la mediación de las instituciones educativas en los procesos de inclusión /exclusión educativa lleva uno de los ejes de análisis a las propias escuelas. Tal es el sentido que pretendemos asignar a la mirada de las instituciones educativas en este trabajo. Consideramos relevante recuperar elementos que permitan “hacer foco”, encontrar momentos y prácticas que permitan hacer más transparentes los procesos de inclusión y exclusión educativa que se juegan en el nivel, en escuelas situadas, históricas, locales. Procesos que se materializan en escuelas concretas, llevadas adelante por actores sociales que, con sus prácticas, conforman “modos” de concretar un proyecto cargado de historicidad y de significados, en los que la ley demanda inclusión. Es en este enclave que las escuelas son demandadas a llevar adelante la obligatoriedad escolar.

Presentados a grandes rasgos los sentidos y planteos que sostienen esta investigación, podemos caracterizarse de modo condensado el objeto de estudio. En pos de descomponer/ recomponer este entramado, y de tratar de comprender desde allí los procesos de inclusión/exclusión educativa de los jóvenes reconocemos inicialmente los siguientes aspectos/ dimensiones:

- las **construcciones imaginarias sociales** de la identidad de una ciudad de rango medio y los **palimpsestos urbanos**,
- los **imaginarios pedagógicos**;
- Las **escuelas en los procesos de entramado**. La **vida cotidiana de** las escuelas secundarias. El **palimpsesto institucional escolar**.
- A estas tres dimensiones cabe agregar la **dimensión histórica**, que es

transversal a las tres anteriores.

Este es el “bastidor” sobre el que se tensa el objeto construido. Esta “pieza de ayuda para el trabajo de bordado manual que sostiene la tela y facilita la labor de quien ejecuta el diseño” es pensada aquí como imagen que da cuenta de un dispositivo construido para auxiliar en la tarea metodológica de ir trabajando los hilos –las dimensiones, las variables– que a los ojos de quien mira la pieza terminada construyen la totalidad, y en la labor del investigador debe penetrarse, para interpretar y comprender (Umpierrez 2009).

Objetivo general:

- Identificar los modos en que distintos imaginarios, culturas institucionales y prácticas intervinientes que pudieran ser identificados en la investigación inciden en el cumplimiento de la obligatoriedad y en los procesos de inclusión/exclusión de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Registrar los imaginarios que distintos actores –docentes, estudiantes, padres, egresados, referentes sociales y de la gestión política– atribuyen al sistema educativo secundario en la ciudad de Olavarría y su vinculación con el funcionamiento y la gestión del sistema, desde la perspectiva de estos actores.
- Construir el mapa simbólico de las instituciones de escolaridad secundaria del partido de Olavarría en relación con los procesos sociales que le dieron origen.
- Identificar articulaciones entre las imágenes de la ciudad y los mandatos fundacionales de las escuelas en la trama de construcción de la ciudad y sus condiciones presentes.
- Relevar aspectos de las culturas institucionales y las prácticas de gestión de las escuelas seleccionadas como ámbitos de concreción de la obligatoriedad.

Algunos supuestos sobre los que se asienta el objeto de la investigación

1- Un **primer supuesto** es que la ampliación de la cobertura demandada por la Ley Nacional de Educación (LEN) y todas las prescripciones derivadas de ella se juegan en el territorio. En cada ciudad, en cada escuela, esa prescripción se encuentra con actores reales, con historias, mandatos, memorias. Si bien es correcto advertir que cada jurisdicción debe trabajar en consonancia con el cumplimiento de la LEN, cada escuela y cada uno de los miembros de la comunidad educativa tienen la capacidad de aceptar sin cuestionar, resignificar, ignorar, resistir lo que se le demanda. Esas actuaciones se sostienen desde un plano simbólico construido socialmente y compartido por los actores.

A la vez que las escuelas y los actores se ven impactados por la sanción y puesta en vigencia de la ley, imprimen sus particularidades, sus “marcas”, y así dan su impronta a la historia local entramada con los procesos sociohistóricos amplios. Por tanto, los procesos que se viven y construyen en cada escuela son parte de la escritura de la historia social local (Rockwell y Ezpeleta 1985; Rockwell 2009). Desde esta perspectiva, al mirar y buscar comprender la trama escolar no se pretende destacar el “nivel micro” como alternativa del macrosocial ni se considera a la escuela como “reflejo”, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; “se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social”. De esta manera, la cotidianeidad cobra sentido “en el proceso histórico como sustancia de la sociedad” (Ezpeleta y Rockwell 1985: 199, 200).

Parfraseando a Elías (2001), podría decirse que las escuelas son de la ciudad: a la vez que las escuelas son construidas, conformadas por la ciudad desde un proyecto, una visión; en la vida cotidiana se afirma, se discute y/o confronta, y así se fortalece esta idea de mutua implicación y construcción. En el devenir de la ciudad, la conformación, sostén y extensión del subsistema educación con particular interés en el nivel secundario da cuenta no sólo del alcance del nivel sino a la vez de la ciudad proyectada para sus usuarios. Al mirar a las escuelas, no se las puede dejar de advertir entramadas en la ciudad. Hacer foco en las escuelas da cuenta de la ciudad y viceversa.

2- Queda aquí planteada una perspectiva nodal y un **segundo supuesto**: ubicar el proyecto de investigación en el plano de la ciudad tiene varias aristas. La ciudad de Olavarría puede caracterizarse como de rango medio, también

denominadas “intermedias”, “mesópolis”, “medianas” (Baigorri 2001, citado en Boggi 2008). Se define así no sólo por su variable estructural –contar con una población entre 50.000 y 500.000 habitantes sino especialmente por su construcción simbólica o imaginaria (Silva 1992, 2006; Mons 1994; García Canclini 2005; Gravano 2005, 2006, 2011, 2013; Boggi y Silva 2007; Sosa, 2013). Gravano refiere a los imaginarios urbanos como “sistemas de imágenes y representaciones simbólicas referenciadas en el espacio de la ciudad”, a los que hay que incorporar “la dimensión temporal del espacio urbano, [...] el recuerdo va paralelo al significado presente y la percepción de la ciudad no es continua sino fragmentada y en fases” (Gravano 2005: 28).

Se parte del supuesto de que la condición de ciudad de rango intermedio conforma identidades entramadas en los procesos sociopolíticos, económicos y culturales. Estos procesos adquieren relevancia en la medida en que dan cuenta de configuraciones sociales de los diferentes períodos sociohistóricos de los cuales los actores sociales y las escuelas seleccionadas son parte: del entramado de la ciudad, de su conformación y de las sucesivas ciudades proyectadas y conformadas a lo largo de la historia local. En este devenir se construyen imaginarios urbanos en los que se representan el conflicto y la desigual apropiación de la ciudad. Para un abordaje integral de nuestro objeto se hace central incorporar esta clave de lectura: la identidad local y los imaginarios sociales de una ciudad de rango intermedio en relación con la puesta en acto de la obligatoriedad escolar.

Así, se buscó identificar aspectos en la trama de la ciudad y de su vinculación con el sistema educativo como ámbitos en los que se concreta la inclusión/exclusión de la escolaridad secundaria, entendida como uno de los consumos de la ciudad. Este es un eje gravitante, ya que se considera nodal la implicancia de las identidades locales en la conformación de la trama social.

3- Un **supuesto teórico-metodológico** conllevó a optar por alternar y entablar diálogos entre una lectura diacrónica y una sincrónica de las escuelas y de la ciudad. La mirada diacrónica permite advertir en las sucesivas ciudades visionadas –aquellas que se diseñan y prefiguran en cada proyecto sociopolítico de la mano de los pioneros, líderes, figuras relevantes de cada época y diferentes actores en el campo de juego (Elías 1999)– la gesta y conformación del nivel

secundario, en consonancia con las definiciones que articulan las políticas educativas. Estas escuelas son parte de un proyecto, una visión, una traza, en la que se diseñan presente y futuro, si se parte de pensar que la educación es en sí una prefiguración de las generaciones futuras. Las sucesivas imágenes de ciudades, desde la misma fundación de Olavarría, perviven de modo sedimentado, residual (Williams 2000), transmitidas generacionalmente como sustrato y explicación, que naturalizan prácticas y sentidos. Lo diacrónico permite darle profundidad a la lectura sincrónica, desafía la explicación simplista y reducida, permite reconstruir significados enmascarados, opacos.

La lectura sincrónica permite advertir los múltiples atravesamientos y tensiones en que los actores y las escuelas llevan adelante las prescripciones de la ley en su vida cotidiana. Puesta la mirada sobre la “escuela cotidiana” (Rockwell 1995), tomando a la cotidianidad (Heller 1970) como aquello que incluye “todo tipo de actividades que constituyen desde cada sujeto particular procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural” (Rockwell et al. 1995:7), permite advertirla como el lugar y el tiempo en el que se materializan las políticas educativas en el territorio local y a la vez son resignificadas, resistidas, adoptadas en su seno. Al mismo tiempo, en ese mismo espacio y momento, se juegan los proyectos, los mandatos, los sentidos que la sociedad en su conjunto asume, de modo fragmentado, contradictorio, pero fuertemente sostenidos en sus imaginarios sociales (Castoriadis 2000) respecto de la educación y de la escolaridad secundaria en particular, para el caso del presente análisis.

4- El **cuarto supuesto** parte de reconocer que en cada época, en cada proyecto nacional, lo local se tensa, se ajusta, se define, se debate. En la construcción imaginaria social de la ciudad (Silva 2006), en sus sucesivas capas (Gravano 2005), pueden reconocerse vínculos con las tramas políticas, económicas, culturales, entre otras, de la órbita provincial y nacional. En esa construcción, el nivel secundario del sistema educativo se imagina, se ocupa, se niega; y los actores ingresan, repiten, abandonan, egresan, en relación con los modos en que las diferentes fuerzas de juego en el campo se disputan. Elías (1991, 1998) plantea que las elecciones que un sujeto realiza o las decisiones que toma en el transcurso de su vida superan el plano de lo meramente individual. Desde sus

investigaciones empíricas, el autor analiza y expone cómo puede analizarse y comprenderse, desde la biografía de un actor social, el proceso de entramado y, en definitiva, la complejidad social en el proceso sociohistórico, que pasan a ser parte de un sentido común que las muestra a los sujetos como “sus decisiones” y por tanto, como sensatas, no cuestionadas, deshistorizadas. A partir de esta última idea se advierte que en la adscripción social de las familias y sus trayectorias, se juegan en las elecciones y los tránsitos por los diversos campos sociales locales, conformando y siendo conformados por la identidad local. Este es un eje analítico que se advierte y se valora pero que no se aborda como tal más que tangencialmente en el trabajo.

Finalmente, y a modo de síntesis, se parte de suponer que los proyectos de ciudad se entrelazan con las tramas sociales en las que se construyen las identidades locales, que sustentan proyectos de ciudad, como un sinfín. En esa construcción se “tejen” destinos para unos y para otros que se juegan también en la vida cotidiana de las escuelas, siendo parte de esa construcción social.

La obligatoriedad del nivel secundario se prescribe desde el nivel central. Las escuelas se ven obligadas a obligar a los diferentes actores el cumplimiento de la ley. En este proceso, las diferentes tensiones del entramado social y los modos en que las escuelas construyen su vida cotidiana, su cultura y su identidad en relación con las identidades sedimentadas de la ciudad, se constituyen en el vórtice en el que se “escurre” la obligatoriedad, y se generan inclusiones y exclusiones de aquellos que están obligados a completar su escolaridad.

La estructura de la tesis

Optamos por pensar en una estructura que, a la vez que va desarrollando el marco y sostén conceptual, permita ir presentando referencias al campo. El estado del arte está al servicio del trabajo analítico y no se constituye en un material cerrado. El anclaje del desarrollo conceptual en los datos y referencias directas a la empírea actúan no solo de mostración, sino que dan cuenta de que teoría y método están en permanente relación; lo que expone así cómo es que a partir del propio trabajo de campo se construyen las categorías analíticas. Con este propósito, a lo largo de la exposición iremos haciendo avances que dan

cuenta de resultados, sin pensar en ellos como conclusivos. El trabajo está compuesto por tres partes.

En la **Primera parte**, “Armando la urdimbre”, presentamos un recorrido por las definiciones conceptuales y metodológicas estructurantes del proyecto de la investigación y de la tesis. Si bien la modalidad de escritura pretende articular y entrelazar a lo largo de la presentación marco conceptual, marco metodológico y análisis del material de campo, elegimos comenzar con algunas precisiones que, entendemos, permiten comprender mejor la perspectiva de esta investigación.

En el **Capítulo 1**, “Instantáneas escolares: ventanas que abren nuevas ventanas”, presentamos diferentes materiales de campo de las escuelas seleccionadas: relatos, imágenes, fotografías y fragmentos de entrevistas de diferentes actores (estudiantes, docentes, directores, personal de apoyo, personas relevantes de la comunidad). Identificamos allí aspectos que darían cuenta de las tensiones que se juegan en términos de inclusión/exclusión educativa en la cotidianeidad de las escuelas, modos de desarrollar, de pensar y de plantear de los propios actores.

Estas escenas, como las hemos denominado, pretenden ser primeros analizadores -aquello que devela y permite el análisis- de nuestra narración; las primeras ventanas abiertas para acercarnos empíricamente al objeto de investigación. Presentamos tres imágenes: *Escuela Secundaria N° 10 - “La escuela centenaria”; *Secundaria N°6 – “Sin agua no se vive, menos se estudia. La sentada”; y finalmente, *“La Escuela Secundaria N°7 - «Nacio 2». El edificio, la identidad, salir del paso”.

En el **Capítulo 2**, “Apuntalamientos”, daremos cuenta del andamiaje teórico-metodológico. En una primera parte ubicamos algunos *antecedentes* y el *estado del arte*, como revisión necesaria y reconocimiento del aporte de investigaciones precedentes así como de los marcos de referencia que aportaron a delimitar el objeto de esta investigación.

Posteriormente, en *Apuntalamientos conceptuales del objeto*, presentamos una síntesis del marco teórico general, y en *Apuntalamientos metodológicos*, referencias a los supuestos y perspectivas que sostuvieron el trabajo de

inmersión en el campo y de la fase analítica de la investigación

En una **Segunda parte**, “Hilos, lazadas y entrecruces”, revisamos los modos y sentidos que asumió la escolaridad secundaria en la Argentina en las jurisdicciones nacional, provincial y local, a partir de ubicar y contextualizar el objeto de la investigación, y el estado de situación en el presente. A la par, reconstruimos aspectos que explican su funcionamiento. Presentamos los primeros resultados que dan cuenta de tensiones, dificultades y alcances del nivel en cuestión, en plena vigencia de la obligatoriedad del nivel, en particular en la provincia de Buenos Aires y en el distrito escolar Olavarría. Este recorrido esquemático permite aproximar al lector a una revisión de la conformación del nivel a la vez que disponer una “instantánea” de alcances y promesas del nivel al momento del relevamiento. En este recorrido se van presentando y justificando las decisiones que hemos ido tomando a lo largo de la investigación, especialmente la selección de las tres escuelas sobre las que se focalizó.

En el **Capítulo 3**, “El nivel secundario en perspectiva: de la conformación del nivel a la obligatoriedad”, revisamos la conformación y expansión del nivel Secundario en la Argentina, y en particular en la provincia de Buenos Aires. A posteriori, proponemos una rápida revisión en vistas a caracterizar teóricamente la dupla “inclusión/ exclusión educativa”. En este recorrido pudimos identificar procesos y sucesos que permiten capturar y poner a la vista parte de esa complejidad. Focalizamos de modo esquemático en las políticas educativas llevadas adelante por los gobiernos de modo general, al tiempo que revisamos algunas decisiones que impactaron en el nivel, con especial atención a los últimos 30 años.

En el **Capítulo 4**, “Las escuelas secundarias y sus destinatarios internos en tensión”, presentamos al partido de Olavarría y, ubicado allí, el subsistema de escolaridad secundaria. Revisamos aspectos que caracterizan al nivel secundario, buscando analizar en el presente la escolaridad secundaria de la ciudad en comparación con datos provinciales y de la Región XXV, a la que pertenece Olavarría. En este punto, localizamos las escuelas del nivel en el distrito y en la planta urbana, y ubicamos aquellas sobre las que hicimos foco a

lo largo del proceso de investigación. Ubicamos el análisis en los datos oficiales sobre la escolaridad secundaria, a la vez que ingresamos a mirar en términos cuali-cuantitativos a la población que está y la que debería estar en la escuela secundaria: los destinatarios del nivel.

Con esta perspectiva y en vinculación con la obligatoriedad vigente, presentamos y analizamos de qué modo el estado municipal visualiza y delinea su intervención en el ámbito de la escolaridad, especialmente en el nivel secundario, y en relación con la población objetivo del nivel, finalizada la primera década del siglo XXI. Presentamos algunas claves-llaves de lectura del subsistema educación y del lugar de los adolescentes y jóvenes desde la gestión municipal, que dan cuenta de las articulaciones entre la ciudad, su acceso y consumo y la educación como derecho (humano y ciudadano). Además, analizamos las responsabilidades del Estado en sus diferentes jurisdicciones respecto de la obligatoriedad prescripta para el nivel.

Una **Tercera Parte** “Anudamientos y lazadas: el tejido. La trama de conformación de la ciudad, las escuelas secundarias y los imaginarios pedagógicos: los palimpsestos institucionales escolares” da cuenta de las miradas diacrónica y sincrónica del subsistema educación de la ciudad de Olavarría, a través de las tres escuelas seleccionadas. Partiendo de las historias fundacionales de las escuelas, analizamos el modo en que el sistema se desarrolla, expande y consolida en la ciudad a través del surgimiento de las primeras escuelas secundarias dependientes de la jurisdicción nacional. El abordaje del plano institucional nos permitió recomponer los procesos que subyacen a los despliegues de las diferentes escuelas en la historia de la ciudad, los modos en que esas historias se entrelazan con los procesos sociopolíticos micro y macrosociales y la pervivencia de los mandatos fundacionales en su presente. Esta reconstrucción da cuenta de una de las aristas de las continuidades en los procesos de inclusión y exclusión que se juegan en el día a día en las escuelas, más allá de las prescripciones de la LEN. Presentamos las articulaciones entre las claves-llaves “imaginarios pedagógicos” (Pineau 2010) y “palimpsesto urbano” (Gravano 2005) que, respectivamente, aportan y se colocan al servicio de dar marco interpretativo al surgimiento de las escuelas secundarias –nacionales, provinciales, de gestión privada– de la ciudad de

Olavarría. Puestas en relación, ambas claves permiten advertir conexiones entre la conformación de la ciudad y su expansión, y la del sistema educativo secundario, atravesadas por las ideas y tendencias pedagógicas (especialmente aquellas que las políticas educativas vigentes demandaban), en una ciudad de rango medio del interior de la provincia de Buenos Aires. En este entrecruce emerge una tercera clave-llave, los **palimpsestos institucionales escolares**. Este concepto permite dar cuenta de las tensiones y los modos en que las escuelas secundarias sedimentan, actualizan, recrean y construyen su devenir en esa trama, y se constituyen en gravitantes de los procesos de inclusión/exclusión del nivel.

En esta parte se incluyen dos capítulos. En el **Capítulo 5**, “Las escuelas secundarias, señales de identidad”, presentamos las reconstrucciones de las historias fundacionales de las escuelas secundarias nacionales de la ciudad. En este camino buscamos recomponer aspectos que entran con las imágenes sociales de ciudad que primaban, los procesos sociohistóricos y políticos en el que se dan las fundaciones y las posiciones propias del campo educativo que se dirimen. En esta reconstrucción puede comenzar a advertirse cómo se van trazando los mapas imaginarios de la ciudad que conllevan en su seno la inclusión/exclusión del acceso al consumo de la ciudad de modo desigual; aquí interesa en particular el acceso a la escolaridad secundaria. Así, avanzamos en la reconstrucción de las relaciones entre elementos fundacionales de las escuelas, que se enlazan con las superpuestas imágenes de ciudad. En este análisis advertimos continuidades, modos de sostener imaginarios en los que las “fronteras” como delimitación material de defensa frente a los embates de los pueblos originarios, se van actualizando como simbólicas, frente a “otros”, en sucesivas épocas. La escolaridad secundaria es uno de los dispositivos de la ciudad para el trazado de estas fronteras, y da cuenta de algunas aristas de los procesos de inclusión y exclusión educativa pero que impacta en la conformación de derechos ciudadanos.

En la primera parte del capítulo, “Las escuelas y los nombres, señales de identidad”, hacemos foco en las fundaciones de las escuelas y buscamos caracterizar los procesos sociohistóricos en los que se fue conformando la ciudad y la escolaridad secundaria.

En la segunda parte del capítulo, “Nacer y morir en tiempos de guerras mundiales. Una figura emblemática: el maestro Héctor Nicolás Amoroso (1914-1949)”, identificamos la figura de un maestro de la ciudad de Olavarría que se busca caracterizar como emblemática (Mons 1994). Reconstruimos su labor, su trayectoria pública y su visión respecto de la ciudad y del lugar de la educación en esa traza. Presentamos enlaces con lo que la ciudad era en sus inicios, lo que se proponen ciertos grupos sociales –el maestro situado en una configuración social de la que es parte y actor– respecto de la ciudad imaginada en la década de 1930/40, y lo que se sostiene como “mandato” décadas después, al mencionarlo como el “proyecto de Amoroso”, especialmente en un barrio de la ciudad, el barrio Luján, “detrás de las vías”.

En el **Capítulo 6**, “Las escuelas secundarias hoy, vórtices de los procesos de inclusión/exclusión educativa”, retomamos las imágenes presentadas en el Capítulo 1 y complejizamos su análisis: se contrasta y se triangula con el material recogido en campo. Analizamos las imágenes del presente enlazándolas con los imaginarios pedagógicos, los palimpsestos de la ciudad y los palimpsestos institucionales escolares. Para poder identificar la centralidad de la mediación de las escuelas en los procesos de inclusión / exclusión educativa, llevamos uno de los ejes de análisis directamente a ellas. Se las advierte como **vórtice**, un torbellino que condensa múltiples facetas, “centro del ciclón”, territorio de disputas en el que se juegan prescripciones, visiones, selecciones, preferencias, modos de hacer, en espacios y tiempos reales. En este análisis hallamos elementos que dan cuenta de la vigencia de las imágenes de fronteras propias de la fundación de la ciudad, a la vez que advertimos la pervivencia de modelos de gestión y la presencia de concepciones de la tarea directiva desde el gerenciamiento, propio de las políticas impulsadas en la década de los noventa del siglo pasado. Buscamos dar cuenta de aquellas imágenes superpuestas de ciudades que se identifican en el presente, actualizadas. En este capítulo, los diferentes apartados van desplegando y articulando en el análisis los materiales de campo de las tres escuelas seleccionadas y de otras que se presentan como contraste.

Por último, presentamos las **Conclusiones** “Últimos nudos del tejido”. Allí exponemos las articulaciones identificadas desde las claves-llaves de lectura – imaginarios pedagógicos, palimpsestos urbanos y el modo en que condensan y se articulan en los palimpsestos institucionales escolares como sustrato de las escuelas, vórtices de los procesos de inclusión–. Colocadas las escuelas en el “centro del ciclón”, buscamos mostrar cómo las actuaciones de los diferentes actores situados están articuladas a una configuración social.

Desde este abordaje se advierte la resignificación y actualización de la ciudad de frontera, origen sociohistórico de los poblados del interior bonaerense, en la que se combate al “otro” (pueblos originarios/ jóvenes pobres) como desigual y negado de derechos. La gestión del territorio local y de las escuelas secundarias da cuenta de nuevas líneas de fronteras. Las escuelas secundarias cumplen un papel legitimador en la selección y control social, que actualiza el escenario descrito como “civilización y barbarie”, además de asumir la responsabilidad del sostén de las escuelas, haciendo que la comunidad haga.

Finalmente reseñamos el reconocimiento de nuevas escuelas secundarias que surgen a partir de la reforma de la estructura a la par de la ampliación de la obligatoriedad, tema que queda planteado como campo de próximas indagaciones. En la construcción del mapa material y simbólico advertimos un nuevo circuito escolar, fruto de las transformaciones en la política educativa de los últimos veinte años, que devino en la creación de nuevas escuelas secundarias en la ciudad. Esta oferta educativa se halla localizada en zonas donde nunca había existido esta propuesta y alcanza a sectores que jamás o escasamente habían accedido al nivel, o habían accedido a él escasamente. No obstante, las condiciones edilicias, de equipamiento, y los modos en que docentes y comunidad representan y asignan sentidos a lo que allí sucede, merece un trabajo analítico específico. Recuperamos preguntas vinculadas a la inclusión real, el acceso al conocimiento oficial, a la formación ciudadana; a las relaciones entre educación y trabajo entre algunas de las aristas que deberían enfocarse, dejando abierta la puerta a futuras investigaciones.

PRIMERA PARTE-
Armando la urdimbre

CAPÍTULO 1

INSTANTÁNEAS ESCOLARES: VENTANAS QUE ABREN NUEVAS VENTANAS.

Presentación

Las metáforas son recursos que permiten presentar conceptualmente a través de una imagen-síntesis, la interpretación de la realidad. Abrir una ventana implica “abrir un hueco en el muro” (Beljon 1993:104), que permite el acceso a la “realidad”. Pero la ventana, al mismo tiempo que deja entrar, admite la salida de elementos del interior. En este sentido, el acto creativo que implica el proceso de investigación y su escritura, dan cuenta de una realidad atravesada por la mirada de quien investiga, que tamiza y selecciona, interpreta y significa.

La idea de ventana y de ventanas que abren nuevas ventanas acompaña como metáfora la perspectiva de abordaje de este trabajo.

Ventanas que abren ventanas es una imagen que la aporta “Zoom”³, un libro de cuentos infantil. El artista rumano Istvan Banyai es el ilustrador y autor de una historieta muda que, a través de una colección de viñetas cuenta una historia a medida que se avanza de una a otra. Un libro de ilustraciones que apela al concepto de *ilustrar*, con todo el peso de ese término, ya que implica *narrar con imágenes*; es la propia imagen la que narra. En este libro, el autor relata una historia de personajes encerrados dentro de ilustraciones que a su vez están dentro de otras. Así, en un bucle sin fin se siguen encontrando nuevas imágenes, lo que podría repetirse infinitamente.

Esta es la propuesta que anticipa el modo en que se aborda y presenta el trabajo de esta tesis: ir develando las imágenes escondidas en las imágenes que se van descubriendo, una a una, y cuando parece que es la última, aparece una más.

La propuesta entonces es advertir que en el trabajo de campo se encuentran elementos que aportan a conformar el objeto de investigación y al adentrarnos en su análisis, nos remite a otros vínculos, otras imágenes, como en la historia de Zoom, ya que al cambiar el foco se reconocen otros elementos más distantes

³ Puede verse una animación del cuento en <http://www.youtube.com/watch?v=1RPeFJJF73k>

–en el espacio y el tiempo– que a primera vista no se tenían en cuenta y que son parte de esa misma imagen.

Comencemos a abrir ventanas. Para adentrar al lector en el mundo de las escuelas de la ciudad, se presentarán algunas escenas relevadas en el transcurso del trabajo de campo, escenas elegidas por su potencial analizador (Lapassade 1977), develador de sentidos, incitadoras del análisis. A lo largo del trabajo analítico éstas y otras escenas se recuperaran e irán enlazándose y explicitando los bucles que la investigadora pudo reconstruir, aunque es inevitable que no sean todos, ni los únicos que se puedan identificar.

Se presentan a continuación algunas escenas de Escuelas Secundarias de la ciudad de Olavarría, Pcia. de Buenos Aires elegidas para esta investigación. En estas imágenes se relevan aspectos que permiten interrogar en el presente la puesta en acto de la obligatoriedad en relación a la historia de la escuela, a sus vínculos con la ciudad, a las prescripciones específicas del campo pedagógico y los procesos de inclusión/exclusión de sus estudiantes.

Se han elegido diferentes materiales de campo: relatos, imágenes fotográficas y fragmentos de entrevistas de diferentes actores (estudiantes, docentes, directores, personal de apoyo de las escuelas seleccionadas, personas relevantes de la comunidad). Se identifican allí aspectos que darían cuenta de las tensiones que se juegan en la puesta en acto de la obligatoriedad que puede ser interrogada en términos de inclusión/exclusión educativa en la cotidianeidad de las escuelas, modos de desarrollar, de pensar y de plantear de los propios actores.

Estas **escenas**, como las hemos denominado, pretenden ser primeros analizadores de nuestra narración, las primeras ventanas abiertas para acercarnos empíricamente a la construcción del objeto de investigación. Al mismo tiempo que se enfoca y muestran aspectos que se reconocen como relevantes en vistas a nuestra indagación, estos focos iluminan y por tanto dejan zonas en sombras y claroscuros⁴. Zonas que permiten construir nuevos interrogantes, dejando entreabiertas ventanas que instan a profundizar, que

⁴En su significado más amplio, el claroscuro se refiere a los contrastes fuertes entre las luces y las sombras en una obra, entre las áreas más luminosas y oscuras. El efecto del claroscuro destaca una figura central iluminada por una fuente de luz normalmente ausente del plano del cuadro.

llevan la búsqueda hacia ámbitos (Souto, 2000)⁵ más distantes/cercanos en tiempo y espacio.

Se pretende entonces abordar el objeto desde una primera aproximación empírica e ir construyendo interrogantes que permitan “desenrollar” la madeja de variables, constructos y dimensiones⁶ que se advierten en el análisis y aportan a comprender/volver a interrogar/construir nuevas búsquedas que aporten a ir dando respuesta a nuestras preguntas iniciales.

Las imágenes que siguen se corresponden a tres escuelas secundarias de la ciudad. Se reseñan aquí detalles y se indagan sus características de modo más extendido en la Tercera Parte de este trabajo. En esa instancia del desarrollo analítico se retoman las “escenas” y lejos de abordarlas linealmente, se amplifican y completan con otros registros de campo que permiten darles profundidad y complejidad a su tratamiento.

A modo de sinopsis, podría adelantarse que las tres escuelas que se presentan, fueron fundadas en la órbita del estado nacional y transferidas a la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la ley 24049/92.

La Escuela Secundaria N°10 (ES10; ex Escuela Normal Mixta) es la primera escuela secundaria de la ciudad, fundada en 1910. Al momento de la indagación seguía manteniéndose como “unidad académica” aún cuando el nivel primario y el nivel inicial, que fueron dependencias del Departamento de aplicación de la Escuela Normal, ya no pertenecían a esta escuela. Está emplazada en el centro de la ciudad. Contaba en 2012 con unos 800 estudiantes mayoritariamente concentrados en el turno de la mañana (de 2do a 6to año), los 1ros años funcionan de tarde a la vez que funciona en ese mismo turno lo que fuera el

⁵“El ámbito hace referencia a la extensión, a la amplitud con que se focaliza el fenómeno. Los ámbitos no son excluyentes, por el contrario se complementan en su interjuego. Es fundamental no tomar a uno solo de ellos como si fuera la totalidad, como tampoco confundirlos o superponerlos indiscriminadamente” (Souto, 2000:32).

⁶“Las variables pueden ser definidas como aspectos o dimensiones de los fenómenos o procesos estudiados. Algunos textos diferencian entre variables y constructos, el primero se refiere a conceptos que poseen un referente directo observable, mientras los segundos son construcciones que denotan conceptos multidimensionales. (...) El sentido de cada uno de ellos dependerá de la teoría en la cual están insertos. (...) Conceptualizar entonces es formular el significado de las variables que emerge de la teoría sustantiva que sostiene el marco teórico. (...) Las variables pertenecen al dominio de la teoría, para observarlas o medirlas es necesario encontrar un nexo con el plano observacional. Este nexo se denomina definición operacional, la que está formulada en términos de los procedimientos que permiten captar sus expresiones o manifestaciones externas (...) Los denominados constructos son aquellos conceptos teóricos considerados complejos y que no tienen un referente único directo observable sino que deben ser abordados conceptualmente en su diversidad de dimensiones o facetas” (Sautú 2003: 32 a 35).

Departamento de aplicación: la escuela primaria y el Jardín de Infantes. El edificio es compartido con un Instituto Superior de Formación Técnica que lo ocupa en el turno vespertino. Los estudiantes se autodenominan “los presos” haciendo directa alusión a la arquitectura de la escuela, un edificio tradicional construido como panóptico. En 2012 la Secretaria está a cargo por vacancia de la dirección.

La Escuela Secundaria N°6 (ES6; Ex Colegio Nacional) es la segunda escuela secundaria de la ciudad y primer bachillerato, que habilitaba directamente la continuidad de estudios universitarios. Fundada como instituto privado en 1940 es reconocida como Colegio Nacional en 1946. Es una escuela que nace de la mano de maestros egresados de la Escuela Normal Mixta. Está ubicada en cercanías del centro, inmersa en una zona residencial y con entorno natural por su proximidad al arroyo. Cargan sus estudiantes con el mote de “pitucos” desde sus primeros años por asociación a su procedencia social acomodada. A tres años de su creación se anexa el “Comercial”, que posteriormente logra su autonomía (1958). Desde la inauguración del edificio actual (1974) ambas escuelas comparten el edificio, ocupando por la mañana la Escuela Secundaria N°6 (Ex Colegio Nacional) y la tarde y noche, la Escuela Secundaria N°8 (ES 8; ex Escuela Nacional de Comercio). La ES N°6 contaba en 2012 con unos 600 estudiantes y la ES N°8 con unos 400. Las directoras de ambas instituciones tienen entre cinco y ocho años de antigüedad en sus cargos.

La Escuela Secundaria N°7 (ES 7; ex Colegio Nacional N° 2) fue fundada en 1989. Está emplazada en un barrio “detrás de las vías”, de casas bajas, “de trabajadores”. Es la tercera escuela nacional de la ciudad. Se ubicó en un predio propiedad del Ministerio de Agricultura de la Nación, cedido para este fin. Allí había funcionado un centro de lucha contra la langosta. Se trataba de dos viviendas tipo chalet y grandes galpones de chapa. En sus inicios se conocía a los estudiantes como “los galponeros” aunque este mote no es tan presente como el de las otras escuelas. En 2012 contaba con una matrícula de aproximadamente 400 estudiantes distribuidos en tres turnos: una secundaria superior a la mañana con ocho divisiones, un ciclo básico a la tarde que también tiene ocho divisiones y un bachillerato de adultos con 70/80 estudiante (sólo admite a partir de 2012 estudiantes mayores de 18 años sin excepción; con una duración

de tres años). El director asumió el cargo al inicio del año lectivo 2012, por concurso.

ESCUELA SECUNDARIA N°10
La escuela centenaria

ESCENA 1: Usar el uniforme en la Escuela Secundaria N° 10 / “la Normal”.
“¿Por qué tengo que usar uniforme si esta es una escuela pública?”



Fotos tomadas de la web de la escuela. Octubre 2012.

Se presenta el relato de un estudiante de sexto año de la EES N°10⁷. Este suceso se da en el acto de formación inicial de saludo a la bandera, en presencia de la totalidad del alumnado (unos 700 estudiantes), a principios del año 2012.

Luego de una conversación informal en la que el estudiante relata la situación, se le pide que narre por escrito los hechos. Se recibe un primer relato y al advertir la ausencia de ciertos aspectos que estaban en su exposición oral, se lo interroga y solicita que incluya esos detalles. Se seleccionan aquí aspectos de ese segundo relato, interrogándonos sobre aquello que había sido omitido y lo que aún no estuvo escrito cuando se le solicita la reescritura.

⁷La Escuela de Educación Secundaria N°10 ha pasado por diferentes denominaciones a posteriori de la Ley de Transferencia de los servicios educativos a las provincias N° 24049/92. Antes de eso, era la Escuela Normal Mixta “José Manuel Estrada” de Olavarría, ENO. Pasa a llamarse en tiempos de vigencia de la Ley Federal Escuela Polimodal N° 10. El relato es de T. A, un estudiante varón del último año. Tiene 17 años, es atlético y deportista, alto, ha sido elegido durante tres años mejor compañero, tiene un desempeño escolar de rango medio, con algunas materias a exámenes pero sin adeudar. Es el tercer hijo de una familia de clase media, madre profesora universitaria y padre empleado en una fábrica de la ciudad.

Era un día como cualquier otro pero con la diferencia de que en ese día los directivos nos iban a decir que a partir del lunes próximo el que no llevaba uniforme iba a ser sancionado. Ahí es mi momento de actuar y decir: "esto es una escuela pública y no nos pueden obligar a usar un uniforme". Sin embargo la respuesta de los directivos fue: "está en el AIC⁸ que tienen que venir de uniforme o de guardapolvo; si vos no querés usar el uniforme, podés cambiar de escuela, no hay problema en eso" a lo que mi respuesta fue: "si vengo a esta escuela es por algo y por el nivel educacional que tiene". Termina la charla con un "pasen a las aulas chicos" y en ese ínterin, escucho el comentario de una profesora diciendo "qué ganas de romper que tienen estos chicos, no les cuesta nada ponerse un uniforme".

Pasaron alrededor de quince minutos en el que la secretaria fue a buscarme (en esos quince minutos me entero que la secretaria había ido a un salón anterior al mío, buscándome a mí y al no encontrarme dice "ese chico para lo único que tiene la cabeza es para tener los pelos") y empezar a hablar de un discurso previamente elaborado, diciendo que ella también estuvo en mi lugar, que ella luchó por tener un uniforme con los colores de la escuela, que ella no pasó a ser docente de la nada, sino que fue un aprendizaje en el cual le tardó años lograrlo, y demás. Cinco minutos más tarde me llama la preceptora de mi división ya que me llamaban de dirección. En el trayecto de mi salón hacia el destino, la preceptora me dijo que a ella le parecía muy bien lo que había hecho y que estaría bueno que otros alumnos se unan a lo que yo estoy reclamando, ya que tengo razón.

Llego y me estaba esperando la vice-directora para hablar en privado conmigo. Ella me habla de que lo que hice le parecía muy bien, a lo que yo contesto que quizás lo que me faltó fue el respeto hacia ellos (los directivos); pero no, al contrario, ella me dijo que estaba bien, y que yo tenía razón, pero me volvió de vuelta con el AIC y demás. [También hace

⁸En el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (Decreto N° 2299/2011), en el apartado 2.2.4. se especifican los modos participativos y con carácter democrático que la definición institucional de estas normas conlleva, asimismo se especifica que "las sanciones que estos acuerdos establezcan estarán supeditadas a la obligatoriedad de la educación, la protección integral de derechos reconocidos a niños y adolescentes y las finalidades pedagógicas propias de la Institución".

referencia al Polimodal Universitario⁹ que han definido un uniforme y todos usan, nadie discute. Los docentes usan también el uniforme].

Le pregunté cuál sería esa sanción que iban a poner a quien no lleve el uniforme, y me dijo que no me tengo que preocupar, que es una falta leve, es decir, un llamado de atención y una citación a los padres. Y ahí quedó la discusión y nunca más se volvió a tocar el tema. Nadie va de uniforme y yo tampoco pienso ir con él.

Un día más tarde, me entero que una preceptora de lo que sería la Secundaria Básica, dice que yo soy un alumno que hablo sobre este tema de los uniformes “solo por ser un maleducado y hacerme el gracioso”.

(La frase entre corchetes es nuestra, relevada en la exposición oral del estudiante que se incluye por considerarla muy relevante).

Al elegir qué es lo que se cuenta, qué es lo relevante, se selecciona. En esta selección, es el actor quien organiza sus sentimientos y pensamientos y escribe “su historia” para ser leída por alguien más.

En este caso, el relato escrito no solo coloca al protagonista en la escena desde su propia mirada, sino que permite interrogar aspectos de la vida cotidiana de la escuela. Se identifican además aspectos que se destacan y otros que quedan en sombras en su propio relato.

**Escena 2: : Reunión con padres. Tema: Presentación de distintivos.
“Al que no acate las reglas, le doy el pase”**

Un segundo material se selecciona a partir de un registro de observación realizado en una “reunión de padres”, a la que mayoritariamente asistieron madres.

Días previos a la “presentación de los distintivos”¹⁰, se convoca a una reunión¹¹ a los padres de los estudiantes de los sextos años, en la que se pide suscribir un

⁹Es la única escuela de jurisdicción nacional de la ciudad, ya que es un nivel pre-universitario dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs As. con sede en Olavarría. Desde su fundación en 2005 se estableció un uniforme reglamentario.

¹⁰Existen prácticas instituidas en las escuelas secundarias de la ciudad (tanto de gestión estatal como privada) en las que los estudiantes del último año diseñan distintivos que usarán los últimos meses de escolaridad para asistir a la escuela y a fiestas especialmente organizadas por empresas (lugares de esparcimiento nocturno) o por los propios grupos de estudiantes. Esta

acta en la que se aceptan las condiciones que dispone la dirección para garantizar el control en la presentación de distintivos y se hacen responsables de sus hijos, el estado en que ingresan a la escuela, de lo que allí suceda¹².

Según expresa la directora de la ES10, esto “es un folklore propio de Olavarría”, señalando que solo se da en esta ciudad, a la vez que aclara: “es una fiesta, no es un carnaval”. Con esto último y desde sus propias expresiones señala que “no se puede acudir al festejo con “bombuchas” de agua, espuma, u otros elementos que sean contundentes o impidan el normal desarrollo de las clases después de finalizado el acto, para los cursos que quedan en la escuela”.

En esta misma reunión expresa que *“la ley me obliga a incluirlos, pero no me dice dónde. Yo les voy a garantizar la escolaridad, pero en otra escuela. El que no acata las reglas, le doy el pase y terminará, pero en otro lado”*.

Ante esto, una madre presente señala:

“Te felicito. Yo soy docente y trabajo en la escuela secundaria x (pública, de la periferia de la ciudad). Allí un chico me amenazó con un arma y sigue yendo, no se lo puede sacar.”

Entornando entra la luz 1. Algunas ventanas que se abren para seguir profundizando.

- 1- ¿Por qué una escuela pública demanda uniforme y se asume hasta el punto de incluirlo en su Acuerdo de Convivencia Institucional (AIC)? ¿qué se ve/vive desde los responsables de la escuela en el hecho de demandar a los estudiantes “llevar los colores de la escuela” en la indumentaria? ¿sigue siendo la vestimenta un dispositivo homogeneizante y selectivo en la escuela? ¿se vincula a la tensión entre lo público y lo privado instalada en la última década del SXX?

indumentaria –que suele ser un vestuario completo, incluyendo calzado- es presentada en un acto festivo en la misma escuela días previos al día del estudiante, al que se lo conoce como la “presentación de distintivos”.

¹¹14 de septiembre 2012. Salón de actos de la escuela. Hay presentes unas cincuenta personas, mayormente mujeres. La escuela tiene cinco divisiones de 6to año de alrededor de 25 estudiantes cada una. En la reunión están presentes la directora, el equipo orientador y la jefa de preceptores.

¹²En 2011 había habido incidentes con el uso de una bengala que puso en riesgo la integridad física de una estudiante y terminó costándole el puesto al director, quien se vio demandado a renunciar desde la superioridad.

- 2- ¿Por qué se supone que la salida de la escuela del estudiante es el modo de resolver la situación, cuando reglamentariamente¹³ desde la Dirección General de Cultura y Educación se dispone que en el AIC, “las sanciones que estos acuerdos establezcan estarán supeditadas a la obligatoriedad de la educación, la protección integral de derechos reconocidos a niños y adolescentes y las finalidades pedagógicas propias de la Institución”? ¿Qué implicancias tiene la imposición del uso del uniforme en las escuelas públicas?
- 3- El trato y estilo de gestión respecto de la participación de los estudiantes: ¿qué lugar tiene la palabra de los jóvenes, qué tipo de participación se promueve? Asimismo, se observan prácticas que pretenden desacreditar e inhibir acciones que pongan en debate la “palabra oficial”, apela al descrédito, la ridiculización, la descalificación del sujeto que se constituye en debatidor.
- 4- En el relato oral del estudiante se registraron mayores detalles y aspectos que en el primer texto que produce. Interrogado sobre el porqué de la omisión señala que no les atribuyó importancia. Escribe entonces, a pedido de la investigadora, una segunda versión. Lo que había quitado centralmente eran los modos en que los otros -docentes, preceptores, compañeros- actuaron frente al suceso, restringiendo el relato al intercambio suyo con la Secretaria a cargo de la dirección. ¿Cuál es el lugar que el joven asigna a “la trama” de relaciones en la escuela? ¿se advierten como tales? ¿La fragmentación e individualización instalada de lleno en el período postsocial (los '90 del siglo pasado) pervive y sigue generando estas construcciones subjetivas en sujetos que aún democráticos, participantes activos de la vida escolar, no advierten cómo conformar / tensar “fuerzas de juego” en el campo? ¿se realimenta la soledad del acto individual en una postura que reclama centralmente por una situación colectiva?

Más allá de estos interrogantes, que abren una huella en relación a los modos en que los actores desafían lo instituido, construyendo espacios en los que se pone en acto la disputa de poder, se encuentra una zona de gran tensión en la

¹³Se hace referencia al Reglamento General de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires

advertencia de la directora, en ambas escenas, de “garantizar” el cumplimiento de la escolaridad del estudiantado pero en otra escuela.

¿Qué es lo que le permite pensar y expresar tan abiertamente a una directora la decisión de “garantizar” el cumplimiento de la escolaridad del estudiantado, pero en otra escuela? ¿Qué se está poniendo en escena con estas expresiones?, ¿qué supuestos compartidos –y tácitos- quedan expuestos en los modos en que se admite entre los presentes que esta práctica sea posible? ¿Esta escuela, la primera escuela de la ciudad, tiene prerrogativas especiales que otras no? ¿Cómo/ dónde las construye o las ha construido? ¿Qué lugar social ocupa? ¿Esta directora asume que tiene la potestad de enviar a quien/es no cumplan con las reglas de esta escuela, a terminar su ciclo escolar en otra institución? ¿Este sería un modo en que esta escuela asume la obligatoriedad?

ESCUELA SECUNDARIA N°6 – “Sin agua no se vive, menos se estudia”. “La sentada”

1- Sentada. Infoeme. Diario Digital. 18/10/2012



2- Sin agua no se vive- Diario El Popular. 19/10/2012



23 -Mástil con bandera roja y azul.(Registro de M. Estudiante de 6to.

34-Abrazo a la escuela. (Registro de M. Estudiante de 6to. año)

	
<p>año)</p> <p>45 – El resultado del reclamo. (Registro de M. Estudiante de 6to. año)</p> 	<p>56 Aula (Facebook. grupo: “Egresados del Colegio Nacional Coronel Olavarría”)</p> 

LA SENTADA

“Estudiantes tomaron la escuela en reclamo de mejoras edilicias” titula el diario “El Popular” una nota del 19 de Octubre de 2012. En su volanta señala: “El problema más grave de Nacional y Comercial es que no hay agua, a lo que suman el deterioro del edificio”. En la bajada de la nota amplía:

Hubo banderas, canciones y un abrazo con aplausos. Los estudiantes del Colegio Nacional y Comercial se organizaron y tomaron la escuela para reclamar algo tan básico como el servicio de agua. Hoy comenzará a realizarse la obra presupuestada y aprobada. Por eso no habrá clases.

Más adelante y ya en el cuerpo de la nota se menciona el “cansancio” por las condiciones edilicias *“por eso los estudiantes realizaron una sentada* y luego salieron a la vereda donde se quedaron toda la mañana como modo de reclamar para que arreglen la escuela” (las cursivas son nuestras). En esta presentación se señala que

tuvieron el apoyo de los docentes que se quedaron junto a ellos y del equipo directivo. A media mañana llegaron las autoridades educativas y

se reunieron con los integrantes de los centros de estudiantes. Al finalizar el encuentro, las inspectoras Distrital Gabriela Euguy y la de Secundaria Liliana Del Valle destacaron "la madurez" de los chicos y la seriedad con que encararon el reclamo.

Escena 1: “El Centro de Estudiantes, donde se llevan camisetas blancas”. El amor a la escuela- Narración desde las fotografías.

El foco en el que se decide poner la mirada es un episodio que se da en el mes de octubre de 2012 al que los propios estudiantes denominaron “la sentada” (entrevistas a A.A¹⁴; M¹⁵; MG¹⁶).

Una cuestión recurrente identificada en los relatos de los estudiantes es el “amor al colegio”. Para A. A en el momento de “la sentada” ese amor se recibe como “transmisión de las generaciones”, “es el espíritu, el amor por los colores” y que se traduce en “sentirse cómodos en la escuela. Es difícil si la escuela que ven está destruida”. El edificio, como el cuerpo de la escuela, es un reclamo que daría cuenta de luchar por lo que se quiere.

El camino para este reclamo se fue abriendo desde las autoridades de la escuela, quienes sumaron al Centro de Estudiantes en reuniones con las autoridades educativas. **“Ellos nos fueron abriendo puertas y llevando a esos espacios”**. En ese contexto, los estudiantes advierten que “los directivos habían parado, detenido (el reclamo) y el Consejo Escolar no hacía nada”. El detonante de la decisión se da cuando los chicos de la Escuela Secundaria N°8 (ES N°8, ex Comercio), que funciona por la tarde y en turno vespertino en el mismo edificio, se acercan a plantearles de realizar algo en conjunto: “sabían de nosotros, de nuestra organización”.

La organización de la sentada es secreta y se vive “como un juego”, según refería la presidenta de la Asociación estudiantil entrevistada. No se dan asambleas o instancias consultivas al alumnado. Solo algunos docentes de confianza sabían de estas intenciones. Los porteros, “muy comprometidos” según afirma la

¹⁴A. A. 18 años. Presidenta de la Asociación estudiantil hasta el día del egreso. Entrevista 14 de febrero de 2013, al día siguiente se iba a vivir a la ciudad de Tandil para estudiar la licenciatura y profesorado de Historia en la FCH, UNICEN. Se proyecta a futuro como profesora y quisiera llegar a ser directora de “Nacional”.

¹⁵ M., 18 años - 6to "Nacional", una de las líderes, miembro activo del CE. Entrevista 5 de noviembre 2012

¹⁶ M.G. 18 años. Estudiante de 6to año ES N°6. Participa de la sentada como estudiante de la escuela. No es parte de la asociación. Entrevista 30/10/12.

estudiante M. y por su “amor por la escuela”, los dejan ingresar temprano, antes del horario y cierran las puertas con llave para que nadie ingrese. Cuando llega la hora de entrar, según relatan las tres entrevistadas, los miembros del Centro lo impiden y explican las razones a los estudiantes presentes. La Asociación estudiantil toma a su cargo la conducción de la escuela. En el relato apasionado de los hechos, la responsable de la conducción del Centro de estudiantes coloca un elemento más sutil y profundo, que marca una posición: no le parece bien que en la escuela se forme en política (y con ello subsume lo político partidario a “la política”) y con convicción explica que

hay que inculcar llevar la «camiseta blanca» (...) en el centro se trabajó mucho para que no haya banderas políticas, si alguno militaba, no podía traerlo a la escuela, tenía que dejarlo afuera y era más difícil, así que lo que se esperaba era que no se militara. (...) queríamos terminar el año sin estar en agrupaciones políticas, se habló mucho de esto.

Las fotos que anteceden fueron parte del relevamiento. Algunas de ellas, publicadas en medios locales (Diarios Infoeme y El Popular) y otras entregadas por una de las entrevistadas, M, cuando se le solicitó que entre las muchas imágenes eligiera aquellas que a su entender condensaban el evento, lo que allí pasó, lo que se vivió. Desde su óptica, la foto 3 -que muestra el mástil con una bandera- “es una foto muy significativa, cuando llegamos pusimos la bandera con los colores del Nacional en lugar de las diarias (bonaerense y argentina)”. En esos días se había publicado esa foto en facebook y se hacía referencia a este emblema como “el trapo”, remitiendo al modo de referir y sentir de los hinchas de fútbol por los colores de su club. También selecciona “el abrazo” (foto 4) y “la comunicación de los acuerdos” (foto 5) dando esta descripción respecto de la imagen: “Después de hablar con Consejo Escolar le comunicamos a todos los que nos estuvieron apoyando las respuestas obtenidas”.

La selección de estas tres imágenes conforman en sí la narrativa del evento: la llegada y toma del lugar con el izamiento de la bandera, los colores de la lucha, “los colores de Nacio”. El nudo: las acciones, abrazar el edificio, dar cuenta del amor por la escuela. Finalmente, el cierre: la acción de comunicar los resultados de la lucha a “los que apoyaron”.

Las fotos 1 y 2 fueron tomadas de los medios. En ambas se registran situaciones de la acción que consistió en la presencia a lo largo del día de estudiantes: por la

mañana de la Secundaria N°6 (“Nacio”) y por la tarde y vespertino, de los estudiantes de la Secundaria N°8 (“Comercio”). La dinámica **que cada escuela dispuso** fue diferente. Por la mañana, preceptores, profesores y estudiantes del Centro “tomaron asistencia y cuidaban especialmente que los más chiquitos no se fueran a ir” (M. 6to año, Sec. N°6). Por la tarde “fue más caótico” y “los chicos se iban” (Ibidem).

Se han elegido diferentes voces para mostrar, como un caleidoscopio, imágenes que van conformándose a partir de las combinaciones posibles. Giremos el caleidoscopio y veamos otras combinaciones.

Una profesora¹⁷ que trabajaba en ambas escuelas coloca un punto de inflexión desde su experticia legal: **“los chicos dicen una sentada, pero eso es una toma”**. A partir de ahí, lo que para ella cuenta es que

se vivió de diferentes maneras en los colegios, los estudiantes de Nacional, muy comprometidos con la causa, firmes en su decisión de mantener esa postura hasta tanto se logre una solución, **con un inmenso cariño por su institución**, su escuela... En cambio, los estudiantes de Comercio, si bien acompañaron y estuvieron en el reclamo, el compromiso y las ganas de solución del problema se veía en unos pocos, su interés principal era saber cuánto tiempo duraría la situación para no tener clases y no asistir a la escuela.

Por un lado, coloca en la mira el recurso de “alivianar” políticamente el episodio: en términos legales, no es lo mismo “sentarse” pacíficamente a reclamar que “tomar un edificio”. El grupo convocante realizó un pernocte. Al día siguiente, las autoridades suspendieron las actividades, ¿se trata de una sentada o de una toma? ¿Por qué preferir nombrar con este término su acción de reclamo? Por otro, hace énfasis en la “cuota de amor” que estudiantes de una y otra escuela tienen por su escuela. El edificio es el mismo, el amor diferente. ¿Qué los une? ¿Qué los separa? ¿Qué los diferencia?

Escena 2: Un Centro de estudiantes, como los que vemos por TV

¹⁷S.C. Mujer, abogada de unos 30 años. Profesora de ambos colegios. Es, a su vez, egresada del Colegio Nacional. Las citas son fragmentos de un trabajo elaborado por la docente en el marco de una especialización docente en la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Febrero 2013. Comunicación personal. Abril, 2013.

M, una de las líderes de la asociación estudiantil de la ES N°6 explica que “viendo lo que está pasando en Buenos Aires¹⁸ que reclaman por las condiciones de sus edificios, las mismas que los de nosotros (...) decidimos hacer una manifestación para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”.

La joven relata que para saber sobre lo que sucedía en los colegios de Ciudad de Buenos Aires “leímos mucha información, en los diarios, miramos videos. Investigamos sobre las tomas, qué reclamaban. Algunos reclamaban un buffet, por las condiciones del edificio, por el gas”.

El argumento principal del Centro de estudiantes de la ES N°6 se asociaba a la falta de acción y de solución pero reconocen que “la inspectora quería cerrar la escuela durante una semana según nos dijo la vicedirectora, pero nosotros queríamos como estudiantes algo más fuerte para que los otros estudiantes de otros secundarios, los centros de estudiantes tengan nuestra referencia”.

Entornando entra la luz 2. Ventanas que se abren para seguir profundizando

Frente a estas escenas se presentan múltiples interrogantes, vinculados al suceso en sí pero también en relación a la escuela, al identificar aspectos que la caracterizan e hicieron posible que este episodio sea allí y no en otro lado, al menos de ese modo. Consta en nuestro material de campo una nota periodística¹⁹ del mes de octubre del año anterior en que los estudiantes manifestaban el mismo reclamo y solicitaban que el municipio tomara acciones en este tema.

“La sentada” es una acción que emprenden los estudiantes pero que parecería que son los adultos quienes generan la oportunidad, tal como señala la presidenta del Centro de Estudiantes “ellos nos fueron abriendo puertas y llevando a esos espacios”, haciéndolos partícipes de reuniones en las que

¹⁸Se hace referencia a la toma de los colegios secundarios en reclamo por las reformas curriculares impulsadas desde el Ministerio de Educación. “Los estudiantes de 37 colegios secundarios de Capital Federal continúan con la toma de los edificios escolares en protesta por los cambios curriculares impulsados por el ministerio de Educación de la Nación” <http://www.cadena3.com/contenido/2012/09/28/103924.asp> visitada 07/10/13. Ver Comunicado Federación de estudiantes secundarios <http://www.lacampora.org/2013/09/26/comunicado-federacion-de-estudiantes-secundarios/> visitada el 12/10/13-

¹⁹<http://www.elpopular.com.ar/diario/2011/07/14/nota.html?idnota=110579> reclamos en octubre 2011. Se pedía intervención al municipio.

finalmente nada se resolvía. ¿Son puestos en ese escenario y tienen que actuar?; ¿confiaban los adultos en que serían los estudiantes quienes asumirían el riesgo de poner en acto el reclamo, “poner el cuerpo” en la escena?, ¿será que los adultos quieren cambiar las cosas, pero sin correr riesgos?, ¿amar la escuela, los colores, es el resorte que mueve a estos adolescentes /jóvenes a poner en escena este reclamo? Los porteros cumplen un rol central al mantener la escuela cerrada, ¿cómo se conquista este consentimiento?, ¿los porteros, “dueños de las llaves” habilitan, se suman?

Por otro lado, se señala que “era como un juego”, a la vez que se toma como referencia lo que se ve en la televisión como manifestación estudiantil.

¿Qué papel juegan los medios masivos y las resignificaciones de las noticias construidas como agenda de los medios de la metrópoli en una ciudad de rango intermedio? ¿Por qué se le da valor a la medida señalando que el papel de los medios locales fue central ya que ponían en conocimiento “para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”? ¿Qué es/qué representa “la sociedad” para estos jóvenes, que es la invocada en relación a resolver el problema edilicio?

Al mismo tiempo, la asociación estudiantil y sus estudiantes buscan constituirse en referente de otros centros, en un modelo: “nosotros queríamos como estudiantes algo más fuerte para que los otros estudiantes de otros secundarios, los centros de estudiantes tengan nuestra referencia”. ¿Es una impronta de esta escuela pensar que es capaz de desafiar lo instituido y convertirse en un referente para el conjunto social? ¿Es esto parte de su construcción identitaria? ¿Qué vinculaciones tendrá con los mandatos fundacionales, con el lugar social que esta escuela tuvo o que tiene en el presente?

En este episodio se advierten diferentes actores y perspectivas ya que se lo define como “toma” o bien como “sentada”. Se destaca desde la voz de quien conduce la asociación estudiantil, la expresa demanda de garantizar tener “la camiseta blanca”. ¿Qué clase de ciudadanía y de ciudadanos se construye desde estas prácticas? Asociado a esto, puede interpelarse la acción emprendida por los centros en relación a la participación y la acción colectiva de los jóvenes **¿destinatarios o actores?** Las expresiones de una de las líderes de “la sentada” señalaba frente a la foto N°5: “después de hablar con Consejo Escolar le comunicamos a todos los que nos estuvieron apoyando las respuestas obtenidas”. En esta última instancia, la acción de comunicar los resultados de la

lucha a “los que apoyaron” ¿estaría dando cuenta que la lucha era de la comisión del centro de estudiantes y el conjunto de estudiantes tiene un papel pasivo: apoyar? ¿Los estudiantes no eran parte? ¿Qué significa este papel tanto para quienes son parte de la conducción como parte de los que apoyan? ¿Qué vínculos pueden identificarse entre la puesta en acto de “la sentada”, los diferentes actores institucionales que participan y el lugar de la escuela en la ciudad?

ESCUELA SECUNDARIA N°7 -Nacio 2: “El edificio, la identidad, salir del paso”.

	
<p>Entrada de la escuela. Fotografías propias. Mayo 2012.</p>	<p>Patio de la escuela. Fotografías propias. Mayo 2012</p>
	
<p>Patio de la escuela. Exteriores de aulas. Fotografías propias. Mayo 2012.</p>	<p>Pasillos de la escuela. Exteriores de aulas. Fotografías propias. Mayo 2012.</p>

Escena 1: “El edificio, mi gestión”.

Una tarde de otoño, al día siguiente de una copiosa lluvia, llegamos²⁰ a la escuela Secundaria N°7. Nos quedamos un rato en la vereda, esperando para ingresar a una visita programada en el turno tarde. Una vereda sin baldosas en grandes zonas, en las que los charcos impedían circular y obligaban a los estudiantes a pararse en la calle esperando que se abrieran las puertas. El director²¹ sale por un portón lateral llamando a los estudiantes para que ingresen. Mientras esperamos, una estudiante del Profesorado apunta²²: “los jóvenes, en su mayoría llegan caminando o en bicicletas; los docentes, lo hacen en autos. En un lapso de cinco minutos, un patrullero pasa tres veces por la esquina”.

Una vez en el interior de la escuela, nos recibe el director y se dispone a contarnos sobre la escuela. Se le pregunta sobre la fundación y la ubica en 1988/89 y agrega, como al pasar, que en esa época “la escuela secundaria no era obligatoria”. Al relatar la historia, ubica a la escuela en el barrio señalando que su creación estuvo vinculada a que “los chicos tenían que, por lo menos, *cruzar la vía* y todos sabemos lo difícil de los traslados en invierno, los días de lluvia y demás”.

Como construcción topográfica imaginaria de los actores de la ciudad, pueden advertirse en la lectura y asignación de sentidos al uso y ocupación de la ciudad, “delantes” y “atraces” (Gravano 2005: 84-85). Así, quedan planteados estos significantes como

estigmas o utopías, reformas o esencias ahistóricas, territorios y flujos de comunicación, identidad de la ciudad que no es solo escenario, sino referente emblemático (...) Se advierte como llamativo en Olavarría que el atrás es imaginado bien dentro de la parte urbana. Sobresale como un

²⁰Se hace referencia a registros de la visita realizada desde la cátedra Introducción a las Problemáticas Educativas, FACSO, año 2012. Materia y visita a mi cargo.

²¹ Hombre de alrededor de 45 años. Hace tres meses que trabaja en la escuela. Destaca que accedió al cargo por concurso, y que estos concursos para directores titulares no se hacían desde 25 años atrás. Es profesor de educación física. Era director de una escuela secundaria de una de las localidades del partido y tiene horas de clase en el nivel superior, en la carrera de profesorado en educación física. Fragmentos de entrevista al director – mayo 2012.

²²Fragmento de registro estudiantes Ma. Eugenia Conforti – Mercedes Mariano. Introducción a las Problemáticas Educativas, (IPE) FACSO, año 2012.

atrás todo lo que queda «*detrás de las vías*»(Ibidem, el destacado es del autor).

Una de las recurrencias en los relatos es la referencia a esta escuela como ubicada “detrás de las vías”, y se hacen presentes en este relato vecinos y representantes del club -que está localizado cruzando la calle de la escuela- como figuras relevantes. Se ubica entonces a la escuela naciendo en un edificio que había tenido otro uso y dependencia, venido a escuela.

El director reconoce que la escuela

fue creciendo, se fue haciendo sin mucha coherencia arquitectónica, tenemos la escuela que es hoy. Es una debilidad que tenemos que solucionarla. (...) Se le fueron haciendo diversas reformas pero hay salones que quedaron chicos para meter treinta alumnos, pero bueno, nos arreglamos...hacemos arreglos...no sé si buenos, pero nos permiten salir del paso.

Un edificio que no sólo fue creciendo sin mayor diseño o previsiones, sino que además está ocupado en tres turnos, por lo que “no hay posibilidad de algún tipo de limpieza a fondo, alguna reparación, porque están constantemente con chicos”. Así, el tema que va ocupando buena parte de la charla y el centro de sus preocupaciones pasa por el edificio escolar y como la tarea más relevante desde que se hizo cargo. Da énfasis en su relato al tiempo y energía invertida al haberse dispuesto a hacer “intensas gestiones en el Consejo Escolar de acá y en La Plata (...) deambular de oficina en oficina, hemos logrado la cesión compartida con otra institución de unos galpones aledaños”. Una vez que se haga la toma de posesión plantea como objetivo “poner a trabajar fuertemente a la comunidad.” En este punto, el director visiblemente entusiasmado cuenta que ha “tenido tres o cuatro reuniones con padres que se han comprometido y mucho para aportar mano de obra y trabajo para acondicionarlo y transformarlo en un SUM”. Respecto a cómo se financiaría esta obra reconoce que “el presupuesto para eso es algo que tendrá que trabajar arduamente la comunidad y para eso también cumplimos con el objetivo de acercar a la familia y que se comprometan en todo lo que tiene que ver con la educación de los chicos. También tenemos varias propuestas de conseguir los recursos con empresas del barrio, que estamos seguros que pueden colaborar”. Más adelante, y relatando

las propuestas para mejorar la radio comunitaria²³ de la escuela, explica que será como una prioridad “empezar a cobrar publicidades”. Así, una propuesta concreta sería poder contar con “recursos para mejorar el equipamiento y formar personal específico, contratar profesores para que formen operadores, (menciona otros perfiles), orientado a los chicos de la escuela, que tenga el doble fin de que trabajen en la radio y sea una salida laboral el día de mañana”.

Escena 2: “Estudiar penitenciaria. La obra social, eso les encanta”

En la oficina que ocupa el equipo orientador, un lugar pequeño pero independiente, con una mesa larga, sillas, cortinado que separa del exterior la ventana que da al patio y por donde se asoma de tanto en tanto algún curioso, para ver quiénes somos los que estamos allí²⁴. En una pared lateral, se dispone una cartelera de anuncios, con diferentes informaciones como horarios de atención, materiales de salud. Se observa en una parte destacada del espacio y como única propuesta visible, un afiche tamaño hoja A5 promocionando la oferta educativa del Servicio Penitenciario, y datos de contacto de la institución oferente, en la localidad de Hinojo, a 15 km de la ciudad cabecera. Esta observación suscita una pregunta obligada respecto de la imagen que estos profesionales -que tienen a su cargo, entre otras tareas, orientar a los futuros egresados en elecciones educativas y/o laborales a posteriori del nivel- tienen de sus estudiantes: ¿dónde suponen que esos y esas jóvenes estarán, qué harán, al salir de la escuela? La respuesta de la Trabajadora Social²⁵ es contundente, segura: “profesorados y mucho servicio penitenciario, policía...servicio penitenciario es lo que más demandan (...) porque ven una salida laboral rápida. Lo primero que preguntan ¿Cuánto gana un policía, un penitenciario? (...) Como les comentan que tienen una obra social enseguida, eso les encanta. Como les pagan para estudiar, eso...”.

²³En sus propios términos, se trata de una “radio **comunitaria**, la FM 104.5 Identidad que trabaja desde la orientación Ciencias Sociales que tiene área de comunicación y los chicos vuelcan lo aprendido en la conformación de programas y demás, ese es el principal contacto con la comunidad, digamos. Los vecinos vienen y solicitan programas de una determinada...de un contenido música, deportes, y se trabaja, si se puede llevar a cabo, se hace”. Entrevista, mayo 2012.

²⁴Registro de observación. Mayo 2012.

²⁵Mujer de alrededor de 40 años. Trabaja en la escuela desde hace tres años. Su experiencia anterior fue en un Centro educativo complementario. Esto lo destaca ya que era la primera vez que se desempeñaba en el nivel, por lo que señaló este período como de “gran aprendizaje”.

Escena 3 – “La fundación” -

En las búsquedas iniciadas para reconstruir las historias fundacionales de las escuelas de la ciudad, llego a la Sociedad de Fomento que lleva el nombre de su fundador y a la vez uno de los fundadores de la Escuela Secundaria N°6 (ex Colegio Nacional): la Sociedad de Fomento “Héctor Nicolás Amoroso”. Es la primera que se conforma en la ciudad y está localizada “detrás de las vías”.

Me reúno con A. R²⁶ quien fuera presidente de la Sociedad de Fomento durante veinte años. Ya no ocupa ese cargo pero a la hora de acordar la entrevista me cita en el recinto de la Sociedad de Fomento, en la dirección. Se ubica detrás del escritorio y con mucha amabilidad y disposición relata su historia en el barrio, la historia de la Sociedad de Fomento y de Héctor Nicolás Amoroso, desde el sillón del presidente de la Sociedad de Fomento. En la conversación se actualiza la fundación del Colegio Nacional N° 2 (actual Secundaria N°7), distante a unas cinco cuadras de allí, ya que en el momento en que se proyecta y concreta su creación, el entrevistado era Secretario de la comisión directiva de la Sociedad de Fomento. Una cuestión que se destaca en su relato es la creación de una comisión “pro escuela secundaria” integrada por un médico, al que se lo recuerda como “el médico del barrio”, “el alma mater”, quien sin reparos “ponía de su propio bolsillo los gastos”; y los miembros de las comisiones del Club El Fortín y de la Sociedad de Fomento “Héctor Nicolás Amoroso”, ambas organizaciones del barrio. Como “empuje político” se recuerda “la gestión del intendente García Blanco (Justicialista) y también tuvo mucho que ver Alicia Tabarés (Justicialismo) que estaba en cultura”.

La fundación del segundo Colegio Nacional, el N°2, se aproxima en el relato y rememoración del entrevistado a la gesta fundacional del Colegio Nacional Coronel Olavarría (actual Escuela Secundaria N°6). Compara ambas fundaciones (El “Nacional” y el “Nacional 2”) y señala que “los tiempos (de Amoroso /Colegio Nacional) eran más difíciles, empezaron como un Instituto

²⁶Hombre de alrededor de 55 años. Vive en el barrio desde que se casó. Antes, vivía en Villa Floresta, un barrio cercano, también “detrás de las vías”. Padres almaceneros, en un barrio de ferroviarios. Destaca que su hijo fue el presidente de El Fortín marcando como hito que fue el presidente más joven que tuvo algún club. Dice que la actividad en asociaciones debe ser medio “hereditaria”. Trabaja en la fábrica cementera Loma Negra. Entrevista, enero 2012.

que era para pocos, porque era pago para sostener a los profesores, y en ese momento hicieron como profesores ad honorem. La otra grandeza de Amoroso es que no lo hacía por un mango al bolsillo”.

Entornando entra la luz 3. Ventanas que se abren para seguir profundizando

- ¿Cómo se conforman las prioridades en la gestión de esta escuela? ¿Por qué se piensa que la gestión de una escuela ha de concentrarse especialmente en resolver el problema de infraestructura?

-¿Qué elementos se juegan para que el director entienda que para resolver los temas que confluyen en el sostén de las escuelas la tarea central está en comprometer a la comunidad a que lo haga? ¿Es tarea de la comunidad la dotación de recursos, de insumos para que la tarea escolar se desarrolle con normalidad? ¿Qué tensiones se advierten entre las responsabilidades que asume el Estado y las que se le demandan a la comunidad?

¿En la demanda y prescripción de obligatoriedad del nivel habría un doble discurso prescribiendo inclusión y dejando librado a las capacidades de las escuelas de convocar a la comunidad como sostén, para tener un edificio suficientemente sólido, con capacidades y recursos necesarios? ¿Qué lugar tiene la escuela en la ciudad? ¿Para quiénes es convocante? ¿Qué visión tiene de sus graduados, de su inserción social, de sus capacidades?

¿Qué mandatos fundacionales recibió y que conexiones pueden hacerse con su presente?

¿Qué vínculos pueden hacerse entre las elecciones de los jóvenes que asisten a esta escuela –estudiar penitenciaria- y la presencia en la ciudad de una creciente oferta formativa y laboral en fuerzas de seguridad (policía y penitenciaría)? ¿Qué proyecciones se hacen desde la misma escuela respecto del futuro de los jóvenes?

Ventanas de las ventanas: abrir nuevas ventanas, haciendo zoom.

“No hay producción de imágenes sin sujetos que las construyan y por lo mismo, cada una de ellas no puede ser otra cosa que un punto de vista”
D’Alessandre 2013: 31

Las **escenas** que se presentaron de tres escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría, registros del año 2012, en el que la obligatoriedad escolar es ya un tema ineludible en el nivel, permiten abrir nuevas ventanas. Estas aperturas conllevan adentrarnos en otros ámbitos y reconstruir los entramados de la conformación de la ciudad y del nivel secundario, en sus sucesivas y superpuestas capas, como parte de los consumos de la ciudad y de las perspectivas políticas y pedagógicas que fueron delineando y tensando el nivel desde su fundación al presente.

Surgen interrogantes que se irán recuperando a lo largo del trabajo y que pretenden instalar miradas –entre muchas otros posibles, dependiendo de quien mira y desde donde lo hace- que profundicen el problema de investigación.

Así, a partir de las escenas que se presentaron, cabe preguntarse: ¿para quién/es está/estuvo pensada esta escuela, cada una de las escuelas en la que hemos focalizado? Tras este reconocimiento, que las escuelas conllevan mandatos implícitos, que proyectan los egresados en el campo social amplio, cabe preguntarse ¿qué relaciones existen y existieron entre las escuelas secundarias y la ciudad, en ese asignar y recibir sentidos vinculados a su existencia? ¿Qué campos sociales habilitan/permean? ¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la trama de las escuelas (hacia su interior, en la cotidianeidad) y en la de la ciudad?

Yendo hacia otras capas más profundas de significados ¿qué aspectos de la historia local, provincial y nacional entran con la fundación de las escuelas? En este sentido, ¿qué aspectos de la identidad local se activan y permean la vida de las escuelas y conforman/entran con las identidades institucionales?

Atendiendo al mandato de inclusión de la LEN, ¿qué lecturas y qué juegos de lo posible se advierten, se construyen, se despliegan desde cada institución frente a la inclusión demandada por la ley? ¿Qué aspectos se juegan en cada escuela, vinculados al cumplimiento de este derecho?; ¿de qué modo la escuela y sus actores advierten vías para dar cumplimiento de este derecho? ¿Cómo pueden analizarse desde las prácticas y los sentidos asignados por los actores los modos de significar, de entender la escolaridad, las decisiones que se toman en la escuela, los vínculos con la comunidad y el Estado?

Tomando como referencia que esas escuelas son parte de un territorio, que tiene particularidades por ser una ciudad de rango intermedio y la educación es vista como un derecho y como un consumo colectivo ciudadano, ¿cuál es el papel del Estado en la órbita municipal en el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel?

Finalmente, frente a la existencia de un mapa de escuelas que define la DGCyE, es necesario identificar cuáles son los mapas imaginarios respecto de la escolaridad secundaria de la ciudad. ¿Qué mapa simbólico de las escuelas se puede reconstruir a partir de los imaginarios sociales compartidos respecto de la escolaridad secundaria de la ciudad de Olavarría? ¿Qué significados pueden reconstruirse de ese/esos mapa/s simbólico/s? ¿Qué elementos son condensadores en el plano simbólico compartido y diferencia unas de otras a las escuelas?

A partir de estos interrogantes iremos desplegando en los próximos capítulos diferentes elementos que permitirán dar cuenta de los modos en que escuelas y ciudad se entraman, se construyen mutuamente. En este recorrido, se tornan relevantes las identidades (de la ciudad, de las escuelas y de los actores) ya que se advierten vinculadas en su existencia. Pensar la inclusión que prescribe la ley conlleva interrogarnos más allá del volumen de estudiantes que se matriculan en el nivel. Las tensiones sociales sobre las que la obligatoriedad se debe insertar generan diferentes tipos de lecturas sociales y de prácticas produciendo múltiples y contradictorias interpretaciones que devienen en inclusiones y exclusiones. Abordar los imaginarios (sociales, pedagógicos e institucionales) juega aquí un papel clave para desentrañar esos significados.

CAPÍTULO 2

APUNTALAMIENTOS

Presentación

En este capítulo se propone realizar un recorrido por las definiciones conceptuales y metodológicas estructurantes del proyecto de la investigación y de la tesis. Si bien la modalidad de escritura pretende articular y entrelazar a lo largo de la presentación el marco conceptual, el marco metodológico y el análisis del material de campo, se presentan en este capítulo algunas precisiones que entendemos permiten comprender mejor la perspectiva y los supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos de esta investigación. No obstante, es relevante advertir que el estado del arte está al servicio del objeto, por lo que categorías teóricas que a continuación se exponen en ningún caso alcanzan la condición de exhaustividad y se irán completando -presentando y exponiendo- a lo largo del capitulado.

En primer término, se ubican algunos *antecedentes* y el *estado del arte*, como revisión necesaria y reconocimientos del aporte de investigaciones precedentes así como de los marcos de referencia que contribuyeron a delimitar el objeto de esta investigación.

Posteriormente, en *Apuntalamientos conceptuales del objeto* se presenta una síntesis del marco teórico general, y en *Apuntalamientos metodológicos*, algunas referencias a los supuestos y perspectivas que sostuvieron el trabajo de inmersión en el campo y en la fase analítica de la investigación y las etapas de la indagación.

1. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

1-La escuela secundaria, un dispositivo moderno de gobierno de la población

El nivel secundario ha sido desde sus inicios selectivo (Tedesco 1982; Albergucci 1996; Bonantini 1996; Puiggrós 2002; Tenti 2003; Gallart 2006; DiNiECE 2007; Ruiz 2012; Acosta 2012; Pineau 2015). La escolaridad secundaria es

heredera de una larga historia entramada con el surgimiento del Estado moderno y la economía capitalista. La LEN, sancionada en 2006, define que “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (artículo 16). Este hito, altamente significativo en términos de expansión y cobertura, debe poder analizarse en toda su complejidad, dado que el cumplimiento de lo prescrito no sólo demanda inversión en educación (más aulas, más equipamiento, más cargos docentes, entre otros), sino una visión colectiva respecto de la incorporación de grupos sociales que cargan con diversas e históricas formas de exclusión de las instituciones educativas y del conocimiento oficial (Apple 1996). En este nuevo escenario, la obligatoriedad se juega en el día a día en los territorios y las escuelas, tensada por procesos de inclusión/exclusión.

Etimológicamente, el par exclusión/inclusión deriva del término latino *claudere*, que significa “cerrar”. Como derivados, se reconocen *excludere*, “cerrar la puerta”, “dejar afuera a alguno”, e *includere*, “encerrar dentro de algo”²⁷. Como par complementario, estos términos expresan límites que definen y clasifican en la sociedad a los que se reconocen como parte, a la vez que –como contracara y por oposición– se definen “otros” que quedan fuera o limitados del acceso a plenos derechos. Se llega a considerar a sujetos y colectivos sociales “afuera” de la misma sociedad. Se trata de una construcción social en el plano de las representaciones pero legitimada desde diferentes marcos –legales, científicos, dogmas– como evidente y legítima a lo largo de la historia. Desde esa posición se busca justificar las desigualdades, las clasificaciones, la selección en la que la exclusión tomará diferentes matices según la época, las luchas que se entablen y la visibilización que se logre de los límites imaginarios y materiales que se imponen y en esa delimitación excluyen / incluyen. El contexto de apelación a estos conceptos, en el presente trabajo, remite a la puesta en vigencia de la obligatoriedad, que denota la imposición por parte del Estado del cumplimiento y ejecución de un derecho: el derecho a la educación. Este marco legal transparenta una condición excluyente desde su origen: ahora la educación secundaria será obligatoria, por lo que debe alcanzar de modo universal a todos aquellos que no llegaban al nivel, sin importar los motivos que se adujeran.

A los fines de nuestro interés, puede ponerse como hito inicial a la

²⁷ Se toma como referencia el significado que le otorga la Real Academia Española.

Modernidad²⁸, ya que es a partir de ese momento que se demarcaron zonas de “normalidad” donde se ubicó a los “incluidos” y, por tanto, también otras zonas para los “excluidos”. Para garantizar este trazado de límites en la materialidad de las relaciones sociales fue necesario conformar y consolidar dispositivos diferentes (Foucault 1977) para, así, poder sostener estas fronteras como legítimas. A partir de esta construcción se presenta de modo “natural” algo que es de base social: la idea de que aquellos que no reúnen las condiciones definidas quedarían “afuera” –del acceso a derechos, de las instituciones o bien de la misma sociedad–, lo cual no hace más que opacar que la sociedad es resultado de una construcción social que ella hace sobre sí misma y en la que delimita sus fronteras. Además, esto se presenta como un problema o condición intrínseca de los sujetos, por lo que se refuerza su condición de “excluido”.

A partir de la Modernidad, la escolaridad se va perfilando en lo que es hoy: un dispositivo clave en la conformación y sostén del Estado y la sociedad. En particular interesa aquí el tratamiento de la población desde el campo de la salud y de la educación, ya que darán pie a la aparición de espacios de encierro e internación; dispositivos que legitimarán a la educación pública como espacio de intervención y moldeamiento de los sujetos desde el Estado y la separación de la infancia en establecimientos destinados a tales fines (Foucault 1977; Ariès 1990; Álvarez Uría y Varela 1991; Querrién 1994; Carli 2003).

En este decurso, el Iluminismo –como corriente de pensamiento europea preponderante– elaboró su propio programa ideológico basado en la razón como garantía de acceso a las “luces” del conocimiento, la verdad y la autonomía de las ideas. Desde esta lógica, habría sujetos destinatarios de los procesos educativos, potenciales “educables” que alcanzarían “la mayoría de edad” (Kant 1978) y darían cuenta así de la pretensión universalista de la educación ilustrada; y otros “ineducables”. Quedaron en el primer grupo los hijos varones, blancos, descendientes de europeos, con dinero; y en el segundo, las mujeres, los pueblos originarios de América y África, los gauchos, los pobres (Fernández Enguita 1992; Tamarit 1993).

Desde el Iluminismo se gestó una dualidad “razón/sin razón” que fue marcando diferentes luchas, conquistas y también las pérdidas entre los grupos en pugna

²⁸ Momento instituyente de un nuevo orden social en la Alta Edad Media (Castoriadis 2000), a partir de una ruptura histórica en Occidente, que se continúa hasta nuestros días.

en los siglos que han transcurrido. Así, es necesario plantear las vinculaciones que se reconocen entre la utopía iluminista, que depositaba todo su contenido revolucionario en el poder universal de la razón; y la pedagogía, que postulaba a la educación como un gran relato en estrecha conexión con la narración de la construcción de sujetos que sostuvieran el orden social visionado. Se identifica, a partir de esta breve reseña, un tema nodal: en el surgimiento del Estado Moderno, a la vez que se enunciaron proclamas de igualdad con el nacimiento del ciudadano de derecho, se advirtió que “el ciudadano universal murió de muerte natural” (Tamarit 1993), ya que no era posible incluir a todos sin costos o renuncias a prerrogativas.

El advenimiento del Estado liberal y la democracia como sistema político –en un creciente modelo de acumulación capitalista en una sociedad de clases– demandó múltiples y diversos dispositivos que a la vez que permitieron la expansión y fortalecimiento del proyecto, le dieron sostén y legitimidad a través de la acción de los propios actores, los ciudadanos. En esta construcción selectiva, la escuela se constituyó en un espacio privilegiado para legitimarla.

Una vez conformados los sistemas educativos, en la escuela se localizó el mandato de inclusión prescripto desde el nivel central; además, ella ofició simultáneamente como “clasificador” social, según se describe y analiza en múltiples y diversas investigaciones: Willis (1983); Braslavsky (1985); Apple (1994); Bernstein (2001); Bourdieu y Passeron (2003); Giroux (2004), entre otros.

Así, la escuela como “máquina escolar” (Álvarez Uría y Varela 1991; Pineau *et al.* 2005) buscó y busca el disciplinamiento del cuerpo, la voluntad y la adhesión de cada quien al formato social, todo lo cual garantiza la continuidad de ese orden social como necesario, a la vez que construye la idea de espacio “natural”, indiscutido y neutral respecto de la escolaridad.

A la manera de herencia del Iluminismo pervive, como parte de esa matriz fundante, un discurso discriminador y selectivo que demarca fronteras entre los que se incluyen y los que se excluyen, bajo argumentos afincados en la ciencia, la razón, la justicia y las creencias religiosas. Esto dio lugar a diferentes movimientos lo largo de los siglos XX y XXI que buscaron y buscan reivindicaciones y la conquista de derechos.

Merecen un reconocimiento el papel que jugaron y juegan las teorías críticas de

la educación (Apple 1979, 1989, 1994; Torres y González Rivera 1994; Da Silva 1995, 2001; Torres 1996, 2004; Bonal 1998; Giroux 2004), ya que pusieron y ponen en evidencia las relaciones entre la cultura, la ideología y el poder, y el modo en que la educación benefició (y beneficia) a la cultura dominante al buscar reproducir la lógica y los valores de la sociedad existente. En este planteo debe tenerse muy presente que, lejos de garantizarse una reproducción mecanicista, entre los actores y en las escuelas se juegan tensiones, resistencias y redefiniciones de las prescripciones oficiales (Willis 1983; Rockwell y Ezpeleta 1985; Apple 1994; Dussel 2014).

Los análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa desde las teorías críticas y poscríticas en educación (Da Silva 2001) dan cuenta de que, en el fondo, el debate está sostenido por las luchas vinculadas a las categorías de clase, género, etnia y religión (Apple 1996). Estas son categorías centrales sobre las que se construyen –en la última fase del capitalismo depredador (Giroux 2013)– las diferencias y las posibilidades de inclusión. Diferencia y selección que opera de modo más sutil, menos vinculada directamente a explicaciones biologicistas y organicistas.

En una investigación reciente, Dussel (2014) propone revisar el papel de la escuela en la producción y reproducción de la desigualdad social. La autora advierte continuidades respecto del papel reproductor de las escuelas secundarias y las identifica como parte de la producción de la diferencia.

Desde el análisis institucional y la pedagogía autogestionaria –perspectiva que coloca al Estado en el centro del análisis (Lourau 1970; Lapassade 1977, 1999)– se instala otro foco para discutir la sociedad, la educación y la escuela: dará pie para interrogar a las instituciones educativas en su carácter de instituidas a la vez que instituyentes (Castoriadis 1997). En esta búsqueda, la educación se comprende como institución; y el Estado, como institución última.

Esta es una plataforma desde la que se debate la inclusión, que conlleva en su mismo seno, como par dialéctico, la exclusión. Es una tensión que recorre la sociedad y la educación de los últimos tres siglos sin llegar a una sutura. La incorporación –prescripta por el Estado– de grandes sectores de la población a la educación (en principio, primaria, y en la actualidad, también inicial y secundaria) conllevó un primer recorte de incluidos/excluidos: los que se reconocen como “educables” respecto de los “ineducables”, tal como ya se

presentó, matriz social que se supone convive con la imposición de la obligatoriedad por ley.

Finalmente, cabe reconocer la especificidad del nivel secundario frente al nivel primario. Mientras la escuela primaria es pensada desde el proyecto político liberal como el dispositivo que “debía forjar el cuerpo de la nación” (Dubet 2006: 151), la escolaridad secundaria estaba destinada a “formar su mente sabia y cultivada, capaz de resistir los desbordes y las pasiones de un pueblo democrático versátil” (Dubet 2006: 151). Así, este mandato colisiona con la pretensión universalista de inclusión de todos aquellos para quienes el nivel no estuvo destinado y ahora se ve impelido a recibirlos.

Respecto de quiénes ocupan puestos de enseñanza en ambos niveles educativos, Birgin (1999: 27) señala que en la Argentina, “el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-Nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de estado”. De este modo, esos componentes aglutinaron en su conformación un lugar “redentor” para el magisterio: educar al ciudadano, salvándolo de la ignorancia, a partir de la matriz fundante de “civilización o barbarie” que se instaló desde la misma creación de la Escuela Normal de Paraná. En relación con la escuela secundaria, el mandato fue el de formar dirigentes, por lo que en su composición inicial, el profesorado estuvo conformado por profesionales universitarios, a los que se les contrataba por su calidad de “expertos” en los campos de conocimiento que debían enseñar. Las marcas sociales de origen, los campos sociales transitados y ocupados, el capital social heredado, tenían una condición distintiva que diferenció desde su origen social a los que llegaban a ocupar puestos de trabajo docente en los diferentes niveles del sistema educativo estatal. Esta circunstancia se constituyó en un campo de disputa vinculado a la legitimidad respecto de quienes podían/tenían derecho a ejercer la enseñanza. Un campo de lucha gremial, al tiempo que epistemológico, ya que la disputa en torno a las credenciales que habilitan el ejercicio de la enseñanza distinguían entre quienes estaban en la base, construyendo un ciudadano disciplinado (en cuerpo y mente), de quienes tenían la función de formar la dirigencia y disponían del conocimiento no ya como “recurso para”, sino como constructores del propio conocimiento (Pinkasz 1992; Birgin 1997). Ya avanzado el siglo XX, “el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la

sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente” (Birgin 1997: 17).

Al mismo tiempo, las cuestiones de género adquieren relevancia primordial (Morgade 1997) en la conformación del docente como funcionario público, puesto que “se normativiza la tarea de enseñanza en las escuelas a la vez que se regula la relación laboral a través de la asalarización de maestras y maestros” (Birgin 1999: 20). El docente es un trabajador que depende del Estado, y su tarea es regulada en múltiples sentidos (masa salarial, condiciones laborales, autonomía en la tarea, entre otras). Los componentes morales asignados a la educación y al docente como mediador en esta construcción de hegemonía se articulan con “elementos vocacionales y redentores así como con los deberes de lealtad y heteronomía que se exigían a los funcionarios públicos” (Birgin 1999: 20).

En el decurso de la consolidación y expansión del sistema educativo y en los sucesivos procesos de reformas, los docentes que se desempeñaron en el nivel secundario fueron acercándose, tanto en su formación²⁹ como en lo relativo a su exclusiva relación con el Estado como empleador, al perfil del docente del nivel primario.

2. Aristas para abordar las inclusiones y exclusiones que aportan otras aristas para el análisis

Los procesos de inclusión/exclusión educativa pueden ser analizados como parte del acervo de indagaciones que los abordan desde diferentes ejes de interés de los cuales se darán cuenta en lo que sigue, ya que aportan visiones y construcciones conceptuales para el análisis.

En los procesos de incorporación de la población a la escolaridad se reconocen diversas aristas a partir de la demarcación de la dupla *normalidad/anormalidad*. Desde esta construcción se instalan márgenes que definen la “normalidad” y se delimita a quiénes se considera incluidos. Esto demandó identificar, separar y tratar la “anormalidad”: al “niño anormal” y al

²⁹ Este es un tema que se transforma cuando la formación queda –en particular, en las jurisdicciones provinciales– a cargo de carreras terciarias ofrecidas por los institutos de formación docente primordialmente, además de la oferta minoritaria de las universidades allí donde hubiera, con un gran alcance en el conjunto del territorio nacional.

“niño delincuente” (Álvarez Uría y Varela 1991). Las definiciones de normalidad –tomando ciertos parámetros, tanto relativos como universales– tensionaron de la misma manera a las instituciones y a las relaciones sociales, y así se delinearon “adentros” y “afueras” sociales y se definió la emergencia de las instituciones de encierro como las prisiones y los hospicios (Foucault 2002) para los “anormales” (Foucault 2007), a la par que se constituyeron dispositivos más sutiles para el control social a través de la biotipología, la eugenesia y la medicina social (Gómez Di Vincenzo 2012). La demarcación de inclusiones / exclusiones se ha ido redefiniendo en el tránsito de las sociedades de vigilancia (Foucault 2002) a las sociedades de control (Deleuze 1999).

Al avanzar en el reconocimiento de antecedentes en la tematización de la inclusión /exclusión educativa pueden encontrarse trabajos –investigaciones, ensayos, propuestas didácticas– que abordan la inclusión de múltiples y diversos actores colectivos y grupos sociales que han quedado en los márgenes o a los que se los divisa “afuera de la sociedad”, por lo que demandan ser “incluidos” en diferentes momentos, contextos y condiciones.

- Entre los antecedentes para la tematización de la inclusión/exclusión educativa pueden encontrarse estudios que se ocupan de las *discapacidades* o *capacidades diferentes* (Vain 2003; Echeita 2006; Rodríguez 2009; Talou *et al.* 2010; Caniza 2013; Escribano González *et al.* 2013, entre otros), que presentan las demandas en pos de su integración e inclusión; la construcción moderna de normalidad y las dificultades que enfrentan las políticas que pretenden la inclusión escolar de los anormales (Veiga-Neto 2001).

- Del mismo tenor pueden considerarse los trabajos que indagan y demandan la inclusión de las *personas privadas de libertad*, como son los de Scarfó (2008); Acín y Correa (2011); Scarfó y Aued (2013), entre otros, que revisan la educación como derecho y no ya como resocialización de personas que han cometido delitos o que están en conflicto con la ley.

- Hay múltiples y variados trabajos que abordan la inclusión desde la *interculturalidad*, reclamando trato igualitario de etnias que se entranan con los impactos de la globalización (García Canclini 1989; Bauman 1999), la mundialización de la cultura (Ortiz 1998a, 1998b) y los procesos migratorios a los que grandes proporciones de población se ve impelida por conflictos armados, segregación racial, búsqueda de trabajo, entre otros (Sinisi 1994,

1998; Neufeld y Thisted 1999; Santos Guerra 2000; Siguan 2003, entre otros).

- Trabajos que toman como objeto la *educación superior* y los procesos que se dan en relación con la “retención/deserción” de los estudiantes, un tema clave a partir de haberse habilitado el acceso irrestricto, que supuso una presencia masiva de aspirantes al nivel y generó nuevas oportunidades. Las universidades no alcanzan a retener más que una mitad de los ingresantes y graduar en tiempo y forma a menos del diez por ciento de la matrícula por cohorte (Spady 1971; Tinto 1975, 1982; Aitken 1982; Pascarella y Terenzini 1983; González Tirados 1985; Kisilevsky y Veleda-2002; Sosa y Umpierrez 2003, 2004; Biber 2005; Perrenoud 2005; González Fiegehen 2006; Lorenzano 2008; Carlino 2013; Beltrán y Teodoro 2013, 2014; Mastache *et al.* 2014).

- Trabajos que analizan tramas de sentidos en los procesos de inclusión educativa, en los que se juegan temas vinculados a *la procedencia social* y supuestos sobre los aprendizajes; los modos en que se piensan estudiantes, docentes, escuelas y tareas; las relaciones en el aula (Barreiro 2013) y en la escuela en contextos de pobreza (Kaplan 1992; Llomovate y Kaplan 2005; Gallart 2006; Neufeld y Batallán 2011).

- Trabajos en el campo de la *pedagogía social*, una línea de pensamiento que en tiempos de plena vigencia de políticas neoliberales propone alternativas para la educación focalizando poblaciones vulneradas en sus derechos y localizando intervenciones “más allá de la escuela”, en la promoción de la cultura y la educación (Núñez 1999, 2002; Viché 2005; Pérez Serrano 2005; Krichesky 2011, Borzese *et al.* 2011).

- Trabajos e investigaciones cuyo objeto es analizar cómo en nuestras sociedades el poder y el saber se han conjugado casi siempre en masculino y cómo el androcentrismo lingüístico y cultural ha construido a lo largo de los siglos, y aún construye, la discriminación de las mujeres. Son estudios de interés que instalan las *cuestiones de género* en el interior de las escuelas y las aulas (Fernández Enguita 1989; Nicholson 1989; Lomas 1999; Morgade 2001; Arfuch 2005; Cobo 2006, 2008; Morgade y Alonso 2008).

Las relaciones de poder atraviesan todos los planos de la vida, construyendo diferencias, desigualdades, arbitrariedades, selecciones, naturalizaciones. En la vida cotidiana de las escuelas, los actores se presentan como sujetos “enteros” (Heller 1991), y con ellos las tensiones y conflictos sociales (de clase, género,

etnia, religión) que atraviesan sus vidas. Estas tensiones están jugándose y se conectan en múltiples sentidos con las preocupaciones referidas a la inclusión/exclusión de la escolaridad secundaria, por lo que se hace necesario tenerlas presentes para poder dar complejidad al análisis de lo que acontece en la puesta en acto de la obligatoriedad.

3- Antecedentes relevantes para la definición y recorte del objeto

En este reconocimiento, se presentan tres tipos de fuentes:

A) Trabajos de indagación sobre los imaginarios sociales, tematizados, según diferentes autores, en imaginarios urbanos (García Canclini 1997; Silva 2006), en vinculación a la identidad local en ciudades intermedias (Gravano 2005, 2011, 2013; Boggi y Silva 2007; Silva 2008; Sosa 2013); imaginarios pedagógicos (Pineau 2010); y las articulaciones entre imaginarios, segregaciones urbanas y escolaridad (Bocanegra 2008; Grinberg 2008, 2009, 2013; Paredes 2010). Se comparte con el grupo de autores que abordan los estudios en ciudades intermedias la pertenencia institucional, por lo que sus trabajos se irán exponiendo en apartados venideros, vinculados al marco teórico metodológico de la tesis.

B) Trabajos que teorizan sobre las instituciones educativas, y enfocan directamente en el nivel secundario y sus problemáticas específicas (Kessler 2002, 2012; Riquelme 2004; Ruíz 2006; Mastache 2007, 2011, 2012; Riquelme y Herger 2010; Acosta 2012, 2014, 2015; Krüger 2013; Pinkasz 2013, entre otros).

C) Informes y documentos de organismos estatales e internacionales y trabajos académicos que los analizan y proponen perspectivas para interpretar esa información, que se constituye en discurso oficial.

A) Trabajos de indagación sobre los imaginarios sociales. Silva (2006) entiende que los imaginarios urbanos apelan a las representaciones construidas cultural e históricamente respecto del espacio urbano, desde el conflicto y la desigual apropiación de la ciudad, así como desde la desigual oportunidad de imprimir las visiones de unos grupos sociales respecto de otros. Por su parte, García Canclini (1997) retoma y revisa su clásico texto en el que presenta el concepto de

hibridación cultural como concepto superador del de “mestizaje”. En esta revisión se presentan aspectos que aportan a este trabajo, como lo es el señalamiento de que en América Latina lo heterogéneo, además, es multitemporal. Este autor, además, proporciona un panorama general y al mismo tiempo puntual de cómo se han realizado investigaciones socioculturales en y sobre las ciudades, en este caso particular, acerca de la Ciudad de México (García Canclini 2005).

Bocanegra Acosta (2008) presenta conclusiones de una tesis doctoral realizada en Colombia sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de poner en relación dos corrientes de estudio contemporáneo: los análisis del poder y sus arqueologías (Michel Foucault 1979; 1995) y los estudios de imaginarios (Armando Silva 2005; 2007), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo para los análisis de la educación en las escuelas colombianas.

Para revisar la historia y la política de la educación argentina, el trabajo de Pineau (2010) aporta una categoría analítica de suma relevancia para el presente análisis, en el que lleva la categoría de “imaginario” a la de “imaginarios pedagógicos”. Así, apoyándose en el trabajo de Baczko (1991) y desde su perspectiva, señala que los imaginarios, a la vez que recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal. De este modo, permiten comprender la realidad y definir modos y cursos de acción. A partir de esta articulación de los imaginarios con las ideas pedagógicas presenta una secuencia de los períodos que, a su entender, conforman dicho imaginario. Pineau señala cinco grandes “imaginarios pedagógicos” que van recorriendo el sistema educativo desde sus etapas fundacionales hasta el presente; en el camino recupera elementos estructurantes que brindan características propias a cada uno de esos momentos.

Un trabajo que fue puntapié para la construcción del objeto de la presente indagación fue Paredes (2010). La autora focaliza la segregación residencial socioeconómica en un partido del conurbano bonaerense y sostiene la necesidad de producir una mirada relacional sobre la oferta educativa que permita dar cuenta de una representación más compleja y múltiple del espacio social y físico en el cual y por el cual las instituciones educativas están posicionadas de modo

diferenciado y desigual en la localidad. El análisis de estas nuevas formas de desigualdad educativa en territorios urbanos segregados y librados a su propia suerte presenta la traslación de la responsabilidad hacia las comunidades y los sujetos. Las escuelas y los barrios logran diferentes resultados según cómo consigan gerenciarse y gestionar sus propias condiciones de vida.

En vinculación con esta línea de indagación, otro trabajo relevante es el de Grinberg (2008, 2009, 2013), quien problematiza las formas del ejercicio del poder y la educación en el siglo XXI. La autora advierte que las formas de caracterizar a las “sociedades del disciplinamiento” descritas por Foucault han quedado obsoletas, y propone analizarlas como “sociedades de gerenciamiento”. Desde esta perspectiva, los sujetos son llamados a hacerse, inventarse y reinventarse, a comprometerse y a volverse responsables, en un mundo en el que la única regla es que ya no hay reglas. El lema de la formación es la orientación del aprendizaje donde el docente deviene *coach*; lema que se ha instalado sobre la base de un profundo descrédito hacia la transmisión y enseñanza de conceptos. El aprendizaje se ha vuelto una cuestión de actitud y de autoestima, en forma paralela a los relatos de la autoayuda. Esta perspectiva de análisis coloca a la escuela en un escenario de búsqueda de recursos en la comunidad; y a los directores, como gestores.

B) Trabajos que teorizan sobre las instituciones educativas, como ámbitos de referencia y de análisis específico. Entre las investigaciones que focalizan la educación secundaria y que se ocupan de revisar qué elementos constitutivos de este nivel se juegan en las inclusiones/exclusiones históricas y presentes se destaca Mastache (2007). La autora identifica las tensiones propias del nivel en relación con sus mandatos sociales. Se detiene a revisar las dinámicas institucionales que se relevan en momentos de plena vigencia de la Ley Federal. Identifica allí contradicciones en la dinámica de la vida en la escuela desde un enfoque institucional que aporta a comprender cómo los actores viven como problema que “la identidad institucional y los modos habituales de trabajar (dar clase, gestionar la escuela) son sistemáticamente atacados” (Mastache 2007: 1). Ruiz y otros (2006) plantean como hipótesis principal que “la evolución de la estructura académica constituye un indicador clave para canalizar la distribución de saberes socialmente significativos en la sociedad” (Ruiz *et al.* 2006: 1). Los autores advierten que en el análisis de los procesos diacrónicos se

pueden reconocer tensiones que permiten identificar inclusiones y exclusiones de diferentes sectores sociales, de diferentes grupos de edad a diferentes niveles educativos, a partir de: 1) La organización de la propia estructura académica; 2) la política curricular; 3) la organización institucional como dimensión que analiza la gobernabilidad de los sistemas educativos.

Por su lado, Acosta (2012) analiza la expansión de la escuela secundaria en la Argentina y señala que el crecimiento siempre fue de la mano de un alto índice de desgranamiento, ya que se perfiló, a la vez, como inclusora y expulsora de matrícula. Este hecho, según la autora, estaría hipotéticamente asociado con y tendría como matriz fundante el predominio del modelo del Colegio Nacional a lo largo de toda la historia de la escolaridad. A lo largo de su trabajo, aporta información cuantitativa que le permite afirmar que “los bachilleratos” –cuyas características principales fueron (y son): patrón rígido lógico formal, distribución horaria mosaico, exposición al currículum disciplinar, profesores asignados por hora de clase (Acosta 2014; 2015)– fueron la modalidad privilegiada a lo largo de la historia de la escuela secundaria. Esta modalidad tradicional a la vez generó condiciones para la expansión (incorporación de matrícula) y la expulsión (desgranamiento). Este modelo, asumido por las diferentes modalidades que se fueron habilitando a lo largo del siglo XX, se reveló ineficiente “para sostener a la matrícula que se incorporaba en forma continua al nivel” (Acosta 2015: 51).

Desde los análisis que se gestan en dos momentos relevantes para el nivel –el retorno a la vida en democracia en 1983 y, *a posteriori* la sanción de la Ley Federal y de la reforma de la estructura del Sistema Educativo, entre otros cambios– se identifican diferentes perspectivas: por un lado, estudios que plantean la fragmentación y segmentación desde la pérdida de centralidad del Estado, lo cual hace difícil una sutura (Braslavsky 1985; Paviglianiti 1991; Puiggrós 1995, 2002; Feldfeber 2000; Kessler 2002; Tiramonti 2005; Pineau *et al.* 2006). Por otro lado, se relevan trabajos que miran al Estado como el actor que genera dispositivos de gobierno de la población que desembocan en el gerenciamiento de sí (Grinberg 2008, 2009; Paredes 2010; Castro Gómez 2010). Estos trabajos analizan a las instituciones educativas desde la perspectiva

de los estudios de gubernamentalidad³⁰.

Una investigación inaugural en esa línea fue la de Braslavsky (1985). En ese trabajo, la autora analiza el problema de la segmentación en relación con el proceso de democratización educativa comprendida como "creación de opciones educativas que promuevan la ruptura del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población" (Braslavsky 1985: 18).

Kessler (2002) trabaja sobre las representaciones de estudiantes y profesores desde una hipótesis inicial: que la experiencia educativa actual de los adolescentes –vista desde la perspectiva de sus estratos de referencia– está condicionada por la forma en que sus instituciones han sido afectadas –y han podido responder– a dos procesos concomitantes: la segmentación y la desinstitucionalización de la escuela media. Para ello realiza entrevistas focales en escuelas de diferentes estratos sociales de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. El autor señala una hipótesis respecto de la “desinstitucionalización”: las instituciones se van moldeando de acuerdo con quienes transitan por ellas. Desde ese lugar, señala que los colegios tradicionales (“Nacionales” o “Escuelas Normales” de la época fundacional) no tendrían la capacidad de homogeneizar allí donde habían reinado las desigualdades de diverso tipo (étnicas, culturales, lingüísticas, sociales, regionales, etcétera).

Pinkasz (2013), al analizar el período entre 2005 y 2011 en la provincia de Buenos Aires, señala que los cambios que se dieron para “reunificar una escuela secundaria de seis años” en dicha provincia “pueden leerse como procesos de resistemización³¹ de su sistema educativo y en particular del subsistema de educación secundaria”.

Jacinto y Terigi (2007) presentan resultados comparativos de investigaciones realizadas en distintos países latinoamericanos. Analizan desigualdades sociales en el acceso, permanencia y egreso de la educación secundaria en la región; las

³⁰ Dean (1999); Foucault (2006).

³¹ “Con ‘resistemización’ nos referimos a: la modificación de gran parte de su sistema normativo, la conformación de nuevos tipos institucionales y tipos de escuelas, a la alteración de los sistemas de autoridad y dependencia burocrática, a cambios en los perfiles profesionales y en la estructura curricular, al ingreso de nuevos públicos en el marco de procesos de expansión matricular. Por tanto, remitirse a los estudios históricos que pusieron de manifiesto los procesos de sistematización en los orígenes de los sistemas educativos puede ayudar a la comprensión de los recientes procesos de cambio de los sistemas educativos en la región (Pinkasz 2013: 120-121).

políticas y estrategias desarrolladas en inicios del siglo XXI en el mejoramiento de las oportunidades de inclusión, retención y aprendizaje de todos los jóvenes en la educación secundaria. Señalan que, pese a los esfuerzos, estos son desafíos pendientes. Advierten que en estos procesos de inclusión se generan circuitos alternativos, estigmatizados y de baja calidad.

Terigi (2009) presenta los resultados de un amplio relevamiento que finalizó con un cuadro de situación sobre la problemática de la educación en la subregión Mercosur. Allí la autora identificó y sistematizó un conjunto de políticas, estrategias e iniciativas para disminuir gradualmente la repitencia, la sobreedad y la deserción escolar en los países participantes; a la vez que dio cuenta de otras acciones que los distintos Estados adoptaron al respecto.

Baquero y colaboradores (2012) analizan la obligatoriedad como política pública en dos iniciativas del Área Metropolitana Buenos Aires: las escuelas de reingreso (ciudad de Buenos Aires) y las escuelas secundarias básicas (provincia de Buenos Aires). Ambas iniciativas buscan introducir modificaciones en la vida escolar y toman al régimen académico como un asunto que debe ser atendido en relación con la inclusión/exclusión del nivel, en contraste con las exigencias del régimen escolar precedente, el cual formaría parte de las condiciones que llevarían al fracaso o abandono temprano.

Mastache (2011) presenta un análisis de las transformaciones y tensiones que se advierten en la enseñanza superior, en particular en la universidad, en la cual la masividad, ya advertida y analizada desde varias décadas atrás, se ve complejizada por la presencia de estudiantes que portan características diferentes a los que la institución espera, tanto en términos actitudinales como cognitivos. La autora reconoce la complejidad de las variables intervinientes y presenta un abordaje de la problemática desde la enseñanza. Se abordan tensiones vinculadas a la condición de “joven” y “estudiante”, y los dispositivos y formatos con los que se despliega en la universidad la formación de grado. Finalmente, señala aspectos que deben ser discutidos en función de garantizar no sólo el acceso sino también la posibilidad de transitar exitosamente la experiencia, sin por ello perder condiciones sustantivas de la formación. Si bien este material coloca el foco en el nivel universitario, da cuenta de un proceso similar al que se advierte en el nivel secundario a partir de la prescripción de obligatoriedad y la complejidad que conlleva, frente a la transformación del

destinario tradicional.

Kessler (2012) busca identificar en qué medida la estigmatización territorial ha generado privaciones específicas en la población, así como ha agravado otras existentes, focalizando especialmente en jóvenes en contextos de pobreza.

Kaplan y colaboradores (2012) realizan su estudio sobre las relaciones entre desigualdad y violencia; violencia y género; violencia y socialidad; vergüenza y miedos; autoridad, violencia y medios de comunicación, entre otros, desde la mirada de jóvenes que asistían a dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. En él se reconoce como marco la masificación de la educación secundaria promovida por la Ley de Educación Nacional.

Dafunchio y Grinberg (2013) presentan una investigación en la región metropolitana de la ciudad de Buenos Aires. En ella, los autores se ocupan de relevar las articulaciones entre la educación y el espacio urbano, entendiendo que las formas de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza requieren volver a preguntarse por el *milleu* al que se refería Foucault (1999). Este trabajo se centra en las formas de “estar-siendo” en la escuela secundaria de los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Se interrogan por los modos en que esas vidas, esas experiencias –traumáticas, contenidas y producidas en el contexto de ambientes urbanos hiperdegradados– se hacen presentes en la escuela. Describen las líneas de fuerzas que modulan la experiencia de la escolaridad a través de las significaciones que los estudiantes elaboran sobre sus vidas, sus condiciones y cómo estas circulan y producen modos de la cotidianidad escolar.

Pineau, Mariño y otros (2006), tomando investigaciones alemanas de corte marxista³², definen a la segmentación como la característica del sistema educativo en la que “las posibilidades de pasar de un circuito a otro son bajas o nulas a la vez que la selectividad y la homogeneidad social de la población atendida es muy alta”. Los autores señalan que la segmentación horizontal refiere a la existencia de “diversas formas institucionales, curriculares y organizacionales dentro de un mismo nivel educativo” y la vertical “al fortalecimiento de los circuitos diferenciados transversales, de tal forma que cada escuela se articula casi exclusivamente con un único tipo de instituciones

³² Muller, Detlef, Ringer, Fritz y Simon, Brian (comp.) El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992 citado en Pineau, Mariño; Arata y Mercado, 2006.

similares del nivel previo y superior” (Ibídem 2006:87).

Avanzando ya en el S XXI, Tiramonti (2005: 27) analiza al sistema educativo luego de la implementación de la Ley federal y la Transformación educativa (1995/2003) y justifica la insuficiencia de la categoría segmentación y señala que es más oportuno referirse al sistema educativo como “fragmentado” puesto que la ruptura de la organización *estadocéntrica* de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado, y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que “carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina (...) se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti 2005: 27).

Tiramonti (2005) identifica circuitos diferenciados y fragmentados de escolaridad secundaria atendiendo a las características de las escuelas y a las matrículas que demandan acceso. La diferenciación entre instituciones educativas puede leerse desde categorías que incluyen estructura y equipamiento, dotación de materiales, titulaciones y movilidad de las plantas docentes, ofertas curriculares complementarias. Estos parámetros se entrecruzan con la procedencia de la matrícula, especialmente caracterizada por el nivel de ingresos familiares, la escolaridad de los padres, la ocupación y la “elección”. En esta instancia, se advierte que las trayectorias escolares están estrechamente vinculadas a las redes por las que el sujeto transita. La autora advierte la distancia infranqueable entre circuitos diferenciales y ya no segmentos o tramos.

Para complejizar este análisis, Paredes (2010:3) sostiene la necesidad de producir un mirada relacional sobre la oferta educativa, que permita dar cuenta de “una representación más compleja y múltiple del espacio social y físico *en* el cual y *por* el cual las instituciones educativas están posicionadas de modo diferenciado y desigual.” El estudio y análisis de estas nuevas formas de desigualdad educativa en territorios urbanos segregados y librados a su propia suerte, implica comprender que “en el marco de las políticas del *workfare*³³, caracterizadas por la traslación de la responsabilidad hacia las comunidades y los sujetos, las escuelas y los barrios adquieren contenidos diversos según cómo

³³ Programa de empleo y capacitación promovido por las agencias de gobierno para crear lugares de trabajo a las personas desocupadas.

consigan gerenciarse y gestionar sus propias condiciones de vida. Estas lógicas de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos (Ball 2007) son centrales para comprender los procesos de escolarización en el presente” (Grinberg 2008 en Paredes 2010:3)

Grinberg (2008:152) desde sus investigaciones ubicadas en los años '90 del siglo XX refiere a “un Estado que, desburocratizado, asume como misión principal el liderazgo/*coaching*, gerenciamiento de los otros”. Esta autora hará énfasis en señalar el “giro epistemológico del gerenciamiento: el eje radica en posicionar como principio de acción que ya no hay un camino, el camino debe buscarlo cada quien”. De este modo y advirtiéndolo que ya no hay un único modo ni forma definida para hacer las cosas, “la función del Estado solo puede ser de acompañante”. Desde esta mirada, está lejos de correrse o desaparecer el Estado. La autora se interroga sobre “cuáles son las prácticas intelectuales y las técnicas a través de las que se crean dominios de objetos y sujetos de gobierno” (Grinberg 2008:105).

Así, quedan planteadas desde nuestro análisis diferentes posicionamientos respecto de la década de los '90 y del primer tramo del SXXI: por un lado, una lectura que planteaba la fragmentación desde la pérdida de centralidad del Estado, que hace difícil una sutura, y por otro, una perspectiva menos hegemónica y presente en la bibliografía que se utiliza en la formación de docentes: mirar al Estado como el actor que genera dispositivos de gobierno de la población que desembocan en el gerenciamiento de sí (Grinberg 2009, quien toma como referencia la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad Foucault 2006; Dean 1999; Grinberg 2008 citados en Grinberg 2009: 294) y de las instituciones educativas.

C) Informes y documentos de organismos estatales e internacionales/trabajos académicos. Respecto del estado de situación de la escolaridad secundaria como problema de los gobiernos (en el conjunto de países, especialmente de Latinoamérica, y en particular en la Argentina, en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Olavarría), contamos con antecedentes en documentos oficiales y de diferentes organismos nacionales e internacionales que sistematizan materiales y construyen informes periódicamente.

Se definen documentos que se constituyen en referentes de las temáticas de

agenda propuesta por las oficinas de organismos internacionales de cooperación con sede en el país, en Latinoamérica o como fruto de encuentros internacionales. Dicha documentación es relevante en la medida en que fue suscrita por los ministerios de Educación de los distintos países, que asumen líneas directrices comunes. Esas directrices se identifican a posteriori en el decurso de las propuestas y decisiones ministeriales y en las agendas de la gestión provincial y municipal.

Se destacan, entre otros: UNESCO, 2007; 48^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) y Conferencia UNESCO/IPE 2013. En ellos se advierte una ampliación del concepto de inclusión educativa y el reconocimiento de la educación como derecho (social, humano); a la par que señalan la preocupación e interés por alcanzar al conjunto de la población como política de Estado y se enfocan en los formatos escolares, las propuestas de las escuelas y las prácticas como aspectos conducentes a garantizar la inclusión en el nivel.

Por otra parte, abordaremos el análisis de los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, en particular de los años 2009 y 2012. Estos informes presentan trianualmente un análisis y un ranking de resultados de evaluación de competencias de los jóvenes de 15 años que participan de las pruebas estandarizadas de diferentes países del mundo. Cada vez que se dan a conocer los resultados, se publican materiales de análisis. Algunos evalúan los “pocos avances de la educación secundaria argentina” (Ganimian 2013), mientras que otros discuten la evaluación y los análisis que se extraen de estas mediciones internacionales (Krüger 2013; Gentile 2014).

Krüger (2013) analiza el impacto de la segregación estudiantil por nivel socioeconómico (NSE) sobre la equidad educativa en la escuela secundaria argentina, a partir de la información que provee el proyecto PISA correspondiente a la Argentina al año 2009. A partir de identificar el alto nivel de desigualdad observable en los aprendizajes, se propone indagar en qué medida la segregación escolar por NSE contribuye a explicarlo. Del mismo tenor son las publicaciones de Pablo Gentile (2012 a 2014) en el blog “Contrapuntos” del diario *El País* (España). Sus columnas, con amplia difusión en la web, tratan de mostrar los límites y los sesgos de la evaluación estandarizada y los costos de

tomar sus resultados como conclusivos al momento de interpretar los avances de la escolaridad secundaria de los países latinoamericanos. A la vez, cabe incluir aquí el análisis del tratamiento de los medios respecto del citado informe (Grándoli 2014), ya que se advierte la banalización del tema y el uso de la información, aun por el mismo medio, con diferentes y opuestas interpretaciones.

Hemos identificado otros informes de relevancia: sobre jóvenes y juventudes, el Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales (2006); Jóvenes, escolaridad y vinculaciones con el mundo del trabajo (OIT 2010; D'Alessandre 2013).

PNUD (2009) presenta el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano (INDH) 2008/2009, dedicado especialmente a analizar y reflexionar sobre las variadas formas de exclusión social que enfrenta la juventud hondureña, y a sugerir medidas de política, programas y proyectos para la inclusión social, la construcción de ciudadanía juvenil y el desarrollo humano.

El Compendio Mundial de Educación. Enfoque en la Educación Secundaria (UNESCO 2012) ofrece una visión panorámica del avance de la educación secundaria en materia de acceso, equidad, calidad y financiamiento. El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha incluido en esta edición nuevos indicadores que contribuirán a informar el debate sobre políticas educativas en la educación secundaria a nivel mundial.

El Informe de la OIT (2010) presenta un análisis reflexivo de la situación de los jóvenes de América Latina en cuanto a la educación y el empleo, e incluye una descripción de los indicadores más relevantes y de los retos que el acceso de la juventud a empleos productivos y trabajo decente plantea a gobiernos y actores sociales de la región, así como posibles líneas de acción para enfrentarlos.

D'Alessandre (2013) (OIE-UNESCO) presenta y analiza los modos en que los adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan irrumpen en la escena pública como problema social. A partir de un amplio corpus de notas y noticias periodísticas de 19 países latinoamericanos (2011- 2013) y del procesamiento de las encuestas de hogares de cada país para el período 2000-2010, se identifica una variedad de discursos sobre estos adolescentes y jóvenes. En este marco, se analiza en forma crítica la capacidad explicativa de la categoría “No estudia ni trabaja” con el objetivo de enfatizar en la invisibilización de las realidades que la

mayoría de ellos atraviesan.

Se encuentran disponibles anuarios estadísticos, datos de la educación nacional en cifras, documentos de análisis de datos elaborados por el Ministerio de la Nación, en particular de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Se destacan como relevantes en este reconocimiento los Anuarios 2010- 2012 y el informe DiNIECE 2007, “La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”. En este último, se advierte y reconoce la complejidad del nivel y la dificultad en su precisión conceptual atendiendo a su condición de segmento del sistema educativo (Tedesco 1982; Albergucci 1996; Bonantini 1996). Por consiguiente, se evidencia como central la recuperación histórica de aspectos vinculados a los orígenes y de aquellos acontecimientos que dejaron huellas en la definición de su estructura. En DINIECE 2010 se analizan trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos en la escuela media.

Se identificaron también informes producidos, desde el nivel provincial, por ejemplo, por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). En particular, el “Relevamiento Anual 2012” y los “Mapas Escolares” construidos por la DGCyE³⁴. Estas fuentes documentales se constituyen en material de base para el trabajo, así como los informes y documentos producidos desde los sindicatos docentes, como es el caso del Informe CTERA-CTA-SUTEBA (2004), en el que se analiza la exclusión educativa en tiempos de vigencia de la Ley Federal. Es llamativo no encontrar en estas organizaciones sindicales producciones analíticas del estado de situación a posteriori de la sanción de la LEN.

También desde otros organismos públicos, como la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, se elaboran informes sobre el grupo etario principal destinatario del nivel, como lo fue el Informe 2012, “La adolescencia midde (medición indicadores derechos desarrollo educación) en la provincia de Buenos Aires”. Estos informes, y los datos que aportan, se constituyen en relevantes en la medida que se divulgan y se legitiman por su procedencia, y en una lectura “autorizada” cuando “saltan” a los medios de comunicación, dado que construyen visiones y explicaciones sobre los estudiantes, el éxito/fracaso de los

³⁴ www.abc.gov.ar

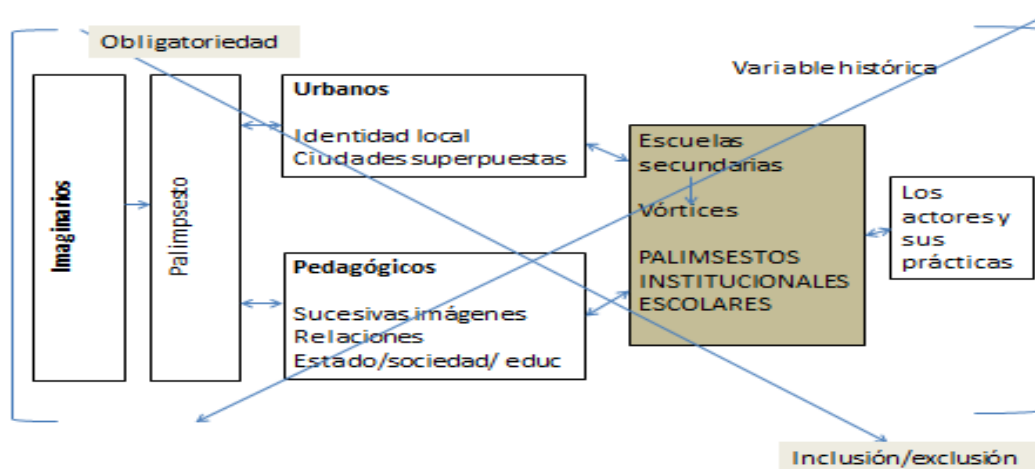
actores y de las políticas.

En el ámbito de la ciudad, el municipio de Olavarría ha puesto a disposición los siguientes documentos: el “Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio” (2010); el “Informe diagnóstico y metas 2015”, en colaboración con PNUD (2010); y el “Informe Índice de desarrollo Humano” (IDH) (2012), textos que trazan una lectura y perfilan diseños locales que implican, entre otras variables, a la educación. Más específicos a los fines de nuestro trabajo son “Encuesta escolar de adolescentes de Olavarría” (2011) y “Adolescentes escolarizados” (2012), que presentan datos y análisis desde la mirada municipal respecto de las condiciones sociosanitarias y familiares de los estudiantes de la escolaridad secundaria de la localidad y de los factores que estarían explicando la retención/ repitencia/ abandono del nivel.

APUNTALAMIENTOS CONCEPTUALES-

Se retoma el esquema del objeto de la investigación presentado en la Introducción, con la intención de ubicar perspectivas y posiciones teórico metodológicas que sostuvieron el proceso de indagación, análisis y redacción del presente trabajo.

Grafico 1.1: El objeto



El punto de mirada de esta indagación.

La perspectiva y posición epistemológica (Tello, 2013; Tello y Mainardes, 2015)
35 de la presente investigación pretende articular teorías críticas tomando
desarrollos desde diferentes campos de las ciencias sociales. Se buscó trazar
diferentes puntos de abordaje del objeto, descentrarlo, acercarlo y alejarlo,
valiéndose para ello de diversas perspectivas y herramientas provenientes de
múltiples campos de saber, como son la historia, la antropología, el análisis
institucional, la pedagogía, la comunicación; diferentes aportes desde los
campos de la sociología -de la educación; de la sociología política de la
educación- entre otros. En esta búsqueda se advierten debates, tensiones,
deudas en el mismo campo de las Ciencias Sociales y también se reconoce la
herencia de la conformación de las disciplinas modernas. Para avanzar en este
camino, y en pos de esclarecer posturas epistemológicas que devienen en
decisiones metodológicas -son consustanciales a ellas-, este trabajo buscó
traspasar el modo de parcelar el campo de las Ciencias Sociales, el “encierro” de
ciertas prácticas investigativas herederas de la construcción moderna y con
fuertes marcas positivistas. Es un desafío que se asume en cuanto se reconoce
que los diferentes campos disciplinares de las Ciencias Sociales aportan
herramientas teóricas y metodológicas que potencian los trabajos de indagación
e interpretación de los procesos sociales, en la búsqueda de construir
conocimiento, producto de investigación reflexiva (Bosa Bastián 2010:512). Se
propone así un modelo que sale de la linealidad y secuencialidad para pensar el
abordaje de un objeto complejo desde la multidisciplinariedad del campo de las
ciencias sociales. Esta conceptualización condensa de algún modo el trabajo que
se realizó a lo largo de la presente indagación.

Para Silva (2006) el punto de vista es una “operación de mediación” que sucede
entre algo que se observa y el observador real. El punto de vista conlleva “un
ejercicio de visión al captar un registro visual, pero también compromete la

³⁵ “Entendemos por *perspectiva epistemológica*, para el caso de las investigaciones en política educativa, la cosmovisión que el investigador asume para guiar el estudio, de algún modo lo que Glaser y Strauss (1967) han denominado la teoría general. El posicionamiento epistemológico se desprende desde la propia perspectiva o debería desprenderse en una investigación coherente y consistente. (...) El *posicionamiento epistemológico*, esto es la teoría sustantiva (Glaser y Strauss, 1967) vinculada particularmente al campo de estudio, (...) guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación. Este es el eje y la nervadura del enfoque de las epistemologías de la política educativa, dado que es aquí donde se pone en juego la presencia de la cosmovisión del investigador” (Tello y Mainardes 2015:768).

mirada, esto es al sujeto de emociones que se proyecta y se «encuadra» en lo que mira” (Op. Cit: 43). Esta es la mediación que realiza quien investiga y que permite construir una lectura de la realidad, que siempre será inacabada.

Algunos elementos de la malla conceptual del objeto

El objeto de esta investigación se caracteriza por ser un entramado

El objeto teórico que se construyó puede ser caracterizado, al decir de Elías (1994), como un “entramado”, concepto que el autor propone desde la perspectiva de la sociología configuracional. Esta construcción conceptual explica la dinámica de las relaciones en las que las decisiones y elecciones de unos y otros están en estrecha relación, entrelazadas, en mutua interdependencia. Para Elías, esta relación de interdependencia es un proceso de entramado que “si se considerase la sucesión de los actos de cada parte en sí misma, aparecería como carente de sentido” (Elías 1999:94).

Estos procesos han de poder mirarse desde lo uno y lo múltiple, buscando identificar las *fuerzas de juego* (Elías 1999:88) que construyen la tensión. “El concepto de poder se ha sustituido por el de fuerza de juego. (...) La fuerza de juego es un concepto de relación”. El juego de fuerzas está regulado por las características del entramado, de las relaciones interdependientes de individuos. Se trata de interpelar a los actores pero sin dejar de ver en este foco la complejidad de sus actuaciones y las relaciones en la trama, en que se implican y construyen. Todos los seres humanos tenemos la capacidad de influenciar y ser influenciados por otros seres humanos (nuestra dependencia mutua, nuestro accionar recíproco), y aquí entramos al terreno de la dimensión poder. Anton y Damiano (2014 s/n) caracterizan en cuatro proposiciones las orientaciones que elabora Elías a lo largo de sus investigaciones empíricas respecto de la dimensión poder:

- 1) el poder refiere a relaciones sociales y específicamente al modo como esas relaciones sociales se forman, se construyen, se ejercitan, se ponen en acción, se transforman, se destruyen;
- 2) el poder refiere a una característica estructural y estructurante de las relaciones sociales siempre presente, como es la interdependencia;

3) dicha dependencia mutua estructurante de las relaciones sociales suele expresarse constituyendo un sistema de relaciones en continuo proceso de equilibración; y

4) esos desequilibrios dinámicos (balances) se manifiestan en la mayor capacidad de unos sobre otros para instalar y desencadenar formas normalizadas de acción.

Elías plantea que las elecciones que un sujeto realiza o las decisiones que toma en el transcurso de su vida superan el plano de lo meramente individual (Elías 1998). Desde sus investigaciones empíricas expone cómo puede analizarse y comprenderse desde la biografía de un actor social, el proceso de entramado, y en definitiva, la complejidad social en proceso socio-histórico. Al analizar la vida de Mozart señala que:

No se puede determinar de forma convincente y de acuerdo con la realidad, si se describe el destino de la persona aislada sin al mismo tiempo ofrecer un modelo de las estructuras sociales de su época, especialmente cuando éstas son el fundamento de las divergencias de poder. Sólo a partir del marco de un modelo tal se puede reconocer que alguien que estaba estrechamente unido a esta sociedad podía hacer como individuo y que él no podía hacer, por fuerte grande o extraordinario que fuera. Sólo entonces, resumiendo, se puede comprender qué presiones inevitables se ejercían sobre una persona y cómo se comportaba ésta con respecto a estas presiones; si se doblegaba ante ellas, y por tanto también en su creación musical, quedaba marcada por ellas o si intentaba escapar o tal vez incluso resistirse a ellas. (Elías 1991:24/25)

El objeto de la presente investigación puede esbozarse entonces, como un *proceso de entramado* que va conformando la vida social. Desde este punto de mira es que se pretende abordarlo e interrogarlo, buscando elementos conducentes a comprender las tensiones, las fuerzas de juego y las elecciones que construyeron (y en las que se construyen) los entramados.

Pensar la conformación del subsistema educación de la ciudad de Olavarría en vinculación con los procesos sociopolíticos y pedagógicos que atraviesan la historia de la educación argentina permite transitar de esa descripción a otra que coloca a los actores en las tramas de las relaciones, las que conforman a los

sujetos a la vez que se van conformando a la sociedad. A su vez, la mirada sobre los procesos de conformación del sistema educativo en su conjunto, sus tránsitos y articulaciones con las dimensiones económicas, políticas, culturales, religiosas, permiten comprender más profundamente a la sociedad y sus tramas, reconociendo a las instituciones como dialécticas, (Lourau 1970; Lapassade 1999) como construcciones históricas, humanas, dando cuenta de múltiples atravesamientos³⁶ (Guatari, 1976) y transversalidades³⁷ (Lourau, 1970).

El análisis de estos movimientos pondrían al descubierto las raíces de la desigualdad en el acceso; la aceptación implícita de los actores que quedan “afuera” advirtiendo al nivel como “para otros” y los que desafían ese mandato proyectando, visionando para sí y para otros, otro futuro posible. Se puede recuperar desde el análisis del entramado, el modo en que los actores como parte del entramado, se ven tensionados por los bordes de su tiempo histórico.

Un supuesto base es que se pueden leer en lo local los movimientos sociales más amplios y complejos (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Reguillo, 2000; 2007. Rockwell, 2009, Revel, 2015). El enfoque micro analítico (Revel, Abèlies, Bensa y Lepetit)

ve en el principio de variación de escala un recurso de fecundidad excepcional, porque posibilita la construcción de objetos complejos y por ende, la consideración de la estructura estratificada de lo social. A su vez plantea que ninguna escala tiene privilegio sobre la otra, ya que su comparación es lo que procura el mayor beneficio analítico (Revel 2015:16).

Desde esta perspectiva y con el foco puesto en plano micro social, se busca articular lo relevado en la vida cotidiana de las escuelas -las escenas presentadas en el capítulo 1 pretenden poner a la vista la superficie de ese entramado, una primera capa que debe ser interrogada en sus detalles, sus significados, tensiones y relaciones con los procesos socio-históricos de los que es producto,

³⁶ Las organizaciones y los grupos están atravesados por múltiples instituciones que prescriben “*verticalmente*” aspectos de las interacciones sociales que allí se establecen. Este es el concepto de atravesamiento (...) Las instituciones sociales imponen límites y condicionan “la capacidad de la organización de darse sus propias normas, relativiza su autonomía” (Schvarstein, 1997: 28/31).

³⁷ Lourau (1970, Cap. VII S/n) la define como “el fundamento de la acción instituyente de los agrupamientos, en la medida en que toda acción colectiva exige un enfoque dialéctico de la autonomía del agrupamiento y de los límites objetivos de esa autonomía. La transversalidad reside en saber y en el no saber del agrupamiento acerca de su polisegmentaridad. Es la condición indispensable para pasar del grupo-objeto al grupo-sujeto”.

productor y parte-.a los procesos que se están llevando adelante en la ciudad y en ámbitos más distantes y que, desde esta perspectiva se advierten interdependientes y como parte (productor y producto) de un proceso socio-histórico.

La educación es una dimensión de análisis central para nuestros propósitos allí, pero no puede comprenderse separada de la trama y complejidad social. Por tanto, el objeto, es más que un objeto teórico, se trata de un “campo de problemáticas³⁸” que se piensa en términos de “complejo entramado de múltiples inscripciones” (Del Cueto y Fernández 2000:49).

En ese entramado, el foco de interés está en las relaciones entre el sistema ciudad, el subsistema educativo y la puesta en acto de la obligatoriedad del nivel secundario, tomando como referente empírico y puerta de entrada al análisis del entramado a las escuelas secundarias nacionales transferidas de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires. Es en este nivel y en el plano de las prácticas que se juegan en la vida cotidiana de las instituciones que se relevan aspectos de las escuelas de la ciudad, que permiten reconstruir el entramado que lejos de colocar a la ciudad como contexto, la hace parte de la trama, parte constitutiva de lo que se relevará en las mismas escuelas.

Los imaginarios sociales

Una categoría que recorre la totalidad del trabajo es la de “imaginario social”. Se toma como referencia la producción teórica de Castoriadis (1993, 2001), quien ubica la construcción de la sociedad como una construcción social – histórica hecha de sí misma, dándose sus propias instituciones. En esta construcción, todo lo que se nos presenta en el mundo social– histórico pasa por la urdiembre de lo simbólico. La sociedad constituye su propio simbolismo, pero no en total libertad. “El simbolismo se agarra de lo natural, y se agarra de lo histórico (de lo que ya estaba ahí); y por último participa de lo racional” (Castoriadis 2002:41). Siguiendo esta línea argumental, Castoriadis sostiene que “de conformidad con sus normas la sociedad produce individuos, quienes por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a

³⁸Las autoras señalan que en un campo de problemáticas “se producen múltiples atravesamientos imposibles de abordar desde una sola disciplina (...) (donde) se producen permanentemente efectos de atravesamiento de inscripciones deseantes, institucionales, históricas, sociales, políticas, etcétera” (Del Cueto y Fernández 2000:49).

reproducirla” (Castoriadis 1986: 68). En esta reproducción, el simbolismo determina ciertos aspectos de la vida a la vez que “está lleno de intersticios y grados de libertad” (Castoriadis 2002:41).

Los imaginarios sociales, “creación incesante y esencialmente indeterminada” (Castoriadis 1993) de lo social, son el sustrato clave ya que conforman un arco simbólico que conecta pasado, presente y futuro. En esta conexión se justifica el presente a partir de recrear el pasado y de proyectar un futuro idealizado.

Lourau (1970) sostiene que la institución no es algo que, como lo señala el pensamiento marxista, pertenece a la superestructura, sino que forma parte de la base social misma. La institución opera como lugar de conflicto entre las fuerzas instituyentes y las fuerzas instituidas, en un permanente juego de fuerzas que da cuenta del movimiento institucional en el proceso de institucionalización.

El presente trabajo apela desde una perspectiva dialéctica a la negatividad entendida como “las oposiciones objetivas y subjetivas que no pueden dejar de surgir entre las finalidades de la institución (su "función social") y el peso de su realidad material” (Lourau 1976, Cap. V s/n).

En este abordaje de la realidad social, son relevantes las representaciones sociales (Baczko 1991), que refieren a los esquemas prácticos de acción, los sistemas de creencias que los sujetos han construido a lo largo de su historia personal y aquellos transmitidos socialmente, que conforman los imaginarios sociales legitimados, que “ordenan” y “dan por cierta la realidad” (Ibidem: 28).

Para Williams (1989) una comunidad o sociedad se forja a partir del conjunto de significados y propósitos compartidos que emergen de sus prácticas cotidianas, relaciones sociales, hábitos y costumbres, tipos de trabajo y entretenimiento compartidos. Esos significados y propósitos se reconocen en la cultura, apelando a aquellas “prácticas y representaciones simbólicas, acciones de vida que adquieren significación establecida por los actores que las comparten y no sentidos dados en forma natural”. (Gravano 2006:4). Conlleva la definición de modelos que sirven para la acción, que actúan como parámetros para la atribución de esas significaciones y valores en la medida en que se constituyen en vivencias y se hacen de uso cotidiano. La cultura es un campo simbólico por excelencia en el que se dirimen y debaten, disputan e imponen sentidos construidos y sedimentados históricamente. Este plano se constituye en

relevante para el presente trabajo a partir de considerar a la cultura como campo en el que los imaginarios se construyen, se sedimentan, se actualizan y se resignifican.

Para Martin-Barbero (1987) cultura es sinónimo de pluralidad, entendida como una diversidad irreductible, conflictiva y opaca. Es productiva y no meramente reproductiva, y el *locus* de producción está en los “procesos creativos de constitución del sentido en la vida cotidiana³⁹, gobernados por una lógica no necesariamente coincidente con la matriz dominante, racional iluminista” (Cruces, 2008:11).- La idea de matrices culturales que propone recurre al plural: matrices –de clase, de etnia, de religión, de sexo, de edad.

Trabajar desde los imaginarios sociales con una lectura dialéctica de la sociedad y de las instituciones impone relevar y analizar representaciones, prácticas y discursos que se juegan en la vida cotidiana y conforman a la cultura y la historia de la comunidad a la vez que a los actores, quienes son a la vez, autores de esa construcción.

Dimensiones de análisis del objeto

1. Las construcciones imaginarias sociales de una ciudad de rango medio. Los palimpsestos urbanos:

Se trata de una dimensión de análisis que remite a una variable socio- histórico-espacial conformada por la identidad local e imaginarios sociales de una ciudad de rango intermedio. Adquiere relevancia en la medida en que da cuenta de configuraciones sociales de la que los actores sociales y las escuelas seleccionadas son parte.

Leer la ciudad en términos de tramas y relaciones nos remite a ubicarla en el campo de la cultura (Williams, 1989), como construcción socio-histórica, como entrecruce de intereses. Advertir en su materialidad la conformación y sostén de visiones, de sucesivos y superpuestos proyectos, hacen posible entender a la ciudad como “lugar del acontecimiento cultural y como escenario de un efecto imaginario” (Silva, 2006:20). Desde esta posición, vale entonces advertir, siguiendo a Silva (2006), que lo urbano no es sólo una categoría geográfico-espacial sino, ante todo,

³⁹Ese locus se ubica en esferas marginalmente consideradas: la vida doméstica, el entorno barrial, el relato, el humor, la sociabilidad, la fiesta, entre otros.

un territorio simbólico, en permanente construcción y expansión, que excede los límites físicos de lo que tradicionalmente se ha considerado ciudad.

La teoría de los imaginarios urbanos plantea la necesidad de pasar de una ciudad pensada en el espacio a un urbanismo ciudadano pensado en el tiempo, “porque el espacio es externo y, de algún modo, ajeno al individuo, pero el tiempo está en los sujetos” (Silva, 2012)⁴⁰.

Actualmente, la sociedad está experimentando un profundo proceso de desterritorialización que “hace que en las investigaciones sobre las nuevas realidades urbanas, el foco de atención analítico se desplace desde la arquitectura a las culturas” (Silva, *ibid*). Siguiendo a Renato Ortiz, se hace necesario revisar las nociones de espacio y tiempo, categorías sociales pertenecientes a determinado tipo de civilización. La noción de espacio físico delimitado, en un tiempo particular permitió identificar y tomar como objeto de estudio comunidades definidas desde su “identidad”, su “ser” particular y único. En este marco de análisis, el Estado-Nación encontró legitimidad, a partir de delimitar un único territorio (de fronteras estrictas y restringidas), un marco legal común, símbolos que lo identificaran e instituciones destinadas a generar un marco ideológico de consenso, como son las escuelas.

Reguillo (2007) señala que es relevante poder penetrar hermenéuticamente en las estrategias -que se relevan en el plano de las prácticas de hombres y mujeres situados-, de construcción de representaciones colectivas que delimitan usos y acciones en la ciudad. La autora remarca que no se trata solamente de advertir el ordenamiento urbano, el tamaño de la población, sino más bien de poder interpretar en ese proceso aquello que se conecta directamente a “los dispositivos de la identidad y la memoria que se entrelazan en el presente para proyectar el futuro”⁴¹ (Reguillo *op.cit*: 4).

En línea con lo que plantea Silva (2006) se entiende que los imaginarios urbanos apelan a las representaciones construidas -cultural e históricamente- respecto del espacio urbano, construcción realizada desde el conflicto y la desigual

⁴⁰<http://mmanrique.blogspot.com.ar/2012/11/armando-silva-imaginarios-urbanos.html> visitada el 02/11/13.

⁴¹ Los dispositivos de la memoria y de la identidad no están ya dados en alguna parte de la realidad. En tanto que se inscriben en la dinámica sociocultural están inmersos en el conflicto, en la contradicción, en el debatirse entre la sumisión y la resistencia, entre la asunción acrítica y pasiva de una realidad impuesta y la impugnación explícita o chapucera de esta realidad". (Reguillo, 2007:4).

apropiación de la ciudad, así como desigual oportunidad de imprimir las visiones de unos grupos sociales respecto de otros. Los imaginarios urbanos, por tanto, permiten dar cuenta del “espacio vivido y no sólo un espacio en el que se vive” (Silva, 1992; Gravano, 2005; García Canclini, 2005). Del mismo modo puede afirmarse que cobran relevancia las dimensiones sensoriales y experienciales de la ciudad, dado que “las ciudades son, entre otras cosas, artefactos físicos, vivenciados por la gente mediante sus sentidos (Rapoport, 1984)” (citado en Silva, 2011a: 3).

Avanzando un paso más, una característica que merece una referencia específica es la caracterización de “Olavarría como ciudad de rango medio/intermedio”. Siguiendo a Gravano (2005:28), cuando se habla de una ciudad de rango medio, también denominadas “intermedias”, “mesópolis” (Baigorri: 2001 citado en Boggi: 2008), en contraposición con las grandes urbes y los pequeños poblados, no se hace referencia exclusivamente al número de habitantes (que señalaría un condición que va de los 50.000 a los 500.000 habitantes), su carácter estructural. Este carácter de intermedia estaría vinculado a su *construcción imaginaria*.

Tal como se señalaba, es clave para la comprensión, “la transversalidad de funciones que cumple el espacio, cuando se nota la diferencia entre su asunción formal y su uso concreto” (Gravano 2005:28).

Boggi y Silva (2007:2) aportan a la comprensión de esta construcción imaginaria específica que son las ciudades de rango intermedio:

el carácter de “ciudad media” parece haber sido generalmente definido desde indicadores estructurales, de dimensión y densidad poblacional y de funcionalidad –guiados por las perspectivas disciplinares de geógrafos y demógrafos- que soslayan los procesos simbólicos que ineludiblemente acompañan a los procesos materiales.

Superando esa visión acotada, las autoras señalan como eje central y clave de lectura interpretativa del carácter propio de este tipo de ciudades, la necesidad de atender a los

(...) referentes -símbolos dominantes de las identidades urbanas locales - y de acuerdo con las formulaciones de Fredrick Barth (2000) (...) focalizar en la visualización de dimensiones identitarias pensadas como un proceso dialéctico entre convergencias y divergencias relativas a las trayectorias

histórico-políticas y culturales que marcan la especificidad de cada uno de estos centros urbanos.

Caben señalarse dos aspectos que a nuestro entender dan cuenta de la condición de ciudad media: la construcción de imágenes vigorosas (Lynch 1966) que permiten erigir y compartir significantes que denotan y connotan valores compartidos y así, se conforma una “«marca» de la ciudad (Mons 1992) o bien configurarse «emblemas locales» (Gravano 2005)” (Sosa 2013).

En referencia al emblema, se recupera aquí la conceptualización de Mons (1994:35), atendiendo a la construcción emblemática de la ciudad. Así, refiere que:

el emblema tiene como función el eternizar, es extra-temporal, porque como lo conceptualiza H-P Jeudy es un “referencial condensado”. Una dimensión gráfica de la sociedad que asocia metafórica y metonímica, signifiante y significado. (...) régimen de simbolización, que no consistiría en fijar, en hacer eterna e inmóvil una realidad, sino, por el contrario, en cuidar virtualizar, moderar una realidad en lo sucesivo fluctuante, caprichosa.

Siguiendo a Lynch (1966), la percepción que los habitantes tienen de la ciudad se erige a través de la imaginabilidad, la manera en que los actores reconocen y reorganizan la ciudad de la que son parte, a partir de las imágenes vigorosas que éstas suscitan, cuestión que está influenciada por el conocimiento que tienen de ella y de sus transformaciones históricas. Una “marca” de la ciudad de Olavarría, como muchas otras, es haberse denominado “Capital de...”⁴² (Trabajo, Cemento, Turismo Carretera, la Región, entre otros) para conformar una identidad intencionada que aglutina y define a la ciudad y a sus habitantes, los olavarrienses. Además, se reconoce que “toda estrategia de la dominación exige la expropiación, por parte de una minoría de la capacidad simbólico-instituyente de lo social – colectivo. Y a ello concurren todos los intentos por mantener bajo sus velos al imaginario sagrado de la institución” (Colombo 2002:25).

Gravano (2005) ha profundizado lo particular de las ciudades intermedias y las identidades emblemáticas, tal como se presentará a seguir. Estas imágenes vigorosas se constituyen en representaciones de la ciudad y se constituyen al

⁴² Dice Gravano (2006:312) “Para Olavarría, la imagen más intensa es la de ser «el centro de la Provincia de Buenos Aires», afín con el contenido más típico del imaginario olavarriense, compuesto por el sintagma “capital de...”

mismo tiempo en referencias explícitas y también tácitas, naturalizadas, transmitidas y sostenidas a través de discursos, imágenes y en forma material, dándole anclaje a las prácticas además de constituirse en referencias para leer y dar sentido a la cotidianeidad de la ciudad.

Como último aspecto, cabe recuperar el aporte de Leiro (2005:71) quien analiza la ciudad “susceptible de ser comprendida por los actores en términos de comunicación” y el modo en que los imaginarios de la ciudad media se construyen a partir de confrontarla con la metrópoli. La autora plantea que el ciudadano se vale de múltiples mediaciones para construir los mapas mentales de la ciudad y de al menos dos medios de comunicación: la ciudad y la televisión;

es la imagen de la imagen de la ciudad, el mapa mental de la ciudad que remite a la imagen de la metrópoli. Y en esa meta-imagen urbana podemos ver las huellas de lo que el consumidor cultural “fabrica” (De Certeau 1979) como caminante-usuario-televidente de lo urbano (Leiro 2005:73).

Así, lo significacional no será solo una asignación de sentidos que se sostiene en el uso y el valor de la ciudad sino que a la vez se nutre de meta-imagen mediática en la que la ciudad toma dimensiones de contraste y como referente, a la metrópoli, en particular la Ciudad de Buenos Aires.

Un supuesto que se sostiene en esta primera aproximación al objeto es que, siguiendo a Gravano (2005:35-49), la ciudad puede leerse en clave de “*palimpsesto urbano*”. Esta hipótesis da cuenta de las sucesivas *imágenes de ciudades* que se van superponiendo y quedan como huellas sobre las cuales se inscriben las que las van sucediendo, hasta el presente. Así, en las representaciones sociales (Moscovici 1986; Jodelet 1986) siguen vigentes imágenes que remiten a otras imágenes de ciudades. Esas imágenes, superpuestas, son actualizadas y resignificadas en las interpretaciones y asignaciones de sentido que los diferentes actores hacen en el despliegue de su vida. Las sucesivas imágenes de ciudades que son parte de la lectura de imaginarios de la ciudad de Olavarría⁴³ caracterizadas por Gravano (2005) que se van superponiendo son:

⁴³ Es posible pensar que este devenir no es propio y restringido a la ciudad de Olavarría, más bien sería parte del modo en que se fue conformando el interior del país, en el que las sucesivas “capas” se fueron escribiendo desde la conquista y negación de los habitantes originarios al desguace de la producción de manos de las políticas neoliberales de los '90. Lo particular de la

-“de **frontera**”: “una imagen vigorosa mediante la que se construye la identidad de la ciudad posterior y que se refleja en el imaginario tanto erudito local como oficial: su *carácter épico-fronterizo, de los blancos contra los indios*” (Gravano, 2005:37. El resaltado es nuestro).

-“De **tribalismos blancos**”: “una imagen de ciudad europea y caucasioide, una de cuyas variantes sería la “ciudad gringa”, [italiana] (...) representación de *crisol de razas*, traducido a la imagen de crisol social” (...) “lo que se busca es la esterilización del conflicto, tras el mito de la integración” (Gravano, 2005:40/43).

-“Del **cemento**”: “se corresponde con el proceso de industrialización y modernización de la ciudad de Olavarría [1920/1940] en el contexto nacional y con la profundización de la idea de «*punta de lanza civilizatoria*» que es la forma que adquiere el desarrollo capitalista en un momento de afianzamiento expansivo del asentamiento urbano, consolidada ya la situación de las tribus blancas *dentro de la frontera*” Gravano, 2005:45);

-“Del **trabajo**”, “identidad definida, mitologizada en su imaginario social durante una época expansiva del capital y del modelo socioeconómico desarrollista” (Gravano 2005:19).

- “Del **ex trabajo**” (1995/2000). En plena imposición del neoliberalismo, esta crisis de largo y profundo alcance transformaba la ciudad y sus habitantes “la crisis se sitúa tanto en el imaginario como en referentes urbanos concretos (...) la crisis del imaginario se compone de miles de fragmentos (individuales, familiares) de crisis” (Ibíd)

- Promediando la primer década del SXXI se hipotetizaba sobre el deslizamiento de la imagen de ciudad del trabajo al de ciudad de la **seguridad/inseguridad**” (Umpierrez 2009), como parte de la redefinición de la ciudad durante y pos-crisis 2001. Se sostenía este supuesto a partir de identificar: la crisis del imaginario local construido como emblema de “ciudad del trabajo”; la creciente demanda de la sociedad por “mayor seguridad” y un avance del Estado (en este

localidad es la explotación minera que en pleno desarrollismo da a la ciudad un crecimiento superior a otras localidades eminentemente agrícola-ganaderas y que alcanza cifras de desocupación record en relación al resto del país, cerrando el SXX.

caso focalizamos en el nivel Provincial) por reordenar sus propias fuerzas de seguridad, la conformación de la ciudad como ámbito de reclutamiento y de instrucción de los novatos y sede de tres unidades penitenciarias. Se destacan esta característica a partir de los alcances e impactos que genera el rubro “seguridad” en la conformación de puestos de trabajo (Wacquant, 2008); la nueva oferta educativa que buscaba asemejarse a la educación superior, la circulación y movimientos de visitantes en la localidad con su contraparte de circulación económica. Este imaginario, además, está sostenido por una construcción de agenda mediática entorno de la seguridad (Focas, 2015) que atraviesa no solo la localidad o la provincia sino que es un eje analítico emparentado con la imposición del neoliberalismo en escala planetaria.

- En trabajos más recientes, se construye una nueva imagen/marca “la **ciudad diversificada**” (Sosa, 2013), caracterizando así la reconversión de la “marca” de la ciudad post-crisis 2001. En este análisis, la autora da cuenta del modo en que se instala una visión de la ciudad “del trabajo” ahora, como “diversificado”.

Una ciudad diversificada, al tiempo que exhibe cierto afianzamiento y consolidación de su condición de reconvertida, deja atrás la crisis mediante un relato que subraya las virtudes de revisarse en su perfil y (re)hacer/se. Las menciones a “un cambio de mentalidad” como condición necesaria para la modernización y reconversión de la ciudad son estructurantes de un campo de visibilidad y enunciabilidad para una nueva formación discursiva que se configura en torno del llamado a los sujetos a inventarse, crearse y revisarse como condición básica del existir y que se encuadra (y es encuadrada) por otra construcción que interpela a las ciudades a que hagan lo propio. (Sosa: 2014: 186)

En esta reconversión, la ciudad

parece construir la necesidad de tres tipos de “saberes necesarios”: 1) los saberes técnicos, dada la tradición extractiva que estructura el modelo productivo; 2) la educación superior, donde se alojan los sueños de distinción en el marco de la relación entre ciudades vecinas; y 3) el emprendedurismo, como plataforma en la que se pretende dar un golpe de timón al sujeto histórico de la ciudad. Los tres saberes interactúan y

marcan el paso de la reconversión como oportunidad y mandato (Sosa, 2013:9).

Este nuevo imaginario está enlazado directamente con una valoración y demanda del sistema educativo, aunque enfocada en una modalidad específica: la formación técnica y todas aquellas que aporten al sujeto “emprendedor”, apelando al sujeto individual, a pensar en los actores y a la sociedad civil como promotores de su propio destino y a la educación como aquella plataforma que les dará la oportunidad de despegue.

Desde la hipótesis del palimpsesto urbano, las sucesivas imágenes de ciudades superpuestas se entraman con la conformación y las tensiones que se reconocen en el nivel educativo secundario de la ciudad. Se pretende por tanto, construir puntos de articulación entre las posiciones y toma de decisiones de los actores locales con las tramas provincial, nacional e internacional que se estaban viviendo en los diferentes períodos. Las tensiones, las tomas de posición, las elecciones se juegan y dirimen dando cuenta de las fuerzas de juego.

Al tiempo que se presenta la lectura de la ciudad desde la hipótesis del palimpsesto, se asume a la ciudad como

depósito de “capital fijo acumulado”, sumun de la producción material y simbólica humana, muestrario del máximo desarrollo tecnológico, constituida en sí misma como «valor de uso complejo al servicio del capital» (Portillo, 1991), debido a su aprovechamiento como «efecto útil de aglomeración» de servicios e infraestructura para la actividad industrial y, sobre todo, componente básico de la reproducción necesaria de la sociedad moderna en su conjunto” Gravano (2013: 47)

Así, ponemos la mirada en una condición necesaria para la existencia de nuestro referente, las escuelas, como parte de este conjunto de servicios e infraestructura. Desde este lugar el sistema educativo puede analizarse como un subsistema de la ciudad que viene a cubrir un derecho –el derecho a la educación- para todos los habitantes entendidos como sujetos de derecho, es decir: ciudadanos. En este sentido la educación puede ser analizada como un “consumo colectivo urbano” (Castells, 1977; Gravano, 2013; Harvey, 2014) y por tanto como la reivindicación de un derecho cuando no se cumple o se lo cubre parcial o deficitariamente. Es relevante revisar el concepto de ciudadanía y

reinstalarlo desde una perspectiva de ciudadanía social y de vigencia de derechos (Uranga 2013). Esto conlleva proponerse la construcción de una verdadera sociedad de iguales y “generar la factibilidad y desarrollar las estrategias para que esa condición de miembro pleno esté asociada también al acceso a los recursos básicos y a las condiciones esenciales que permitan garantizar el ejercicio de esos derechos y deberes”. Es condición necesaria de una ciudadanía plena poder incidir o bien tener algún tipo de participación “en la orientación general de la marcha de la comunidad política o de cualquiera de aquellos espacios en los que el ciudadano y la ciudadana manifiesten interés en participar” (Uranga et.al:15/16).

Las escuelas son los espacios claves en la definición moderna de estado para la construcción y moldeamiento de ciudadanos, siendo esta la primera de las misiones encomendadas como instituciones especializadas. Qué tipo de ciudadanía y de ciudadanos aportan a conformar es parte del proceso de inclusiones/exclusiones educativas y de los enlaces entre las escuelas como subsistema y la ciudad.

Desde esta perspectiva, se hace central para el abordaje de nuestro objeto incorporar esta clave de lectura, la identidad local e imaginarios sociales de una ciudad de rango intermedio. Adquieren relevancia en la medida en que dan cuenta de configuraciones sociales de los actores sociales y de las que las escuelas seleccionadas son parte, en el entramado de la ciudad, en su conformación y las sucesivas ciudades proyectadas y conformadas. La ciudad es vista entonces como construcción colectiva, como memoria, como visiones y proyectos en confrontación, ganados, resignados. Para Silva (2006:44) “lo que activa esa memoria (la de los imaginarios) no es del orden de los contenidos ni siquiera de los códigos, es del orden de las matrices culturales”. Esta afirmación conlleva una carga central si se la conecta con la conformación de esas matrices culturales y el papel de la escolaridad como dispositivo social especializado en el que se prefigura la sociedad del futuro, en la que se instalan ciertas visiones de mundo (por sobre otras), se legitiman memorias y posiciones político-ideológicas que buscan consolidar una posición hegemónica que conlleva intereses de clase, etnia, género y religión dominante. La escuela es el espacio en el que las matrices sociales se reinterpretan, se disputan, se confrontan, se legitiman.

En nuestro caso se propone identificar imaginarios en vinculación con los procesos de inclusión-exclusión educativa en el nivel secundario, como parte del diseño y puesta en acto de las ciudades visionadas, actuadas, recordadas, en relación al sistema educativo en su nivel secundario y que opera como sustrato del presente. Desde la recuperación de esos procesos sociohistóricos se supone que se puede aproximar a una faz opaca para interpretar la puesta en acto de la obligatoriedad, a la vez que se presume que estos procesos son parte de las tramas más amplias en las que se están jugando a la vez, otras inclusiones y exclusiones.

2. Los imaginarios pedagógicos

En la misma dirección pero para revisar la historia y la política de la educación argentina, Pineau (2010) aporta una categoría analítica de relevancia para el presente análisis, llevando la categoría “imaginario” a la de “imaginarios pedagógicos”. Así, apoyándose en el trabajo de Baczkó (1991) explica que

por «imaginario pedagógico» entendemos el registro cuya función es delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo pedagógico y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud. Por eso, los imaginarios recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal. De esta forma, no sólo ofrecen una comprensión de la realidad sino también cursos de acción a seguir (Baczkó, 1991 en Pineau 2010:28).

Los imaginarios como construcciones sociales compartidas no se ajustan a un período temporal estricto sino que van conformando y dejando huellas que se activan, conforman sedimentos, a la vez que actúan de sustrato a lo emergente de la época (como debate, confrontación, negación, olvido).

Los imaginarios pedagógicos propuestos por Pineau para el análisis de la historia y la política de la educación en Argentina, bien pueden asociarse a otras categorizaciones más corrientes en la bibliografía: el análisis de los modelos de Estado y sus articulaciones con las políticas educativas, las relaciones con la sociedad, con los procesos productivos, entre otros. El valor que se advierte en esta perspectiva es conectar estos procesos socio-históricos con las conformaciones imaginarias en las que los actores sociales juegan en el día a día modos residuales y emergentes (Williams 1989) de leer e interpretar la

educación, la escolaridad, el Estado, entre otros elementos. Permiten analizar a la pedagogía y a la política educativa como construcciones sociales compartidas sedimentadas, activas en el presente desde este mundo simbólico .

A partir de esta articulación de los imaginarios con las ideas pedagógicas, Pineau (2010:28/29) presenta una secuencia de los períodos que, a su entender, conforman estos imaginarios. Señala cinco grandes “imaginarios pedagógicos” que van recorriendo desde las etapas fundacionales del sistema educativo al presente y presenta elementos estructurantes que dan características propias a cada uno de esos momentos:

- El **imaginario civilizador**, en el período fundacional del Sistema Educativo en sus órbitas nacional y provincial, y la conformación del sistema legal que le dio sostén.

- **Los herederos**, donde ubica la consolidación de una pedagogía hegemónica y la fuerte marca que tanto la Ilustración como el positivismo generarán en la conformación de una matriz educativa que se conforma como la “escuela tradicional”.

- El **imaginario espiritualista** da cuenta de modernizaciones sociales y educativas en el período de entreguerras, como fueron los movimientos pedagógicos vinculados al espiritualismo, los debates dentro del nacionalismo y las tendencias de la “Escuela Nueva”. Finalmente la conformación de nuevos sujetos político-educativos que se debaten en alternativas de inclusión y concepciones de educación dentro de la propuesta peronista.

- El **imaginario desarrollista** da cuenta del agotamiento del modelo fundacional y de las respuestas que se generan en torno a definir transformaciones o revisiones del sistema educativo, sus objetivos, funciones, destinatarios. Así, se tensan posiciones que van desde la modernización incluyente a la modernización excluyente y defensa del canon fundacional. En este período además de debatirán y definirán posiciones respecto de la participación de los Organismos Internacionales que toman un lugar relevante. La tecnocracia, el reduccionismo economicista y el neo-conductismo son parte de este momento socio-político. Finalmente en este período se reconocen los proyectos educativos represivos que se sucedieron en los diferentes gobiernos de facto y desembocaron en la última y sangrienta dictadura de la década de los ‘80.

- El **imaginario neoliberal** da cuenta del avance y consolidación del neoliberalismo y su incidencia en las definiciones educativas. El modelo empresarial como matriz conceptual y directriz para la puesta en marcha de procesos de reforma del sistema educativo cuyos pilares conceptuales se sostienen desde “conceptos estelares”: calidad, equidad, competencias y gestión, trajo aparejado un deslizamiento de sentidos en el que lo privado paso a ser mejor que lo público y la educación se conformó en un bien de consumo restringiendo la condición de ciudadanía a las capacidades de compra.

- Más allá del planteo de Pineau, podría interrogarse si avanzado la primer década del SXXI se comparte un nuevo imaginario: El **imaginario post-neoliberalismo** (Feldfeber y Gluz 2011), que analiza el presente a partir de contar con un nuevo estatuto legal del sistema.

En este período se busca restituir las condiciones de ciudadanía y de acceso al ejercicio de derechos al conjunto de la población. La sanción de un nuevo marco legal junto con un abanico de políticas públicas pretenden generar una transformación en el conjunto social, a la par que la polarización social se exacerba.

Estos imaginarios conforman legitimidades que “ordenan” y “dan por cierta la realidad” (Baczko 1991:28). Atraviesan las construcciones de discursos, de normas, de perspectivas pedagógicas que se constituyen en tradiciones; en “modas”; se instalan en la formación de docentes; se colocan como temas de discusión en diferentes espacios y con múltiples actores sociales que debaten acerca de: las necesidades y las dificultades de la educación, lo que hace falta, lo que hay que demandar (incluyendo los para qué, los que, los cómo y los para quienes de la educación). Como imaginarios, conforman esquemas prácticos de acción, sostienen sistemas de creencias construidas por los actores a lo largo de su historia personal y como resultado de la transmisión social y se sedimentan.

A modo de resumen, podrían caracterizarse los imaginarios pedagógicos y urbanos de modo paralelo en tiempo/espacio histórico:

Período histórico	<i>Imaginario pedagógico</i> (Pineau)-	<i>Imaginarios Urbanos</i> (Gravano)
--------------------------	---	--------------------------------------

Mediados del siglo XIX	Imaginario civilizador	Ciudad de frontera
Fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX)	Los herederos	Ciudad de tribalismos blancos
Primera mitad del siglo XX	Imaginario espiritualista	Ciudad del cemento
Primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX	Imaginario desarrollista	Ciudad del trabajo
Fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI	Imaginario neoliberal ¿Imaginario pos neoliberal ?	¿ ¿Ciudad del ex-trabajo ? (Gravano 2005) ¿de la seguridad /inseguridad ? (Umpierrez, 2009) Ciudad diversificada (Sosa 2013)

3. Las escuelas en los procesos de entramado. La vida cotidiana de las escuelas secundarias. El palimpsesto institucional escolar.

El plano institucional –la organización, como meso nivel- se ubica como el ámbito en el que las prácticas de los actores, construyen el devenir de la historia. No se trata de prácticas individuales, sino de entramados sociales. No se trata de una actuación guionada sino que es un lienzo que se dibuja a sí mismo, con el límite de los materiales que tiene para auto-realizarse. En esta construcción se juegan interpretaciones de mundo que se incorporan como estructurantes de la subjetividad de los actores y se actúan en el entramado de las relaciones sociales de la vida cotidiana, resignificando y reactivando sentidos compartidos sedimentados y naturalizados por los actores que son parte de ese juego de relaciones. Los significados construidos y compartidos socialmente se actúan, se viven, se sienten, se justifican, se sostienen, se transforman, se resisten, sobre lo sedimentado. En la dialéctica instituido/instituyente se conecta pasado y presente en el que se pergeña un futuro cargado de sentidos históricamente construidos.

La propuesta teórico metodológica que hacen Ezpeleta y Rockwell (1983) y Rockwell y Ezpeleta (1985) coloca la escuela en el centro de la mirada. Las autoras destacan el carácter estatal de las escuelas y esta condición la coloca como “vocera, o representante unívoca de la voluntad del Estado”. La tradición positivista ha provisto de categorías para comprender el sistema educativo que se utilizan para analizar a las escuelas mismas. Más que un problema de escala, es el planteo en sí mismo el límite. Tampoco resulta pertinente analizar las escuelas desde su situación particular, ya que desde este punto de mira se reproduce “la perspectiva del poder”. Si el planteo pasa por definir los procesos que se dan en las escuelas como “«microsociales», se apela a una “lógica comprometida con un orden social macro, dado, estático e incuestionable” (Rockwell y Ezpeleta 1983: 1-2), ahora ubicada en la escuela: lo que muestra es el reverso del mismo guante.

La perspectiva seleccionada se enfoca en la vida cotidiana, que de ningún modo es “un contenido estático en el tiempo, sino (que es) un proceso dinámico y necesariamente histórico”; que permite adentrarse en comprender que su “especificidad no está en las prácticas reiterativas, sino en los sentidos que esas prácticas representan y en los modos en que son representadas, para y por los grupos sociales en un contexto histórico y social” (Reguillo 2000: 6).

Lejos de considerar la vida cotidiana como rutina y reiteración, Rockwell (1995) encuentra que abarca “todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural”; una vida cotidiana en la que los diferentes actores que participan “dan existencia a la escuela en el horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (Rockwell *ibid*: 7).

Cabe recuperar aquí que es en las escuelas singulares donde la tarea de los docentes es construida y a la vez que se construye y es parte de la conformación de la vida cotidiana de las instituciones: en su micropolítica institucional, en la trama de relaciones sociales, en su conformación simbólica y material. Esta condición da cuenta de la singularidad de cada escuela a la vez que se reconoce que allí “es el espacio en el que lo homogéneo toma cuerpo a partir de formas heterogéneas de existencia institucional” (Ezpeleta 1989).

Elegir este plano para colocar la mirada conlleva reconocer que “la cotidianeidad no tiene un «sentido autónomo». La cotidianeidad cobra sentido solamente en el

contexto de otro medio, en la historia en el proceso histórico como sustancia de la sociedad.” (Heller pp20 y 93 citado en Ezpeleta y Rockwell 1985:200)

Se reconoce que ésta es una trama en la que se producen relaciones y negociaciones (internas y externas) en las que la escuela se inscribe y donde se “abre el espacio de las estrategias individuales e institucionales” (Birgin 1997). Los sujetos sociales, como actores de su tiempo histórico, tienen posibilidades y límites en sus actuaciones (Elías 1999).

Es en la vida cotidiana donde se juegan los “adentros” y los “afueras” de las escuelas, los modos en que se constituye esa escuela y con ella los diferentes actores sociales; articulándose a la vez que impactando en la construcción de la historia social. La mirada hacia el interior de las escuelas y su condición de ser parte de un entramado social, actualiza los interrogantes de por qué elegir una escuela determinada para ir al secundario; qué campo social habilita, qué proyecciones y representaciones condensa, qué redes de relaciones abre/cierra, permea y desde el mismo interior de las escuelas, las representaciones de lo que esa escuela significa para el conjunto social, qué posición social se cree que ocupa.

La relevancia del análisis histórico

Para Landesman, Hickman y Parra (2006:36) “el carácter arbitrario y subjetivo de la memoria” da cuenta de que “sin memoria no hay historia posible”. Desde este punto de mira, se puede llegar al sentido que adquiere para quienes los han vivido aquello que ha acontecido: “la memoria es portadora de una verdad reveladora del sentido que compensa ampliamente su relativa ineptitud para establecer una verdad de adecuación (Candau 2002:59 en Landesman y Hickman op. Cit). De este modo se reconoce que la memoria es *“una producción social cultural, resultado de interacciones sociales y culturales, que se organizan en función de la presencia del otro”* (las cursivas son del original)” (Ibid.: 36).

A la hora de comprender procesos sociales complejos que se juegan en la trama social, es necesario enlazar una memoria narrativa social con las biografías, en las que las subjetividades son conformadas a la vez que son parte de la construcción de esa historia. En esta construcción, lo que se recuerda y lo que se

olvida de la historia de las instituciones es parte de una dinámica de la que surge una versión “oficial” y una versión “proscrita” de esa historia.

La historia “oficial” tiende a garantizar el cumplimiento de un modelo y el mantenimiento de determinado *statu quo*, a la vez que busca subsumir en su relato los “mandatos paradójales” (Fernández 1994) tanto institucionales como sociales, que son parte sustantiva en la creación de la escuela. Por su parte, la historia “proscrita” narra lo que no se dice o se oculta, ya sea porque su relato intenta revelar secretos, ya sea porque plantea nuevas preguntas o llama a las cosas con otras palabras. Se trata de una “historia profana” (Nicastro 1993) en relación a la historia “oficial”. Así, las escuelas como representantes del Estado en el territorio son la cara visible del Estado a través de sus discursos y puestas en escena de la voluntad oficial “vocera, o representante unívoca de la voluntad estatal. Tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema” (Rockwell y Ezpeleta 1983: 3).

La posibilidad de trabajar a la vez lo documentado y lo no documentado, que da cuenta de la historia desde la narración desde los actores sociales, trabajadores, padres, estudiantes, que se adueñan de las “prescripciones estatales y construyen la escuela” (Op. Cit.:3) dinamiza el análisis dando posibilidad a la emergencia de aquello silenciado, opaco, “olvidado”, negado en la historia oficial, aunque siempre será a medias, a partes, desde algunos lugares.

Se constituye en relevante para este análisis la recuperación de las historias fundacionales de las escuelas de la ciudad. La creación de las escuelas secundarias responde a diferentes procesos y movimientos que dan cuenta tanto de políticas educativas como de movimientos sociales locales que luchan y conquistan la creación de “la escuela”, “del barrio”, “para nuestros hijos”, “producto de nuestra gestión política” (en palabras de los relatos y la voz de los actores). Tensiones de época, posibilitadas /obstaculizadas por políticas públicas de diferentes niveles de gestión, que a la vez encarnan en sujetos, grupos y movimientos que se constituyen en emergentes y portavoces sociales, promoviendo, resistiendo, pujando en esos procesos socio-históricos. Identificar qué procesos subyacen a los despliegues de diferentes escuelas en la historia de la ciudad daría señales de para quiénes estaba destinada esa escuela, en qué puesto social se estaba colocando a los egresados, qué lugar asumieron y asumen

los diferentes actores a lo largo de la historia transitada. Permitirá reconstruir los “destinos asignados” y en muchos casos “asumidos” como única posibilidad, por colectivos de estudiantes, docentes y comunidad, reconstruir trazos de la ciudad proyectada, visionada, a partir de las escuelas seleccionadas.

Vincent, Lahire y Thin (1994) distinguen entre institución escolar y forma escolar para enfatizar que ésta última es transversal a diversas instituciones y grupos sociales; es decir que trasciende la institución escolar pensada como dispositivo (en términos de Foucault). Identifican que “el poder de imposición de la forma escolar es tal que aún frente a una «crisis de la escuela» se observan los efectos de este tipo de relación social”. Los autores advierten dos aspectos que le permiten afirmar esta fuerza de la forma escolar: por un lado, “la expansión del proceso de escolarización” y por otro, la relación directa que se observa entre “las trayectorias escolares y las trayectorias sociales y profesionales, las últimas tributarias de las primeras, llevando su impronta más allá de la escuela”. La forma escolar es un sustrato que aporta a la conformación de subjetividades y trasciende el tiempo y espacio de la escolaridad misma. Es por ello que la escuela pervive a los debates sobre su alcance y eficacia y mantiene su primacía pedagógica: “porque el modo de socialización que ejerce continúa siendo eficaz; la forma se impone a los actores” (Vincent, Lahire y Thin citado en Dussel 2012:4).

Las formas escolares permiten recomponer la idea de “sistema” y recuperar la fuerza performativa de la educación en términos de gobierno de la población. Desde este punto de mira se entiende que se pueden recomponer los procesos que subyacen a los despliegues de las diferentes escuelas en la historia de la ciudad, los modos en que esas historias se entrelazan con los procesos sociopolíticos micro y macro-sociales.

Las escuelas secundarias como parte constitutiva del entramado social.

Las escuelas han sido analizadas desde múltiples campos del saber y perspectivas al interior de esos campos. Los diferentes aportes habilitan una amplia variedad de conceptos que, como “caja de herramientas”⁴⁴ coadyuvan en

⁴⁴“(…) una teoría es una caja de herramientas. Ninguna relación con el significante (...) es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo que deja entonces de ser teórico, no vale nada, o que el

el abordaje analítico de este campo teórico complejo como es el de las instituciones educativas.

En la presente indagación la escuela –cada una de ellas- es vista como parte de una red de relaciones; relaciones que se materializan en un tiempo y espacio, y que trasciende la idea de analizarla como una “isla”, recortadas de su trama. Con esto se quiere señalar la necesidad de dejar de ver la trama como “contexto”, es decir, el contexto se hace texto en el análisis de las escuelas, es parte constitutiva de su análisis en cuanto lo que se lee es una red de relaciones en la que la escuela y sus actores son parte, no algo externo, separado, ajeno.

Vincent, Lahire y Thin (1994) distinguen entre institución escolar y forma escolar para enfatizar que ésta última es transversal a diversas instituciones y grupos sociales; es decir que trasciende la institución escolar pensada como dispositivo (en términos de Foucault). Identifican que “el poder de imposición de la forma escolar es tal que aún frente a una «crisis de la escuela» se observan los efectos de este tipo de relación social”. Los autores advierten dos aspectos que le permiten afirmar esta fuerza de la forma escolar: por un lado, “la expansión del proceso de escolarización” y por otro, la relación directa que se observa entre “las trayectorias escolares y las trayectorias sociales y profesionales, las últimas tributarias de las primeras, llevando su impronta más allá de la escuela”. La forma escolar es un sustrato que aporta a la conformación de subjetividades y trasciende el tiempo y espacio de la escolaridad misma. Es por ello que la escuela pervive a los debates sobre su alcance y eficacia y mantiene su primacía pedagógica: “porque el modo de socialización que ejerce continúa siendo eficaz; la forma se impone a los actores” (Vincent, Lahire y Thin citado en Dussel, 2012:4).

Desde este punto de mira se entiende que se pueden recomponer los procesos que subyacen a los despliegues de las diferentes escuelas en la historia de la ciudad, los modos en que esas historias se entrelazan con los procesos sociopolíticos micro y macro-sociales. Las formas escolares permiten recomponer la idea de “sistema” y recuperar la fuerza performativa de la educación en términos de gobierno de la población.

momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer.”Deleuze en Foucault (199: 85-86).

Puesta la mirada en las escuelas singulares, vale analizar desde una perspectiva diacrónica, la pervivencia y resignificación de los mandatos fundacionales en su presente. Esta reconstrucción estaría dando cuenta de una arista respecto de los procesos de inclusión y exclusión que se juega en el día a día en las escuelas. En la trama de la vida cotidiana de las escuelas, se reconocen algunos componentes que permitirán enfocar la mirada en este recorrido. Se recupera la mirada institucional para el análisis de las instituciones educativas y se reconocen componentes que aportarán a caracterizar la cultura institucional: la identidad y la imagen institucional, ambas construcciones imaginarias, básicamente simbólicas (Chavez, 1990)⁴⁵. La gestión institucional completa el trípode del análisis que referenciará el abordaje conceptual de la cultura institucional. Se trata de componentes dinámicos, aspectos idiosincráticos aun cuando compartan aspectos comunes por ser parte de un sistema que remiten a las formas escolares.

Fernández, (1994) caracteriza a la **cultura institucional** de las instituciones educativas como el resultado material y simbólico de la interacción a lo largo del tiempo de los componentes básicos que conforman esa escuela. A la par, analizar la cultura institucional (Etkin y Schvarstein, 1994; Fernández 1994) permite identificar *cómo son, cómo se hacen aquí las cosas*. La cultura puede transmitirse a sus nuevos miembros en el hacer, a través de sistemas informales y aprenderse, cargándose de las improntas de quienes son parte. Puede intervenir desde sistemas formales para la inclusión de nuevos miembros o para su transformación (Gore y Vázquez Mazzini, 2004; Gore y Dunlap, 2006).

Mirar la cultura institucional pone en foco a las escuelas mismas. Este punto de vista permite interrogar los procesos de inclusión/exclusión educativa más allá de lo prescripto por la ley. Puede afirmarse que la sanción de una ley no conlleva en sí un cambio en las escuelas mismas. O dicho de otro modo, que cambie la ley no significa que las escuelas cambien su modo de funcionar, que los actores sociales dejen de hacer/sentir/pensar como lo venían haciendo, ni los modos en que los docentes, los estudiantes y los padres visualicen a la escuela, a su propia práctica en ese contexto, y proyectan otra visión de futuro en esos jóvenes. La

⁴⁵Este autor propone una matriz de análisis que combina cuatro elementos básicos: *Realidad, Comunicación* (ambos en una dimensión no imaginaria), *Identidad e Imagen* (construcciones imaginarias, básicamente simbólicas). "(...) la imagen institucional no coincide con la "realidad institucional", ni siquiera en su dimensión semiótica ("comunicación institucional"); ni tampoco en su forma de autorrepresentación ("identidad institucional"). (Chaves, 1990: 26)

transformación en el plano de las representaciones y de las prácticas se llevará adelante (o no) en cultura institucional como componente central de la vida cotidiana de las escuelas, y en esta asunción la ley es apropiada /resignificada /resistida por los actores.

La **identidad institucional** (Etkin y Schvarstein, 1994) es aquel componente de la organización que la hace única. Se mantiene y perdura a través del tiempo, permite reconocer a la institución en sus rasgos idiosincráticos más allá de los impactos y transformaciones que haya sufrido a lo largo de su existencia, lo que no debería interpretarse como rigidez.

Se conforma y se actualiza sobre una sedimentación de mandatos, historias, mitos y héroes (Fernández, 1994) que dan a la institución un pasado que la ubica en la trama de relaciones sobre la que se construyó.

La **historia institucional** y el origen de las instituciones educativas “tienen una especial significación como expresión de su potencia para progresar hacia el futuro” por lo que “es posible trabajar con la hipótesis de que el mandato social es efectivamente un doble mandato y como tal encierra una paradoja” (Fernández, 1994:106, 108). En sus mandatos explícitos y públicos se enlaza con una utopía y se expresa en fines y objetivos formales. En sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito, relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente. Por tanto, es un supuesto central y un propósito profundizar en las historias fundacionales de las escuelas seleccionadas para develar en esos mandatos -dobles, contradictorios, que conectan a los que transitan por las escuelas secundarias con las visiones y proyectos de ciudad, con un propósito prefigurado aunque no necesariamente certero-, las tensiones de la trama social que se juegan al interior de las escuelas.

Un aspecto que se destaca en el presente trabajo es la recuperación del nombre de las escuelas, un aspecto que parecería trivial, casi irrelevante. Se advierte que en ese nombrar, asignar un nombre, se carga de sentidos a la institución, la confiere destino.

Los actos de nombramiento tienen una intención performativa en el sentido que ‘pertenecen a la clase de actos de la institución y destitución más o menos fundamentados socialmente mediante los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o

menos importante numérica y socialmente le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse en manera conforme con la esencia social que de este modo le es asignada (Bourdieu 1982:100, citado en Kaplan 1998:30),

En el trabajo de reconstrucción de las historias fundacionales, el análisis de los nombres y de los cambios de nominación dan cuenta de los enlaces de las escuelas, la ciudad y los actores sociales imponiendo una visión en esa escuela.

El análisis de la **imagen institucional** permite enfocar a las instituciones educativas desde las imágenes sociales construidas y compartidas por múltiples actores sociales –con intereses y fuerzas diversas-, que compiten en la construcción de esta imagen social, entendida como “el registro público de los atributos identificatorios del sujeto social” (Chaves 1994:26). Así, la imagen se constituye en la interpretación que la sociedad o cada uno de sus grupos, sectores o colectivos sostiene o conforma, de modo intencional o naturalizado, respecto de la organización.

La imagen es resultado de interacciones de la organización con los diferentes actores (que incluye a la trama social), elementos residuales que se constituyen en imágenes sociales compartidas que perduran en la memoria social, incluso cuando las condiciones que sostenían esta imagen hubieran cambiado. Esas imágenes, lo que se piensa socialmente que la institución es, conviven con otras que se construyen intencionadamente desde las propias instituciones como discursos propios –lo que la institución dice ser- que apelan a la función conativa perlocutiva del lenguaje (Austin 1982) . Se advierte éste como un eje de análisis privilegiado ya que la planificación y diseño de la imagen adquiere un lugar estratégico en la conformación de opinión pública en el presente, por considerársela una herramienta de conformación de consensos y con ello como parte de la agenda política de las instituciones, mediada por los medios masivos de comunicación (MMC) y las redes sociales⁴⁶. En esta construcción, los imaginarios sedimentados y emergentes que acompañan la reconfiguración de las imágenes de las escuelas, son objeto de nuestro interés.

⁴⁶ No es ajeno en este planteo el reconocimiento de la preponderancia de la imagen en la sociedad postindustrial (Cohen, 2007) y la conformación de áreas específicas (teóricas y de intervención) asociadas al desarrollo empresarial de la imagen a través de la marca y el marketing, que impregna el hacer y el pensar del discurso de la gestión pública y no es ajena por ende, a la educativa

El papel de los MMC en la conformación de visiones de mundo, espacios claves en el sostén de un “discurso único” y la “manufacturación de consenso” (Chomsky 1988), es central. Se trata de construcciones de la realidad desde los MMC que son percibidas por los actores como propias y verdaderas, si no intermedian procesos de reflexividad. Aquí se abre una línea de reflexión teórica que no se abordará en el presente trabajo, pero se reconoce como marco de debate y análisis de discursos y de prácticas, ya que es una arista en la construcción imaginaria social, aunque no sea foco de interés específico.

La imagen institucional también es pensada como “marca” desde el campo del diseño (Costa 1971,1977, 1987; Chaves 1994; Chaves y Belluccia, 2003; Arfuch y otros 2005). La marca institucional hace referencia a cualquier “identificador corporativo o marca gráfica (que) es el signo visual de cualquier tipo (logotipo, símbolo, monograma, mascota, etc.) cuya función específica sea la de individualizar a una entidad” (Chaves y Belluccia 2003:16). Cualquier intervención sobre alguna de las dimensiones (realidad, identidad, imagen, comunicación, Chaves 1994) impacta en las otras. Muchas demandas de intervención de las escuelas se inician como pretensión de cambio de imagen (Umpierrez 2011) y en realidad, lo que subyace es una falta de reconocimiento de su complejidad⁴⁷.

Otro aspecto a considerar es la prevalencia de la **gestión** como modelo para pensar la conducción de las instituciones educativas. Si nos remontamos a las definiciones iniciales que concretan la puesta en marcha del Sistema Educativo desde el plano de su administración, es posible reconocer que se hizo un traslado de los modelos desarrollados en el campo de la producción fabril, respondiendo básicamente a la diferenciación jerárquica de funciones, distribución del trabajo asociado a las responsabilidades delegadas; asignación

⁴⁷ Un análisis exhaustivo y sobre un caso de intervención concreta puede verse en Umpierrez, 2011. Allí se expone la recurrencia identificada en escuelas que reciben alumnos de sectores sociales marginalizados de la sociedad: presentan, en sucesivos y diversos escenarios, una pretensión y una demanda similar, la de *cambiar la imagen de la escuela*. Desde un caso particular, se aspira poder capturar la *singularidad* de la demanda para producir un aporte. Se ponen en tensión las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos y de ellos mismos, las prácticas docentes y los procesos de capacitación que se diseñan en este sentido, buscando identificar en este proceso *el espacio que la escuela asume en la construcción de subjetividades y ciudadanía*.

de tareas a partir de capacidades y saberes específicos, meritocracia, control (Weinberg 1995, Lemus 1993; Palladino 1998).

Este modelo burocrático con fuerte control centralizado, se mantiene hasta el período en que se inicia la Transformación Educativa de finales del SXX, momento en el que su estructura y modo de conducción, entre otros, serán objetos de revisión (Feldfeber 2000). A partir de este período se reconoce como muy profuso el uso del término *gestión* para referir a los modos de llevar adelante la tarea institucional y en sentido estricto, la conducción de las organizaciones y el desarrollo de curriculum. De hecho, en términos generales se menciona a la “gestión escolar”, al “equipo de gestión” como algo intrínseco a la vida cotidiana de la escuela. Preguntarse sobre el impacto de estas redefiniciones desde los marcos teóricos, implica una revisión no solo terminológica sino sustantiva al interior de las escuelas. Ball y Youdell (2007) advierten que la expresión gestión educativa se incorpora al lenguaje pedagógico en la década de los '70 incluyendo con ella nuevos términos que conllevan otra visión de la tarea de conducción al incorporar múltiples métodos y conceptos propios de la actividad privada: planificación por objetivos, recursos humanos, supervisión de resultados y responsabilidad. Desde esta perspectiva, “el gestor es un agente básico del cambio organizacional y un elemento clave de las políticas de privatización” (Ibid.: 19/20). A lo largo de la puesta en marcha de la reforma educativa de los años '90 la política educativa otorgó a los gestores (en los diferentes niveles de responsabilidades) nuevas atribuciones que les instaron a controlar sus presupuestos organizacionales, al personal y los procesos internos de toma de decisiones, de un modo completamente diferente a la tradicional conducción. La gestión impregnó la visión y la acción de todos los actores del sistema educativo, desde el docente al supervisor, para quienes se elaboraron materiales y destinaron actualizaciones⁴⁸ en gestión curricular (Poggi 1996), gestión de las instituciones educativas (Frigerio, Tiramonti, Aguerrondo 1992), gestión de la dirección escolar (Poggi 2001) entre otros.

Se advierte en este desplazamiento de visiones y asignaciones de responsabilidades a los diferentes actores, la transformación no solo discursiva

⁴⁸Pueden verse algunas de las innumerables propuestas en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/92323> Curso para supervisores y directores de instituciones educativas: innovación y gestión: Ministerio de Educación, 1998. Curso para supervisores y directores de instituciones educativas: la evaluación institucional 8 1999.

sino la imposición de un modelo y tipo de gubernamentalidad en el sentido que le asigna Foucault al término (Rose 2007: 113) que daría cuenta de que a la vez que se enunciaba una mejora de la mano de la descentralización del sistema educativo, se transfería las responsabilidades a los actores

parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades” (Rose 1993, 1994 citado en Rose 2007).

En esta línea analítica, cae por tierra la idea de ausencia del Estado, presentada desde la literatura funcional al neoliberalismo (tal como se presentara en Antecedentes) y se advierten

maneras de conducción de la conducta donde el gobierno de los otros deviene como pliegue del gobierno de sí. Las instituciones, comunidades y/o sujetos son y somos llamados a empoderarnos (Grinberg 2012), revisarnos a nosotros y rehacernos permanentemente en donde la episteme y tecnologías del management se vuelven saberes clave de esa gestión del self. Gerenciamiento que en las narrativas de la inclusión (Corcini y Hattge 2009; Corcini Lopes, Lockmann y Hattge 2013), se traduce en programas donde la agencia recae en los sujetos y/o las organizaciones (Grinberg 2015:13).

De este modo Grinberg (2008; 2015) recupera una mirada teórica que da cuenta de cómo se lanza a los sujetos a definir su propio destino desde una construcción de sí, en la que el papel del Estado es el gestor, “hacer que otros hagan” y responsabilizar a los mismos actores de su éxito/fracaso.

Se decide mantener el término gestión en el análisis, en virtud de analizar los modos en que se llevan adelante e implementan las políticas diseñadas y moldean las subjetividades de los actores situados.

Siguiendo a Grinberg, la sociedad del gerenciamiento refiere “a la configuración de nuestra socialidad postdisciplinaria. Respecto de estas configuraciones, Foucault (2007) las refería como sociedad de empresa”. Desde allí la autora explica que “la lógica del “rational choice” dejó de pensarse como algo privativo a la órbita del mercado. En las sociedades de gerenciamiento la elección racional

devino la forma de administración de la vida, aquella que los sujetos tenemos que asumir tanto para nuestra vida pública como privada.” Es desde este marco que los dispositivos de gobierno de la población en la “sociedad del control” (Deleuze, 1991) demandan que las personas actúen sobre sí para conseguir sus objetivos y si no se logra son los propios actores, sus capacidades (o falta) lo que explica el fracaso. De este modo, la noción de resiliencia explica “fenómenos tan dispares como la desocupación, la extrema pobreza y/o las rupturas de pareja” (Grinberg 2009:295). En esta segunda posición se hace especial énfasis en la transferencia a la comunidad de las responsabilidades del Estado, quien asume el papel de promotor y facilitador en las acciones que se delegan, supervisando resultados.

No puede soslayarse en este reconocimiento el lugar central que la construcción y relato neoliberal tiene en la conformación de definiciones, visiones y mandatos sociales. Más allá del núcleo económico con el que se lo caracteriza, Wacquant (2011) identifica una perspectiva poco o nada abordada a la hora de presentar al neoliberalismo, exponiendo la necesidad de construir “una noción más sólida que identifique a la maquinaria institucional y los marcos simbólicos a través de los cuales se actualizan los supuestos neoliberales”(Ibid:13). Para el autor, el neoliberalismo “es un *proyecto político transnacional* destinado a reconstruir el nexo del mercado, del Estado y de la ciudadanía desde arriba”⁴⁹(Ibid: 13 el resaltado es del original). Wacquant reconoce que esta caracterización conlleva no sólo la reafirmación de las prerrogativas del capital y la promoción del mercado, sino la articulación de cuatro lógicas institucionales: 1) Desregulación económica⁵⁰, 2) Descentralización, retracción y recomposición del Estado de bienestar⁵¹ 3) El tropo cultural de la responsabilidad individual⁵², 4) Un aparato

⁴⁹ “Este proyecto es conducido por una nueva clase dirigente global que se ocupa de definirlo, compuesta por directores y ejecutivos de empresas transnacionales, políticos de alto rango, administradores estatales y funcionarios de alto nivel de organizaciones internacionales (OCDE,³¹ OMC,³² FMI, Banco Mundial y UE), y por expertos técnicos y culturales a su disposición (entre los que se destacan los economistas, los abogados y los profesionales de la comunicación con formación y pensamiento similares en los diferentes países)”.

⁵⁰ “re-regulación destinada a promover “el mercado” o los mecanismos similares al mercado como dispositivo óptimo, no sólo para guiar las estrategias corporativas y las transacciones económicas (bajo la égida de la concepción del valor accionista de la empresa), sino para organizar la gama de actividades humanas, incluida la provisión privada de bienes públicos básicos, con fundamentos putativos de eficiencia (lo que implica una desconsideración deliberada de las cuestiones de distribución de la justicia y la igualdad)”.

⁵¹ “con objeto de facilitar la expansión y apoyar la intensificación de la modificación, y en particular someter a las personas reticentes a la disciplina del trabajo desocializado a través de variantes del workfare que establecen una relación casi contractual entre el Estado y los

penal expansivo, intrusivo y proactivo⁵³ (ibid. 2011:13/14). Como postulado ideológico central el neoliberalismo promueve el *laissez faire* en los sectores acomodados, fortaleciendo las posibilidades de los poseedores del capital económico y cultural e impone la disciplina del trabajo precario, intervencionista y violento en los estratos inferiores, allí donde se generan permanentes conflictos sociales por la desregulación y desprotección del Estado. Este es un aspecto relevante en el presente trabajo ya que permite incorporar una arista al análisis que suele estar soslayado o separado “*el Estado penal invasivo, expansivo y caro no es una desviación del neoliberalismo sino uno de sus ingredientes*” (Wacquant 2011:14). Debe analizarse como la necesaria política bifronte que beneficia y deja hacer a algunos y se endurece y vigila a otros.

El neoliberalismo produce no el recorte del gobierno, sino la instalación de un *Estado centauro*, liberal hacia arriba y paternalista hacia abajo, que presenta caras radicalmente diferentes en los dos extremos de la jerarquía social: un rostro bello y atento hacia las clases media y alta, y un rostro temible y sombrío hacia la clase baja. (Wacquant op. cit :18).

Es a partir de estos ejes analíticos que se presume a las escuelas como **vórtices** por los que se “escurre” la obligatoriedad en los procesos de reforma, momentos en que por imperio de la ley se prescriben directrices que se juegan en los territorios.

A la par, es necesario poner en foco el modo en que los jóvenes son considerados, ya sea como un “problema” o como un “grupo de riesgo”; o bien reconocidos como “sujetos de derecho” (retomando la Convención Internacional de los Derechos del Niño) y «actores estratégicos del desarrollo» (Rodríguez,

beneficiarios de clase baja tratados no como ciudadanos sino como clientes o sujetos (estipulando sus obligaciones de conducta como condición para recibir la asistencia pública de forma continua)”.

⁵² que invade todas las esferas de la vida para proveer un “vocabulario de motivo”, como diría Ch. Wright Mills, para la construcción del yo (sobre el modelo del emprendedor), la difusión de los mercados y la legitimación de la mayor competencia que genera, cuyo homólogo es la evasión de la responsabilidad corporativa y la proclamación de la irresponsabilidad del Estado (o una responsabilidad considerablemente reducida en asuntos sociales y económicos)”.

⁵³ “que penetra en las regiones más bajas del espacio social y el físico para contener los desórdenes y la confusión generados por la difusión de la inseguridad social y la profundización de la desigualdad, para desplegar la supervisión disciplinaria sobre las fracciones precarias del proletariado postindustrial y para reafirmar la autoridad del Leviatán con objeto de reforzar la legitimidad que están perdiendo los funcionarios elegidos”.

2010:1). Esta toma de posición y puesta en acto no está afinada exclusivamente en el nivel central del Estado y en relación a la definición de las políticas públicas, sino que se juega, a su vez, en los modos en que cada uno de los responsables en diferentes niveles de ejecución asume (política, ideológica e históricamente) el lugar de los jóvenes. El segundo posicionamiento plantea un paso adelante en la democratización y una construcción social en la que los diferentes sectores se reconozcan como ciudadanos plenos. Son los jóvenes los destinatarios de la obligatoriedad a la vez que sujetos del derecho a educarse. En esta tensión, su lugar (material y simbólico) se construye, se disputa, se acota en la trama social de la que las escuelas son parte.

El palimpsesto institucional escolar

El **palimpsesto institucional escolar** surge como categoría que condensa y permite advertir la complejidad de la puesta en acto de la obligatoriedad del nivel, y que coloca la mirada en las propias escuelas. Esta categoría se construye en el proceso analítico del material de campo. Es entendido como una clave de lectura que permite penetrar la densidad de las imágenes condensadas superpuestas, que se activan en la vida cotidiana de las instituciones, convirtiendo en “naturales” y legitimando prácticas que devienen en inclusiones y exclusiones. Se identifican movimientos socio-históricos que impactan tanto en las escuelas como en el conjunto social. La obligatoriedad impuesta por la LEN es parte de uno de esos procesos que se ven imbricados con los elementos residuales y sedimentados de la propia historia de las escuelas y las tramas que conforman la identidad local.

A lo largo del trabajo, se analiza la relación entre la obligatoriedad del nivel secundario, los imaginarios sociales identitarios de una ciudad de rango medio y los imaginarios sobre las escuelas secundarias construidos históricamente por los actores involucrados. Subyacen junto a esos imaginarios sociales, los pedagógicos. Estos dan cuenta de los diferentes y superpuestos modos de entender y desarrollar la educación sistematizada. Los palimpsestos institucionales escolares dan cuenta de las sucesivas capas de la historia sedimentadas de la vida cotidiana de las escuelas en las que se materializan prescripciones estatales y de las corrientes pedagógicas preponderantes, que se actúan en las escuelas concretas interpretándolas, redefiniéndolas, dando

cuenta de resistencias, interpretaciones, asignaciones de nuevos sentidos y significados.

Se ponen en juego en estas relaciones las imágenes visionadas de los fundadores de estas escuelas secundarias junto a la identidad de la ciudad como espacio históricamente vivido (en su conformación histórica y sus actualizaciones en el presente), porque ambas son re-presentadas por los actores. El supuesto es que los imaginarios de la identidad local, a los que reconocemos como un sistema de relaciones, inciden en la conformación y desempeño institucional de las escuelas.

Los procesos normativo-formales y de gestión que se despliegan en diferentes escuelas en la historia de la ciudad, los modos en que esas historias se entrelazan con los procesos sociopolíticos micro y macro-sociales, y la pervivencia de los mandatos fundacionales en su presente, estarían dando cuenta de una arista respecto de los procesos de inclusión y exclusión educativa que se juega en el día a día.

Esto implica a su vez recuperar a las escuelas secundarias desde el proyecto sociopolítico del Estado, interrogando cómo cada escuela lo asume, las maneras en que lo interpreta y lo implementa, adentrándose en el análisis de qué prioriza, qué resiste, qué niega.

3- APUNTALAMIENTOS METODOLOGICOS- Abordaje del objeto de la investigación

Se privilegió en esta tesis el enfoque cualitativo ya que “el grueso del análisis es interpretativo” (Staruss y Corbin 2002:11). El enfoque cualitativo busca trazar diferentes puntos de abordaje del objeto, descentrarlo, acercarlo y alejarlo, valiéndose para ello de diferentes perspectivas y herramientas provenientes de múltiples campos de saber, tal como se presentara en los apuntalamientos conceptuales. El enfoque socio-antropológico y la comprensión de la cultura, a partir del análisis de la construcción y reconstrucción en las prácticas y la producción simbólica que hacen los actores, fueron directrices centrales del relevamiento y análisis, sin por ello suponer que es un trabajo de neto corte antropológico. Se trata de una perspectiva de la que se vale la investigadora que aborda la educación en vistas a comprender la complejidad del entramado.

La perspectiva de investigación elegida privilegia los procesos micro-sociales, buscando identificar desde la voz de los actores los significados asignados, compartidos, contruidos, en esta trama en la que se construyen y re-construyen día a día. Así, fue de relevancia en este proceso -reconociendo que los agentes sociales tienen márgenes variables de autonomía- el análisis de la articulación de las condiciones objetivas de existencia y las experiencias de los actores, partiendo del supuesto que

nunca existe un momento en el que individuo y cultura se enfrentan como cosas separadas y en interacción (a la manera en que concibe las cosas el pensamiento individualista) sino que, hasta en sus formas y conductas más específicamente corporales, el sujeto es materia culturalmente organizada (Saltalamacchia 1992:50).

Para analizar el entramado -que se reconoce como relacional y posicional, contextualizado socio-históricamente-, se privilegia el enfoque cualitativo, aunque se apele a datos estadísticos, documentales entre otros, como fuentes complementarias. Esto implica recuperar los sentidos asignados y contruidos por los actores, en una búsqueda por interpretar desde el “conocimiento local” (Geertz 1994) la trama de significados que dan cuenta de los modos en que “se dan aquí” las cosas.

Se valora y se toma como referencia en el presente trabajo la perspectiva teórico-metodológica de la que se vale Elías para abordar a lo largo de sus investigaciones la dimensión poder. El autor se enfoca en: los detalles, lo insignificante; el extrañarse, volver ajeno lo cotidiano; rastrear en los objetos y las manifestaciones humanas las huellas de las relaciones sociales del pasado, debatiendo las convenciones a partir de dar cuenta de su proceso constitutivo como proceso conflictivo, de confrontación y de lucha; poner en entredicho la convención, lo convencional, la costumbre (Anton y Damiano 2014/sn).

Este planteo ubica una propuesta teórico metodológica que no se constituye en prescriptiva sino más bien en “una práctica de investigación, su artesanía concreta” (Anton y Damiano *ibidem* s/n) que orienta en el trabajo investigativo y que en parte se corresponden con la perspectiva con la que se ha procedido en la presente investigación. La etnografía se constituyó en una referencia a la hora de tomar registro y analizar lo *no documentado* que da cuenta de la historia desde

la narración desde los actores sociales, trabajadores, padres, estudiantes, que se adueñan de las “prescripciones estatales y construyen la escuela” (Rockwell y Ezpeleta 1983:3).

Desde esta traza, la construcción del objeto de investigación, entendida como una relación conceptual, y no como un objeto real, “sustancializado”, se impele a “exotizar” la cotidianeidad de la que el propio investigador es parte, tratando de “estudiar lo familiar, lo propio de su cultura, como si fuera exótico” (Gravano 1995). Esta decisión señala un claro posicionamiento en primer lugar epistemológico y por ende metodológico, epistemometodológico al decir de Tello (2013), tal como se presentara anteriormente.

La perspectiva cualitativa (Sautú, 2003) que en este trabajo se sostiene coloca a la teoría al servicio del análisis, ya que se sostiene que “el argumento teórico y la evidencia empírica, teoría y datos se construyen interactivamente” (Maxwell 1996 citado en Sautú 2003:66).

Siguiendo a Saltalamacchia (1992), la muestra no se obtuvo al comienzo. Si bien se partió de criterios bien fundados que permitieron seleccionar a los primeros entrevistados, el propio proceso de la investigación fue definiendo la necesidad de ampliar esa muestra inicial o de alterar los criterios con los que ella fue pensada en el inicio. La muestra fue, pues, teórica e intencional.

Es necesario señalar el resguardo metodológico con el que se procede desde la perspectiva con la que se propone este trabajo, ya que desde una reconstrucción histórico-antropológica “en lugar de documentar lo no documentado, el antropólogo que trabaja con el registro del pasado solo puede imaginar lo no documentado” (Rockwell 2009:157). Así, se construyeron hipótesis a partir de los indicios que se fueron encontrando, que llevaron a nuevas búsquedas, a identificar actores y sucesos con los que se pueden construir interpretaciones y vínculos que permitieron comprender los hechos y procesos inmersos en una trama de relaciones. Este es el desafío que también reconocen los historiadores que hacen la “historia desde abajo” (Sharpe 1996; Revel 2015).

Para la recolección de datos se recurrió a dos tipos de fuentes principales:

a) Relevamiento y registro de las voces de los actores, que se abordaron desde dispositivos como entrevistas abiertas en profundidad y narrativas en primera persona (Arfuch 2010; Passegi L. 2010; Passegi Ma. C y De Souza 2010) y se apeló al enfoque biográfico (Arfuch 2010). Se realizaron entrevistas en

profundidad a:

- distintos actores sociales: referentes del sistema educativo de la ciudad (en una primera etapa) con el propósito de conocer las características de las distintas escuelas medias de la ciudad, incluyendo la imagen que de las mismas tiene la comunidad local (10 entrevistas individuales).
- personas significativas en cada establecimiento educativo seleccionado, con vistas a profundizar en los imaginarios sociales sobre cada escuela en el entramado de la identidad local así como sobre las características de la cultura y la gestión institucional (15 entrevistas individuales).
- estudiantes y padres, con el propósito de re-construir desde la voz de los actores las representaciones sobre la cultura y gestión escolar y la identidad local (7 entrevistas individuales, 3 entrevistas grupales. 15 entrevistados en total).
- Se recurrió también a observaciones densas en situación en los establecimientos educativos seleccionados y en otros.

b) A lo largo del trabajo se apeló a fuentes documentales que se constituyeron en material de gran relevancia. El acervo patrimonial de bibliotecas públicas, de las escuelas y del propio archivo Municipal; las páginas web de ministerios – nacional y provincial-, de la municipalidad y de diarios (impresos y digitales) se constituyeron en una fuente permanente de consulta así como la documentación recogida en investigaciones de autores locales publicadas. Estos documentos permitieron acceder a datos puntuales y aspectos específicos de nuestro interés, especialmente en la etapa de reconstrucción histórica de la fundación y decurso de las escuelas secundarias.

Se destacan:

- Datos estadísticos publicados por Ministerios de Educación, organismos nacionales e internacionales, sindicatos, observatorios, entre otros.
- Fuentes documentales: documentación oficial de los establecimientos educativos, oficinas de administración educativa, Archivo Histórico de la ciudad, registros Municipales entre otros. Se relevaron actas fundacionales, discursos, archivos de matrícula, publicaciones realizadas por las instituciones educativas, resoluciones oficiales, entre otras.
- Archivos periodísticos, fotos, mapas, objetos, registros en audio y video propios

y de archivo, entre otros.

El análisis tuvo lugar en diferentes momentos del trabajo, intercalándose con toma de decisiones y regreso al campo. Es por ello que se trata de un **proceso analítico** y no de una fase estricta de la investigación. En este camino, es el análisis del material de campo el que permite redefinir, direccionar, seleccionar los pasos a seguir en el abordaje empírico.

Se seleccionaron, como metodología de análisis, dos líneas de trabajo: la construcción de **analizadores** (Lapassade, 1977 [1999]) y la **codificación teórica** (Strauss y Corbin, 2002).

El analizador es un “concepto básico del Análisis Institucional y su validación es la validación misma del método” (Manero Britos 2013:18). En términos generales y reconociendo que hay perspectivas en su abordaje (Guattari 1976, 1981; Lapassade 1979; Hess 1979), consideramos aquí que el analizador es toda aquella persona, situación, acción, que *deconstruye* lo instituido de la institución. El análisis es aquí entendido como el “*efecto analizador*”, el análisis es una

acción de deconstrucción que tiene efectos mediatos e inmediatos, en función de las relaciones de poder, de autoridad, del saber de los participantes de toda la estructura oculta de la institución, revelada de manera más o menos virulenta por los analizadores (Manero *ibid*:19)

Para Lapassade (*ibidem*: 19), desde el psicoanálisis “el analista es aquel cuya actividad consiste en descomponer un material para encontrar un sentido oculto” y al mismo tiempo el propio analista se constituye en “analizador” en la medida que con su indagación “es un provocador de lo imaginario”. Desde esta perspectiva teórica y analítica, se concibe que sea el “ojo” institucional del analista quien pueda detectar y reconocer un hecho a veces ínfimo, aislado, algo imprevisto o disruptivo y constituirlo en un “analizador institucional⁵⁴” (Kaminsky 1994).

⁵⁴ Un fenómeno aislado, a veces ínfimo o parcial, un acontecimiento imprevisto, inesperado o impensado etc. pueden constituirse en analizadores institucionales. Una marca o una inscripción en una pared, una frase dicha o escuchada al azar, estilos de escritura, gestos, y actitudes, todo el material institucional puede ser significante, pero no todo dicho material lo es efectivamente. Es el “ojo” institucional quien puede detectar y reconocer el acto o el hecho como tal y elevarlo, según sus estrategias a la categoría de analizador de la problemática institucional.” (Kaminsky, 1994:38)

Para este trabajo se seleccionaron escenas institucionales (capítulo 1) y otras situaciones relevadas en el campo como analizadores naturales y se diseñaron entrevistas como analizadores contruidos. Se tomaron como analizadores en este proceso reconstructivo situaciones que permitieron abordar la historia fundacional y aspectos de la cultura institucional (Fernández, 1994; Etkin y Schvarstein, 1994; Gravano, 1992); la identidad institucional (Etkin y Schvarstein, 1994, Fernández, 1994) y la imagen social (Costa, 1971,1977, 1987; Chaves, 1994; Chaves y Belluccia, 2003; Arfuch y otros, 2005) y la gestión (Ball y Youdell 2007; Grinberg 2008) de las escuelas).

Asimismo, se reconoce el valor de los “analizadores sociales” como necesarios para comprender acontecimientos sociales, ya que sacan a la luz a través del análisis institucional aquello que queda oculto y que las propias instituciones crean como contracara, “imagen invertida y negativa de la sociedad existente” (ibídem: 28). Se identificaron analizadores sociales/históricos, como por ejemplo las marchas de la seguridad en la ciudad, que dan cuenta a la vez de procesos locales que se conectan con los procesos que se desarrollan en el país y permiten develar tensiones y sentidos opacos.

Strauss y Corbin (2002) presentan la **codificación teórica** como propuesta de microanálisis en la que el investigador apela a un proceso analítico para identificar en los datos propiedades y dimensiones que le permiten conceptualizar, construir teoría. Se trata de apelar y desplegar un conjunto de herramientas analíticas que permiten descomponer los datos en partes discretas, examinarlos y compararlos buscando similitudes y diferencias. Este procedimiento permite construir conceptos, agrupar similares en conceptos más abstractos, las categorías, que pueden contener a su vez subcategorías. La organización de estas categorías en estructuras más amplias que remiten a relaciones (hipótesis) permite formular nuevas explicaciones sobre la naturaleza de los fenómenos. La estructura teórica resultante es nuestro aporte al conocimiento.

Las técnicas de análisis de datos consistieron, básicamente, en un análisis cualitativo de contenidos (Strauss y Corbin, 2002) que busca la construcción de categorías y subcategorías a partir de los datos con la intención de dar cuenta de la mirada y los sentidos atribuidos por los sujetos a los distintos aspectos en

análisis. Se tomaron como referencias el análisis de contenido (Passeggi, L. 2010) y el análisis crítico del discurso (ACD) (Wodak y Meyer, 2003).

El ACD se interesa especialmente en la relación entre el lenguaje y el poder. Hace referencia a la perspectiva de la lingüística crítica (LC) que analiza discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos que dan cuenta de las relaciones de lucha y conflicto. Requiere una teorización y una descripción tanto de los procesos y las estructuras sociales que dan lugar a la producción de un texto como de las estructuras sociales y los procesos en los cuales los individuos o los grupos, en tanto sujetos históricos, crean sentidos en su interacción con textos (Fairclough y Kress 1993:2 y sigs). Para estos autores, todo análisis crítico del discurso necesita apelar a los conceptos: poder, historia e ideología.

Algunas referencias a los momentos y procesos de trabajo

En una **primera etapa** se trabajó en la reconstrucción de historia de las fundaciones de las escuelas secundarias de la ciudad. Para poder concretar esta tarea, relevar hechos tan lejanos en el tiempo, fue “lo documentado” en principio lo que permite recuperar líneas de lo que sucedió.

Así, publicaciones de la época, materiales disponibles en las bibliotecas de las escuelas, publicaciones realizadas por las propias escuelas con motivo de celebrar aniversarios de su fundación, notas periodísticas (como noticias o conmemorativas de aniversarios de las escuelas) se constituyeron en documentos muy importantes a la hora de reconstruir la época.

No obstante y atendiendo al objetivo de trabajar desde la voz y la mirada de los actores, se buscaron señales de la articulación de la trama entre estas fundaciones y los mandatos sociales asignados de las escuelas, desde lo “no documentado” ya que se entiende que es esta reconstrucción e interpretación la que permite anudar el presente con el pasado de un modo más estrecho y revelador. Este proceso de reconstrucción, apelando a diferentes fuentes – documentales y no documentales- permitió avanzar en la profundidad y densidad del entramado.

Se realizaron entrevistas a informantes claves: funcionarios políticos, ex docentes de etapa fundacional de escuelas, presidente de sociedad de fomento, ex alumnos, bibliotecarias escolares.

Ahora bien. Identificados discursos y relaciones que se fueron conformando para dar origen y conformar identidades en el pasado, recuperamos de Revel (1995) la necesidad de formular el análisis socio-histórico en términos de procesos, ya que

no basta con que el historiador se apropie del lenguaje de los actores que estudia, sino que debe utilizarlo como indicio de un trabajo a la vez más amplio y más profundo: el de la construcción de identidades sociales plurales y plásticas que se efectúa a través de una densa red de relaciones (de competencia, solidaridad, alianza, etcétera) (Ibídem 1995:132).

Así, se identificaron **figuras emblemáticas** que permiten dar cuenta de momentos claves en la conformación de la ciudad y de la educación secundaria. Las figuras emblemáticas (Gravano, 2005) se constituyen en figuras condensadoras de su época además de dejar su huella en el palimpsesto que se actualiza de modos diversos en las sucesivas lecturas del pasado en los sucesivos presentes.

Homero Saltalamacchia (1992:76), al referirse a las “historias de vida” como herramienta teórico-metodológica en la investigación social cualitativa explica:

(...) cada individuo (todo él) es un testimonio de su sociedad; no sólo como testigo y narrador de una historia que le tocó en suerte contemplar, sino como producto y testimonio de ella en cada uno de sus actos.

Las figuras emblemáticas, permiten recomponer la trama y red de relaciones que están dando cuenta del momento, desde el foco de su biografía.

Este tipo de análisis permite advertir un sentido más específico al facilitar el reconocimiento de que la pertenencia a una red no solo da cuenta de la participación en determinados círculos sino que habilita o circunscribe el acceso entre otros aspectos, al manejo de información y desde allí se estructuran oportunidades. Asimismo, permite comprender los entramados sociales más allá del caso particular, nos permite comprender los macro procesos vistos “desde abajo”. En esta indagación se recuperó la vida y obra del maestro Héctor Nicolás Amoroso y a través de esta reconstrucción se lo considero como una figura emblemática a la vez que opaca, vinculada a la consolidación del nivel secundario en la ciudad. Emergieron otras, sobre los que no se profundizará pero que se consideran relevantes de mencionar para dar textura al trabajo: la

figura de Alfredo Fortabat (empresario) y Ofelia Vigneau de Ronco (rectora por treinta años del Colegio Nacional).

El trabajo de campo, aun cuando estuvo planificado, se fue redefiniendo en la medida que se advertía la necesidad de completar informaciones, reunir datos que pudieran ayudar a interpretar aquello que se estaba encontrando.

Al mismo tiempo y de modo sostenido, se indagó y buscó caracterizar cuantitativamente el nivel secundario a través de estadísticas oficiales (Ministerio de Educación de la Nación, de la DGCyE, de la ciudad) y la localización territorial de las escuelas de la ciudad a través de los mapas escolares contruidos desde el nivel central provincial. Este trabajo tuvo diverso grado de dificultad ya que no hubo disponibles de modo accesibles y actualizados datos oficiales de la provincia de Buenos Aires y de las localidades que la componen al momento de cierre de esta tarea.

La primera instancia de interpretación, respecto de las características generales de las escuelas (composición de matrículas, planta docente, localización) y un primer abordaje cualitativo con informantes clave, reconstrucción a través de archivos históricos, noticias periodísticas que localizaron la historia y mandatos fundacionales, los componentes de la identidad de la escuela (Fernández, 1994) y matices que relevaron continuidades y transformaciones permitió tener una primera aproximación cuali-cuantitativa de las escuelas de la ciudad.

La amplitud y extensión del partido hizo tomar la primera decisión en el recorte empírico: las escuelas sobre las que esta investigación se centraría estarían en la planta urbana del partido de Olavarría, atendiendo a la viabilidad respecto del objetivo general del proyecto inicial y las posibilidades de cubrir efectivamente el campo, siendo ésta una investigación individual.

La selección de las tres primeras escuelas secundarias nacionales de la ciudad como referentes empíricos, como la “ventana”, el hueco por el que tratar de llegar al entramado, respondió a una decisión fruto de la primera etapa analítica. Se encontraron elementos que enlazan las fundaciones y permitió por tanto definir que eran esas tres las que referenciarían el presente. Además, en su historia y devenir, se encuentran elementos de contraste, que permitieron advertir las tensiones de la inclusión /exclusión en claves de su compulsión por ley a dar respuesta a la obligatoriedad universal del nivel. (Esto se presenta y analiza en profundidad en la segunda y tercera parte del presente trabajo).

En una segunda etapa, se realizó una profundización e inmersión en el campo, ya focalizando en las primeras escuelas secundarias nacionales de la localidad. A partir de esta instancia se realizó un segundo momento interpretativo. Como era de suponer, a esta altura y en esta interpretación emergieron aspectos no previstos, aristas que conllevaron a redefinir el objeto de la investigación y reingresar al campo en vistas a relevar aquello que a esa altura se presentaba como de interés y que no había sido anticipado.

Al momento de contactar informantes, ya sea que se tratara de adultos mayores que vivieron el primer tramo del SXX y por tanto asistieron a los procesos de fundación o primeras épocas de las escuelas; o bien a actores que participaban de uno u otro modo en la vida cotidiana de las escuelas al momento de la profundización en el campo –como estudiantes, docentes, auxiliares, padres, figuras relevantes- metodológicamente se definieron como herramientas las entrevistas semi-estructuradas y la narrativa en primera persona. Se reconoce que

la ventaja que ofrece el paradigma de la narrativa en ciencias sociales es precisamente la posibilidad de construir tramas de sentido a través de la *confrontación* y la *negociación* –entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias-, y articuladas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de ser mostrada, no impuesta desde una exterioridad.” (Arfuch 2010:196).

El enfoque biográfico⁵⁵ permite adentrarse en ese espesor difícil de alcanzar en el relato descarnado. La densidad y el volumen de esta reconstrucción permitieron recomponer trazos de la vida de los actores sociales con los sentidos que los mismos asignaron a sus actos, sus sentimientos, sus visiones. Siguiendo a Leonor Arfuch (2010:185), se destaca que

la valorización de la historia oral parte de la idea de una democratización del sujeto de la historia, del reconocimiento del mundo popular, del tránsito del archivo al contacto directo, pero su interés no se agota en el ámbito de lo

⁵⁵ Ferrarotti ([1986] 1991) propone llamar “enfoque biográfico” a los diversos relatos de vida, acotados temporalmente y remitidos a ciertos temas o acontecimientos, o aún, a los testimonios que involucran vivencialmente al testigo sin centrarse en él” (Citado en Arfuch 2010:177)

cotidiano, en la peculiaridad de experiencias y prácticas. Más allá del caso ejemplificador, también en ella se juega la posibilidad de aproximación a grandes configuraciones de sentido, al espesor del discurso social que marca los climas de época. Según Luisa Passerini (1988) la memoria, lejos de reproducir simplemente la realidad social, es un lugar de mediación simbólica y de elaboración de sentido.

Este es un punto de articulación entre las posiciones y toma de decisiones de los actores locales con la trama provincial, nacional e internacional que se estaba viviendo. Las tensiones, las tomas de posición, las elecciones se juegan y dirimen dando cuenta de las fuerzas de juego (Elías 1999). Pueden reconocerse así, en el plano de lo local, entran con los debates y decisiones que se están llevando a cabo en otros ámbitos (Souto 2000) y que pueden identificarse, analizarse y comprenderse en la medida en que se advierta que trasciende lo local entramándose justamente en los diferentes ámbitos más distantes y ajenos y que dan sentido a los procesos sociales.

Para adentrarnos en la cotidianeidad escolar, sin pretender abordar su dimensión didáctica, se construyeron analizadores que permitieron enfocar y poner a la vista aquellos aspectos que a nuestro entender daban cuenta de la profundidad y densidad del entramado del que la escuela y sus actores son parte. Se pretende entonces poder presentar a partir de algunos analizadores, los proyectos (muchos operan de modo implícito, vinculados a la memoria y “destino” de la escuela) y los modos de gestión que las escuelas despliegan en su cotidianeidad en relación a los procesos conducentes a la inclusión o exclusión y las prácticas que darían cuenta de los modos de alcanzarla. Es a partir del trabajo interpretativo de esta etapa que surge la construcción conceptual que aporta esta tesis, el planteo de los palimpsestos institucionales escolares.

SEGUNDA PARTE

Hilos, lazadas y entrecruces

Presentación

La **segunda parte**, “Hilos, lazadas y entrecruces”, está conformada por dos capítulos. Se revisan los modos y sentidos que asumió y el estado de situación en el presente, de la escolaridad secundaria en la Argentina en las jurisdicciones nacional, provincial y local a partir de marcos teóricos que amplían la mirada respecto de las tensiones que subyacen en el nivel secundario al momento de poner en acto la obligatoriedad. Se presentan primeros resultados que dan cuenta de tensiones, dificultades y alcances del nivel en cuestión, en plena vigencia de su obligatoriedad, en particular en la Provincia de Buenos Aires y en el distrito escolar Olavarría con la intención de ubicar y contextualizar el objeto de la investigación. Este recorrido esquemático permite aproximar al lector a una revisión de la conformación del nivel a la vez que disponer una “instantánea” de alcances y promesas del nivel al momento del relevamiento.

En el **Capítulo 3**, “El nivel secundario en perspectiva: de la conformación del nivel a la obligatoriedad”, revisamos la conformación y expansión del nivel Secundario en la Argentina, y en particular en la provincia de Buenos Aires. En este recorrido pudimos identificar procesos y sucesos que permiten capturar y poner a la vista parte de esa complejidad. Focalizamos de modo esquemático en las políticas educativas llevadas adelante por los gobiernos de modo general, al tiempo que revisamos algunas decisiones que impactaron en el nivel, con especial atención a los últimos 30 años. Posteriormente, se revisan algunos aspectos de la puesta en acto de la obligatoriedad abordando diferentes aristas relevadas en las instituciones educativas: el proceso de “resistematización” y la selección de determinados perfiles directivos en las escuelas secundarias “de borde”.

En el **Capítulo 4**, “Las escuelas secundarias y sus destinatarios internos en tensión”, presentamos al partido de Olavarría y, ubicado allí, el subsistema de escolaridad secundaria. Revisamos aspectos que caracterizan al nivel secundario, buscando analizar en el presente la escolaridad secundaria de la ciudad en comparación con datos provinciales y de la Región XXV, a la que pertenece Olavarría. Ubicamos el análisis en los datos oficiales sobre la

escolaridad secundaria, a la vez que ingresamos a mirar en términos cuali-cuantitativos a la población que está y la que debería estar en la escuela secundaria: los destinatarios del nivel.

Con esta perspectiva y en vinculación con la obligatoriedad vigente, presentamos y analizamos de qué modo el estado municipal visualiza y delinea su intervención en el ámbito de la escolaridad, especialmente en el nivel secundario, y en relación con la población objetivo del nivel, finalizada la primera década del siglo XXI. Presentamos algunas claves-llaves de lectura del subsistema educación y del lugar de los adolescentes y jóvenes desde la visión de la gestión municipal, que dan cuenta de las articulaciones entre la ciudad, su acceso y consumo y la educación como derecho (humano y ciudadano). Además, analizamos responsabilidades del Estado en sus diferentes jurisdicciones respecto de la obligatoriedad prescripta para el nivel.

CAPITULO 3

EL NIVEL SECUNDARIO EN PERSPECTIVA: DE LA CONFORMACIÓN DEL NIVEL A LA OBLIGATORIEDAD.

En este capítulo se retoma la caracterización de la dupla “inclusión/ exclusión educativa” a partir de revisar la conformación y expansión del nivel secundario. De este modo se podrán identificar en este recorrido ciertos procesos y/o sucesos que permiten capturar y poner a la vista parte de esa complejidad y tensiones. Los referentes que consideraremos en esta aproximación pretenden acercarnos a identificar, además, supuestos y aspectos no dichos, constitutivos de lo que queda encubierto en el discurso positivo.

Para ello se presentarán de modo sucinto algunos tópicos, bajo los siguientes títulos:

-El origen del nivel secundario: su conformación, mandatos, formatos. Un poco de historia sobre el desarrollo y acceso al nivel secundario

-Una mirada en perspectiva.-Las políticas llevadas adelante por los gobiernos, con especial atención a los últimos 30 años.

-La ampliación de cobertura: nuevas escuelas secundarias en la Provincia de Buenos Aires.

-Nuevas fronteras: ¿Directores gendarmes?

Finalmente, el capítulo cierra con **algunos reconocimientos** que concluyen este tramo para habilitar lo que sigue.

1-El origen del nivel secundario: su conformación, mandatos, formatos. Un poco de historia sobre el desarrollo y acceso al nivel secundario.

Los sistemas de educación pública de los países occidentales comienzan a conformarse y consolidarse en el SXIX y en Argentina se avanza en ese sentido sobre finales del mismo siglo, sobre la base de la escuela graduada y una estructura académica organizada en niveles con diverso grado de articulación horizontal y vertical. Esta articulación se dio de modos también diversos, según el nivel educativo y la dependencia (nacional o jurisdiccional). Estudiar esta

organización básica desde una perspectiva diacrónica permite evaluar los proyectos político-educativos, y así “determinar la persistencia de hilos discursivos y cotejar los alcances de las diversas políticas educativas instrumentadas desde el Estado para regular la educación durante este período fundacional” (Ruiz y otros 2006:239). Identificar los “hilos discursivos” del sistema educativo en su período fundacional y posteriores momentos permite recuperar aspectos que no solo explican ese lapso sino que permiten desde nuestro punto de vista, analizar y comprender los procesos que se llevaron adelante y que, de modo residual, sedimentado (Williams 2000) se sostienen en el presente, advirtiendo los múltiples modos y mecanismos por los que transcurrió (y transcurre) la inclusión/exclusión educativa.

Al mirar hacia los inicios del sistema educativo se advierte que, con la clara finalidad de conformar una sociedad que aceptara el orden instituido, la escuela primaria se constituyó en un ámbito elegido para la incorporación de “todos”. Desde las definiciones que se proponen desde Europa, la modernidad como escenario y la Ilustración como perspectiva filosófica, pueden explicarse las grandes novedades en todos los campos del pensamiento y la producción de sentido que afectaron a los procesos sociales, políticos e históricos que se registraron en nuestro continente, y con ellos, la creación de los sistemas educativos.

La concepción iluminista de la enseñanza y de la sociedad en general tuvo, según Fernández Enguita (1992), tres grandes condiciones de posibilidad histórica: el despliegue estético-ideológico del Renacimiento, la emergencia del pensamiento humanista, y la transformación político-religiosa que provocó la Reforma. A esto se le sumó una creciente segmentación social derivada de la industrialización capitalista, discriminaciones culturales de diversa índole y formas cada vez más sutiles de disciplinamiento y control de los sujetos. Asimismo, se reconoce a la niñez como una categoría diferente al adulto (Aries 1990), posible de ser llevada a la conquista de la razón. Este proceso se concretaría a través de la educación intencional, proceso que se deja en manos de un adulto, individuo concebido como ya poseedor de razón. Sin embargo, el Iluminismo elaboró su propio programa ideológico basado en la razón como garantía de acceso a las “luces” del conocimiento, la verdad y la autonomía de ideas. Cuando se le demanda a la educación moderna la inclusión de “todos”,

emerge a la vez la matriz clasificadora que separa “educables” de “ineducables” (Fernández Enguita 1992; Tamarit 1993). Así, desde el mismo inicio este *todos* incluye solo a *algunos*.

Una vez dentro de la escuela, deberían ocultarse o negarse las diferencias de origen si se pretendía permanecer. Así, Dussel (2004) advierte sobre aquello que queda opaco en este discurso de igualitarismo montado desde la Ilustración:

la *igualdad*, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la *homogeneidad*, a la *inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común*, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla (Dussel 2004:308. Las cursivas son nuestras).

En este juego de inclusiones y exclusiones que se construye y sostienen en las instituciones educativas, se legitima la selección y clasificación de los diferentes grupos que demandan educación. Así, “la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia” (Dussel 2004:309). Desde esta plataforma, la mirada de *nosotros* y de *los otros* se conforman como oposiciones, como irreconciliables, como construcciones cristalizadas asociadas a las personas y a sus grupos de pertenecía, como identidades sustancializadas⁵⁶.

Otro aspecto a considerar en este primer acercamiento que aporta a la comprensión de la tensión histórica de la inclusión/exclusión educativa se

⁵⁶ Se hace referencia aquí a las construcciones conceptuales que aportan a comprender el modo en que se piensa al “otro”. Desde el campo de la antropología social y cultural, Boivin, Rosato y Arribas (2004) exponen cómo fue cambiando el objeto de estudio antropológico según el marco teórico preponderante y la lectura de la “otredad” que de allí surge “(...) ese “otro cultural”, que se constituyó como objeto de estudio antropológico, no respondió a un “hecho empírico” real. Por el contrario fue (y por supuesto lo sigue siendo) un objeto construido de manera científica por las distintas teorías que dominaron en cada uno de los momentos históricos. Así, la teoría evolucionista –considerada como la primera teoría científica– no se limitó a explicar la otredad cultural sino que “construyó” su objeto (aquel que explicó) a partir de la “diferencia cultural”, el “otro” como diferente al “nosotros”. Las teorías posteriores, en cambio, construyeron un objeto caracterizado por la particularidad y hablaron de “diversidad cultural”. El “otro cultural” fue pensado como diverso, como distinto. Por último, cuando la idea de la dominación de una cultura sobre otra se puso en evidencia, el objeto antropológico se construyó en torno a la noción de desigualdad: el otro cultural era producto de esa desigualdad” (Op. Cit: 7/8). Cabe señalar que el presente trabajo asume la otredad como una construcción desde el reconocimiento de la desigualdad.

identifica en las dinámicas –en las resistencias y elasticidades- que atravesaron la conformación del nivel secundario. Así, desde documentos oficiales se advierte y reconoce la complejidad del nivel, la dificultad en su precisión conceptual atendiendo su condición de segmento del sistema educativo (Albergucci 1996; Bonantini 1996; Tedesco 1982) por lo que se advierte como central la recuperación histórica de aspectos vinculados a los orígenes y aquellos acontecimientos que dejaron huellas en la definición de su estructura (DiNIECE 2007:6).

En este sentido, vale recordar que la escuela secundaria como nivel educativo no fue pensada como espacio para la inclusión, sino todo lo contrario: tomó en sus inicios la directriz de formar a la dirigencia política y a los que accederían a la Universidad –elites adineradas, dueños de las riquezas y las decisiones-.

La escolaridad secundaria desde sus inicios marca una contradicción que es posible analizar desde la negatividad (Lourau 1970): forma parte de un sistema educativo sostenido, administrado, regulado por el Estado, es decir diseñado para conformar parte de la *educación pública* de un Estado que define en su Carta Orgánica el derecho a recibir educación de todos los habitantes, sin embargo, y como contracara, la presencia de escuelas, el acceso y la posibilidad de graduación fue restringida a pocos. Esta situación marca de inicio una construcción social desde la desigual oportunidad de acceso al nivel y a circuitos diferenciales educativos (según qué escuela, qué modalidad, qué grupos sociales convoque).

El sistema educativo se constituye en un dispositivo que legitima la desigualdad en la medida que se naturaliza como mérito individual, el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente.

Puesta la mirada ya en el nivel secundario, Ruiz y otros (2006) aportan una hipótesis que desarrollan en su investigación y que fortalece la perspectiva desde la que se aborda el presente trabajo. Los autores presumen que:

(...) la evolución de la estructura académica (del Sistema Educativo) constituye un indicador muy importante de la canalización de la distribución de saberes socialmente significativos en la sociedad. Su evolución estaría indicando la forma en que el Estado ha organizado y secuenciado la distribución de conocimientos en la población escolar, a

través de la definición del rango de obligatoriedad y la conformación de diferentes circuitos educativos, en cada período histórico para diferentes grupos sociales. (Ruiz y otros 2006:238)

La creación de escuelas comerciales y técnicas respondió a la necesidad de acercar el diseño del sistema educativo al mercado de trabajo. La modalidad comercial acompañó el proceso de institucionalidad del Estado, el crecimiento del mercado interno y la capacitación para la administración (pública y privada). La educación técnica estuvo vinculada a la política del estado en pleno periodo de sustitución de importaciones, aspecto que demandó mano de obra especializada (Puigrós 2002). De este modo, se advierten procesos diacrónicos que estarían tensando las inclusiones y exclusiones a diferentes sectores sociales, a diferentes grupos de edad, y por tanto, a diferentes niveles educativos, a partir de

- 1) La organización de la propia estructura académica; 2) la política curricular; 3) la organización institucional como dimensión que analiza la gobernabilidad de los sistemas educativos (Ruiz y otros Ibid.:239).

Asociado a este planteo, vale recuperar el trabajo de Felicitas Acosta (2012, 2014; 2015) quien analiza la expansión de la escuela secundaria en la Argentina señalando que el crecimiento siempre fue de la mano de un alto índice de desgranamiento vinculado a la impronta del bachillerato del tradicional Colegio Nacional. Esta modalidad generó a la vez condiciones para la expansión (incorporación de matrícula) y la expulsión (desgranamiento).

Acosta (2012:142) aporta datos relevantes respecto de graduación/desgranamiento del nivel para Argentina analizando el período 1950/1990. Toma como base investigaciones que desarrolla Tedesco (1986). Este autor identifica para el período 1886-1891 un porcentaje de desgranamiento en los Colegios Nacionales del 68%. En sus rastreos, Acosta identifica trabajos más recientes que señalan una tasa de graduación del 50% en 1950. Alcanza los valores más altos a mediados de los años '60, cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años '80 y se ubica en los años '90 en torno al 40% (tasa menor a la de 1950 y cercana a los valores de fin de siglo presentados por Tedesco). Véase el siguiente cuadro:

Tabla 1. Evolución de la tasa de graduación 1950-1992

Período	Tasa (%)
1950/55	50,8
1956/60	65,7
1961/65	69,8
1966/70	65,7
1971/75	64,7
1976/80	67,1
1981/85	63,4
1981/90	55,0
1991/92	40,9

Fuente: GIULIODORI, R., GIULIODORI, M. y M. GONZALEZ (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*, vol. XLII, Instituto de Economía y Finanzas, Universidad Nacional de Córdoba. En base a los datos de la Encuesta Permanente de hogares (EPH). Citado en Acosta, F (2012:142)

Para Acosta, este fenómeno puede analizarse a partir de la hipótesis de que la modalidad privilegiada a lo largo de la historia de la escuela secundaria “mantuvo un modelo institucional basado en el patrón rígido y lógico formal del bachillerato humanista” (Acosta 2012. 142), cuyas características principales fueron (y son): distribución horaria mosaico, exposición al currículum disciplinar, profesores asignados por hora de clase. De este modo se sostuvo un sistema educativo homogéneo a pesar de lo heterogéneo que era, si se tiene en cuenta que se habían ampliado las modalidades a lo largo de los diferentes períodos (incorporación de escuelas comerciales, técnicas, agrícolas, entre otras). Las diferentes modalidades, dirigidas a otros sectores sociales y más vinculadas a la inserción en el mercado de trabajo, tomaron al modelo tradicional del bachillerato, como “institución determinante”⁵⁷ (Acosta 2014:26). Es decir tomaron el formato de su propuesta curricular, su estructura y sus mandatos ocultos. Promueven una selección “natural” como modalidad institucional de funcionamiento: a la vez que incluye, selecciona y expulsa. Así, Acosta (ibídem) concluye:

⁵⁷ “El concepto de institución determinante refiere entonces a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas”.

(...) pareciera que la continuidad del modelo tradicional junto con el sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina – los ciclos comunes- actuaron en una doble dirección: permitieron la incorporación constante de matrícula a la escuela secundaria pero no fueron capaces de mantener dentro de esa escuela a los jóvenes que se incorporaban a ese nivel educativo (Acosta 2012:142).

Por otro lado, cabe advertir el vacío existente en relación a las normas regulatorias de la educación secundaria, que se inicia con la primera Constitución Nacional “donde sólo se hace mención de la existencia de la escuela secundaria de forma difusa” (DiNIECE 2007:6⁵⁸). En la Constitución Nacional promulgada en 1994 no se resuelve esta dificultad. No obstante se avanza en señalar que Argentina adhiere a “los tratados internacionales⁵⁹ relativos a compromisos en educación que plantean la obligatoriedad progresiva del nivel medio” (DiNIECE: ibídem).

La revisión de las diferentes reformas educativas, sus avances y contramarchas colocan en la mira las diferentes visiones y decisiones tomadas en relación a incidir en la mejora del nivel. Estas búsquedas de mejora demandan ampliación de la cobertura, lo que conlleva tener presente en este análisis la tensión de inclusión/exclusión educativa como par dialéctico.

En nuestro foco está la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) en vigencia, que coloca al secundario como nivel obligatorio y define al Estado como responsable “principal e indelegable” de garantizar el cumplimiento de este derecho (Art. 4º) con “la participación de organizaciones sociales y las familias”.

Allí también se enuncia otro de los ejes que merecen atención en esta mirada sobre los procesos de inclusión/exclusión educativa. Es la referencia que el mismo artículo cuarto de la LEN prescribe: “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho”. Feldfeber y Gluz (2011) señalan que durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003/2007) se advierten como una dificultad irresoluta, las

⁵⁸ En DINIECE 2006 se hace referencia a los siguientes textos: Albergucci, 1996; Bonantini, 1996; Bravo, 1988, Paviglianiti, 1988.

⁵⁹Por ejemplo el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 2200A XXI, de 16 de diciembre de 1966 y entró en vigor el 3 de enero de 1976.

modalidades de intervención por programas hacia los sectores en condición de pobreza superponiendo objetivos universales y particulares. [...] no se han logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema, [...] mantuvieron mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias (Feldfeber y Gluz 2011:350).

Este señalamiento da cuenta de tensiones ya que, más allá de delinarse y enunciarse una propuesta como política de Estado cuyo imperativo es el de inclusión educativa, se mantienen los formatos, las modalidades de gestión, en la transferencia de responsabilidades a la comunidad y a las familias, propias del modelo precedente, lo que deviene en otro modo de mantener ciertas exclusiones.

En el capítulo cuatro se retoma este tema al analizar las responsabilidades de la gestión municipal respecto del cumplimiento de la obligatoriedad del nivel, vista como derecho no solo educativo sino como derecho de ciudadanía. Además, en el trabajo de relevamiento en las escuelas que se expone en la **tercera parte** del presente trabajo, se podrá advertir de qué modo estas modalidades de intervención promovidas desde el Estado, pueden recuperarse en el análisis de las prácticas situadas en las escuelas mismas.

En lo que sigue se propone una somera revisión de aspectos que permiten revisitar las políticas educativas y las decisiones en el marco de los gobiernos a partir del retorno a la democracia. Este período se considera central para poder poner en análisis los alcances y las dificultades en dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel en el presente, atisbando las tensiones y los sedimentos sobre los que se construyen actuaciones y respuestas a esta prescripción.

2- Una mirada en perspectiva. Las políticas llevadas adelante por los gobiernos, con especial atención a los últimos 30 años

Las políticas educativas puestas en vigencia a partir de la sanción de la LEN en el marco de un conjunto de políticas públicas que pretenden una “recuperación del

Estado en su rol de garante de la justicia social” (Sileoni, 2013)⁶⁰ pretenden una inclusión universal a partir de la prescripción de la obligatoriedad del nivel. No obstante, hay que advertir cómo, a la par que desde el discurso oficial se presenta la visión respecto de que “se reconstruyó el Sistema Educativo Nacional que exhibía una alta fragmentación” (Sileoni *ibid.*), perviven condiciones que son parte (y pueden leerse como resultados) de las políticas y los procesos llevados adelante en el sistema educativo en los últimos treinta años, más allá de los logros enunciados como alcanzados⁶¹. Se hará un sobrevuelo sobre algunas de esas condiciones y sustratos que aportan comprensión al presente, desde los proyectos, decisiones y tensiones históricas que impactaron al sistema educativo y que de algún modo subyacen/ perviven /conviven con la nueva normativa.

Hacer foco en la inclusión educativa en el nivel Medio de enseñanza conduce obligadamente a revisar el alcance y la implicancia del término, tal como se presentó en el Capítulo 2, ahora directamente enfocados en el nivel secundario.

Se propone recorrer con atenta mirada los discursos enunciados por los funcionarios responsables de la conducción del sistema educativo en diferentes períodos de los últimos treinta años, entendiendo que esos discursos construyen sentidos que se instalan como hegemónicos. Estos discursos, como pinceladas, permiten advertir decisiones, posiciones y perspectivas que llevaron adelante los diferentes gobiernos que condujeron al país desde el regreso a la democracia y encararon políticas que impactaron en la escolaridad del nivel secundario. Estas construcciones, y las decisiones que se tomaron, perviven de múltiples modos como sustrato en el presente.

Vale tener en cuenta además, que más allá de las tensiones y transformaciones en las leyes y en los discursos, los sujetos conforman y comparten modos de comprender y representar el mundo, modos de intervenir y de actuar, que no se

⁶⁰ “Se reconstruyó el Sistema Educativo Nacional que exhibía una alta fragmentación”. Diario Página/12- 12/11/2013.

⁶¹Ley de financiamiento educativo, ley 180 días de clase, Asignación Universal por hijo, mejora salarial. La evolución salarial de los docentes muestra una importante degradación hasta mediados de la década de 2000. Mientras que en 1982 el ingreso de los docentes era un 21% mayor al del conjunto de los trabajadores, en 2010 los docentes percibían ingresos laborales un 61% más altos. El valor más bajo de los 30 años se registra en 1991, cuando los docentes ganaban solo un 6% más que el promedio de los ocupados. La democracia tenía una deuda con los docentes que, en lo salarial, recién ha comenzado a intentar saldarse en los últimos años. Otros aspectos del trabajo docente, como la intensificación laboral, la dispersión de la inserción en varias escuelas o los escasos espacios de trabajo colectivos, no han corrido la misma suerte. (Bottinelli, 2013:5). Para ver una reseña del marco legal sancionado en el período 2003-2011: Feldfeber y Gluz, 2011.

transforman por el solo hecho de recibir nuevas prescripciones desde el plano legal.

Participan en esta construcción además, y de un modo muy relevante, los medios masivos de comunicación, como constructores de opinión pública, al tiempo que la escuela va dejando de ser vista como espacio público, lugar de definiciones y construcción de ciudadanía, de participación y discusión política y es “sustituida por espacios comunes mediáticos” (Puiggrós1995:48).

Se toma como punto de partida el regreso a la democracia después de uno de los períodos más terribles de la historia nacional del que la educación no solo no estuvo exenta, sino que fue un dispositivo de disciplinamiento por excelencia.

El retorno a la democracia con el gobierno de Raúl Ricardo Alfonsín (Unión Cívica Radical, UCR) en 1983 buscó democratizar la educación pública tratando de restituir a la educación el lugar y el acceso que había logrado alcanzar en décadas anteriores a la par de intensificar la ampliación de la cobertura y acceso, tras los impactos y huellas de devastación que dejara la última dictadura cívico eclesiástico militar (Uranga 2015)⁶². Myriam Southwell (2002) sostiene que durante ese período se produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico «civilizatorio estatal» instaurado desde el siglo XIX. Este proyecto “se basaba en una cadena de significación altamente potente que articulaba términos como Estado Docente, civilización, nación moderna, progreso, normalismo, ascenso social, ciudadanía ilustrada, educación para todos, homogenización entre otros” (Southwell reseñado en Pineau 2006:17).

Según describe Puiggrós (2002: 165) “tres flagelos asediaron a la educación” a partir del derrocamiento del gobierno de Isabel Martínez en 1976: “la represión dictatorial; el desastre económico-social y la política neoliberal”. Esta autora plantea la necesaria participación y consentimiento de la sociedad civil para esta imposición y destaca que “en la trama político-cultural argentina estaba muy arraigada la creencia de que el orden autoritario solucionaría los problemas frente a un pueblo míticamente inculto y haragán, incapaz de gobernarse” (Puiggrós op. Cit: 167)

Es relevante el análisis que la autora hace respecto del declive del sistema educativo como resultado de las políticas del autodenominado “Proceso de

⁶² Uranga. Nota “Dictadura cívico-eclesiástico-militar” en diario Página/12 – 25/03/15. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-268916-2015-03-25.html>

reorganización nacional” y que completa su instauración en los mandatos de gobierno de Menem (1989-1999). Puiggrós refiere que:

desde entonces [la instauración de la última dictadura hasta el momento de culminación del último gobierno menemista] el promedio nacional de analfabetismo supera el 15% entre mayores de 14 años; el 37% de la población de 15 años y más tiene incompleta la escolaridad primaria; el promedio nacional de la deserción básica es del 35% aunque supera el 70% en algunas provincias; en 1995 el 20% de los estudiantes repitieron el año en los colegios secundarios argentinos (Ibídem: 165).

En este balance caracteriza a la enseñanza media como “situación insostenible” dadas las dificultades de todo tipo -presupuestarias, edilicias, burocráticas- en un contexto de pérdida de sentidos del conocimiento, transformaciones de valores de la sociedad en su conjunto sin posibilidad de redefinirlos.

Entre la dictadura cívico eclesiástico militar y la imposición plena del neoliberalismo de la mano del presidente Menem, se ubica el primer gobierno democrático, la presidencia de Raúl Alfonsín (UCR). En este período el Estado nacional

convocó a las fuerzas políticas y sociales a debatir el tema de la educación nacional. Elevó un proyecto de ley por el cual se conmemoraría el centenario de la ley 1420 con un congreso pedagógico nacional. La convocatoria contó con el apoyo de los partidos políticos y de las principales instituciones democráticas, de los gremios docentes y estudiantiles y de las iglesias. Durante tres años se realizaron actos, debates públicos, asambleas multitudinarias y distritales y hubo toda clase de presiones sobre el gobierno. La Iglesia Católica participó organizadamente disputando a los sectores laicistas cada espacio. Pudo notarse la fuerza que habían cobrado en ella los más reaccionarios por la presencia de personajes de la dictadura como Juan Llerena Amadeo entre los delegados del sector privado confesional. También se notaron la inorganicidad de los grupos democráticos y la profunda fractura que dividía al peronismo” (Puiggrós 2002: 179).

En este contexto se buscó poner en pie al sistema educativo, pero las condiciones sociales, el vaciamiento producto del modelo burocrático autoritario y las

tensiones internas de los partidos políticos tradicionales, no permitieron generar un contexto de grandes transformaciones.

Un tema que para esta tesis se constituye en relevante es el proceso de transferencia de los servicios educativos del ámbito de la nación a las jurisdicciones. En una entrevista⁶³ Adolfo Stubrin, Secretario de Educación (1987/1989) durante la presidencia de Alfonsín, explica:

La dictadura había dictado una ley por la cual todo cambio curricular que se hubiera hecho en una provincia, sea en el sistema primario o en el secundario, adquiría validación automática. Se había renunciado al carácter organizador de la validación nacional del título en el sistema. Con una transferencia de las escuelas secundarias sin una planificación nacional se convalidaba esa línea. Ese era nuestro principal temor durante todo el Congreso Pedagógico Nacional. Lamentablemente, en la década de 1990 efectivamente eso se concretó: se llevó adelante la transferencia de las escuelas como si fueran paquetes y el Estado nacional quedó pintado. (UNIPE, 2013:12)

La **descentralización** del sistema educativo es evaluada en el primer gobierno democrático como de alto riesgo en términos de fragmentación. Ya habían sido transferidas a las jurisdicciones las escuelas del nivel primario (finalizado en 1978). No obstante, en el siguiente período de gobierno, a cargo de Carlos Menem (Justicialismo) se concreta la transferencia de todas las escuelas de la jurisdicción nacional a las provincias, lo que constituyó al Ministerio de Educación en un “ministerio sin escuelas” pero que sostenía funciones de evaluación y coordinación curricular.

Uno de los ministros de Menem, Antonio Salonia (período 1989- 1992), da cuenta en una entrevista de algunas de las claves de lectura de la política llevada adelante en ese período:

Cuando estuve en funciones en la época de Frondizi, un tema central fue la libertad de enseñanza y el nacimiento de las universidades privadas. En

⁶³ Se toma como referencia, una edición especial de la editorial de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNIPE), titulada “30 Años de educación en democracia”. Allí, docentes e investigadores presentan un balance de las políticas educativas. Se recuperan aquí algunas expresiones recogidas de las entrevistas realizadas a responsables del Ministerio de Educación. En la publicación pueden encontrarse entrevistas a un ex secretario de esa cartera y diez ex titulares del Ministerio de Educación de la Nación.

esta nueva etapa, tuvo la misión central de concretar la descentralización y federalización educativa. (UNIPE, 2013:16)

Asimismo señala otra de las aristas nodales del período, ya que entre sus destacados en esta breve entrevista, expresa: “tuvimos a favor el apoyo de los organismos internacionales del campo técnico-educativo” (UNIPE, 2013:16). Un modelo y una propuesta del período desarrollista se actualiza en los noventa, con el apoyo y asistencia por parte de organismos internacionales (no gubernamentales y financieros). Un proceso que completó una transferencia iniciada en la década de 1960 y que, según analiza Feldfeber (2000), estuvo orientada principalmente a reducir el presupuesto del sector público del gobierno central (Carnoy y Moura Castro, 1996); la política fiscal orientó el proceso de traspaso de los establecimientos nacionales a las jurisdicciones pero no contó con un diagnóstico de capacidades instaladas ni se planificaron alternativas atendiendo ese punto de inicio (Kisilevsky (1998). Bajo el proclamado federalismo, se ocultaba una política de subsidiariedad del Estado acordada con organismos financieros para el alivio de la deuda externa (Bravo 1994 en Feldfeber 2000:10). Esto da cuenta de una gran “incidencia ideológica del poder económico sobre la educación, la que es considerada antes que un bien cultural un bien de mercado” (Bravo 1994:141-142 en Feldfeber *ibídem*).

Un proceso de descentralización que aportó a la **fragmentación** del sistema (Tiramonti 2005) en su conjunto, a la par de profundizar las distancias entre “lo público estatal” y “la gestión privada”, como eje pivotante de las políticas de la Nueva Derecha (Apple, 1996). La Nueva Derecha se vale de una estrategia desintegradora de la sociedad llevada adelante a través de la alianza del ala neoliberal y ala neoconservadora. Movimiento inestable por su propio origen, pero que se ha apropiado de los discursos más renovadores, “los conceptos tienen alas” dirá M. Apple (1996:30) haciéndolos suyos, ahora desprovistos de sus significados originales. Este nuevo pacto social plantea una inversión de los derechos de propiedad por sobre los derechos de ciudadanía. En este contexto, los derechos sociales son vistos como costosos, innecesarios, responsables de las crisis fiscales de los Estados. Los diferentes aparatos de legitimación y consenso, en especial los mass-media, han acompañado este proceso de instauración de un discurso que no sólo presenta como necesario el recorte y el ajuste sino que a la vez culpabiliza y responsabiliza a las víctimas de la situación.

Jorge Rodríguez, Ministro de Educación que empalma la primera y segunda presidencia de Menem (1992-1996) es quien participa activamente en la sanción de la ley 24.195, más conocida como Ley Federal, que conllevó la reforma que instala de lleno el neoliberalismo en la educación. Se transformó la estructura, el diseño curricular y la formación docente. Se prescribe la obligatoriedad de diez años y como parte de las negociaciones “se crea la Educación General Básica de nueve años y el nivel Polimodal de tres años, en vez de una primaria y Secundaria de seis años” (UNIPE 2013:17). En el año 1996, atendiendo las prescripciones del nuevo marco normativo nacional, la provincia de Buenos Aires ubicó el ciclo inferior obligatorio para la escuela secundaria como parte de la escolaridad primaria, el Tercer Ciclo de la Escolaridad General Básica. Además, estableció un ciclo de tres años que cubriría todas las modalidades existentes hasta el momento del nivel secundario. Así, extendió dos años la educación básica obligatoria –Educación General Básica, denominada EGB- y creó una educación secundaria, denominada Polimodal.

Se identifican, en el período de puesta en acto de la Reforma (1995/2000), formatos diferentes para concretar la puesta en marcha de la nueva estructura que ampliaba la obligatoriedad a diez años⁶⁴ a partir de la implementación de la Ley Federal (24195/93). Jurisdicciones que incorporaron el tercer ciclo a la EGB como fue el caso de la Provincia de Buenos Aires; jurisdicciones que lo sumaron al nivel secundario (como la Provincia de Córdoba) y jurisdicciones que decidieron no modificar su estructura por lo que no ejecutaron la prescripción de la Ley (Ciudad de Buenos Aires).

Múltiples y diversas son las críticas y las investigaciones sobre la implementación y las consecuencias de esta reforma (Coraggio y Torres 1999; Puiggrós 1997; Feldfeber 2000; Riquelme 2004; Ensayos LPP N°15 2005; Feldfeber y Olivera 2007, entre otros) que puede caracterizarse como “desde el pensamiento único y sin consenso (...); diseñada desde arriba, en tiempos tecnocráticos, descentraliza responsabilidades y centraliza el control” (Feldfeber 2000: 8-20).

Coincidimos con Feldefeber y Gluz quienes señalan que:

⁶⁴ Se hace obligatorio el último año de la educación inicial, pero no es un tema que aquí se analice.

La implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que re centralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos” (Feldfeber y Gluz 2011:343).

Asimismo, es relevante identificar el modo en que esta puesta en marcha tuvo su sostén en la comunidad académica, tal como se lo advierte en la dictadura militar (Pineau y otros, 2006). Durante el proceso conocido coloquialmente como la “Reforma”, durante el gobierno del Presidente Carlos Menem, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)⁶⁵—estuvo estrechamente vinculada a la por entonces ministra de Educación Susana Decibe (1996/1999).

Puede decirse que esta institución –FLACSO- ofició de “Think tank”⁶⁶ de la Reforma. Las producciones científicas de sus investigadores inundaron las librerías y los estantes de las escuelas a través del envío de libros desde el Ministerio, así como la presencia ineludible de sus docentes en notas y publicaciones; materiales del propio ministerio nacional; presencia en encuentros científicos, entre otros. Se constituyeron en la voz autorizada, a través de la bibliografía utilizada en las capacitaciones ofrecidas a los docentes, reconocidas y aprobadas por la Red Federal de Formación Docente Continua⁶⁷ para pensar la escuela, la reforma de las instituciones educativas, los procesos de

⁶⁵<http://flacso.org.ar/institucional.php> visitada el 12/12/13.

⁶⁶Un *think tank* es una institución investigadora u otro tipo de organización que ofrece consejos e ideas sobre asuntos de política, comercio, e intereses militares. El nombre proviene del inglés, por la abundancia de estas instituciones en Estados Unidos, y significa “*depósito de ideas*”. Algunos medios en español utilizan la expresión “*usina de ideas*” para referirse a los *think tank*.

⁶⁷La Red Federal de Formación Docente Continua se define como un sistema articulado de instituciones que asegura la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su finalidad es ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, atendiendo a las siguientes instancias: a) la “formación de grado”; b) el “perfeccionamiento docente en actividad”; c) la “capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales” y d) la “capacitación pedagógica de graduados no docentes”. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la Concertación Serie A, N° 9.http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a_9.pdf

gestión de las escuelas, la gestión curricular, los procesos de aprendizaje, entre las múltiples temáticas. En paralelo, ingresa al país de bibliografía de referencia internacional proveniente de la reforma educativa española. Así, un discurso que pretendió erigirse como “único” se instaló como dispositivo que conformó un sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) en sintonía con las necesidades de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008). Un modo capilar de penetrar en el colectivo docente, que año tras año ha ido incorporando términos y explicaciones que se presumen y se dan por ciertas, apelando a su cientificidad y al reconocimiento alcanzado por los investigadores. Podría afirmarse con Puiggrós (1995:44) que el neoliberalismo destruye los vínculos entre los sujetos, “ahora unidos mediante programas de control” y en este proceso se “manufacturó el consenso” (Tamarit, 1993) desde las prescripciones, orientaciones y producción científica que se destinaron a la formación de los docentes desde los Institutos Superiores, y a los que están en servicio a través de un amplio circuito de actualización docente (la “reconversión” de los docentes según el discurso oficial). La transformación del sistema educativo se capilarizó desde la imposición de nuevos sentidos que se presentaron como discurso único y apuntaron a lograr hegemonía desde visiones “oficiales” del papel del Estado, de la educación, de la escolaridad, de los docentes, de la sociedad civil que impactaron (e impactan) en la conformación subjetiva de los docentes.

Cabe agregar que las prácticas de reflexividad son escasamente promovidas y/o valoradas en la cotidianeidad escolar⁶⁸ a la par que existe escasa producción de investigación entre docentes que no se desempeñen en la Universidad. Éste es un rasgo de identidad, un modo de pensar y pensarse del docente⁶⁹: la producción de saberes se realiza en otro lado, no en la escuela, no a partir de su propia práctica (Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la escuela, 2009). Esta es una marca de origen, vinculada a los imaginarios pedagógicos fundacionales del sistema educativo, en los que la imposición de un

⁶⁸ Los cargos docentes en la provincia de Buenos Aires solo prevén y pagan horas frente a alumnos. Los espacios de encuentro entre docentes son reducidos a tiempos de descanso o bien la posibilidad de coincidir con compañeros en horas institucionales (en horas de clases de arte, educación física, inglés). Es inexistente la previsión de encuentros de coordinación entre docentes de diferentes turnos. No se cuenta con tiempo pago para formación, las licencias por estudio son acotadas,

⁶⁹ Esta construcción se releva en cada espacio de trabajo con docentes en formación. Se hace referencia en particular a los Seminarios dictados en la carrera de Especialización en Prácticas socioeducativas en el Nivel Secundario. FACSO. UNICEN. 2010, 2011, 2013.

modelo civilizatorio tradicional sedimentará una marca que tanto la Ilustración como el positivismo aportarán en la conformación de una matriz educativa que se conforma como la “escuela tradicional” (Pineau, 2010). Se advierte que esta matriz se sostiene, justamente, por la capilaridad de la construcción de hegemonía desde la propuesta de formación y actualización docente como modo de llevar adelante el programa neoliberal.

También se reconoce como estructurante de este período la transferencia de responsabilidades a las comunidades, las instituciones y los mismos actores (Grinberg, 2009), un proceso en el que el Estado se ocupa de hacer que otros hagan, conservando para sí la capacidad de asignar y distribuir recursos, así como el lugar del control.

La inclusión diferenciada: la segmentación, fragmentación y segregación de y en el sistema educativo

El imperativo de inclusión, en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario tiene que ubicarse en un contexto que demarca tensiones fruto de los diferentes procesos que delinearon las políticas educativas y la puesta en acto de la LEN. A partir de 2003 se pretende dar un giro con la revisión de la Ley Federal. Se diseña un proceso de concertación de políticas educativas a través de un período de consulta y debate (que incluyó a docentes, sindicatos, iglesias, asociaciones de padres, grupos empresarios, organizaciones sociales no gubernamentales, etc.) en vistas a concertar nuevos pactos educativos que culminó con el debate en las cámaras legislativas y la sanción de la LEN (Tedesco 2007:110-112).

Desde esta plataforma/sustrato se pondrán en juego cambios prescriptos desde el marco legal -la escolaridad media se extenderá a seis años y será obligatoria- y llevados adelante en el amplio territorio nacional.

Nuestro país contaba al año 2012 con altos niveles de cobertura escolar en las edades asociadas al secundario, pero también evidenciaba dificultades para avanzar en la escolarización de los adolescentes que aún no asistían, ya que entre 2002/2012 la tasa de asistencia creció dos puntos porcentuales (de 87% a 89%. UNIPE, 2013:4). La **segmentación** (Braslavsky 1985; Pineau y otros 2006) y la **fragmentación** del sistema escolar (Tiramonti 2005, Kessler 2002)

son aspectos que, podemos decir, perviven en diferentes modos y ámbitos en el presente.

Los datos de otros países de la región señalan similares dificultades para abordar este tramo final de la escolarización de los adolescentes de 15 años y más. Adicionalmente se observan en este grupo dificultades en las trayectorias, vinculadas a problemas de repitencia y deserción, que inciden negativamente en los valores de egreso (UNIPE, Op. Cit.).

Krüger (2013) se refiere a una de las manifestaciones particulares de la inequidad socioeducativa en el país: la **segregación estudiantil** por nivel socioeconómico (NSE a partir de la información que provee el proyecto PISA⁷⁰). Así, la autora señala que

los alumnos de distinto origen social se distribuyen de manera desigual entre los establecimientos (Jenkins, Micklewright, y Schnepf 2008), tal que algunas escuelas atienden a una proporción particularmente alta de ciertos grupos socioeconómicos, y otras a una proporción especialmente baja. En un sistema segregado, el perfil del alumnado tiende a ser más homogéneo al interior de las escuelas y más heterogéneo entre ellas, reduciendo las probabilidades de interacción entre los estudiantes de distintos segmentos sociales (Krüger 2013: 3).

El informe del proyecto PISA correspondiente a la Argentina y al año 2009 la ubica en la posición número 58 entre los 65 sistemas participantes, por debajo incluso de la mayoría de los países latinoamericanos. A su vez, la varianza en los puntajes superó en más del 50% a la varianza promedio para la OCDE (OCDE, 2010b). A partir de identificar el alto nivel de desigualdad observable en los aprendizajes, Krüger (Ibíd.: 9) se propone indagar en qué medida la segregación escolar por NSE contribuye a explicarlo. Para esto, la autora desarrolla diferentes modelos estadísticos en los que siguió el marco presentado en UNESCO (2004), en el que se reconocen como dimensiones centrales de la calidad educativa a: los resultados, las características de los estudiantes, el

⁷⁰ “Este programa tiene como objetivo evaluar la capacidad de la población de jóvenes de 15 años en distintos países para emplear su conocimiento y habilidades al enfrentar los desafíos que plantea la sociedad actual. El operativo, que se realiza cada tres años desde el 2000, consiste de una serie de evaluaciones de las competencias de los estudiantes en Matemática, Ciencias, y Lectura, enfatizando una de ellas cada año en forma rotativa. A su vez, se aplican cuestionarios complementarios que son respondidos por los alumnos y los directivos de las escuelas, los cuales proveen información acerca del contexto familiar de los estudiantes y de las características de los centros (Adams y Wu, 2002)”. (Krüger 2013:8)

contexto, los insumos facilitadores, y los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, las variables independientes de los modelos se escogieron en pos de tres objetivos: (a) la meta principal del estudio, que es medir el efecto de la segregación estudiantil; (b) contemplar los controles usuales empleados en la literatura, para asegurar una correcta especificación y optimizar la estimación de los parámetros; y (c) reducir el potencial problema de endogeneidad o sesgo de selección” (Krüger, 2013:8).

Entre sus conclusiones se destacan algunas que permiten no solo advertir en investigaciones de corte netamente cuantitativo problemas directamente vinculados con nuestro objeto sino también la necesidad de complementariedad en los enfoques y tipos de abordajes. Krüger, entre sus conclusiones, da a conocer que:

- 1- la segregación tiende a profundizar la incidencia de los condicionantes sociales de origen en los resultados escolares y post-escolares, atentando contra la equidad educativa y social en Argentina. En particular, interesa confirmar la importancia del proceso en la profundización de la desigualdad de logros en el nivel medio.
- 2- En Argentina, las diferencias entre escuelas tienen un rol especialmente importante como fuente de desigualdad en el desempeño de los jóvenes. Además de confirmar la pertinencia de estimar un modelo multinivel, la gran varianza entre escuelas constata la existencia de una elevada segmentación institucional (Pág. 16).
- 3- Todas las alternativas exploradas sugieren la misma conclusión: en el nivel medio argentino existe un efecto de pares o composicional relevante. Es decir, el rendimiento educativo de los alumnos no solo se ve afectado por sus condiciones personales y familiares, sino también por las características socioeconómicas del alumnado de su escuela. De hecho, la inclusión de este factor ha permitido incrementar en gran medida el poder explicativo del modelo, reduciendo especialmente la varianza no explicada a nivel escuela (en un 30% con respecto al modelo anterior) (Pág. 17 /18)

¿Por qué se señala este aspecto? Se advierte que el incremento de recursos económicos -tal como es el 6,2% del Producto Bruto Interno (PBI) en 2012

(CIPPEC) y 6,48% del PBI para el año 2013 (Sileoni 2013: *ibid.*)- no resuelve problemas más profundos, históricos. Se pueden comprender mejor estas dificultades analizando los procesos que condujeron a la segregación estudiantil por nivel socioeconómico y con ello, la conformación de circuitos diferenciales según se trate de quien sea el aspirante, en que redes de relaciones participa y cuáles sean los accesos que tenga habilitados. La segregación estudiantil es una consecuencia, la otra cara de la moneda, respecto de las indagaciones en las que se analiza la fragmentación del sistema educativo desde la pérdida de centralidad del Estado. Y deja a la vista que la inclusión tiene matices que devienen en desigualdades.

Puede afirmarse, además, que haber alcanzado la “credencial” (Bourdieu, 1979) que otorga la escuela secundaria no conlleva necesariamente las “habilidades y saberes” que el sujeto necesitará para desempeñarse en un puesto de trabajo, ejercer su ciudadanía y desarrollarse en su condición de ser humano.

Respecto de la escolaridad secundaria, se define al Estado como responsable “principal e indelegable” de garantizar el cumplimiento de este derecho, con “la participación de organizaciones sociales y las familias” (art. 4to).

Feldfeber y Gluz (2011) advierten aquí una contradicción, ya que los principios de “educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” se yuxtaponen con la formulación de “la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación, tal como lo establecía la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993” (*ibidem* 2011:347). Más allá de reconocer logros, especialmente en el plano legislativo, en el período 2003-2007, las autoras señalan que “no se avanzó en la discusión respecto de qué es lo público en educación”, a la vez que se sostiene “la definición de las escuelas en función del tipo de gestión (estatal, privada, social y cooperativa)” (Feldfeber y Gluz *ibid.*:350). Este es un hilo en la trama de la política educativa que atraviesa la política que se lleva adelante en el plano local, que muestra la tensión entre la consideración de la educación como bien público y derecho social con la transferencia de responsabilidades a las familias y a los propios individuos en el cumplimiento de la obligatoriedad. Este aspecto se retoma en el próximo

capítulo al analizar la relación entre la gestión de gobierno municipal, los jóvenes de la ciudad y la obligatoriedad del nivel secundario.

3-La ampliación de cobertura: nuevas escuelas secundarias en la Provincia de Buenos Aires

Antes de ingresar de lleno a la presentación de los datos cuantitativos y al análisis de la situación de la escolaridad secundaria en la provincia y especialmente en la ciudad de Olavarría, aspectos que se abordarán en el próximo capítulo, se considera relevante dar cuenta de una situación específica de la Provincia de Buenos Aires.

Permítase en esta instancia una pequeña “ventana” que presenta dos antecedentes que son sustratos de la obligatoriedad prescripta en 2006: el proceso de ampliación del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires a partir de la creación de los Tercer Ciclo de Educación General Básica (1996) y la creación de las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) en el período 2006/2007. En ambos casos se pueden advertir movimientos al interior de las escuelas (de primaria a EGB con 3er ciclo; de tercer ciclo a ESB y de ampliación a ES completa).

Se presentarán datos cuantitativos y análisis cualitativos a la vez que algunas referencias respecto de lo que sucedía al interior de las nuevas escuelas en este pasaje de una estructura a otra. Este último análisis presenta uno de los pliegues posibles a desplegar para analizar los procesos de inclusión/exclusión educativa en el nivel secundario. Se considera un momento de “acople” o “pasaje”, ya que se amplía extraordinariamente el número de escuelas en la ciudad, pero no así las condiciones de infraestructura, equipamiento y recursos, designación de personal, entre otros, según se releva en campo en el período 2007/2011⁷¹. Este planteo busca presentar los modos en que se viven en las propias escuelas las prescripciones que surgen de los procesos de reforma.

El análisis está enfocado en escuelas surgidas a partir de la necesidad de dar cobertura a una población escolar que mayoritariamente hasta entonces no accedía al nivel.

⁷¹ Trabajo de campo y Trabajos finales de cátedra Introducción a las Problemáticas Educativas-FACSO. UNICEN. período 2007/2011. Datos completos en Anexo

Para llevar adelante la obligatoriedad de la EGB de nueve años, se reconocen entonces diferentes tipos de escuelas:

1. *EGB completa*: escuelas primarias que suman los 8º y 9º años
2. *EGB3 articulada*: la escuela primaria “articulaba” los 8vos y 9nos años con alguna escuela secundaria cercana.
3. *EGB3 en unidades académicas* que contaban con ambos niveles y entonces renombraban parte de su estructura organizativa, reorganizaban así administrativamente cursos y personal.

Así, vale señalar que en las zonas más desfavorecidas económicamente y con menor tradición en educación secundaria se definió priorizar la construcción de aulas en las escuelas primarias con el propósito de atender la retención de la matrícula menos tradicional. Se pretendía con esto ampliar la cobertura y alcanzar a una población históricamente excluida de la escuela secundaria dándole continuidad en la permanencia en un nivel educativo conocido desde los modos de funcionamiento institucional, a la par de resolverse un aspecto nodal: infraestructura y equipamientos (Pinkasz 2013).

Pinkasz (óp. cit) ubica al menos dos aspectos conducentes a la decisión de ubicar la extensión de la obligatoriedad en el nivel primario en la Provincia de Buenos Aires:

-Por un lado, la estructura y extensión ya existente de la red escolar primaria en relación a la red escolar secundaria, especialmente considerando las regiones densamente pobladas del conurbano y las zonas rurales⁷² y semi-rurales de la provincia. La decisión menos costosa en términos económicos era ubicarla en el nivel primario.

-Por otro, esta decisión también fue política, dado que se orientó a crear una oferta educativa del ciclo inferior allí donde se encontraba concentrada la “demanda de aquellos sectores sociales que tradicionalmente no habían sido favorecidos por la dinámica de expansión de la educación secundaria anterior a esta fase de expansión” (Freytes 2007; Gorostiaga, Acedo y Senen González 2004 citados en Pinkasz 2013:119).

De esta manera se estaba priorizando un aspecto que pretendía favorecer la retención y esto conlleva la posibilidad de ampliar la cobertura de aquellos

⁷²En 1999 el 40% de los establecimientos primarios de la Provincia estaban en zonas rurales, aunque estos concentraban el 20% de la matrícula (Gorostiaga et al, 2004 en Pinkasz 2013).

grupos a los que se identificaba como quienes abandonaban tempranamente la escolaridad secundaria “a partir de suponer (supuesto correcto pero insuficiente) que para los estudiantes, el cambio de establecimiento y de cultura institucional favorecía los altos índices de abandono existentes” (Freytes, 2007 en Pinkasz 2013:119). Haber ubicado el tercer ciclo en las escuelas primarias puede analizarse como “una suerte de alianza entre la fuerza política que gobernaba la provincia -el justicialismo- y aquellos sectores sociales de bajos ingresos que fueron destino de las políticas sociales” (Ibidem: 119).

Otro hito que merece analizarse es la creación de las Escuelas Secundarias Básicas.

En momentos en que se discutía la nueva Ley de Educación (año 2006), se creaban en la jurisdicción Provincia de Buenos Aires las Escuelas Secundarias Básicas. Estas escuelas venían a dar autonomía a los hasta entonces Tercer Ciclo de EGB, que dependían de las EGB y contaban a esa fecha con la figura de una Coordinación de ciclo, como nexo con los directivos. Este es un tema de particular interés ya que anticipa en una “jugada local” en la provincia de Buenos Aires, dejando los cimientos para la ampliación de las escuelas del nivel secundario que ya se anunciaba en debates nacionales sería de seis años.⁷³

La reforma de la Secundaria Básica se inicia en 2006 en tres distritos de la provincia de Buenos Aires (uno rural, uno semi rural y uno urbano). A partir de 2007 se amplía a la totalidad de la Provincia. Esto se acompañó con una reforma en los planes de estudios de la formación docente (maestros y profesores), que se llevó a cuatro años.

La Directora de Cultura y Educación de la Provincia, la Dra. Adriana Puiggrós⁷⁴ es quien promueve y lleva adelante el proyecto de **creación de las escuelas Secundarias Básicas (ESB)**. Al asumir el cargo, la funcionaria e investigadora señalaba varias aristas del problema⁷⁵ que a su entender se atacarían con esta reforma⁷⁶.

⁷³ “Con la Secundaria obligatoria”. Diario digital Página/12 - 17/09/06.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-73136-2006-09-17.html>

⁷⁴ Cargo que desempeñó desde diciembre de 2005 a diciembre 2007.

⁷⁵ Una nota en el diario capitalino Página/12 señala: “La pedagoga Adriana Puiggrós acaba de asumir como directora de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Será la encargada de administrar 7691 millones de pesos, el 34 por ciento del presupuesto provincial, para atender a 4,5 millones de alumnos y 260 mil docentes. Todo es monumental en la escala bonaerense y de allí el impacto de los cambios que se produzcan. Califica como un “enorme error” la aplicación de la reforma educativa de los ’90 –paradójicamente encabezada por la actual vicegobernadora

Por un lado, Puiggrós señalaba: “hay que refundar el polimodal”. En esta instancia la ministra refería a la necesaria construcción de vínculos de los polimodales con Organizaciones No Gubernamentales, con organismos públicos, con empresas privadas, haciendo referencia a dos ejes preocupantes desde su perspectiva: la vinculación con el mundo del trabajo y con la continuidad de estudios superiores. Cabe destacar una referencia en esta nota periodística, que da cuenta de uno de los problemas que acarreó el secundario, especialmente vinculando y subsumido al formato del bachillerato:

Uno de mis mayores temores es que se vuelva a la secundaria clásica, esa secundaria que, como decía Manuel Gálvez, sólo formaba tinterillos (...) Gente que no ingresa a la universidad o que ingresa y fracasa y que no tiene otra capacidad más que conseguir un trabajo burocrático en algún lugar del Estado cuando en realidad tienen capacidades para muchas otras cosas (Ibidem, Página/12: 26/12/05).

Así, desde el discurso oficial se advierte el límite de la formación que otorga el nivel Polimodal: aún para quien lo completa, no le habilita necesariamente una puerta de “acceso real⁷⁷” (Sosa y Umpierrez 2003) para el nivel educativo siguiente- o habilidades que articulen el ingreso al mundo del trabajo.

Esta reforma, desde la voz de quienes la impulsaron y promovieron, presentaba novedades respecto del modo en que se había llevado adelante la precedente, ya que implicó “una experiencia inédita como fue la ronda de consulta –en la que fueron entrevistados más de 11.500 docentes de las escuelas distribuidas en los 134 distritos de la Provincia, y casi 1.000.000 de padres de alumnos– durante todo el año 2005” (Informe Legislatura, 2005/2006).

Puede recuperarse desde la documentación oficial, reconocimientos que explican y justifican la necesidad de esta “reforma de la Reforma”:

Graciela Giannettasio”. Una pedagoga en acción. Página /12 digital. 26/12/05 Visitada el 27/12/12. Vale aclarar que la mencionada vicegobernadora Gianettasio fue quien llevó adelante la imposición de la reforma que conllevaba la sanción de la ley federal y la Ley N° 11.612 en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Duhalde.

⁷⁶Se toman como referencia central una entrevista a la funcionaria (“No vamos a aplicar reformas de golpe en toda la provincia” Diálogos. La Directora de Escuelas bonaerense, Adriana Puiggrós, explica sus planes Página/12: 26/12/05) al momento de su asunción en diciembre 2005 y un informe de la DGCyE a la Legislatura Bonaerense (2006).

⁷⁷En un trabajo anterior (Sosa y Umpierrez:2003:10) se señalaba: “Definimos la categoría “acceso” atendiendo a sus condicionantes, situaciones que permiten o impiden participar de las situaciones de enseñanza, las condiciones que se necesita poseer para obtener el acceso real, es decir ingresar, sostener su presencia y completar con éxito una carrera”.

“(…) desde la Dirección General de Cultura y Educación trabajamos fuertemente para implementar un nuevo modelo de Educación Secundaria. Ésta consta de seis años de obligatoriedad, con el objetivo de que los alumnos que ingresan en la pubertad egresen como ciudadanos, brindándoles las herramientas para que a los 18 años puedan gozar de todos los derechos y sean responsables de las obligaciones que implica esa condición. Por ello, los tres primeros años de la Educación Secundaria Básica –que comprende 7º, 8º y 9º de la antigua EGB– están orientados a tratar la problemática específica de la adolescencia; y los tres años siguientes, el Polimodal, a la preparación, tanto para el ingreso a los estudios superiores como para el mundo del trabajo y la producción. De esta manera cumplimos con nuestro propósito más ambicioso: acercarnos cada vez más a la meta de que todos los chicos de entre 3 y 18 años lleguen, permanezcan y egresen de la escuela” (Dirección General de Cultura y Educación Informe Legislatura 2005/2006: 6).

Así, la creación de las ESB daría las bases para la creación de nuevas escuelas secundarias en aquellas zonas en las que no había. Esto se da especialmente en espacios “ganados” desde los terceros ciclos que se instalaron en las EGB y que luego se convertirían en ESB. Lo que queda aquí solapado es el modo en que las escuelas reciben estos cambios, el nivel de diálogo y construcción que se da en cada territorio frente a estas decisiones que, desde sus propósitos, buscan ampliar la cobertura e inclusión social.

Daniel Pinkasz (2013), al analizar el período entre 2005 y 2011 en la provincia de Buenos Aires, señala que los cambios que se dieron para “reunificar una escuela secundaria de seis años” en la provincia de Buenos Aires “pueden leerse como procesos de **resistematización** de su sistema educativo y en particular del subsistema de educación secundaria” (Pinkasz 2013: 120/121).

Finalmente, cabe señalar que otro de los ejes de la reforma, desde la voz de la Directora de la DGCyE, era “restituir el lugar del docente” (Nota Página/12 op.cit- 26/12/05). Ello implicaba, en sus términos, generarles confianza sobre sus capacidades para la enseñanza, para establecer vínculos con los estudiantes, mejorar las condiciones de trabajo, el salario, el acceso a créditos.

Al momento del planteo de la presente investigación, se encontraba en la Provincia de Buenos Aires (2010) el siguiente cuadro de situación respecto de las escuelas existentes

Tabla 2 . Unidades de Servicio según división político-territorial

División político-territorial	Secundaria			
	Total	Sólo ciclo básico	Sólo ciclo orientado	C. básico y C. orientado
Total País	14.460	5.513	1.399	7.548
Buenos Aires	5.752	2.730 47%	1.194 21%	1.828 31%
Conurbano	3.194	1.701	710	783
Buenos Aires Resto	2.558	1.029 40%	484 19%	1.045 41%

Fuente: Diniece, **2010** - Notas:

* Construcción del universo de unidades educativas de secundaria

-Ciclo básico: se consideran las unidades educativas que sólo contemplan los años de estudio 7, 8 y 9 en lo que refiere a la educación secundaria.

-Ciclo orientado: se consideran las unidades educativas que sólo contemplan los años de estudio 10, 11, 12 y 13. Se incluyen las escuelas técnicas.

- Ciclo básico y Ciclo orientado: se consideran las unidades educativas que tienen ambos ciclos. Algunas tienen como condición de ingreso una primaria de 6 años y otras, primaria de 7 años. Se incluyen las escuelas técnicas.

* En la comparación de UE de 2009 - 2010 se observa un descenso de unidades educativas que se corresponde con la tendencia nacional a unificar los establecimientos de ciclo básico y ciclo orientado de nivel secundario. Realización: 10/08/11 Gestión de la información.

Si se analizan los datos de la Provincia, y en particular los que se relevan en el interior (resto de la Pcia.), **solo el 41 % de las escuelas existentes contaban con ambos ciclos (básico y orientado)**. Un valor equivalente, **40%** estaba compuesto por escuelas que solo tenían **ciclo básico**. El 19% restante tenía solo ciclo orientado. Estos valores son relativamente superiores al **conjunto de la provincia, ya que el 47% de los establecimientos contaba con el Ciclo Básico únicamente** y el 31% con ambos ciclos. En la provincia, la creación del Ciclo básico daría pie a la creación de nuevas escuelas secundarias.

Si bien desde el planteo oficial y desde el diseño que se buscaba implementar se apostaba a conformar las escuelas secundarias de seis años, se pudo advertir en el período 2009/2012 (en que se realiza intensivamente el trabajo de campo),

tensiones al interior de las escuelas en las que se unificaban ambos ciclos. La convivencia de dos instituciones que se convertirían en una, dan cuenta de dificultades: períodos de incertidumbre respecto de la gestión escolar, la asignación de recursos, y se releva en los modos en que los actores deben sostener el desarrollo de las actividades escolares pero sin tener en claro cómo se resolverían en el futuro.

Esa transición duró hasta el año 2012 en que se designaron nuevos directores seleccionados por concurso⁷⁸ para la Secundaria completa. Este reconocimiento permite llevar a las escuelas mismas el proceso de puesta en marcha de la obligatoriedad. Permite relevar y exponer en el plano de las prácticas aspectos vinculados a esta nueva condición: escuelas que deben “reconvertirse” y escuelas que deben “nacer”; en ambos casos apoyándose en las ESB creadas en la gestión de la Directora Puiggrós.

La perspectiva de indagación da un lugar privilegiado a la palabra y los sentidos asignados por los actores. Es por ello que se presentan a continuación materiales de campo que permiten reconstruir aspectos opacos o invisibles desde los documentos oficiales. Como registro de esa época se rescata voces de diferentes actores de las escuelas que vivían el proceso de pasaje de una estructura a otra del sistema educativo. Los acotados relatos que siguen ubican el impacto que significó, al interior de las escuelas, este proceso de “reunificación”, dando cuenta de lo “no documentado” (Rockwell y Ezpeleta, 1983) que hace a la historia construida desde abajo y por los actores. Este es el plano de análisis que permite llevar a la superficie los modos en que se “viven”, “se sienten”, “se actúan” los procesos impuestos de reformas. Revel (2015: 38) destaca que

lo que la experiencia de un individuo, de un grupo, de un espacio permite comprender es una modulación particular de la historia global. Particular y original, ya que lo que el punto de vista microhistórico ofrece a la observación no es una versión atenuada o parcial o mutilada de realidades macrosociales, lo que ofrece es una versión diferente.

Es este el sentido con el que se propone interrogar y analizar la puesta en marcha de este proceso de ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad

⁷⁸Estos concursos son para cubrir cargos titulares. Se releva en campo el testimonio del director de una de las escuelas seleccionadas, quien accede a la dirección en esta instancia señala que “hacia 25 años que no había concurso de titulares”. Entrevista director Secundaria 7. Mayo 2012.”

secundaria en la dimensión material (nuevas escuelas, equipamiento, plantas docentes) y desde el nivel micro recuperar matices que de otro modo no podrían identificarse.

Uno de nuestros registros se ubica en una escuela secundaria⁷⁹ que se debe trasladar de su edificio a otro recientemente inaugurado (“Programa Nacional 700 escuelas”⁸⁰, edificio que en su diseño estaba destinado al nivel primario, y que había sido ocupado un año antes por una ESB⁸¹ con la que esa secundaria articulaba⁸²).

La primera que llega al edificio es la ESB. Al momento de ser inaugurada (2009) no había recibido equipamiento. Se habilita una escuela que desde la documentación oficial ya existe y solo se trata de una mudanza pero que en términos materiales concretos deja un edificio de escuela primaria que le cedía espacio y equipamientos y llega a un gran edificio en el que no hay dispuestos muebles mínimos para poder dictar clases.

La escuela primaria de origen pierde recursos ya que la matrícula y docentes que fueron parte de su estructura (Tercer Ciclo) ahora son independientes. La ESB crece en términos de conseguir un edificio y autonomía pero es dejada a su suerte y a los vínculos que los actores despliegan en la localidad para poder cumplir con la tarea de enseñanza. Según relatos del director, “se fueron reuniendo materiales, con los remanentes de otras escuelas, donaciones, préstamos” a partir de sus acciones y del equipo de docentes que lo secundaban, la junta vecinal del barrio, entre otros. En las primeras visitas (febrero 2009) pudieron observarse pilas de libros en el suelo, amplios espacios vacíos, falta de muebles, de teléfono. Para 2011 ya se contaba con equipamiento. En el año 2010 se dispone el traslado de la Secundaria superior a ese edificio.

Se puede advertir en esta descripción las condiciones y las tensiones que la puesta en marcha de esta nueva definición conllevó en las escuelas situadas.

⁷⁹Se trata de una escuela secundaria provincial desde sus inicios, fundada sobre una escuela de oficios. Estuvo localizada en diferentes edificios y desde alrededor de 1980 compartía edificio con una escuela técnica en un barrio de 1000 viviendas tipo chalet en una zona de los “bordes” de la ciudad.

⁸⁰Los objetivos de este programa versan en fortalecer el nivel pedagógico y la estructura edilicia, mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación, aumentar la tasa de promoción y los años promedio de escolaridad, el rendimiento académico, y la eficiencia del gasto. <http://www.700escuelas.gov.ar/web/>

⁸¹ Se trata de una ESB que había surgido como Tercer ciclo en una escuela suburbana que recibe matrícula de sectores pobres de la ciudad.

⁸² Se toman registros propios y trabajos de estudiantes en el marco de cátedra “Introducción a las Problemáticas Educativas”. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Años 2010, 2011 y 2012.

C. (preceptora de ESB) da cuenta de lo que para los miembros de la escuela significó no solo el traslado de edificio, sino esta reunificación con la escuela media, para conformarse en Secundaria completa, en términos concretos:

“Cómo cambia la escuela, este año vengo sin ganas de venir a la escuela” (...) *“se había logrado ese consenso hermoso -antes había señalado aspectos vinculados al cuidado de la escuela y cuidado en la presentación personal para concurrir a la escuela- (...) y bueno este año cuando empieza esta gente que viene de otra institución, (...) con piercing acá, acá, -se señala la cara- con cadenas colgando, y bueno si el grande tira papeles y bueno yo también tiro...” (...)* *“cosas que uno logró trabajando con el alumno y para ellos (...) vinieron ustedes con distintas edades, con intereses muy distintos, no es que se complicó, pero... cuesta lograr un equilibrio.”*⁸³

Desde la voz de la directora de la EEM se recoge: *“...nos unimos a lo que es nuestro”*⁸⁴. Desde su lugar de autoridad de la Escuela de Educación Media sostiene el discurso oficial prevaleciendo la mirada positiva del traslado, de la confluencia de ambas escuelas en una, del encuentro y de la necesidad de construir una sola escuela y a la vez que se vive como conquista y recuperación de “lo propio”, “lo nuestro”. No obstante la directora advierte que esta definición se coloca “a presión” y son ambos directores (que a ese momento no sabían si podrían continuar siéndolo, quien quedaría a cargo de la escuela) *“esto tiene que ver con decisiones políticas que nos exceden, a M (director ESB) y a mí.”*⁸⁵

Esta tensión estuvo presente a lo largo de todo el año 2010 y el primer cuatrimestre de 2011, período en que se realizó trabajo de campo en esa institución.

La Secretaria de ESB (2011), en una visita a la escuela mientras muestra las instalaciones al grupo, expresa reiteradas veces un “nosotros” cuando habla de la ESB y “ellos” siempre que se refiere a la EEM: Cuando muestra equipamientos señala: *“esto es de ESB”, “esto es de Media”*. A la vez dice: *“somos una sola escuela aunque no tengamos un único número, ese número*

⁸³Registro de Lucrecia Etchecoin. Primera integración. Introducción a las Problemáticas Educativas (IPE), FACSO. Cursada 2010.

⁸⁴ Trabajo final. Lucrecia Etchecoin y Estefanía Toledo. IPE, FACSO. Cursada 2010.

⁸⁵ Trabajo final. Lucrecia Etchecoin y Estefanía Toledo. IPE, FACSO. Cursada 2010.

maldito".⁸⁶ Esta frase remata el sentido que al interior de la escuela tiene esta reunión de instituciones: son dos escuelas que serán una en la medida en que desde la DGCyE se la constituya legalmente con una resolución ministerial; será una *única* escuela y conforme una planta orgánica funcional *única*. Este proceso llevó alrededor de dos años.

En otra escuela, una Secundaria que nace a partir de la creación de un Tercer ciclo en EGB en inicios y posteriormente se constituye como ESB, se relevan situaciones similares pero con connotaciones bien diferentes. La primera señal es que la ESB se conforma "quitándole" a la Escuela Primaria (una escuela centenaria) algo por lo que luchó: tener su propio Tercer Ciclo, sin tener que articular con escuelas secundarias⁸⁷. Esta escuela, que puede caracterizarse como "del borde" de la ciudad en términos físicos (está en cercanías de zona rural y la ruta) pero también simbólicos (es una zona estigmatizada y cargada de "todo lo malo" que pasa en la ciudad), está organizada a partir de recibir los estudiantes de dos ESB: la que pertenecía a esa EGB (una de las tres escuelas de doble escolaridad de la ciudad) y la que pertenecía a otra, distante unas treinta cuadras entre sí, en un barrio de la ciudad más cercano al centro y con mayores connotaciones de "gente de trabajo".

Al crearse la Escuela Secundaria en cuestión, las dificultades edilicias que ya existían (en dependencias de lo que fuera el tercer ciclo de EGB, se toman unos salones construidos en la parte externa de la primaria, pero se carece de espacio destinado a dirección, biblioteca, oficinas administrativas entre otros espacios indispensables para un funcionamiento ordenado), se le indica compartir aulas y equipamientos de la primaria, en condiciones no acordadas y/o consensuadas sino impuestas que se viven como pérdida e invasión de una escuela sobre la otra. Profesoras de la Secundaria que anteriormente habían sido planta docente del tercer ciclo y de la ESB expresaban⁸⁸: "Básicamente es que en la escuela [primaria], (...) vos contabas con el directivo, que el equipo estaba más afianzado a lo que era primaria por ser lo que más pertenencia a esta escuela y

⁸⁶ Trabajo final Romina de Hegorburu. IPE, FACSO. Cursada 2011.

⁸⁷En épocas de vigencia de la Ley Federal, la directora de la EGB N°6 reclamaba públicamente por la construcción de aulas para el tercer ciclo, lo que se concretó y permitió a la escuela un crecimiento de su matrícula y la capacidad de retener buena parte de sus estudiantes.

⁸⁸ Registro de Alejandra Rodríguez. Cursada IPE 2013. Entrevista a tres profesoras de la S18: profesora de matemáticas, profesora de geografía y ciudadanía y profesora de prácticas del lenguaje.

por ahí que nosotros es como que *estábamos siendo un acople de lo que era la escuela en sí*".

Ser parte de algo o ser "acople" da cuenta del modo en que se significa la pertenencia, la participación, el diseño de la cotidianeidad por parte de los diferentes actores. En esta última escuela, además se define, como en otras escuelas de la provincia, que el Secundario abarque dos ESB de la zona, bajo la misma dirección y pertenencia, manteniendo la matrícula de una misma escuela en dos edificios, con docentes diferentes, con escaso o nulo contacto entre ambos espacios y con una carga simbólica vinculada a la procedencia de los estudiantes.

Así, se recoge desde la voz de los estudiantes⁸⁹ de una de las sedes, algunas percepciones que tienen respecto de la mirada de los directivos hacia ellos, en confrontación con los alumnos de la misma escuela, en la otra sede, más cercana al centro de la ciudad y en un barrio que no carga con el estigma del que ellos habitan:

Ellos mismos crean conflictos, pica entre colegio y colegio, (haciendo referencia a los directivos y a las dos sedes). El conflicto que es cuando se ven éstos con los de la aquella escuela se matan, tanta chicos como chicas, se dicen de todo pero ellos mismos lo generan porque no invitan a compartir, a hacer ninguna actividad o algo.

Otra estudiante expresa: "a nosotros no nos quieren llevar a los campeonatos y esas cosas de gimnasia, y a los de la otra escuela sí". La adolescente con un tono creciente de enojo cuenta que "la señora de gimnasia siempre dice que está ocupada, o algo (...) siempre se olvida o siempre tiene algo".

Aquí se advierte, desde la visión de los actores que fueron transitando los diferentes formatos, los modos en que los cambios impactan y se resignifican al interior de las propias escuelas y en la toma de posición y decisiones de los docentes. La división física entre las dos sedes de la escuela amplifica al interior de la misma escuela la segregación estudiantil (Krugüer 2013) que se profundizó con la ampliación de oferta educativa en el período de implementación de la Ley Federal y la creación de la ESB. Una implementación que, en el mismo acto de ampliar la cobertura y pretender alcanzar a sectores históricamente excluidos de

⁸⁹Los siguientes testimonios de estudiantes son parte de los registros de Emmanuel Fernández. Mayo 2013. Cursada IPE 2013. FACSO,Unicen.

la escolaridad secundaria, les habilitó ese acceso a escuelas con otras condiciones respecto de las tradicionales (en términos de recursos materiales como infraestructura, materiales didácticos, equipamientos) y quedó como sustrato al momento de su derogación.

Relevar y poner en plano de análisis acciones que, por pequeñas que sean, resultan reveladoras de grandes cambios aludidos por Grimberg (2008) en el plano de “los dispositivos institucionales de producción de la subjetividad” y que, según señala ella misma, “involucran de un modo directo a la educación y a la pedagogía” (Ob. Cit.: 14).

En este proceso de resistematización, los docentes y los estudiantes se ven impelidos a ser parte y dejar de serlo, según se prescriba, más allá de lo que esto signifique o el modo en que se lleve adelante.

Queda planteado un reconocimiento clave: se advierten tensiones que se generan en esta ampliación de cobertura, con la creación de escuelas secundarias localizadas en zonas en las que históricamente no había y la población no asistía o lo hacía escasamente. Quedan abiertos interrogantes respecto del alcance de estas políticas, que no vienen acompañadas de recursos, equipamientos⁹⁰, formación específica para los docentes; con plantas docentes que no logran concentrar cargas horarias en una misma escuela. En este contexto se insta a las escuelas a responsabilizarse de los resultados a través de la búsqueda de recursos para el sostén de las escuelas: “hacer que los otros hagan” (Grinberg 2008: 152); de este modo “las intervenciones comunitarias tienden a opacar el carácter determinante de las condiciones materiales de este sector de la ciudad” (Sosa y Umpierrez 2016: 214).

Estos reconocimientos son parte de la conformación de los mapas -material y simbólico- de la escolaridad secundaria de la ciudad. Escuelas que se erigen entorno a la obligatoriedad del nivel pero que se construyen día a día en buena media “libradas a su suerte”, con escasez de recursos y demandadas a resolver aquello que por su condición de “público estatal” debería responder el propio Estado.

4- Nuevas fronteras: ¿Directores gendarmes?

⁹⁰ Por ejemplo, se entregaron las netbook del plan conectar igualdad pero se entrega un único equipo de modem, para una escuela que tiene dos sedes.

Una novedad del gobierno de la provincia de Buenos Aires fue la modificación en la condición que se debe reunir para concursar la dirección de escuelas secundarias. Una resolución del año 2005⁹¹ habilita a los profesores de Educación Física -entre otros- a presentarse a concursos directivos si contaban con la condición de ser titulares en el nivel que aspiran. Asociada a esta novedad, se releva en escuelas, mayoritariamente “de bordes”, la designación de directores provenientes del campo de la Educación Física. La misma Jefatura Regional de Educación (Región 25) es ocupada por una Profesora de Educación Física. Este cargo tiene una impronta netamente de “confianza política” ya que se designa a propuesta de la Jefatura Regional de Educación.

Ahora bien, ¿por qué a la hora de seleccionar y calificar en ámbitos de concursos, los profesores de educación física se colocan en primeros puestos? Una de las razones legales es que se les reconocen antecedentes (como por ejemplo participar en la conducción deportiva, eventos, etc.) que les otorgan un puntaje, antecedentes que docentes de otros niveles y modalidades no cuentan.

Se ponen en juego también las tensiones hegemónicas de género. La educación física es una de las modalidades que sigue teniendo gran presencia de hombres que estudian y ejercen la docencia. Es sabido que la docencia es una carrera que se ha ido convirtiendo en un campo laboral de mujeres -la construcción de la feminilidad asociada a la enseñanza como una “ocupación de mujeres”, tal como plantea Morgade (1992); y las similitudes con el magisterio para el profesorado a partir de la masividad del nivel (Birgin, 1997)⁹². Esta área, desde sus inicios se la privilegió para varones y lentamente fue incorporándose a las mujeres. Por otro lado, puede reconocerse que los cargos de gestión y la carrera por el escalafón es más rápida y probable a ser conquistada por hombres: a pesar de ser muy inferior en número los docentes varones, son muchos los que ocupan cargos directivos y de inspectores, así como cargos políticos en la gestión del sistema educativo provincial (este último aspecto se está modificando en los últimos años).

⁹¹ Resolución N°824. Artículo 80. La Plata, 15/03/05.

⁹²“En nuestro país, en la docencia esto varía según el nivel al que se aluda. (...) En el nivel primario y más aún en el inicial, la modalidad del género se imprime al trabajo docente marcado sobre todo por la feminilización desde sus orígenes. En el nivel medio, no nació sino que se hizo una carrera crecientemente de mujeres: en la medida en que se expandió el nivel, se feminizó y fueron cambiando también algunas características constitutivas del trabajo, «primarizándolo»” Formato de cita electrónica (ISO 690-2) Birgin, Alejandra. Las regulaciones del trabajo de enseñar: Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia. 1997. [Citado: 3/9/2012].

Por otro lado, y esta arista se considera relevante aquí por su condición de residual, se advierte desde la historia de la educación física en la Argentina, que la incorporación de la disciplina a la escolaridad primaria tuvo fuertes raíces militaristas que buscaban la formación de los niños fortaleciendo la masculinidad, especialmente a través de la disciplina militar, en la perspectivas sostenidas por el Dr. Honorio Leguizamón y el Dr. Pourteau a finales del siglo XIX (Aisenstein y Scharagrodsky 2006). Otra vertiente fue la higienista que asocia la práctica deportiva a la salud destacándose la producción del Dr. Enrique Romero Brest a inicios del SXX (Agüero, Iglesias, del Valle Millanino 2009). Así, pueden advertirse en la historia de la enseñanza y el currículum de la disciplina en Argentina diferentes vertientes⁹³. En estas tensiones la educación física se incorpora y va transformándose curricularmente pero la impronta de moldeamiento del cuerpo, la disciplina, la masculinidad y el nacionalismo están vigentes: “obsesión por el disciplinamiento, obsesión por cierto tipo de virilidad y obsesión por determinada manera de ser patriota”. (Aisenstein y Scharagrodsky, *et.al* 2006 p 117)

Revisando las “marcas” de la disciplina en vinculación con el gobierno de la población (Caruso y Dussel 1999), pueden identificarse en la historia de la educación física de la Provincia de Buenos Aires, raíces militaristas y fascistas. En la década de 1930 se llevan adelante una serie de reformas muy importantes en la Provincia de Buenos Aires. No obstante merece recordar que este periodo es conocido como la “década infame” (1930 a 1943) y del “fraude patriótico”. La creación de la Dirección de Educación Física se produce en el año 1936 durante el gobierno del Dr. Manuel Fresco y su ministro de educación Dr. Roberto Noble, época en la que se debate y busca en el ámbito pedagógico quitar de escena los avances de la Escuela Nueva, y el normalismo recupera terreno (Carli 2003). Un gobierno que pretende ser innovador y progresista pero con fuertes marcas conservadoras, coloca en la educación un anclaje clave para sus propósitos. La lucha internacional y la “amenaza del comunismo” exacerbaban la decisión de construir consensos y adhesiones a las líneas más duras del nacionalismo que se reflejan en el fascismo. En este contexto se coloca el foco en esta disciplina. Cabe recordar aquí que este momento es en el que se despliega la acción del maestro Héctor Nicolás Amoroso.

⁹³Ver en extenso en Aisenstein y Scharagrodsky, *et.al*2006.

Esta impronta en la Dirección y en los ámbitos de formación es muy fuerte aún y parece recuperarse en este momento esta construcción que permea y restituye al presente una pedagogía que subyace de modo residual. Una visión y una proyección en la que la educación formal encarna una “forma” afin a un dispositivo de gobierno de la población que rememora otro imaginario pedagógico, el imaginario espiritualista (Pineau 2010).

Si se acude a la historia del Instituto de Educación Física de Olavarría, se identifica en sus orígenes una marca militar y católica⁹⁴ importante desde quienes llevan adelante la gesta de fundación. Su propuesta y concreción se da entre los años 1970/ 71, época gobernada “de facto”, gesta que sus fundadores denominan “época dorada” (Herrera 1992). No es el propósito aquí realizar un análisis institucional del Instituto, pero vale la referencia a rituales de iniciación que se sostienen hasta el presente, aunque de otro modo, como es la fiesta de la “I”: los ingresantes reciben el distintivo –una letra I mayúscula en paño que portarán prendida a sus uniformes durante toda la formación docente- en un acto de “bautismo” al que los ingresa un “padrino” (un estudiante avanzado)⁹⁵.

Así, un docente y director en ejercicio rememora:

“el bautismo,...la fiesta de la I...Ahí las sensaciones fueron medias mezcladas, tiene que ver con una tradición aunque no siempre fue así, se pasaban de los límites. ... lo de la jerarquía lo de tener que pagar derecho de piso, lo de “sos una rata” mezcladas con las actividades que tenían que ver con el aspecto recreativo de integración que, eran manejadas solo por alumnos de tercer año, no había profesores eso, eso estaba bueno” (Registro en Sosa 2007, p 17).

Asimismo, Sosa (2007) advierte en su análisis respecto de la construcción identitaria del profesor de educación física durante la formación de grado, aspectos que darían cuenta de que se ha opacado la dimensión política durante

⁹⁴Edberto Herrera era el responsable de la secretaria de Acción social en la intendencia de Alfieri [Conservador, intendente de facto]. Muy vinculado al deporte. Dardo Restivo, otro de los fundadores –responsable con el prof.Barosella de la propuesta curricular-, había sido seminarista antes de ingresar a la formación como profesor de educación física y confeso practicante católico. Recuperado de <http://www.aguayaceite.com.ar/verNoticia.php?id=45>. Junio 2012. La nota entre corchetes es nuestra.

⁹⁵Esto se continuaba con el desafío de superar pruebas físicas (a veces bochornosas), recordando los históricos rituales de iniciación de los conscriptos o de otras fuerzas de seguridad que se llegan a conocer cuando los incidentes terminan en acciones graves o fatales para los aspirantes. Estas prácticas ya no se organizan desde la institución.

esa formación y posteriormente en el ejercicio de la tarea profesional⁹⁶. Esta “despolitización” de la práctica coloca a los profesores en un espacio para la acción en muchos casos de “lectura ingenua del mundo” en términos de Freire (1990).

La decisión de habilitarlos a concursar cargos directivos, la bonificación en esa instancia con puntos obtenidos por su trayectoria especialmente deportiva (encuentros, torneos, etc.) que otros aspirantes no cuentan, dan oportunidad y cierta ventaja a los profesores de educación física. La decisión política de abrir este camino se vincula a nuestro entender, con determinadas visiones y decisiones respecto de la gestión política y la gubernamentalidad de la provincia que remiten al “*Estado centauro*, liberal hacia arriba y paternalista hacia abajo” (Wacquant, 2011:18) y las “marcas” de origen que esta disciplina trae asociadas a “lo masculino”, “lo militar”, “lo católico”, “el nacionalismo”. Estos atributos actualizan marcas propias de otros momentos socio-históricos, tal como se planteara, como sedimentos de un imaginario pedagógico espiritualista. Se actualiza entre las prescripciones y demandas a la escolaridad con un proyecto político. No obstante, los actores tienen sin duda capacidades para hacer otra cosa, en la medida que hagan una revisión de los sentidos asignados a la enseñanza y la educación y puedan advertir la dimensión política de su práctica.

5. Policías y penitenciarios en la mira

Retomamos la afirmación de Wacquant respecto de que “*el Estado penal invasivo, expansivo y caro no es una desviación del neoliberalismo sino uno de sus ingredientes*” (Wacquant 2011:14). Puede advertirse esta condición en la provincia de Buenos Aires adonde se registran denuncias que ponen en la mira procedimientos y prácticas que se dan tanto en el ámbito de la estructura policial como penitenciaria. Se toman como referencias el documento publicado por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2012) y las notas periodísticas aparecidas entre abril y junio de 2012 en el diario capitalino

⁹⁶ “(...) estereotipos que construimos con nuestras prácticas de amplio espectro y escaso fundamento, estereotipos que alimentamos a cada paso y que nos alejan de los conceptos (...) los estereotipos contruidos y avalados por los mismos Profesores de Educación Física con ayuda de sus acciones y de los otros también, nuevamente estereotipos que se fueron adueñando de su propia identidad. (...) Esto nos conduce a un nuevo problema, no nos entendemos como una profesión con dimensión política, la hemos perdido en el camino” (Sosa 2007: 23-24).

Página/12. Pueden leerse en el informe publicado por el CELS, en el capítulo dedicado a la provincia, referencias como las que siguen:

La provincia de Buenos Aires sostuvo durante los últimos cuatro años, políticas de delegación de la seguridad en la propia Policía Bonaerense. La situación actual de la provincia es la consecuencia de esa sostenida decisión política. A través de hechos conmocionantes pueden verse complejas tramas en las que se superponen la ineficiencia para investigar, la corrupción, la connivencia con redes delictivas y la violencia policial. (CELS, 2012, p. 144)

(...)

Más aún, existen políticas públicas de seguridad que se afirman sobre concepciones que reproducen y realimentan la estigmatización de estos sectores, como los *operativos de saturación*, llevados adelante frecuentemente en villas y asentamientos del conurbano, identificándolos con las amenazas a las que hay que combatir. Aun cuando los abordajes territoriales intensificados también son una opción impulsada por el gobierno nacional, su racionalidad y diseño son diferentes. Los allanamientos masivos de la provincia son operativos disruptivos, asociados generalmente a un caso que causa conmoción pública y para el que se activan respuestas rápidas, violentas y en los que no se reconoce a los vecinos afectados como interlocutores del gobierno y beneficiarios de los servicios de seguridad sino como objetos bajo requisa e investigación.

El modelo delegativo asumido por el gobierno provincial desarmó gran parte de los avances de la reforma policial bonaerense (2004-2007)⁹⁷. En los primeros años de esta gestión (2007-2011) se impulsaron reformas normativas para desarmar el andamiaje jurídico: se abandonó la dirección civil, se desarticuló la política de participación ciudadana y de prevención comunitaria de la violencia y las herramientas de gestión que permitían el monitoreo de los fenómenos de inseguridad y el control del trabajo policial. El gobierno provincial progresivamente dio marcha atrás

⁹⁷ CELS, “Violencia institucional y políticas de seguridad. Los espacios donde se recicla la violencia policial”, en CELS, Informe 2008, ob. cit., p. 91 y ss.; “Regresiones en las políticas de seguridad, una dirección de difícil retorno”, en Informe 2009, ob.cit., y “Violencia institucional y políticas de seguridad: refuerzo de las corporaciones y estigmatización de los sectores más vulnerables de la sociedad”, en Informe 2010, ob. cit., p. 132 y ss citado en CELS, 2012:145.

con los cambios que se habían realizado en la estructura de la policía y terminó optando en la práctica por un esquema de autogobierno, expresado en la decisión institucional de fusionar los ministerios de Seguridad y de Justicia y de elevar el cargo de Jefe de la Policía al rango de Subsecretario. (CELS 2012, p. 145-146)

Así, a lo largo del informe se van presentando y analizando los modos en que el poder ejecutivo ha habilitado y facilitado que las fuerzas policiales no solo resulten en situaciones de inoperancia e inacción sino que a partir de casos muy resonantes se advierta el “autogobierno” de las fuerzas habilitado por el propio gobernador, señalándose además “la incapacidad del Ejecutivo provincial para investigar el rol deficiente de la justicia, que resulta incapaz de abrir fisuras en el escenario de autonomía policial de la provincia” (CELS 2012, p. 153).

Por otro lado y desde las acciones llevadas en las penitenciarías de la Provincia, el presidente de la comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados Remo Carlotto reconoce que:

la política que se lleva adelante en la situación de la seguridad y la de las personas privadas de su libertad en la provincia es realmente violatoria de los derechos humanos. Ha quedado muy claro en la visita que realizó el vicegobernador (Gabriel) Mariotto junto a organismos de DD.HH. a unidades carcelarias, donde las condiciones de detención son degradantes⁹⁸.

En las cárceles se denuncia no sólo falta de alimentos, salud, condiciones inhumanas de los edificios e instalaciones, presencia de roedores, cucarachas, falta de agua, sino que ese escenario se ve agravado por las torturas y asesinatos de manos de penitenciaristas o bien encargos de asesinato de presos sobre presos. Estas denuncias llegaron a la vice-gobernación⁹⁹

la Comisión Interamericana de Derechos Humanos concedió una medida cautelar solicitada por el CELS y la Comisión Provincial por la Memoria luego del asesinato a golpes del interno Patricio Barros Cisneros, y

⁹⁸Miguel Jorquera Debe haber más celeridad en la Justicia (2012, Junio 1) *Página /12*.(digital) <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-195395-2012-06-01.html>

⁹⁹ “El vicegobernador Mariotto, defensores oficiales, miembros del CELS y de la CPM recibieron dos facas y una cuchilla que las autoridades de la cárcel de San Martín entregaron a los detenidos para que atacaran a otro. El hecho ocurrió en el proyecto modelo del gobierno provincial. Un sistema perverso, verdadera fábrica de criminalidad y violencia. Terminó la inspección y comenzaron las represalias, con un muerto y un herido. Sólo una decisión política puede cortar con este escándalo reiterado”.Horacio Verbitsky y *Las casitas de Casal* (2012, Abril 1) *Página/12*. (digital) <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-190896-2012-04-01.html>

responsabilizó al Estado Nacional por la integridad y la vida de las personas privadas de su libertad en el Complejo Conurbano Norte”. (...) “Los homicidios en unidades penitenciarias provinciales aumentaron casi un 20 por ciento durante el último año. Estas muertes vienen acompañadas por una persistente situación de hacinamiento, torturas, malos tratos y privaciones estructurales de derechos. La violencia extrema en los lugares de encierro se explica, en general, por lo que hace o deja de hacer el SPB, que aparece como intocable. La negación política de la situación alimenta las respuestas represivas y ha reafirmado la autonomía con la que el SPB se mueve”, sostiene la presentación¹⁰⁰.

Desde estos aparatos represivos del Estado provincial pueden advertirse ejecuciones y concreciones de decisiones políticas que dan cuenta de una “derechización” y un endurecimiento respecto de los modelos de control desplegados especialmente en relación a la población pobre, vulnerabilizada, joven de la provincia. Es así al punto que

el ex ministro de Seguridad bonaerense y actual asesor de Nilda Garré, León Arslanian, denunció que en la provincia de Buenos Aires hay “niños fuera de todo control social y mano de obra sumamente barata que están haciendo de choferes para los robos de vehículos”^{101 102}.

Así, este escenario da cuenta de modos de controlar y mantener “en las fronteras de la civilización” a sectores de la población marginalizadas, de pobreza estructural, en general con escasas oportunidades de acceso a la educación y al trabajo formal.

Ahora bien, ¿qué vínculos pueden identificarse entre estas políticas de seguridad en la Provincia de Buenos Aires y las políticas de selección de directores y autoridades para las escuelas secundarias?

Las políticas (entre ellas las educativas) se juegan en campos sociales complejos.

¹⁰⁰Horacio Verbitsky “Luz y sombra” (2012 Mayo 20) *Página/12* (digital). <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-194447-2012-05-20.html>

¹⁰¹ El caso de Luciano Arruga, desaparecido en 2009 y hallado enterrado como NN en 2014. Luciano se negó a robar para la policía y lo mataron policías bonaerenses. “Luciano Arruga, caso testigo de cómo actúa la maldita policía” Diario Perfil digital. <http://www.perfil.com/elobservador/luciano-arruga-caso-testigo-de-como-actua-la-maldita-policia-0130-0039.phtml>

¹⁰²Sociedad. “Con críticas a Scioli”. (2012, Junio 18) *Página/12*(digital). <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-196624-2012-06-18.html>

Priorizar en la selección de directores a aquellos que cuenten con un perfil particular: que compartan (supuestamente) imaginarios higienistas y disciplinadores respecto del papel de la educación destinada a determinados sectores de la población a través del control del cuerpo y la acción, daría cuenta de líneas estratégicas en la conducción de la población. Esto aportaría a promover la inclusión de los y las jóvenes a partir de formatos sostenidos mayoritariamente por la contención y el control más que por prácticas centradas en los saberes y la construcción de una ciudadanía participativa y dialógica. Aunque, claramente, en este juego los actores tienen un margen de libertad en sus elecciones (Elías 1996).

Se advierte en la conducción de la Provincia de Buenos Aires (año 2012) una pretensión de segregación y sometimiento de grupos específicos de la población. Esto se da en un escenario en el que las instituciones -aparatos del Estado- y los actores se constituirían en “gendarmes”, custodios de “fronteras”.

Tomando como punto de partida la obligatoriedad del Secundario, se reconoce que el nivel debe asumir un desafío impensado en sus orígenes: incluir a grupos sociales históricamente excluidos. Una estrategia que se releva desde la órbita de la gestión central es apelar a ciertos perfiles de directores que estarían en consonancia con esta mirada: la tradicional perspectiva de la educación física asociada al disciplinamiento del cuerpo y de la mente con vistas a un “autogobierno” de la población.

Reconocer el papel central que tienen los procesos socio-históricos para comprender los “designios” sobre los sujetos y cómo los imaginarios sociales residuales actúan e inciden en las prácticas de los actores situados, permite no sólo enlazar sujetos e historias sino también entrever los ámbitos de sujeción y de resistencia que desde los propios actores y desde las instituciones pueden sostenerse. Desde una mirada hacia el pasado, revisando el modo en que se idea y concreta la conformación del sistema educativo en una ciudad de la provincia de Buenos Aires, aunque en principio particular, permite conformar un atisbo sobre una provincia que fue corriendo la línea de frontera y disputando al indio sus tierras y la riqueza en diferentes localidades que vivieron procesos similares y permite enlazar con el presente las “fronteras” en las que se disputa el orden, la gobernabilidad actual de la provincia.

En este análisis queda presentado además cómo la gestión de la población coloca a los sectores más pobres bajo la mano paternalista del Estado, que se expande y fortalece su parte represiva, de control. Guemureman (2015) reconoce el despliegue de la cadena punitiva -entendida como una serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales- sobre la población foco de nuestro interés, los jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria¹⁰³. La autora advierte la necesidad de “atender al carácter procesual de y entre la policía, la justicia y el encierro a través de prácticas inter-agenciales enlazadas, más allá de las prescripciones formales.

En este recorrido se presentaron diferentes elementos del entramado y las líneas que desde el poder ejecutivo conforman y construyen una visión y una prescripción de cómo se espera que se conduzcan los “aparatos de estado”.

El avance de políticas que avalan y no ponen freno al autogobierno de la policía y la penitenciaria bonaerense tal como muestran los informes y denuncias por parte de organismos nacionales e internacionales de derechos humanos presenta un escenario de horrores y desprecio por la vida.

Desde el mandato de inclusión educativa que prescribe la ley de educación, las escuelas secundarias se ven desbordadas por la dificultad para entablar diálogos y acuerdos con los jóvenes que están más allá de la “frontera”: adicciones, violencia, conflictos con la ley, embarazos precoces, “falta de interés” y deserciones.

Pensar en procesos de inclusión real no se limita al marco de ley que lo determine y reglamente. Demanda revisar la historia, los imaginarios sociales y los modos en que actores e instituciones entienden e intervienen en la cotidianeidad de las instituciones educativas.

Algunos reconocimientos

A lo largo de este capítulo se buscó revisar algunos hilos discursivos (Ruiz y otros 2006) en las políticas educativas de gobiernos precedentes a la sanción de

¹⁰³ El trabajo de la autora se localiza especialmente en Ciudad de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires (PBA), con foco en el conurbano bonaerense aunque toma otras capitales de provincias.

la obligatoriedad del nivel secundario que han permitido explicitar aspectos que subyacen activos en el presente.

La ampliación de ingreso a las escuelas secundarias que se dio con la apertura democrática no pudo suturar la selección y expulsión que la escuela secundaria hizo y hace. Con la vuelta al estado de derecho se buscó democratizar la educación pública tratando de restituir a la educación el lugar y el acceso que había logrado alcanzar en décadas anteriores, a la par de intensificar la ampliación de la cobertura y a quienes alcanzaba. Posteriormente, con la sanción de la Ley Federal¹⁰⁴, se extendió la escolaridad obligatoria, alcanzando el primer tramo de lo que fuera la escuela secundaria. Esto llevó a ampliar de modo considerable la matrícula pero en un momento en que el modelo que se impone en la reforma del Estado deja en las peores de las situaciones a los sectores que se beneficiarían con la extensión de la obligatoriedad (Feldfeber 2000; Svampa 2005; Grinberg 2006, 2008, 2009).

La reforma de la reforma, a la par de la creación de las ESB, da cuenta de una maniobra que anticipa la puesta en marcha de la obligatoriedad del nivel. En la Provincia de Buenos Aires, y en particular en el interior (resto de la Pcia.), se releva que solo el 41 % de las escuelas existentes contaban con ambos ciclos (básico y orientado). Un valor equivalente, 40% estaba compuesto por escuelas que solo tenían ciclo básico. El 19% restante tenía solo ciclo orientado. Estos valores son relativamente superiores al conjunto de la provincia, ya que el 47% de los establecimientos contaba con el Ciclo Básico únicamente y el 31% con ambos ciclos. En la provincia, la creación del Ciclo básico daría el sustrato para la creación de nuevas escuelas secundarias y de ese modo poder incorporar universalmente a los destinatarios del nivel. Esta ampliación se da en un sistema educativo que se expandió de modo fragmentado y que se advierte en este avance, con una alta segregación estudiantil. Este sustrato, es parte de una política intencionada de gobierno de la población en un avance neoliberal de un “*Estado centauro*, liberal hacia arriba y paternalista hacia abajo” (Wacquant 2011:18).

Las condiciones en las que se habilita la ampliación en el territorio no atienden las complejidades y las necesidades que presentan, tal como se analiza en las

¹⁰⁴Se hace referencia a la ley N° 24.125, Ley Federal de Educación, sancionada el abril 14 de 1993 y promulgada el abril 29 de 1993. Se conoce al proceso de su puesta en marcha como “la Reforma”.

nuevas escuelas secundarias de la ciudad, escuelas que nacen sobre las recientemente creadas ESB o como parte del proceso de resistemización. Desde la enunciación de políticas se advierten escenarios que prometen la ampliación de la inclusión a partir de instalar la obligatoriedad del nivel, no obstante, sigue primando un Estado que promueve que otros hagan. Escuelas y directores que se ven demandados a resolver el funcionamiento de la escuela, sus recursos, aspecto que se expone y analiza con mayor amplitud en el capítulo 6.

Los modos en que sujetos pedagógicos se conformaron y conforman permiten interrogarse sobre los procesos de inclusión/exclusión educativa de sectores históricamente “impensados” dentro del nivel secundario, en relación al sujeto supuesto (Caruso y Dussel 1996) como categoría para analizar al sistema educativo y los imaginarios pedagógicos. Se juegan condicionantes de clase, etnia, género, religión (Apple 1996); hacen peso allí las limitaciones /oportunidades de infraestructura, equipamiento, modos sutiles construidos como dispositivos de gobierno de la población que conllevan inscriptos modos de pensar y de hacer, de ubicar y descartar lugares y destinos, para unos y otros que van agrupando y clasificando, segregando según el nivel socio-económico entre otras variables, a la población. El bachillerato como modelo tradicional - desde su propuesta curricular, la estructura y sus mandatos ocultos- promueve una selección “natural” como modalidad institucional de funcionamiento: a la vez que incluye, selecciona y expulsa, tal como señala Acosta.

En el trazado del mapa de escuelas de la ciudad que se expone en el próximo capítulo será relevante tener presente estas consideraciones, atendiendo a lo relevado en las nuevas escuelas secundarias, resultado de la creación de ESB y posteriormente completar el ciclo superior. Este es un hilo conductor del análisis que se recupera y profundiza en el capítulo 6.

Los dispositivos de gobierno de la población conformados en la sociedad del gerenciamiento (Grinberg 2008) a partir de la instauración plena del neoliberalismo en Argentina dejaron anclado en el plano de las subjetividades un conjunto de prácticas discursivas que se establecen como horizonte de verdad, como

racionalidad en el gobierno de la conducta de nuestras sociedades (...) que involucra nuevos regímenes de prácticas discursivas, regímenes de verdad

que vuelven a definir nuestras creencias en tanto que principios vinculados con formas de ser y de hacer, las prácticas de gobierno involucran aspectos técnicos, epistémicos y éticos (Dean 1999; Rose 1999). Esto es: los regímenes de prácticas, los sistemas de creencias y pensamientos que ponen en juego y los principios que guían y orientan la acción (Grinberg 2008:19).

Cabe también reconocer que en estos (nuestros) tiempos, las fronteras continúan ahí. Hay territorios “peligrosos” y “zonas liberadas” que amenazan y anuncian el límite de la civilización. Detrás de estas fronteras están localizados amplios sectores de la población tamizada a partir de las categorías clase, raza, género y religión (Apple 1996). En esta selección los y las jóvenes, especialmente pobres, son destinatarios de políticas de “inclusión”. Parecería que no son parte y hay que incluirlos socialmente, que la sociedad está en una parte y ellos están “más allá”. En esta configuración se reconoce en la gestión política de la Provincia de Buenos Aires una resignificación de aquellos a los que hay que “pacificar” o bien dominar por la fuerza pública. Los aparatos de seguridad del Estado provincial se constituyen junto con la escuela en los nuevos gendarmes. Finalmente, puede advertirse una actualización de la imagen de *ciudad de frontera* que se juega en los imaginarios y en las prácticas, imagen vigorosa presentificada en la que las escuelas vienen a cubrir un lugar central constituyéndose en uno de los dispositivos de legitimación de las segregaciones urbanas, definiendo así quiénes serían efectivos ciudadanos de derechos, actualizando la matriz y emblema de “la civilización o la barbarie”.

De este modo quedan planteadas múltiples aristas en relación a los procesos de inclusión/exclusión educativa, que van desde las posibilidades de acceder a determinadas escuelas, con determinados recursos y la “predicción” posible de mayor número de egresos y mejores condiciones para su futuro, entre la población que accede a mejores escuelas.

Retomamos, a partir de este recorrido, algunos de los interrogantes que mueven nuestra búsqueda:

-¿Qué impacto tiene la conformación del nivel en la construcción del mapa real y simbólico de las escuelas de la ciudad, así como en la conformación de la identidad local (y viceversa)?

-¿Cómo se va transformando el mapa de escuelas de la ciudad con las “marcas” que los diferentes gobiernos dejan en su transcurrir?;

-¿Cómo se articulan palimpsestos urbanos, pedagógicos e institucionales en el entrecruce de intereses, visiones y concreciones de una ciudad que nace en un territorio que se “conquista” a costa del exterminio de los pueblos originarios y se proyecta como ciudad del futuro?

-¿Qué cuestiones se pueden recuperar en este análisis que permitan interrogar para comprender el “adentro” de las escuelas y su participación efectiva en los procesos de inclusión y exclusión educativa?

Estos son interrogantes a los que se buscará ir dando respuestas a lo largo de los próximos capítulos.

CAPITULO 4

“LAS ESCUELAS SECUNDARIAS Y SUS DESTINATARIOS INTERNOS EN TENSION”.

1-APERTURA

La deconstrucción nos insta a leer entre las líneas del mapa, en los márgenes del texto, y a través de sus tropos, para descubrir silencios y las contradicciones que desafían la aparente honestidad de la imagen. (Harley, 2005:188)

En este capítulo el foco está ubicado en el partido de **Olavarría** y una aproximación al **mapa oficial** del subsistema de escolaridad secundaria. La referencia a los destinatarios internos remite de primera mirada a los estudiantes, a aquellos para quienes la educación secundaria estaría pensada. Pero en este reconocimiento deben sumarse todos aquellos que no están (debiendo estar) ya sea porque se retiraron o bien nunca llegaron a demandar el ingreso al nivel.

Una aproximación al mapa nos permite tener una imagen de la distribución de las escuelas del nivel secundario en la localidad en la que se ubica esta investigación. Mirar el mapa da cuenta de cantidades, localizaciones, vinculaciones de las instituciones con cuestiones relevantes tales como accesos, servicios, distancias, condiciones. También permite construir ideas respecto de ausencias, límites, zonas de riesgo.

Se presenta el partido de Olavarría, y se revisan aspectos que caracterizan al nivel secundario, buscando analizar en el presente del nivel en la ciudad en el año 2012, en comparación con datos provinciales y de la Región XXV a la que pertenece la ciudad de Olavarría.

Finalmente, se presenta el modo en que el gobierno municipal visualiza y delinea su intervención en el ámbito de la escolaridad, especialmente en el nivel secundario y en vinculación a la población objetivo del nivel.

Se pretende trascender la mirada del mapa oficial, y será un aspecto que se retomará en la Tercera Parte de esta indagación, buscando analizar el mapa simbólico, el que construyen y comparten los actores sociales.

¿Por qué mirar la ciudad? La educación, uno de los consumos de la ciudad.

Cuando se habla de una ciudad de rango medio en contraposición con las grandes urbes y los pequeños poblados, tal como se presentara oportunamente, se hace referencia al número de habitantes pero especialmente ese carácter estaría más bien vinculado a su construcción imaginaria, a los sistemas de imágenes vigorosas y representaciones simbólicas referenciadas en el espacio y en el tiempo vivido, ya que aquello que se vive está cargado de significados (Gravano 2005). El abordaje de nuestro objeto en esta clave de lectura adquiere relevancia en la medida en que da cuenta de configuraciones sociales de las que los actores y las escuelas son parte, en el entramado de la ciudad, en su conformación; y de las sucesivas ciudades proyectadas y conformadas. Aquí la pregnancia de la dimensión temporal es central.

Por otro lado, merecen caracterizar aspectos de la ciudad que aportan en este trabajo al análisis: el excedente urbano y lo urbano como reivindicación.

Se entiende por excedente urbano al “producto del proceso de apropiación desigual de la estructura urbana” (Gravano 2013: 60), haciéndose aquí referencia al desigual acceso a los espacios -públicos y privados-, y a los servicios de consumos colectivos (como agua potable, cloacas, medios de transporte, servicio de gas, energía eléctrica, escuelas, hospitales, seguridad, etc.) por parte del conjunto social. La ciudad no le brinda a los mismos sectores que la producen, acceso, generando segregaciones. Lo que sería desde un discurso de totalidad, para todos, es en verdad para un sector dominante; “por lo que ella misma [la ciudad], como sinfonía espacial socializada de sistemas de reproducción necesaria, conlleva como contradicción interna” (Gravano *ibídem.*).

Vinculado a la apropiación desigual de la estructura y su búsqueda de reparación, lo urbano emerge como reivindicación cuando lo que se plantea es la necesidad de reparación de la “falta” de infraestructura urbana básica que garantice una vida ciudadana “digna”; esto es: el conjunto de consumos colectivos urbanos. Además, lo urbano surge como utopía, cuando se trata de imaginar o planificar la ciudad imaginada, la que se desea acceder o construir.

Estas dos categorías se advierten relevantes en la medida en que permiten profundizar el análisis respecto del modo en que se juegan en el territorio las relaciones y las concreciones del acceso a un consumo colectivo urbano (Castells 1977) específico, la educación secundaria. Serán gravitantes para el análisis de las condiciones de acceso al nivel y su vinculación a las diferentes apropiaciones del excedente urbano de la población, y el derecho al consumo de la ciudad de todos los habitantes de la localidad, sin dejar de tener presente que la educación secundaria es obligatoria por ley.

Uno de los supuestos sobre los que se sostiene esta indagación, es que al mirar las escuelas, no puede dejar de advertírseles entramadas en la ciudad como sistema. Hacer foco en las escuelas da cuenta de la ciudad y viceversa, especialmente por su condición imaginaria en torno a una identidad local particular. Las escuelas son parte del conjunto de servicios e infraestructura de la ciudad. Desde ese lugar, el sistema educativo puede analizarse como un subsistema de la ciudad que viene a cubrir un derecho –el derecho a la educación- para todos los habitantes entendidos como sujetos de derecho, es decir, ciudadanos. Se asume que la ciudadanía social y de vigencia de derechos conlleva la construcción de una verdadera sociedad de iguales a través del acceso a recursos básicos y a las condiciones que permitan garantizar esos derechos. La educación puede ser analizada, por tanto, como un consumo colectivo urbano y da lugar a la reivindicación de un derecho ciudadano cuando no se cumple o se lo cubre parcial o deficitariamente.

Las escuelas son parte del proyecto de ciudad en las que vienen a cumplir mandatos, destinos sociales vinculados a para quiénes estuvo pensada y el lugar reservado a sus egresados en el conjunto social (Fernández 1999). Esto las ubica con diferente carga de reconocimiento social, y se juegan allí inclusiones y exclusiones, más allá de las prescripciones de la LEN.

Más de cerca, el partido de Olavarría

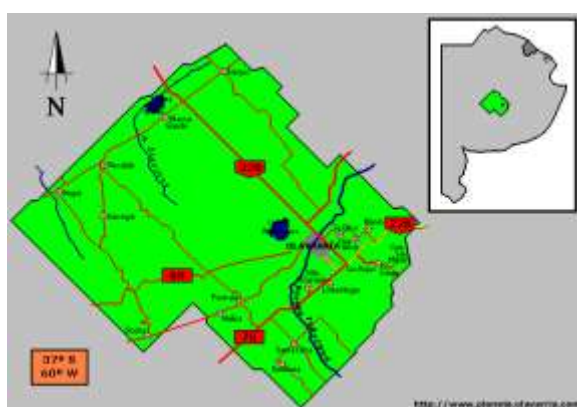
“El 17.0% (18640 /111708) de la población de Olavarría son adolescentes, vale decir entre 10 a 19 años de edad (Datos del Censo 2010)”¹⁰⁵.

¹⁰⁵Informe “Segundo relevamiento de adolescentes escolarizados de Olavarría 2012” elaborado por Subsecretaría de Unidad de Coordinación de Indicadores Locales Secretaría de Prevención y Atención Sanitaria Dirección de Unidad Coordinadora de Políticas Preventivas – Pág. 4

Olavarría es un partido que cuenta con una localidad cabecera de nombre homónimo, y localidades serranas. El coronel Álvaro Barros logró el reconocimiento oficial y decretó la fundación del "Pueblo de Olavarría", el 25 de noviembre de 1867¹⁰⁶, una ciudad que se conformaba promisorio por lo estratégica de su ubicación en la línea de "frontera con el indio". Esta característica fundacional, ser parte de la conformación de un Estado incipiente que gana terreno en vistas de conquistar "orden y progreso" es parte del proceso socio histórico fundacional de la Argentina y consustancial a la conquista militar de las tierras desde el río Salado hacia el sur. Olavarría se funda en esta estrategia de dominación, en la que el indio, el "salvaje", debe ser reducido a la vez que es negado, tras la figura de "conquistar el desierto", un territorio en el que desde el discurso oficial, no existían habitantes. Esta construcción es parte de un imaginario que subyace, de modo residual, y se actualiza en el presente tal como se anticipó y se irá analizando.

Al momento de escritura de esta tesis y según el censo 2010¹⁰⁷, se contabilizan **111.708 pobladores en el partido de Olavarría**. La ciudad cabecera ocupa una pequeña porción respecto de la superficie total del partido (Mapa N° 1).

Si se atiende el volumen de población, según el censo 2010, la Provincia de Buenos Aires contaba con 15.625.084 habitantes, por lo que la población de la ciudad de Olavarría representa el 0,71% de la de la Provincia.



Mapa 1

Planta urbana (en gris) de la ciudad de Olavarría.
Localización en la Pcia. de Bs As.
Superficie total:
7.715 Km².

¹⁰⁶ <http://www.olavarria.gov.ar/nuestra-ciudad-datos-generales/historia.html>. El General Olavarría fue un militar reconocido y premiado en los campos de batalla por la lucha en la independencia. Pasada esta instancia, adhiere a una fracción política conservadora en la conformación y confrontación de posiciones en el campo de intereses previos a la consolidación del estado nacional.

¹⁰⁷ Censo 2010. Resultados definitivos por partido. Publicación de la Dirección Pcial de Estadística. Pcia de Bs As.

El partido y las localidades. Población.

El partido cuenta con grandes extensiones de terreno dedicado a la agricultura y la ganadería y en la zona este, a la explotación minera¹⁰⁸.

Partido de Olavarria



Mapa 2

Ciudad cabecera y localidades del partido de Olavarria.

En relación a la localización de estas actividades y de la población, puede advertirse (Mapa 2) la concentración de localidades en la zona este del partido, denominadas como el “cordón serrano”. Allí se encuentran concentraciones de población significativa en derredor de las fábricas de cemento, caleras y canteras. Las fábricas han sido el motor económico de la localidad durante todo el siglo XX y siguen teniendo un lugar preponderante en la economía local, aunque han disminuido notablemente la incorporación de mano de obra (Sosa, 1999).

Los que siguen son datos de población 2010¹⁰⁹ en las localidades el partido:

Tabla 3 – Población desagregada por localidades

Localidad	Población total	%
Blanca Grande	65	0,0
Colonia Nieves	10	0,0

¹⁰⁸ En la página web oficial de la ciudad puede leerse: “(...) El suelo es rico en rocas graníticas que se encuentran a ras de superficie, lo que ha permitido una ingente industria de la piedra. Pero también se destaca por la fertilidad de la tierra, de manera que son importantes la ganadería y la agricultura”. <http://www.olavarria.gov.ar/> visitada 11 de agosto 2011.

¹⁰⁹ Censo de Población 2010. Datos publicados en la página web de la Municipalidad de Olavarria. Visitada el 14 de agosto de 2015. <http://186.0.181.253:8082/pentaho/Home>

Colonia San Miguel	902	0,8
Espigas	492	0,4
Hinojo	3.841	3,4
Olavarría	89.721	80,3
Recalde	385	0,3
Santa Luisa	40	0,0
Sierra Chica	4.812	4,3
Sierras Bayas	3.849	3,4
Villa Alfredo Fortabat	3.451	3,1
Villa Mi Serranía	167	0,1
Zona rural	3.973	3,5

Fuente: INDEC. Censos Nacionales de Población, Hogares y vivienda

Unas 91.200 personas (80,3%) habitaban en 2010 el casco urbano mientras el resto, unas 20.500 personas lo hacían en el cordón serrano y zona rural del partido. La población netamente rural representa el 3,5% del total, mientras que un 17% restante habita en las localidades.

Las localidades se fueron desarrollando alrededor de las fuentes productivas, especialmente en relación a la industria extractiva minera, que le dio al partido de Olavarría visibilidad y atractivo a migrantes internos en pleno modelo de estado social, conformando el imaginario de “ciudad del trabajo”, emblema vigoroso de la segunda mitad del siglo XX.

Un dato que se advierte relevante en la lectura comparativa de los datos censales (censo 2001/ 2010)¹¹⁰ de la población de las localidades, es que Sierra Chica creció en un 46%¹¹¹, mientras que el resto mantuvo el mismo volumen o han decrecido¹¹². La existencia de la localidad de Sierra Chica se da a partir de la ubicación en ese lugar de una de las cárceles más antiguas del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires (SPB): Unidad Penal N° 2, inaugurada el 4 de marzo de 1882. En esta zona se extrae granito, piedra con la

¹¹⁰ Ver cuadro comparativo en anexo, Tabla 1 Datos de población del partido

¹¹¹Melo (2013) “Sierra Chica aumentó su población en un 46%; el resto se estancó o descende”. Diario El Popular digital. 02/06/2013. visitada el 17/08/2015

¹¹² Ver cuadros comparativos en anexo, tabla XXX

que se empedraron las calles de las crecientes urbes de principios del siglo XX, cuestión estratégica para ubicar la cárcel en este lugar. Están localizadas allí, además, las Unidades Penales N°27 y 38. La última se inaugura en el año 2003, en el período de crisis económica y desempleo más profundo que vivió el país ¹¹³. En el presente, otros son los significados que se reconstruyen en derredor de la existencia de tres cárceles en la localidad. Puede reconocerse aquí el avance creciente de la “industria de la seguridad”, como lo presenta Wacquant (2008:99). El autor refiere que las cárceles y su instalación se constituyeron a la vez en una “poderosa herramienta de desarrollo económico y fomento del territorio”. Se identifican en el partido, además, oferta de carreras para aspirantes a ingresar al Servicio Penitenciario (Colonia Hinojo) y a la formación de policías (Villa Alfredo Fortabat). Puede retomarse en este punto la construcción imaginaria de la ciudad de rango intermedio. Gravano (2005) analiza cómo las transformaciones sociales y las crisis económicas, consecuencia de la implantación de un modelo de estado neoliberal, impactaron en las construcciones imaginarias y en la identidad local de Olavarría, una ciudad que construyó un emblema en torno a la producción industrial, el crecimiento sostenido y el trabajo fabril. Revisar la crisis del imaginario local construido como emblema de “ciudad del trabajo”, habilita nuevos imaginarios, en los que podría haberse deslizado Olavarría hacia la “Ciudad de la seguridad/inseguridad” (Umpierrez, 2009). Esta hipótesis se revisa en el capítulo 6.

Otra veta de este análisis se enfoca directamente en la lectura de los datos poblacionales que presenta el censo. Si se tiene en cuenta que al contabilizar los habitantes se incluyen en la localidad de Sierra Chica a las personas alojadas en las penitenciarías, se advierte una tensión que si bien no aporta directamente al objeto de nuestro trabajo sí lo hace en clave de comprender los modos en que se va conformando la ciudad, en su relación con las políticas provinciales, nacionales y globales, pudiendo dar algo de luz a las complejas tramas que sostienen los procesos que se analizan. Las políticas de seguridad en la provincia de Buenos Aires fortalecidas desde la llegada de Menem al gobierno y hacia adelante criminalizan la pobreza a la vez que miles de personas quedan a la

¹¹³ La Unidad Penal N°38 se inauguró el 28 de agosto de 2003. <http://www.spb.gba.gov.ar>. visitada en 15 de agosto 2011).

deriva y bajo su propia suerte¹¹⁴. Si se toma el dato que una de las singularidades de la composición de la población de Sierra Chica es que “bajó la cantidad de ancianos (el 10,1% en 2001 al 7,69% en 2010) (...) [es] la localidad con menor número de ancianos de todo el partido”¹¹⁵, una posible explicación va en el sentido de que la incorporación no solo de cientos de personas a las cárceles sino también la baja de edad que esos detenidos tienen, arrastra el conjunto de datos. Como datos complementarios y sosteniendo este análisis cabe señalarse que para el período 1973 -2012 la población carcelaria argentina creció 152% mientras que la población carcelaria bonaerense aumento 252% (Berman, 2014¹¹⁶). Según datos que presenta el Informe del Centro de Estudios legales y Sociales (CELS) en 2015, la provincia de Buenos Aires alcanzó la mayor población privada de libertad en su historia: 36.038 personas. (...) Desde 2007, la cantidad de detenidos aumentó un 32%. (CELS 2016: 222; 224).

El Sistema Nacional de Estadísticas sobre ejecución de la pena (SNEEP) es la única fuente pública para procesar datos generales de población penal de todo el país. Según sus publicaciones, tomamos dos aspectos de la composición de la población encarcelada en Argentina en el año 2014, que a nuestros fines son relevantes; la edad (en ese año) y el nivel educativo con el que ingresan a la detención. Respecto de la variable edad, cabe señalar que el 6% se ubica entre 18 y 20 años, 18% entre 21 y 24 años, el 39% entre 25 y 34 años y el 22% entre 35 y 44 años. Así, el 63% tenía menos de 34 años y el 85% menos de 44 años.

¹¹⁴La tasa de desocupación se cuadruplicó durante la última década del SXX. En octubre de 2001 alcanzó al 18,3%. Entre los sectores de menores ingresos, una de cada cuatro personas económicamente activas se encontraban desocupadas. Los jóvenes de 15 a 24 años que no estudiaban, no trabajaban, ni eran amas de casa, representaban un 8,7% del total del país. En los hogares de más bajos ingresos, este grupo vulnerable constituía el 18,3% y llegó a ser más del 20% en el Gran Buenos Aires y en las provincias de Catamarca, Córdoba, La Pampa, La Rioja, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero. *Instantáneas*. Boletín estadístico de UNICEF- oficina de Argentina. agosto 2002. Año 1. Número 1. Ciudad de Buenos Aires. INDEC/ UNICEF.

¹¹⁵ Melo 2013 *ibid*.

¹¹⁶ En relación al Servicio Penitenciario, Berman (2014) señala -a partir de una investigación nacional- que tanto el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) como el Servicio Penitenciario Federal (SPF) son los más importantes en tamaño de Argentina. Dentro de estos sistemas se alojan cerca de 38.000 detenidos que representan el 60% de los presos existentes en el país, que asciende en 2014 a alrededor de 63.000 personas. Así mismo releva que en los últimos 10 años la población carcelaria creció alrededor del 48% sin que haya habido decrecimiento del delito. Los condenados en ambos sistemas son “mayoritariamente jóvenes, con bajos niveles de instrucción y provenientes en su mayoría de familias desestructuradas”; un 71% trabajaba al momento de su detención, pero en tareas de baja calidad económico-ocupacional. Para el período 1973 -2012 la población carcelaria argentina creció 152% mientras que la población carcelaria bonaerense aumento 252%. El SPB cuenta con 54 unidades carcelarias, 8 alcaldías y un centro de recepción y detención de menores,

Gráfico N°1

Edad de las personas detenidas. Argentina. 2014

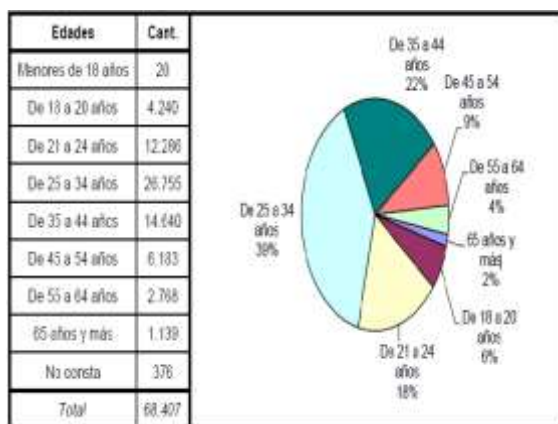
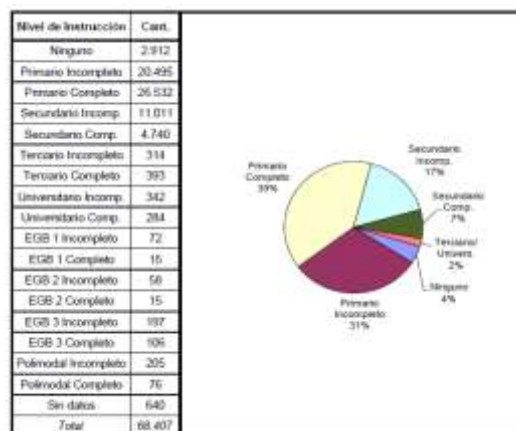


Gráfico N°2

Nivel educativo al quedar detenidos. Argentina 2014.



Fuente: Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena. Año 2014.

La población detenida, además de ser joven, si se atiende el nivel de escolaridad alcanzado antes de su detención, solo el 7% acreditaba haber completado el nivel secundario, el 2% tenía completo el nivel superior (Ver Gráfico 2 en Anexo). Un 70% contaba con escolaridad primaria (39% completa, 31% incompleta) y el 17% secundario incompleto.

Este análisis, si bien es periférico a nuestro objeto, permite advertir una población que por sus características debería ser alcanzada por el marco normativo en el cumplimiento del derecho a la educación secundaria obligatoria y que por una situación eventual (y no por ello necesariamente transitoria) se constituye en habitante de la localidad. Esta es una arista para revisar en futuros trabajos, el acceso a la educación secundaria obligatoria en contextos de privación de libertad, sus alcances y disponibilidades¹¹⁷.

La población “socialmente vulnerable” del partido.

Algunos datos que se presentan a continuación se consideran relevantes y serán retomados más adelante en el análisis, cuando se busque caracterizar los modos en los que las políticas públicas, en particular las educativas, se ponen en acto en

¹¹⁷ Cabe señalar que en las unidades carcelarias hay una escuela media (EEM N°5) que recibe en sus aulas no más de 15 estudiantes por curso. Aun cuando hay dos y tres turnos dependiendo de la Unidad Penal, la población detenida supera los 2500 hombres entre las tres cárceles con sede en Sierra Chica.

el territorio. En esta instancia merecen destacarse algunos aspectos que el municipio presenta desde informes propios y públicos.

Los planteos que desde el gobierno nacional se hicieran para llevar adelante compromisos asumidos por los países miembros de Naciones Unidas que suscribieran la Declaración del Milenio (2000) se reflejan en el informe municipal “Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe diagnóstico y metas 2015”¹¹⁸(ODM, 2010). En este documento se propone la “construcción de metas para todos los Objetivos del Milenio” (ODM, 2010:5), se presentan las metas para el quinquenio 2010-2015 que se trazaron para el país y se exponen las que se establecen para la ciudad a partir de la construcción de un diagnóstico de las problemáticas identificadas en: pobreza, empleo decente, educación universal, salud, y medio ambiente¹¹⁹.

Un primer reconocimiento es que la población de Olavarría (Censo 2010), comparativamente tiene una composición concentrada en la población económicamente activa, representando el 0,71% en la participación de población provincial.

Un segundo aspecto remite a la población “socialmente vulnerable”, definida desde ese documento como “aquellas personas que tienen carencias o privaciones en materia de servicios públicos, vivienda, agua y educación” (ODM 2010:28). Además se señala que

la principal variable usada para determinar el modo de acceso a los servicios sanitarios públicos es la condición laboral. Los grupos familiares que utilizan el sistema público de salud en forma gratuita (Carnet Condición 1, 2 y PROFE¹²⁰) son aquellos que no tienen trabajo estable (se entrecruzan datos con bases del ANSES) y son beneficiarios de otros programas. Esto presupone la falta de ingresos o la presencia de ingresos

¹¹⁸“Esta declaración materializó el compromiso de todos los países para trabajar por la paz, la libertad y la dignidad humana. En el año 2003 el Gobierno Nacional comenzó la adaptación de las metas globales a la realidad nacional y años más tarde se adaptaron a los gobiernos provinciales y municipales” Informe ODM, 2010:5). El informe se elabora con el apoyo del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la Nación, con recursos de PNUD Argentina.

¹¹⁹ En relación a la construcción metodológica del informe, sus responsables señalan que ha sido una tarea “ardua” su elaboración identificando dos limitaciones: la falta de información estadística sostenida en las jurisdicciones local, provincial y nacional y por otro lado, cuando estos datos existen, la “no adecuación a las categorías registrales pertinentes para elaborar indicadores de uso universal” (ODM, 2010:5).

¹²⁰ Se trata de un programa federal que brinda cobertura médico asistencial a las personas que cobran pensiones no contributivas, gratificables o por discapacidad.

inestables, y además falta de cobertura social, presentando otras carencias vinculadas a la vivienda. Por todo esto, se los considera socialmente vulnerables. Por otra parte, quienes son afiliados a PROFE son titulares de pensiones no contributivas, por lo que se deduce su estadió en la pobreza. **Esta es la población que en adelante se considerará como socialmente vulnerable**". Informe ODM (2010:29. El destacado es nuestro)

También se señalaba la dificultad de acceso a datos, ya que la ciudad no había ingresado a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). En el mencionado informe se presentan los siguientes datos:

Tabla 4 – Población socialmente vulnerable. Olavarría. Julio 2010.

A Julio 2010			
Población socialmente vulnerable	Cantidad	Población Total	%
Personas	21.120	111.882	18,9
Grupos Familiares	6.175	32.906	18,8
Ratio Personas/Grupo Familiar	3,4		
Niños - Adolescentes (0-18)	9.544	32.021	29,8
Niños (0-5)	3.062	10.085	30,4
Niños (6-12)	3.470	11.802	29,4
Adolescentes (13-18)	3.012	10.154	29,7
Jóvenes (19-25)	3.014	10.898	27,7
Adultos (26 y más)	8.562	68.963	12,4

Fuente: Base de Datos del Sistema Municipal de Salud y "Proyecciones de población, grupo de 0 a 25 años por edad y sexo" Dirección Provincial de Estadística

A partir de este material se releva que la población total del partido de Olavarría estimada "socialmente vulnerable" es del 18,9%.

Si se analiza a los adolescentes de 13 a 18 años, de los 10.154 contabilizados, un 29,7% presenta algún grado de vulneración. Un valor similar (27,7%) alcanza a los jóvenes (19 a 25 años). Este es un dato relevante para atender respecto de las articulaciones entre las políticas educativas –nacionales y provinciales- y las que desarrolla el propio municipio, observando que en términos comparativos, es la población comprendida entre 0 y 25 años (57,5%) la que mayor vulneración sufre.

En lo que sigue, se presentan y ponen en relación datos de la Provincia de Buenos Aires: de la Región XXV (de la que es parte Olavarría), tal como se lo identifica desde la gestión educativa provincial.

2-UNA INSTANTÁNEA DEL NIVEL SECUNDARIO. Provincia de Buenos Aires. Región Educativa N°25 - Distrito Escolar 77 - Olavarría-

La Provincia de Buenos Aires, el distrito Olavarría y las escuelas secundarias.

Como punto de partida vale señalar que la provincia de Buenos Aires reúne el 39% de la población nacional según datos del Censo 2010¹²¹. De los 15.600.000 habitantes de la Provincia, el 65% está radicado en el conurbano mientras que 35% restante se distribuye en el resto de la Provincia.

Para el sistema educativo provincial, **Olavarría** es parte de la **Región XXV**, junto con Azul, Bolívar y Tapalqué.

Según el Censo 2010, la ciudad de Azul contaba con 65.280 habitantes, Bolívar 34.190; Olavarría con 111.708 y Tapalqué con 9.178. En principio puede advertirse la relevancia numérica de Olavarría en la Región XXV. Esta consideración remite al carácter de ciudad de rango medio de la localidad puesta en comparación con las otras (Tapalqué y Bolívar no lo serían) que conforman la región. Un aspecto que se constituye relevante se ubica en el plano de los imaginarios y emerge en torno de las rivalidades entre las ciudades de la región. Éstas son históricas y se mantienen hasta el presente. Gravano (2006: 313) da cuenta de esto a partir de analizar los imaginarios de la región conformada por Tandil, Olavarría, Azul y Rauch (TOAR)¹²²

Para acercarnos con mayor precisión a datos que permitan caracterizar al nivel Secundario, se toman como fuentes principales los que publica el Ministerio de Educación de la Nación (ME) en su Anuario Estadístico 2010¹²³ ; el

¹²¹ Población nacional: 40.117.000 habitantes. Pcia. de Buenos Aires: 15.600.000 habitantes. Datos Censo 2010.

¹²² “(...) las diferenciaciones entre localidades como “rivalidades” o “picas”, consisten en contrastar las imágenes emblemáticas marcando negativamente a la “otra”, como parte del proceso transversal de afirmar la propia. Se descubren así sub-sistemas de diferenciación contrastiva: en Olavarría [las calles son de]...pavimento. En Tandil... adoquines. Y en Azul... tierra. (...) Pero la “pica” más pronunciada, la rivalidad más notoria es la que prepondera en la relación entre Olavarría y Azul. Olavarría ve a Azul como una ciudad “vieja”, “de viejos”, “estancada”, “aristocrática”, que “no progresa”. El tópico culminante es la colocación del mote, de parte de los olavarrrienses a los azuleños, de ser “uruguayos”. Se lo hace con sonrisas sarcásticas e inevitables y asociada a una significación menospreciante sin relación directa con el referente. A los efectos de este análisis no valen tanto las argumentaciones “lógicas” o “verdaderas” sino las hipótesis sobre la validez de este imaginario para condicionar acciones.

¹²³ Este informe presenta datos nacionales respecto de escuelas, matrícula de Ciclo Básico y Ciclo Orientado; egresados; cargos docentes, horas, entre otros. Se seleccionan de allí datos de la provincia de Buenos Aires. Se discriminan los niveles básico y orientado del nivel Secundario y

Relevamiento 2012 de la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.Cy E) y datos del Censo 2010¹²⁴. También se acude a publicaciones de la Municipalidad de Olavarría¹²⁵. Estos son los datos del nivel más actualizados que se encontraron al momento del análisis¹²⁶. Para el año 2006, la Provincia de Buenos Aires contaba con casi el 40%¹²⁷ de los establecimientos educativos del nivel secundario del país.

El sistema educativo provincial según el Relevamiento Anual 2012¹²⁸ puede caracterizarse del siguiente modo:

1. está dividido en **135 Distritos**¹²⁹ agrupados en **25 regiones** educativas¹³⁰
 2. 20.633 Unidades educativas de todos los niveles y modalidades.
 3. 178.987 secciones
1. 4.768.629 Alumnos matriculados en todos los niveles y modalidades educativas
 2. El 69% de los alumnos asiste a escuelas estatales
 3. El 58% de los alumnos asiste a escuelas ubicadas en el conurbano bonaerense

A partir del año 2005, la Dirección General de Cultura y Educación [de la Provincia de Buenos Aires] adecuó su Estructura Orgánico – Funcional y, tomando en cuenta la conformación de las 25 Regiones implementadas el año anterior, se dispuso la supresión de las Jefaturas de Inspección Regionales por Rama de Enseñanza y su reemplazo por las **Jefaturas Regionales únicas**,

las escuelas del sector de gestión estatal y privada. Desde el ME se destaca el porcentaje de “mujeres” en los diferentes cortes. Para más información consultar los Documentos Metodológicos publicados en <http://diniece.me.gov.ar>. Realización: 17/10/11 Gestión de la información.

¹²⁴ <http://censo2010.indec.gov.ar>

¹²⁵ Informes: “Segundo relevamiento de adolescentes escolarizados de Olavarría 2012” elaborado por *Subsecretaría de Unidad de Coordinación de Indicadores Locales Secretaría de Prevención y Atención Sanitaria Dirección de Unidad Coordinadora de Políticas Preventivas*;

¹²⁶ Durante los años 2010 y 2011 en la web de la Provincia se mantuvieron publicados datos 2005 y 2006. Además, los datos diferían al interior de la misma página. Las oficinas locales como la Jefatura de Educación Secundaria fue reticente a ofrecer datos oficiales.

¹²⁷ Según el Informe que envía la DGCyE a la legislatura en 2006.

¹²⁸ Fuente: Relevamiento Anual 2012, Dirección de Información y Estadística www.abc.gov.ar visitada el 30/10/13

¹²⁹ En el resumen del Relevamiento 2012 se declaran 135 distritos pero en la web se enlistan 137. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/consultadistrito/default.cfm?scope=nro_distrito visitada el 31/10/13. Los Distritos se corresponden con los partidos. La Matanza es el único municipio que a su vez se conforma de dos distritos escolares.

¹³⁰ **Región Educativa:** Definida por decisión de una autoridad en relación con la conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Delimita unidades espaciales de acuerdo con un programa de acción. (www.abc.gov.ar).

divididas según se supervise la educación de gestión estatal o de gestión privada; y la creación de una Jefatura por Distrito¹³¹

Además, se conforman en cada distrito la Unidad Educativa de Gestión Distrital (U.E.G.D) Es un nuevo espacio en los distritos, una mesa de consenso y cogestión en la que se fija la agenda de acuerdo a las realidades locales. En las mismas participan Concejos Escolares, Federación de Cooperadoras escolares, Secretaría de Inspección y representantes municipales. (ODM, 2010:44)

Cabe detenerse en datos que dan cuenta de la cobertura de educación en el grupo de edad que aquí interesa. Los datos que arroja el Censo 2010 para el grupo de edad correspondiente al nivel secundario completo en la Provincia de Buenos Aires son:

Tabla 5 - Provincia de Buenos Aires. Población de 12 años y más por condición de asistencia escolar, según sexo y grupo de edad. Año 2010.

Sexo y grupo de edad	Población	Condición de asistencia escolar		
		Asiste	Asistió	nunca asistió
12-14	778.032	759.688	16.877	1.467
15-17	780.914	664.332	115.103	1.479
18-24	1.818.118	656.795	1.155.337	5.986

Fuente: Construcción propia en base a INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Si bien la edad cronológica estimada de finalización de nivel serían los 18 años, se considera oportuno incluir el quinquenio siguiente teniendo en cuenta que la repitencia y el retorno a la escolaridad luego de períodos de abandono es una de las consideraciones recurrentes que se encuentran en los diagnósticos y análisis de especialistas y del propio Estado (DINIECE 2007).

Un primer análisis permite advertir que en el intervalo 15 a 17 años, un 0,19 nunca asistió frente a un 0,39% en el grupo de 18 a 24 años. Es llamativo el crecimiento numérico de la población que nunca asistió a la escuela en la franja 18 a 24 años. Esta diferencia podría estar dando cuenta del impacto de la obligatoriedad escolar acompañada de planes sociales específicos conducentes al ingreso escolar a partir de la sanción de la LEN.

¹³¹ www.abc.gov.ar visitado el 02/06/12.

Pudo encontrarse¹³² en el Relevamiento anual 2012 de la Provincia de Buenos Aires los siguientes datos de matrícula (Tabla 6) y de Unidades educativas (Tabla 7) para el nivel Secundario, en los que se desglosa la **Región XXV**¹³³ y la localidad de **Olavarría**:

Tabla 6 - Matrícula del Nivel Secundario, 2012.

	TOTAL	Matrícula Secundaria			Modalidad técnico-prof.			Ed. Jóvenes y adultos (Secundario)		
		Estat. l	Privada	Total	Estat. l	privada	Total	Estat. l	Privada	Total
Total Pcia.	1624089	822880	455373	1278253	161232	21879	173111	159633	130920	172725
Región XXV	24505	12090	5707	17.797	2444	50	2494	4214	0	4214
Olavarría	12995	6048	3237	9285	1293	0	1293	2417	0	2417

Fuente: construcción propia en base a Relevamiento Anual 2012 DGCyE.

Nota: Vale aclarar que en la ciudad de Olavarría se cuenta con dos servicios educativos de Formación Profesional que no habilitan el nivel secundario, por lo que son tres los establecimientos (dos Escuelas Técnicas y una de Agricultura), las que conforman la oferta que aquí estamos relevando.

Tabla 7 - Unidades educativas, nivel secundario, 2012

	TOTAL	Nivel secundario			Modalidad técnico-prof.			Ed. Jóvenes y adultos (Secundario)		
		Estat. l	Privada	Total	Estat. l	privada	Total	Estat. l	Privada	Total
Total	5425	2.528	1.575	4103	353	75	428	847	47	894

¹³²Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección de Información y Estadística. **Relevamiento Anual 2012.** Unidades educativas, alumnos y secciones. La Plata, Argentina. Datos relevados en octubre 2013

¹³³ En un documento digital publicado por la DGCyE (2006) “*Descripción y análisis de datos e indicadores sociales, económicos y educativos*” referidos a la **Región 25** se reseñan las siguientes conclusiones: *Presenta una superficie total de 23.529 km²; Accesibilidad externa y conectividad externa e interna articulada; Predominio de actividades agropecuarias e industriales derivadas: producción de leche, frigoríficos y aserraderos. Se destacan: Azul y Olavarría; el primero con la extracción de minerales para la construcción, la industria metal-mecánica, alimentarias, químicas y turismo y, en el segundo, por actividades mineras: extracción de arcillas, dolomitas, calizas y la producción de cemento; *Tasa de actividad global levemente inferior al valor provincial. Se destaca Bolívar con el valor más bajo (tasa de actividad femenina con la misma relación que la global); *Baja tasa de crecimiento intercensal. Se destaca **Olavarría** con el valor más alto; * Población urbana inferior al valor provincial. Se destaca Tapalqué con el valor más bajo; *Población en hogares con NBI con el valor inferior a la media provincial en cada partido y en la región; *Tasa de analfabetismo similar a la provincial; *Alta población analfabeta de varones (56,1%); *Alta tasa de escolarización en el grupo de edad entre 6 y 11 años (1º y 2º ciclo de EGB) y el más bajo en el grupo de edad entre 15 y 17 años (nivel Polimodal). Se destaca Tapalqué con el valor más bajo; *Una tasa de asistencia de 5 a 29 años superior a la media provincial. Se destaca Tapalqué con el valor más bajo; *Alto porcentaje de matrícula en educación común y no común en el sector estatal a nivel regional; *Aceptable relación alumnos por sección en ambos sectores. Tapalqué registra el valor más alto; *Alto porcentaje de matrícula total en EGB; *Una promoción efectiva con valores superiores a los provinciales en EGB e inferiores en Polimodal. * Una repitencia con valores inferiores a la media provincial en EGB y superior en Polimodal (hacia el interior de la región se observan cifras elevadas); *Un abandono interanual con valores muy bajos en el 1º ciclo pero en aumento en el 2º y 3º ciclo de la EGB y en el nivel Polimodal; *Una extraedad en el 1º ciclo de 10,75 %, en el 2º ciclo de 12,88 % y en el 3º ciclo de la EGB de 20,64 %.

Pcia.										
Región XXV	102	43	22	65	10	1	11	26	0	26
Olavarría	49	20	12	32	5	0	5	12	0	12

Fuente: construcción propia en base a Relevamiento Anual 2012 DGCyE.

Nota: Vale aclarar que en la ciudad de Olavarría se cuenta con dos servicios educativos en la modalidad técnico profesional que no certifican terminalidad del nivel secundario, por lo que son tres los establecimientos (dos Escuelas Técnicas y una de Agricultura), las que conforman la oferta que aquí estamos relevando.

Este primer acercamiento da cuenta de una población que ha tenido acceso a la escolaridad aunque no se puede identificar aquí hasta qué altura del nivel escolar llegó. En general no es un dato que se encuentre al revisar los que ofrece el sistema educativo provincial. Quienes no asisten a la escuela, además, quedan sin referenciar. Para las estadísticas que se elaboran desde el propio sistema es un dato opaco, no relevado. Este es un eje apreciable si se considera a la totalidad de la población está ahora por ley obligada a completar la escolaridad secundaria.

La ciudad concentra el 53% de la población escolar y cerca del 50% de establecimientos de la Región 25, lo que claramente la diferencia de sus vecinas, no solo en términos de cantidad de población y de ofertas educativas sino que se incluyen variadas orientaciones¹³⁴ entre las que se supone los estudiantes seleccionarán escuelas.

¹³⁴Se definen en los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Versión Final – Octubre de 2009. Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 84/09 las siguientes **orientaciones** para la **Educación Secundaria**: *Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades; * Ciencias Naturales; *Economía y Administración; *Lenguas; *Agro o Agro y Ambiente; *Comunicación; *Informática; *Educación Física; *Turismo; *Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras); **Letras; **Físico Matemáticas; **Pedagógica. **Se incorporaron en octubre de 2013 por Resolución del CFE N°210/13. Se establece un plazo de 150 días para la aprobación de sus marcos de referencia. Las jurisdicciones no están obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto. A su vez, para cada orientación, cada jurisdicción definirá un único plan de formación que tendrá alcance provincial. La Educación Secundaria Orientada se certifica con el Título “**Bachiller**” con mención a la orientación correspondiente. Asimismo, se identifican las siguientes modalidades: **Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional**. El título de egreso de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional es “Técnico” con mención a la especialización correspondiente. **Educación Secundaria Modalidad Artística**. La Modalidad puede expedir los siguientes títulos de egreso: “Bachiller en Arte” con mención al lenguaje o disciplina artística; “Bachiller en...” con mención a la especialización cursada y “Técnico” con mención a la especialización cursada. **Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos** Título: “Bachiller” con mención a la orientación cursada. Ver en <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/estructura-del-nivel/> visitado el 02/01/2014.

Mirando el volumen total de población escolarizada en la ciudad de **Olavarría** -secundaria, técnico-profesional y adultos-, el 75 % asiste a escuelas de gestión estatal, siendo este tipo de oferta la única existente en la localidad en las dos últimas modalidades mencionadas.

Otro dato saliente se da en la relación entre el número de establecimientos de gestión pública y de gestión privada. En valores totales, las escuelas de gestión privada representan un 65% de las escuelas secundarias de la localidad. Si se incorporan dentro de las escuelas secundarias de gestión pública a las escuelas de educación técnica y las escuelas que ofrecen el nivel de escolaridad secundario pero que dependen a la modalidad Jóvenes y adultos, la oferta oficial es del 75.5%. Esto da cuenta además, que las ofertas educativas de gestión privada se concentran en bachilleratos tradicionales y estarían apuntando a una selección de matrícula específica de aspirantes que asemejan al perfil histórico del estudiante del nivel.

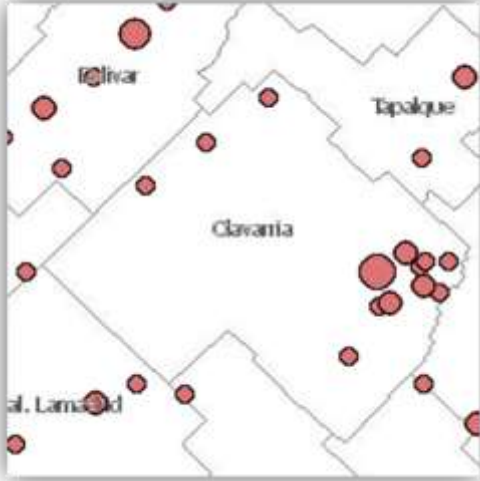
En lo que sigue se presentará más detalladamente la conformación del “mapa oficial” educativo de la localidad, atendiendo los modos en que se organiza el territorio para su gestión.

El Mapa Escolar del partido de Olavarría construido por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE).

Ubicado el partido de Olavarría, la ciudad cabecera y las localidades que lo conforman, es oportuno analizar la distribución de las escuelas que se presentan a partir de los mapas escolares construidos por la DGCyE.

El Mapa Escolar ubica Unidades Educativas y otros organismos educativos en cartografía digital y los vincula a distintas bases de datos a fin de generar información múltiple y contextualizada geográficamente. Constituye una herramienta más para la comprensión de la realidad socioeducativa de la Provincia ya que permite contar con la última información disponible, consultar, comparar y contrastar datos e indicadores ¹³⁵.

¹³⁵ www.abc.gov.ar visitada octubre/2011.

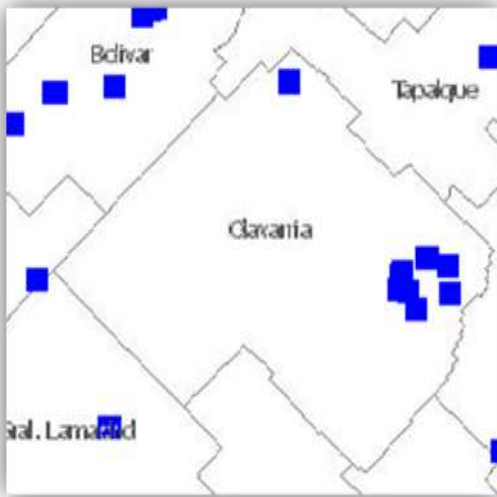


Mapa 3

Localidades del partido según población

- Localidad según población
- 1 - 2.000
 - 2.001 - 10.000
 - 10.001 - 50.000
 - 50.001 - 200.000
 - 200.001 - 1.200.000

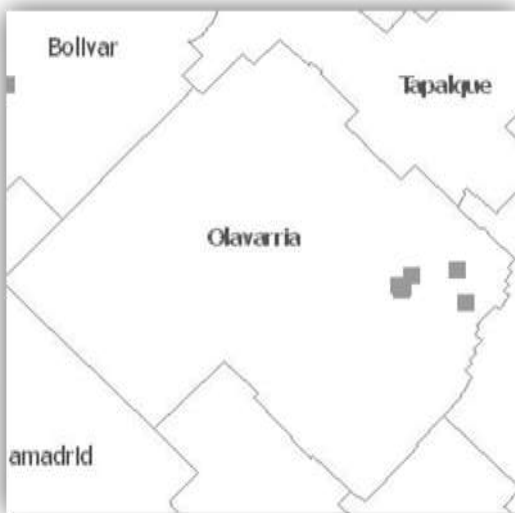
Fuente: Dirección Gral. de Cultura y Educación. Pcia. de Bs. As



Mapa 4

Escuelas secundarias de gestión estatal

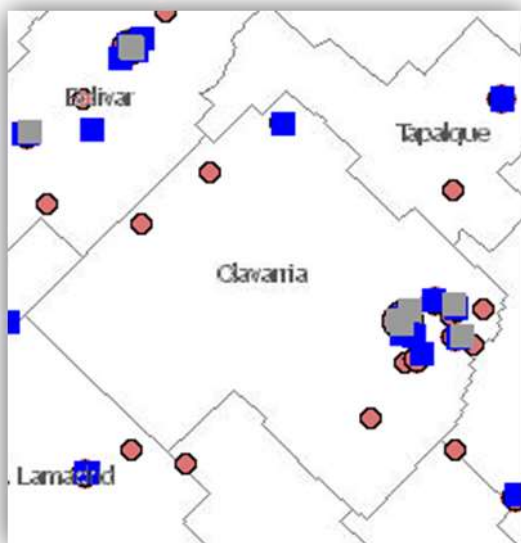
Fuente: Dirección Gral. de Cultura y Educación. Pcia. de Bs. As



Mapa 5

1. Nivel Secundario Gestión Privada (gris)

Fuente: Dirección Gral. de Cultura y Educación. Pcia. de Bs. As.



Mapa 6

Todas las capas del Mapa

2. Localidades según población.(rojo)
3. Nivel Secundario Gestión Estatal(azul)
4. Nivel Secundario Gestión Privada (gris)

Fuente: Dirección Gral. de Cultura y Educación. Pcia. de Bs. As.

En estas imágenes se presenta el Mapa Escolar del partido de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, en diferentes capas: las localidades según población; escuelas secundarias de Gestión Pública y Escuelas Secundarias de Gestión Privada.

La amplia extensión del partido contrasta con la concentración de localización de escuelas secundarias. Su ubicación se corresponde profusamente con la cabecera del partido y en segundo orden con las localidades ubicadas en derredor, coincidentes con la zona de producción fabril. El resto del partido, dedicado a tareas agrícolas y ganaderas solo cuenta con una escuela de concentración rural que ofrece el nivel secundario.

Para cerrar esta primera referenciación, se identifican y contabilizan en la localidad de **Olavarría** los siguientes establecimientos educativos del nivel medio/secundario (datos publicados en la web, diciembre 2012)

Tabla 8 - Datos de Establecimientos de la DGCyE¹³⁶ Distrito: OLAVARRIA

Tipo de Organización	Dependencia	Cantidad
C. E. B. A. S. (MB) ¹³⁷	Estatal	1
C. E. N. S. (DM) ¹³⁸	Estatal	1
ESC. DE EDUC. SECUNDARIA (MS)	Estatal	26
ESC. DE EDUC. SECUNDARIA (MS)	DIPREGEP - Privada	9

¹³⁶www.abc.gov.ar visitada el 20/12/12. Esta lista de escuelas permaneció publicada con una modificación identificada el 19/08/12. Última consulta: 02/01/14.

¹³⁷ Centros Especializados De Bachillerato Para Adultos Con Orientación En Salud Pública

¹³⁸ CENS: Centros Educativos de los Niveles Secundarios. Ambos permiten realizar estudios secundarios a jóvenes mayores de 18 años y adultos.

ESC. DE ENS. MEDIA (MM)	Estatad	11
ESC. DE ENS. MEDIA (MM)	Nacional	1
ESC. DE ENS. MEDIA (MM)	DIPREGEP - Privada	7
ESC. SECUND. AGROPECUARIA (MA)	Estatad	2
ESC. SECUND. TECNICA (MT)	Estatad	2
ESC. SECUNDARIA BASICA (BS)	Estatad	18
ESC. SECUNDARIA BASICA (BS)	DIPREGEP - Privada	8

Fuente de datos: Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación. Pcia. de Buenos Aires.

En este primer paneo del sistema educativo en la localidad, se advierten diferentes tipos de organizaciones, aunque si se compara la información que incluye al interior las categorías de la primer columna (tipo de organización) se advierte que hay duplicación de información: las escuelas secundarias incluyen/solapan –aunque sin nombre propio aún- a las escuelas medias -que provienen de los Polimodales y de los Secundarios previos a la Ley Federal- tanto entre las de la órbita estatal como privada. Asimismo se incluyen otras que se conforman a partir de las escuelas secundarias básicas.

Podría caracterizarse con mayor precisión la oferta educativa señalando que se cuenta con

- 26 escuelas secundarias de gestión estatal
- 9 de gestión Privada;
- 1 escuela secundaria dependiente de Nación (escuela dependiente de Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs As.),
- 2 Escuelas Técnicas
- 2 Agropecuarias,
- 1 CENS,
- 1 CEBAS
- Extensiones de las escuelas (secciones que dependen de una escuela secundaria y funcionan en otro local escolar).

Para acercarnos a un corte respecto de la escolaridad en la ciudad, se toman datos de diferentes informes que permiten una aproximación, no solo a la población de 10 a 24 años -la que representa el 23.44% de la ciudad, (censo 2010)-, sino a las dificultades que se cuenta para llegar a estos datos. Se destaca la referencia a las dificultades metodológicas que se explicitan desde la órbita

municipal en relación al relevamiento y acceso a datos escolares de la localidad a través del Informe Objetivos del Milenio (ODM¹³⁹):

los datos de matrícula han sido inconsistentes dado que han sufrido modificaciones dependiendo del momento en los que se los ha solicitado. Por otra parte, no nos han permitido calcular la tasa de escolarización actual en todas las modalidades porque en algunos casos las cantidades de alumnos matriculados superan las cantidades de personas de las edades correspondientes que están en las proyecciones de población de la Dirección Provincial de Estadísticas.

El área educativa (tanto la Jefatura Distrital de Educación como la Inspección de DIPREGEP) no ha podido proporcionar datos referidos a género, con lo cual tampoco ha sido posible establecer el índice de femineidad en el sistema escolar de Olavarría. Los datos recolectados no dan cuenta de los motivos del abandono escolar, ni de la calidad educativa. (ODM 2010:40)

Queda planteado como aspecto relevante la dificultad de acceso a datos certeros y precisos de población escolar, de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes de la localidad.

Tabla 9- Educación estatal. Abril 2010.

Matrícula Distrital Olavarría - Educación Estatal al 30.04.2010										
Nivel	Servi- cios	Matri- cula *	Repl- tentes	%	Reins- criptos	%	Deser- tores	%	Sobre- edad	%
Inicial	44	3.815	2	0,05	17	0,45	29	0,76	-	-
Primario	66	8.481	19	0,22	-	-	-	-	-	-
Secundario	33	7.076	1.006	14,22	430	6,08	77	1,09	651	9,20
Técnica-Agraria	3	1.505	178	11,83	46	3,06	6	0,40	82	5,45
Especial	6	459	1	0,22	7	1,53	2	0,44	-	-
Adultos	8	2.247	-	-	45	2,00	8	0,36	-	-
	160	23.583								

Fuente: Jefatura Distrital de Educación

Fuente: Informe ODM 2010 pág. 41

Tabla 10-Educación estatal. Junio 2010-

¹³⁹ Son indicadores educativos de la localidad de Olavarría (2010) elaborados por la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires e incluidos en el Informe elaborado por el Municipio

Nivel	Servi- cios	Matri- cula *	Repi- tentes	%	Reinscri- ptos	%	Deser- tores	%	Sobre- edad	%
Inicial	44	3.805	-	-	17	0,03	20	0,53	-	-
Primario	66	8.439	293	3,47	33	0,02	3	0,04	373	4,42
Secundario	33	6.739	771	11,44	299	0,06	110	1,63	440	6,53
Técnica-Agraria	3	1.559	145	9,30	31	0,08	6	0,38	81	5,20
Especial	6	457	-	-	-	-	10	2,19	-	-
Adultos	8	2.202	-	-	-	0,05	111	5,04	-	-
	160	23.201								

Fuente: Jefatura Distrital de Educación

Fuente: ODM, 2010

Tabla 11 - Matrícula inicial. Educación privada

Nivel	Servi- cios	Matri- cula *	Repi- tentes	%	Reinscrip- tos	%	Deser- tores	%	Sobre- edad	%
Inicial	16	1.793	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Primario	12	3.172	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Secundario	13	2.753	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Especial	6	285	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
	47	8.003								

* a marzo 2010-08-19

Fuente: Inspección DIPREGEP

Fuente: ODM, 2010

Tabla 12- Evolución de matrícula estatal Abril/junio 2010

Al 30.04.2010		Al 30.06.2010		Dif.	%
Nivel	Matri- cula *	Nivel	Matri- cula *		
Inicial	3.815	Inicial	3.805	-10	-0,26
Primario	8.481	Primario	8.439	-42	-0,50
Secundario	7.076	Secundario	6.739	-337	-4,76
Especial	459	Especial	457	-2	-0,44
Adultos	2.247	Adultos	2.202	-45	-2,00
	23.583		23.201	-382	-1,62

Fuente: Jefatura Distrital de Educación

Fuente: ODM, 2010.

Los datos aportados por el Informe ODM señalaban que en la ciudad, a la fecha del relevamiento, se **contabilizaban 10.154 adolescentes de 13 a 18 años** (Tabla 4).

En el mismo informe constan **9829 estudiantes matriculados en el nivel secundario**. Esta diferencia podría estar en parte explicada por la repitencia, aunque no se releva en escolaridad primaria valores mayores al 3%. Esto estaría llevando a pensar en abandonos, -antes o durante el nivel- o bien la no inscripción al Secundario.

Puede observarse cómo, en el período relevado, la matrícula inicial decrece para mitad de año. Si se toman en consideración los datos de la tabla 9 lo más

destacable es que el valor de estudiantes que abandonan coincide especialmente con repitentes: al inicio escolar hay 1006 repitentes y para el informe medio (junio/2010 - Tabla 10) se registran 771. En el caso de las escuelas Técnicas y agrarias la matrícula inicial se incrementa para mediados de año (pasa de 1505 a 1559) aunque el número de estudiantes repitentes decrece de 178 a 145. No se relevan datos para las escuelas dependientes de Gestión Privada (DIPREGEP) (Tabla 11).

De los 337 alumnos menos que se registran para la mitad del año, 268 son repitentes. Este dato estaría permitiendo advertir que hay grupos específicos sobre los que no se logra incidir ni atender en términos de garantizar la obligatoriedad escolar.

También merece revisarse el número de jóvenes que no se encuentran inscriptos o nunca lo estuvieron. Si se analizan las cifras censales 2010, hay un número de jóvenes que nunca asistió a la escuela. En el caso de la Pcia. de Bs. As. tal como se señalaba más arriba (Tabla 5), se registraron 1.479 de 15a-17 años y 5.986 de 18 a 24 años que nunca asistió a la escuela.

En el informe ODM (2010:45,46) puede leerse:

De la comparación de matrícula inicial 2010 y la **población estimada para Olavarría** para ese mismo año, **resulta la cifra de 1739 adolescentes que no están incluidos en la escuela secundaria**. Este número se **amplía a 337 más si se toma la matrícula de medio término**. Algunos de estos adolescentes podrían estar incluidos en los bachilleratos de adultos, aunque solo informan cinco establecimientos que tienen 85 menores de 18 años y EGB adultos informa la presencia de 548 menores de 18 años.

Ahora bien, adentrándonos a los **indicadores educativos**¹⁴⁰, se toman datos 2010.

Tabla 13 - Indicadores provinciales y de Olavarría. Secundario Ciclo Básico y Ciclo Superior.

En la Provincia			En Olavarría	
Tasa de promoción efectiva ¹⁴¹ - Ed. Común	5.27		Tasa de promoción efectiva - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo	4.50

¹⁴⁰ Los indicadores educativos permiten avanzar en el conocimiento del sistema educativo, aportando información sintética, relevante y significativa para la planificación y evaluación de la política educativa en un marco de comparabilidad interprovincial e intraprovincial. <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Indicadores-Educativos> visitada el 03/01/14.

Ed. Secundaria Ciclo Básico [47/51/49]		Básico [43/47/45]	
Tasa de promoción efectiva - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [47/51/49]	2.19	Tasa de promoción efectiva - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [43/47/45]	1.14
Tasa de repitencia¹⁴² - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Básico [47/51/49]	5.59	Tasa de repitencia - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Básico [43/47/45]	6.23
Tasa de repitencia - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [47/51/49]	.37	Tasa de repitencia - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [43/47/45]	7.72
Tasa de reinscripción¹⁴³ - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Básico [47/51/49]	.81	Tasa de reinscripción - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Básico [43/47/45]	0.46
Tasa de reinscripción - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [47/51/49]	.87	Tasa de reinscripción - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [43/47/45]	0.98
Tasa de abandono interanual ¹⁴⁴⁻ Ed. Común -	.33	Tasa de abandono interanual - Ed. Común - Ed. Secundaria	8.81

¹⁴¹ **Tasa de Promoción Efectiva.** Expresa el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio inmediato superior en el año lectivo siguiente. Cociente entre la cantidad de alumnos en el año estudio (i+1) del año lectivo (t+ 1) menos la cantidad de alumnos repitientes en el año de estudio (i+1) del año lectivo (t+1) y la cantidad de alumnos en el año de estudio i en el año lectivo t por 100. Nota:(i) corresponde al año de estudio en cuestión por ejemplo: 1º año de EGB, mientras que (i + 1) es el año de estudio siguiente al año de estudio tomado como base. (t) corresponde al año en cuestión por ejemplo: 2002 y (t+1) al año siguiente. Fuente: *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Glosario (2006: 46).*

¹⁴² **Tasa de Repitencia:** Es el porcentaje de alumnos que, por no haber aprobado un año de estudio, se matriculan en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente. Es posible calcular una tasa total y/o por año de estudio. La tasa de repitencia (total) es el cociente entre la cantidad de alumnos repitientes en el año lectivo (t+1) y la cantidad de alumnos matriculados en el año lectivo (t) por 100.La tasa de repitencia (por año de estudio) es el cociente entre la cantidad de alumnos repitientes matriculados en el año de estudio i en el ciclo lectivo (t+1) y la cantidad de alumnos matriculados en el año de estudio i en el año lectivo (t) por 100.Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Glosario (2006: 46).

¹⁴³ **Tasa de Reinscripción** - Expresa el porcentaje de aquellos alumnos que se registraron por segunda vez o más en un año de estudio en el que ya se habían inscripto en algún ciclo lectivo anterior, sin completar su cursada. Fuente: *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Glosario (2006: 46).*

¹⁴⁴ **Tasa de abandono interanual** - Expresa el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente en ningún año de estudio. Cociente entre la cantidad de alumnos que terminaron el año de estudio (i) en el año lectivo (t) que no están matriculados en el año lectivo (t+1) y la cantidad de alumnos que terminaron el año de estudio (i) en el año lectivo (t) por 100.Nota: -(i) corresponde al año de estudio en cuestión por ejemplo: 1º año de EGB, mientras que (i + 1) es el año de estudio siguiente al año de estudio tomado como base. -(t) corresponde al año en cuestión por ejemplo: 2002 y (t+1) al año siguiente. Fuente: *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y*

Ed. Secundaria	Ciclo Básico		Ciclo Básico [43/47/45]
Tasa de abandono interanual - Ed. Común - Ed. Secundaria	Ciclo Superior	6.57	Tasa de abandono interanual - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [43/47/45] 20.16
Tasa de sobreedad ¹⁴⁵- Ed. Común - Ed. Secundaria	Ciclo Básico	6.10	Tasa de sobreedad - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Básico [47] 37.43
Tasa de sobreedad - Ed. Común - Ed. Secundaria	Ciclo Superior	7,95	Tasa de sobre edad - Ed. Común - Ed. Secundaria Ciclo Superior [47] 46,31

Fuente: elaboración propia en base al Mapa Escolar elaborado por la DGCyE. Totales incluyen Gestión Estatal y privada.

Fuentes citadas por la DGCyE para datos Provincia:

[IGN1] : Instituto Geográfico Nacional

[Ind3] : INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

[53] : Relevamiento Final 2011

[50] : Relevamiento Inicial 2011

[46/50] : Relevamiento Inicial 2010/Inicial 2011

[47/51/49] : Relevamiento Anual 2010 DINIECE/Anual 2011 DINIECE/Final 2010

[51] : Relevamiento Anual 2011 DINIECE

* No se contabilizan los anexos y las extensiones.

Fuentes citadas por DGCyE para Distrito Olavarría:

[IND4] : INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

[50] : Relevamiento Inicial 2011

[46/50] : Relevamiento Inicial 2010/Inicial 2011

[43/47/45] : Relevamiento Anual 2009 DINIECE/Anual 2010 DINIECE/Final 2009

[47] : Relevamiento Anual 2010 DINIECE

* No se contabilizan los anexos y las extensiones.

En un primer análisis puede advertirse que, en términos generales, para el año 2010/2011 en el distrito **Olavarría** se mantienen promedios similares a los de la provincia, aunque **los valores de promoción se colocan debajo de la media y los de repitencia en el nivel básico superan la media.**

La tasa de abandono interanual es superior y la tasa de rematriculación es inferior a la media, por lo que podría inferirse que hay un número mayor que la media provincial de estudiantes que no regresan a la escuela. Esta situación podría estar refiriendo a un abandono permanente o bien un reingreso por otra puerta, como son la escuelas de adultos. Aquí merece una pequeña revisión de lo que se relevaba unos años atrás. En el período 2002/2005 se da un fenómeno

Tecnología – Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Glosario (2006: 44).

¹⁴⁵ **Tasa de Sobreedad-** Expresa el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.

Cociente entre la cantidad de alumnos con sobreedad y la cantidad de alumnos por 100. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Glosario 2006: 47.

similar, el decrecimiento de la matrícula a nivel nacional. Una de las hipótesis (Diniece 2007:10) es que en el período -especialmente de 2002/2006 en el que decrece la matrícula del nivel- de advierte que se da un crecimiento en la de Jóvenes y Adultos (aspecto que el Informe ODM, 2010 asume como probable interpretación). Si bien no establece que son los mismos jóvenes que pasan de uno a otro ámbito, se presume esa relación. En una investigación anterior (Umpierrez, 2009:57/58) se presentaba este mismo tema del decrecimiento de la matrícula en el nivel Medio/Polimodal confrontando el Anuario 2005 del Ministerio de Educación Nacional con el análisis que hacía el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Provincia de Buenos Aires (SUTEBA). Las dificultades respecto de la inscripción, promoción, retención y graduación eran y siguen siendo claves para complejizar el par inclusión/exclusión educativa. Así, el análisis de los datos deben poder poner en perspectiva los modos en que se busca presentar la información desde las esferas oficiales (como advertía el sindicato docente respecto de cambiar la denominación de “desgranamiento” a “abandono interanual” y con ello transferir responsabilidades a los actores).

Este es un tema sensible que afecta a la localidad de Olavarría, como queda planteado en el Informe “El Índice de Desarrollo Humano (IDH) en Olavarría, 2013 (Pág. 10)” puede leerse:

“El componente educativo: Este componente mostró un leve aumento en relación al año 2011. Hay que considerar el peso que cada variable del índice educativo contempla y en este sentido **la tasa neta de escolarización** varía llegando a ser en el grupo de 18 a 24 años del 40.0% en 2011 y del 49.2% en 2012, en tanto en el grupo entre los 15 a 17 años de edad fue de 82.5% en 2011 y del 85.6% en 2012 según los datos de la EHE¹⁴⁶ última pasada. Vale decir, a medida que se asciende en la edad la deserción escolar aumenta y ejerce su influencia sobre esta dimensión. Algunos datos interesantes surgen del informe de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (febrero 2012) en donde se ve

¹⁴⁶ Dice en mencionado informe, pág. 4 “Para el caso de Olavarría, contamos con los datos de la Encuesta de Hogares (EHE) que lleva adelante el Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires a través de su Dirección Provincial de Estadística y supervisada por la Subsecretaría de Indicadores Locales de Olavarría. Esto permite obtener datos que no están contemplados en el Censo o que aún no han sido publicados pero que pueden ser obtenidos a partir de la EHE”.

claramente que la deserción escolar tiene relación con la edad. El abandono escolar en el secundario es del 7.3% para el año 2010 en el ciclo básico pero lo duplica para el ciclo superior, siendo del 16.2%. Comparativamente, para el grupo del primario, que correspondería a las edades entre 6 a 11 años y parcialmente al comprendido entre 12 a 14 años que emplea el IDH, el abandono escolar es de 0.3%. En definitiva, **la caída en la tasa de escolarización desde los 5 años a los 24 cae dramáticamente influenciando el valor del índice educativo”**.

A partir de los datos oficiales (Informe IDH), el componente educativo de la ciudad se muestra de modo sensiblemente superior en su alcance, aunque sin resolver aspectos centrales vinculados a la repitencia y la deserción.

OLAVARRÍA, LOS JOVENES Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA desde la mirada de la gestión municipal.

Los sentidos se construyen de muchos modos y el lenguaje es un ámbito específico para ello. El orden del discurso, según la expresión de Michael Foucault, está dotado de eficacia: instauration de divisiones y dominaciones, es el instrumento de la violencia simbólica y, por su fuerza, hace ser a lo que designa (Chartier 1996).

El subsistema Educación de la ciudad de Olavarría analizado desde la gestión municipal.

Las escuelas secundarias de la localidad, a excepción de una, dependen de la jurisdicción provincial. La provincia de Buenos Aires desde su marco normativo vigente, la Ley de Educación Provincial N° 13.688, y en concordancia con la ley 26.206 define lineamientos y responsabilidades de la jurisdicción. En su artículo N°56 se expresa que:

El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Provincial es una responsabilidad del Poder Ejecutivo Provincial que la ejerce a través de la Dirección General de Cultura y Educación, y que conforme a las disposiciones de la presente Ley, tiene idéntico rango al establecido en el artículo 147° de la Constitución Provincial y goza de autarquía administrativa, técnica y financiera, con capacidad para actuar en el ámbito del Derecho Público y Privado.

Queda planteada que la provincia asume la conducción y sostén del sistema educativo provincial como actor principal. También se reconoce en el artículo n° 61 la posibilidad de “celebración de convenios con diferentes actores sociales (públicas o privados) y de cualquier ámbito o nivel jurisdiccional o geográfico “que aseguren la concreción de los fines y objetivos de la política educativa provincial estipulados por esta Ley”. Esto habilita el trabajo en las regiones, distritos y localidades en acuerdo con otros actores, en vistas del cumplimiento del derecho a la educación reconocido como un bien social y un derecho humano.

Ya ubicados en la Región XXV, se recuperan los modos en que el sistema educativo provincial diseña modelos de gestión descentralizados. Este diseño presenta ámbitos de articulación estratégicos como son las Jefaturas Regionales Únicas y la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UGED), a la vez de la existencia histórica de un modelo de administración local de las escuelas desde los Consejos Escolares¹⁴⁷, que cuenta con cargos electivos de clara pertenencia político-partidaria con vínculos municipales, provinciales y nacionales. La conformación del cuerpo de consejeros escolares está en sintonía con los resultados de las elecciones en la jurisdicción municipal.

Si bien los lineamientos que llegan a las escuelas se definen en jurisdicciones nacionales y provinciales, desde donde parten prescripciones y asignaciones que habilitan/garantizan/ acotan su cumplimiento, su despliegue está situado en el plano local. Es allí donde se desarrolla y se actúa. Y esa actuación se da en el territorio del que las escuelas son parte: un sistema mayor, la ciudad.

El acceso al cumplimiento del derecho a la educación esta mediado por los accesos que la propia ciudad habilita/cercena. En esta puesta en acto, se juegan en el día a día las condiciones materiales de las escuelas y de los actores. Y se conectan además con los imaginarios sociales que delinear “atrasos” y “adelantes” de la ciudad (Gravano 2005), zonas privilegiadas y zonas peligrosas, lugares destacados en contraste con aquellos en los que se concentra todo lo malo. Imaginarios que se asocian a los significados compartidos respecto de asistir, ser parte de esta o aquella escuela.

¹⁴⁷Ver descripción en Artículo 147. Nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688. Título V. Ver también Capítulo IX.

Puede recuperarse a esta altura el análisis que se presentara en el capítulo precedente a partir de relevamientos en terreno, respecto de los procesos de resistematización del nivel, a través de la creación de nuevas escuelas o la reunificación en zonas “de borde” de la ciudad. En esta ampliación del sistema educativo, a la par que se incluye a sectores históricamente postergados respecto del nivel, se profundiza la segregación estudiantil ya que estos jóvenes son parte de procesos sociales urbanos más amplios presentados por Paredes (2010) como segregación residencial socioeconómica (SRS). Ésta remite a “situaciones de marginalidad social (se vive “en los márgenes”) y no de exclusión social, entendida como la completa separación de la vida social instituida, lo que equivaldría a pensar en la lógica del ghetto” (Paredes et. al:2). La autora propone una mirada relacional sobre la oferta educativa que permita dar cuenta de una “representación más compleja y múltiple del espacio social y físico *en* el cual y *por* el cual las instituciones educativas están posicionadas de modo diferenciado y desigual en la localidad” (Ibid.:3). El análisis de estas nuevas formas de desigualdad educativa en territorios urbanos segregados y librados a su propia suerte -por las nuevas lógicas de gubernamentalidad en el siglo XXI- presenta la traslación de la responsabilidad hacia las comunidades y los sujetos.

La perspectiva metodológica privilegiada pone el eje en el plano de los discursos y las prácticas, reconociéndolos como capilaridad por la que circulan los sentidos compartidos. Así, relevar y analizar estos materiales permite llegar al plano más difícil de advertir a simple vista, el de los significados.

Una mirada sobre la ciudad desde el poder ejecutivo da cuenta de visiones sesgadas respecto de la relación entre el sistema ciudad y el subsistema educativo. Se toman para este análisis documentos e informes publicados por la Municipalidad ya presentados y artículos periodísticos¹⁴⁸ en los que se relevan voces oficiales que permiten reconstruir el sustrato que subyace respecto de la mirada que se tiene sobre la población joven, su lugar en la ciudad y el vínculo con la educación. Se recuperan visiones y responsabilidades del municipio y su perspectiva respecto del subsistema educación, en el marco de la política de gobierno local.

¹⁴⁸Noticias publicadas por medios locales, especialmente el Diario “El Popular” único medio gráfico local en papel y de “referencia dominante” según describe Vidal Beneyto (1984) citado en Corral (1997).

Como puntapié se toma lo que expresa la funcionaria a cargo de la Secretaria de Desarrollo Social municipal¹⁴⁹ explicando lo que para ella significa pensar y trabajar por la inclusión social, que enlaza directamente con la inclusión educativa. Una voz que condensa aspectos que se relevan en múltiples y diversas fuentes a lo largo de la indagación:

[la inclusión es] (...) que la gente esté incluida en todos los sistemas. Si puede estar en el sistema educativo, de salud, eso es inclusión. (...) *La inclusión en el sistema educativo es la primera.* Y la que después va a generar el resto de la inclusión” (Las cursivas son nuestras) (Diario El Popular 07/10/09).

Más adelante, la entrevistadora busca confrontar las respuestas colocando a las políticas municipales como responsables del tratamiento que reciben jóvenes pobres de la ciudad, señalando la tendencia social de “criminalizar la pobreza y la infancia de los márgenes”, a lo que la Secretaria responde:

(...) Los que trabajamos en esto tenemos que tener una situación empática permanente, con los que están en una situación de vulnerabilidad y con quienes habitan la ciudad y a veces reclaman cosas que son justas, porque merecen vivir en una sociedad sana y segura. Es importante educar, cuando nos involucremos todos vamos a tener una sociedad más segura. (Ibídem)

La Secretaria parece diferenciar en su discurso entre dos tipos de habitantes: los que están en “situación de vulnerabilidad” por un lado, y quienes “habitan la ciudad y reclaman merecidamente vivir en una sociedad sana y segura”. Los primeros, definidos como se anticipaba en páginas anteriores, como “aquellas personas que tienen carencias o privaciones en materia de servicios públicos, vivienda, agua y educación” (ODM, 2010). Es decir, privados del acceso y consumo del excedente urbano como pleno derecho ciudadano. Como se presentara oportunamente, se trata de una gran porción de población en esa situación comprendida entre 0 y 25 años. En relación al segundo grupo, quienes “habitan la ciudad y reclaman merecidamente vivir en una sociedad sana y

¹⁴⁹Se toma aquí en particular las expresiones de la Secretaria de Desarrollo Social; una secretaria que conlleva amplias responsabilidades en el diseño y puesta en marcha de articulaciones entre los sistemas de la ciudad y sus subsistemas, en este caso entre la gestión social de la ciudad y el sistema educativo. Esta misma funcionaria sería quien un año después de la entrevista, pusiera en marcha y llevara adelante la dependencia municipal responsable de la construcción y análisis de indicadores locales para el desarrollo de políticas públicas, entre ellas, las educativas. Su voz condensa aspectos que se relevan en múltiples y diversas fuentes a lo largo de la indagación.

segura”. En palabras de la propia funcionaria, serían los que habitan la ciudad por lo que tienen garantizado el consumo de la ciudad, es decir no tienen carencias o privaciones en materia de servicios públicos. En esta misma frase, la entrevistada coloca la tensión que subyace a la visión respecto del “otro”, visto como “desigual” (Boivin y Rosato 2004). La posición desde la que la funcionaria analiza la condición de un “nosotros”, los incluidos que “merecemos una sociedad sana y segura” se confronta con “otros”. Esto remite a la dicotomía planteada en términos de una alteridad social y cultural de diferencias irreductibles y absolutas; una imagen del “otro” en tanto diferente, esa diferencia la estaría reconociendo como parte de su condición de vulnerabilidad pero que a la vez los convierte en aquellos que vuelven a la ciudad en “insegura”. Ese otro es el joven, que vive en zonas donde no están garantizados los servicios, y sería quien mantiene en vilo a la sociedad y no le permite disfrutar de una “ciudad sana y segura”.

Y como remate de la entrevista, la Secretaria señala: “(...) *Es que la primera inclusión es la del sistema educativo*. Es un criterio compartido con todos y las políticas tienden a que sea un sistema realmente inclusivo” (las cursivas son nuestras). Un “otro” que se constituye en una amenaza y para poder disfrutar de la ciudad, primero hay que pasar por el sistema educativo. Esto conduciría hacia una ciudad más segura, en la que la escuela se constituye en una nueva “frontera” para ese “otro”.

A la par, una visión que ubica en el sistema educativo la responsabilidad de dar respuesta y con esto corre de las propias obligaciones al Municipio, ya que las escuelas de la ciudad dependen de la jurisdicción Provincial. Si la primera inclusión es la educativa y sería la “llave” de las otras inclusiones, el problema está afuera de las políticas municipales.

Desde la posición de responsabilidad en la lectura y planificación de la gestión social que tiene la entrevistada, se atribuye a la educación el carácter de variable independiente, que es la que en definitiva habilitará las “otras inclusiones”.

Podemos afirmar que si bien el sistema educativo tiene autonomía para definir y generar procesos de transformaciones, éstos sin dudas están entramados con las condiciones económicas, políticas, culturales que conforman y tensan a la sociedad. Es decir, el acceso a un buen vivir, el derecho a la vivienda, a los servicios urbanos deberían estar garantizados para todos los ciudadanos.

Mirándolo de modo inverso, se coloca el acceso y pasaje por la educación como “canal” para llegar a derecho de disfrute de la ciudad siendo que si se parte de suponer como ciudadanos de derechos a todos los habitantes de la localidad, serían las necesidades básicas las que hay que garantizar para poder acceder sin problemas al sistema educativo. Y de ese modo, desde la gestión municipal se aportaría al cumplimiento de la obligatoriedad.

A la vez que quienes transitan por las aulas escolares y egresan llevan consigo determinados atributos, coloca a quienes no pasan por allí “del otro lado” de sus límites, se constituye en la frontera, actualizando la imagen de un “otro” visto como “salvaje”. Ese otro, que no merece vivir en la ciudad, al menos, hasta que se eduque.

Se hace una lectura ilustrada y liberal de la población en la que la educación se constituye en el ámbito de legitimación del derecho a la ciudad. El problema se tensa con la ampliación de la cobertura y la obligatoriedad decretada para el nivel. A la vez, se deja sin una propuesta que atienda la prescripción universalizada de inclusión educativa que la ley instala.

Además, cabe señalar que están dadas ciertas condiciones de posibilidad desde el plano político para la injerencia de la Jurisdicción Municipal en el sistema educativo provincial, ya que los modelos de gestión descentralizados enunciados desde la Jurisdicción Provincial (provincia de Buenos Aires) presentan ámbitos de articulación estratégicos.

En el plano local, se cuenta con un modelo de gestión territorial diseñado y puesto en marcha desde 2009 –se trata de ocho zonas de intervención municipal a través de los Servicios Territoriales Municipales (STM)- que buscan generar políticas en las que se descentralice el accionar municipal (Umpierrez, 2013a); Sosa y Umpierrez, 2014). Para ello se convoca en las sedes de los STM a Mesas de Gestión Territorial (MGT) conformadas por miembros de las dependencias municipales, responsables de los STM y a las organizaciones sociales, entre ellas las educativas. El tratamiento de este tema excede ampliamente el análisis que aquí se realiza. No obstante es relevante señalar que se trata de una estrategia política que enuncia mayor participación a la vez que pone en jaque modelos de gestión barrial llevados adelante durante décadas por las juntas vecinales, sociedades de fomento y líderes barriales, lo que dejaría al descubierto que es una maniobra para restar participación real.

Aquí es menester señalar reconocimientos fruto de otro trabajo de indagación, en el que se advierte el modo en que las escuelas “de borde” son centrales en la construcción discursiva que legitima el desplazamiento de las responsabilidades del Estado, en el que éste asume la condición de “dejar hacer” y en ese acto transfiere la responsabilidad a los propios actores.

La descentralización de la gestión en los territorios locales y la inclusión educativa son dos de las aristas que prevalecen en la racionalidad de gran parte de las políticas públicas actuales. Ambas se inscriben en un universo de sentidos que apuntan a construir, al mismo tiempo, un rol para el despliegue “articulador” del Estado y la participación de la sociedad civil. Consecuencia de ello, son redefinidas gran parte de las prácticas y los significados que éstas asumen para los sujetos de modo tal de legitimar una forma de concebir el territorio, sus habitantes y sus prácticas que habilitan (e inhabilitan) prácticas sociales y urbanas.

En esta clave ha sido abordada la promesa de participación que suponen los STM: un reordenamiento territorial que incide en la dinámica social/barrial preexistente e inaugura una acción que pretenden innovar en las ya clásicas delimitaciones entre civilización y barbarie. (...) (Se) ha pretendido subrayar los modos en que el sistema educativo y los actores educativos, en particular, son convocados y asumen un rol vinculado a ser ‘punta de lanza’ de un operativo no exento de tensiones y matices. La mirada puesta en el plano de lo simbólico, lejos de ser soslayado, apunta a la difusión de significados que buscan mediar entre quienes conservar la ciudad conquistada y quienes presumen el derecho de “incluirse” en el territorio.

Aquí se advierte, desde la visión de los actores que fueron transitando los diferentes formatos, los modos en que los cambios impactan y se resignifican al interior de las propias escuelas. En este proceso de resistematización, los docentes y los estudiantes se ven impelidos a ser parte y dejar de serlo, según se prescriba, más allá de lo que esto signifique o el modo en que se lleve adelante. Por otro lado, la pertenencia a esa zona, a ese barrio, en relación a las construcciones sociales imaginarias compartidas, ubica límites en los que “entrar” y “salir del barrio” se constituyen en fronteras simbólicas que a la vez que

discriminan mantienen a “unos” y “otros” diferenciados, clasificados y, en especial, manteniendo las demandas y necesidades en el propio territorio, ya que no es necesario ir al Municipio a reclamar, ahora el vecino lo hace en su propio barrio, en las mesas de gestión, en las que las instituciones educativas (provinciales y municipales) tienen un papel protagónico” (Sosa y Umpierrez 2014:20).

Queda así planteado cómo el diseño y desarrollo de la gestión territorial municipal incorpora a la educación como “punta de lanza”, en particular en los territorios más conflictivos y la potencialidad de incidir en el conjunto de políticas que atiendan el subsistema educativo en la ciudad. Asimismo, en estos espacios se juegan múltiples intereses y tensiones atravesados por los juegos político-partidarios.

El ejecutivo municipal tiene, en diferente grado, injerencia en la designación de la Jefatura distrital, en la lista que se propone y acompaña su gestión de los consejeros escolares que se conforman como cargos electivos; en la conformación y gestión de los Servicios Territoriales Municipales, por lo que bien pueden advertirse las potenciales capacidades, desde la gestión municipal, de ser parte activa en el diseño y ejecución de políticas tendientes a atender los problemas identificados desde las dependencias municipales directamente implicadas, en relación a la educación.

Yo, tú, él, ¿de quién es la responsabilidad de garantizar la obligatoriedad educativa?¹⁵⁰

Volviendo la mirada a la ciudad de Olavarría, la encrucijada abierta está planteada en los propios informes del Municipio, atendiendo los indicadores prescriptos por el PNUD: en una ciudad con una PEA superior a otras de la Provincia, un número importante de jóvenes no asiste al nivel secundario. Esta situación estaría anticipando un escenario futuro para los jóvenes que no acceden al sistema educativo o a formaciones específicas, que los colocaría en dificultades para insertarse en puestos de trabajo atendiendo al desarrollo científico y técnico

¹⁵⁰ Parafraseando a Dussel y Caruso (1998) quienes titulan un capítulo “Yo, tu, él quien es el sujeto?”.

que impactó e impacta en los modelos de producción de bienes y servicios. Esta línea de inserción se advierte desde las recomendaciones que se señalan en el informe, en la necesidad de pensar y planificar una economía diversificada, en consonancia con los reconocimientos de Sosa (2013) respecto de la reconversión de la imagen vigorosa de la ciudad de Olavarría, de “ciudad del trabajo” a “ciudad diversificada”. Y esto sin duda implica a la población en edad escolar y a quienes deben completar la escolaridad obligatoria.

Es preciso señalar que el acceso a la educación de jóvenes y adultos es un problema que afecta a la población mundial y se debate en ámbitos tanto internacionales como nacionales¹⁵¹. Se hace relevante incorporar aquí la idea de *deuda social educativa* (Riquelme y Herger 2010), entendida como la tarea pendiente de los gobiernos en relación a la concreción del derecho a la educación de toda la población, dando acceso, promoción y progresión por los diferentes niveles del sistema educativo.

Se entiende que “el derecho a la integración (...) considera a los individuos como ciudadanos activos y *no únicamente como personas asistidas a las que hay que auxiliar*” (Fitoussi y Rosanvallon 2003, citado en Riquelme y Herger 2010:347, el destacado es nuestro). Se estaría dando cuenta, desde esta perspectiva, de la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación entendido como un derecho humano¹⁵² que incluye a jóvenes y adultos y se extiende para toda la vida. Desde el municipio, si bien se advierte la problemática nodal de jóvenes que no están escolarizados y que difícilmente se puedan insertar al mercado de trabajo, en relevamientos específicos sobre población joven que se realizaran desde su propia órbita, en los años 2011 y 2012, se decide profundizar solamente el reconocimiento de las necesidades y características de los adolescentes escolarizados. No se identifican informes que releven o analicen a la población que no esté asistiendo a algún nivel educativo, o adultos no escolarizados, tal como se presentara.

¹⁵¹ “En un estudio específico de Unesco sobre las perspectivas de la Educación para Todos hacia el 2015, en la evaluación sobre el financiamiento se destaca una necesidad urgente de: “aumentar la proporción del gasto público asignado para todos los aspectos de la educación básica, y de aumentar la eficiencia a través de mejores niveles de gobernanza y la participación más amplia de organismos no gubernamentales”. UNESCO 2007, p. 140 citado en Riquelme y Herger 2010: 349. Por otro lado, en la Argentina se analizan datos específicos de esta situación en DINIECE 2010.

¹⁵²El planteo de los derechos humanos encuentra respaldo teórico en perspectivas críticas de las políticas neoliberales para las que la educación es sólo un bien individual de carácter privado. (Riquelme y Herger 2010:348)

Una indagación que se circunscribe a un sector fácilmente identificable, que opera como dispositivos de control: las escuelas reciben y desde las estadísticas se clasifican. Esta opción deja de inicio invisibilizado a un grupo importante de jóvenes que no asisten a la escuela. Una escuela que se constituye en dispositivo de selección y control.

Respecto de los resultados publicados en los mencionados informes, un aspecto que interesa aquí es el abordaje que se hace de la repitencia. Cabe preguntar qué supuestos subyacen en la categorización construida desde el municipio que la explica en el nivel secundario, ya que es una de las puertas hacia la deserción/abandono de la escolaridad. Además, la lectura de estos datos nos permiten profundizar en el plano de los supuestos que subyacen a la lectura social que se hace desde estas dependencias y que aportan a la toma de decisiones políticas en la gestión de la ciudad.

-En el Informe 2011 se identifican los siguientes ítems y valores de respuestas como las causas de la *repitencia*: *ayudar en la casa, 8.07%; *no te gusta, 61.33%; *problemas en la escuela, 8.79%; *por trabajo, 5.26%; *no te ayudaban en casa 5.02%; *no te trataban bien, 6.34%; *faltabas mucho, 14.82%; *andabas en la calle, 18.47%; *no entendías, 24.03%.

- En el “Segundo relevamiento” (2012) se señala que el 26% de los jóvenes escolarizados repitió en la escolaridad secundaria. Un dato destacado es que, de ese total, el 68% reconoció haberlo hecho por “problemas escolares”. No se especifica qué incluye o cómo se construye esa categoría y deja en sombras qué ítems son los que se interrogaron.

El resultado publicado provoca diferentes interrogantes, entre ellos, ¿por qué se discriminan en el primer relevamiento las respuestas de este modo y se subsumen las respuestas del segundo en “problemas escolares”? Si se repara en los ítems del primer informe, buena parte de los problemas estarían focalizando a los propios estudiantes como responsables de lo que sucede: “no te gusta”, “andabas en la calle”, “no entendías”, “faltabas mucho”. Se busca tipificar respuestas en categorías cerradas y es sabido que los modos en que los sujetos actúan tienen múltiples explicaciones. Un relevamiento que cierra la pregunta y no da espacio para el reconocimiento de la multicausalidad, que no da espacio a la voz de los propios actores para expresar sus propias apreciaciones respecto de la situación. Por otro lado, el conjunto de ítems propuestos para seleccionar

restringen casi exclusivamente al propio estudiante (o su entorno socio-familiar) como responsables de la situación.

-Una segunda observación cabe hacerse sobre las propias escuelas. Lo que desde la lectura municipal no se atiende son las porosidades y tramas abiertas que son las escuelas, especialmente las del nivel Secundario, ya que en las dinámicas de la vida cotidiana las mismas generan procesos de inclusión y exclusión. Colocar la mirada en los actores y dejar a las escuelas como telón de fondo, sin hacer alguna aproximación ni diferenciación respecto de las condiciones en las que se habita y se trabaja, da cuenta de una perspectiva: se posiciona en un modelo analítico de la simplicidad en la que parecería poder entenderse la realidad como una cuestión de causa efecto. Más allá de que el recorte este ubicado en los jóvenes, reconocer (o no) que su condición como tales es relacional, históricamente construida, situacional, representada, se produce en lo cotidiano, se construye en relaciones de poder y es cambiante (Perez Islas 2000:15) da cuenta de una perspectiva teórica y metodológica para analizarlos. Teniendo en cuenta que quien produce este informe es el propio municipio, esta perspectiva además, es el insumo desde el que se toman las decisiones políticas.

Quedan opacadas, además, las heterogéneas “juventudes” (Chaves 2009) que se presentan en las escuelas secundarias, al no poner esos “problemas escolares” en relación con 1) las condiciones materiales en que se asiste a la escuela (condiciones estructurales como vivienda, salud, trabajo de los actores y sus familias y de los edificios y equipamientos escolares); 2) las dinámicas escolares propias de cada institución (las relaciones sociales en el aula y la escuela, la micropolítica escolar); 3) las experiencias escolares previas y los saberes alcanzados, entre tantos otros componentes que podrían enumerarse y que permitiría incluir otras aristas para el análisis que, desde ese enfoque, no se pueden advertir, ya que no son parte de lo que se interroga. Por tanto, se construyen respuestas a problemas de acuerdo con aquello que se decide interrogar, a la vez que se soslayan otros aspectos: quienes son los relevados (quiénes no son parte de este relevamiento); qué aspectos pueden identificarse como causales desde la voz de los actores; qué aspectos son parte de la dinámica de las propias instituciones escolares, entre otros.

Cabe preguntarse si las escuelas están en condiciones de atender esta demanda en términos materiales –aulas, equipamientos, plantas docentes- y simbólicos,

es decir, si es parte del imaginario pedagógico (Pineau 2010) que los nuevos sectores en tanto obligados por ley y/o sujetos de derecho, deben no solo permanecer, sino aprender saberes socialmente relevantes que acrediten el nivel Secundario. En este entrecruce de intereses, el estado municipal “deja hacer” pero no interviene en términos de saber (y con ello intervenir) respecto de las condiciones en las que los estudiantes asisten a las escuelas, los recursos con los que se cuenta, la formación permanente de docentes, entre otros aspectos).

Se ha planteado hasta aquí un escenario en el que se percibe y se enuncia desde la gestión del territorio local que las injerencias y responsabilidades explícitas respecto del nivel secundario son de la jurisdicción provincial, de quien dependen las escuelas, aunque las condiciones y accesos al consumo de la ciudad, entre ellos el derecho a la educación, lo esté habilitando también el propio municipio.

En este sentido se hace referencia al derecho a la vivienda, a los servicios –luz, gas, cloacas, agua corriente-, al transporte público, a la salud, en el que la categoría de deuda social en términos de derechos ciudadanos vuelve a ser pregnante. El papel del municipio aquí es clave, más allá de que en términos financieros y políticos las escuelas dependan de otras jurisdicciones. El énfasis se coloca en hacer explícito que hay espacios y oportunidades para que el municipio incida en la toma de decisiones y participe por ejemplo, en la promoción de obras¹⁵³, más allá de los aportes ocasionales y de excepción para alguna actividad individual de representación en eventos como hace, entre otras. Además, la decisión de garantizar (o en qué medida lo hace y para quiénes) el acceso al consumo del excedente urbano a todos sus habitantes, por su condición de ciudadanos.

Ahora bien, la ciudad de Olavarría, analizada desde la jurisdicción municipal, podrá formular planificaciones inherentes al área educativa en su visión política de la ciudad, en parte acotada a los presupuestos y recursos que reciba de los

¹⁵³ El municipio invierte dinero del fondo sojero (coparticipación de las retenciones) en obras de infraestructura escolar, aunque estas cuentas no son de fácil acceso público. Diario digital Infoeme nota del 09/12/12. Muchas de estas obras han sido para ampliaciones de escuelas de gestión privada, beneficiando desde el Estado municipal a congregaciones religiosas católicas con estos recursos (Colegio José Manuel Estrada; Colegio Nuestra Señora de Fátima; Colegio Fray Mamerto Esquiú).

niveles jurisdiccionales provincial y nacional a la vez que los propios¹⁵⁴. Pero se advierte centralmente que no se trata sólo de recursos, sino más bien de enfoque, de perspectiva. Siempre que se decida pensar que “la primera inclusión es la educativa” se deja atada a otros actores la posibilidad de revisar y rediseñar los modos de abordar los problemas, especialmente el nudo que significa la repitencia y el abandono de la escolaridad secundaria, que no puede analizarse exclusivamente como un problema intrínseco al sistema educativo provincial, como se viene analizando, ni como responsabilidad exclusiva de los propios actores, como parece explicarse desde el análisis que se hace a partir de las respuestas en los relevamientos oficiales sobre los estudiantes de la escuela secundaria de la localidad.

Desde la posición de responsabilidad en la lectura y planificación de la gestión social municipal, se atribuye a la educación el carácter de variable independiente, como la inclusión que en definitiva habilitará las “otras inclusiones”. Se podría pensar entonces que el consumo de la ciudad sería para los que hayan transitado por el sistema educativo, para aquellos que reclaman y merecen una ciudad sana y segura, ya que es la educación la que da cuenta de la “primer inclusión”.

Los y las jóvenes de/en la ciudad

Merece colocarse un paréntesis aquí para revisar algunos aspectos que permiten caracterizar a este conjunto poblacional: los jóvenes de la ciudad de Olavarría.

El “Segundo relevamiento de adolescentes escolarizados de Olavarría 2012. Una perspectiva socio sanitaria en la comunidad educativa de Olavarría, Provincia de Buenos Aires” se propone “contribuir al conocimiento de factores protectores y de riesgo para la salud integral del adolescente en la comunidad escolar secundaria del Partido Olavarría” (Informe 2012:6). Según se explica en el mismo documento,

“para lograrlo, se aplicó una encuesta estructurada en los establecimientos secundarios del Partido de Olavarría en todo el universo educativo. El propósito general es poder generar evidencia sobre

¹⁵⁴ Entre las fuentes de recursos propias es muy relevante el “impuesto a la piedra”, una tasa que se aplica a las industrias extractivas mineras del partido que se constituyen en la fuente principal de recursos para el municipio.

múltiples dimensiones de la vida del joven que estudia, lo que permite desarrollar proyectos a partir de conocimiento demostrable y poder establecer líneas de base desde donde evaluar la efectividad de las acciones que se propongan” (Ibídem).

Bajo esta definición de población y el recorte que se hace de a quienes (y a quienes no alcanzaría), aquellos que no están dentro del sistema educativo no estarían analizados como parte de la población destinataria de políticas de salud integral.

Se identifican supuestos y perspectivas que acompañan la visión municipal y que permiten avanzar en el análisis respecto de los sentidos y las prácticas en el gobierno de la población y la construcción intencionada de visiones compartidas de ciudad. Los señalamientos de Riquelme y Herger (2010) permiten acercarnos a comprender de qué modo operan en el modelo dominante de gestión de gobierno las definiciones de políticas y las asignaciones de recursos. Las autoras señalan que

coexisten al menos dos políticas: unas políticas para el desarrollo económico, la ciencia y la tecnología, la educación y el trabajo de los sectores dinámicos de la sociedad, y otras políticas de desarrollo social para los sectores excluidos o marginados de la sociedad. Entre estas últimas están las orientadas a las personas adultas y a la Educación para Todos. Sin duda esta fragmentación de las perspectivas de las políticas públicas es fuente de desigualdad e injusticia social, y está en el centro de las causas de los problemas de la cuestión distributiva y de las asignaciones de los recursos (Ibídem p. 346).

En el análisis que se viene haciendo, la Municipalidad de Olavarría sostiene políticas diferenciadas según se trate del sector en el que se apuesta el desarrollo y crecimiento y por otro, el destinado a recibir asistencia social. Ese segundo sector, definido desde sus informes como la “población socialmente vulnerable” (ODM, 2010).

Permítase aquí una larga cita tomada de la presentación del informe:

La adolescencia, definida demográficamente por la OMS como el período de la vida entre los 10 y los 19 años, constituye una etapa del ciclo vital donde se definen aspectos morfológicos, de salud reproductiva, de expectativas e integración social del individuo. Como abordaje multidisciplinario, se han delimitado básicamente tres dimensiones: biológica, psicológica y social. Cada una con características específicas pero absolutamente integradas ya que el adolescente vive todas ellas al mismo tiempo.

Desde el sector sanitario, el enfoque sobre la salud integral del adolescente es relativamente reciente. La primera causa de muerte en los jóvenes son los accidentes. Al intentar buscar factores explicativos de este fenómeno, se han caracterizado tanto variables de riesgo como variables protectoras.

El control de los factores de riesgo y el incentivo a incrementar los factores protectores requiere de la participación social que excede con mucho al sector de la salud. Clásicamente se denomina factores de riesgo aquellas características que hacen más probable que un hecho suceda frente a la presencia del factor versus su ausencia (ej.: organización familiar disruptiva, hogares monoparentales, autocontrol deficiente, maltrato, falta de conocimientos sobre aspectos de sexualidad, estilos de vida negativos etc.). Contrariamente y con una visión del aspecto positivo, los factores protectores disminuyen la probabilidad del evento adverso en su presencia. La resiliencia es la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y fortalecer las estrategias para que las circunstancias no impidan crecer como ser humano. Este concepto refuerza el sentido de estudiar aquellos factores que favorecen la resiliencia (ej: habilidad para comunicarse, automestima, locus interno de control, flexibilidad, inteligencia emocional, etc.) (Segundo relevamiento Sociosanitario escolar de Jóvenes 2012:4).

Es importante advertir que el modo en que el estado municipal nombra a esta porción de población, a la que designa como “los adolescentes”, y con ello sólo

remite al componente etario, sin atender la complejidad de lo juvenil (Pérez Islas 2000). En este sentido, se puede identificar una mirada esencialista, uniforme y descontextualizada respecto de lo juvenil, que finalmente opaca y niega la diferencia y la diversidad.

Si bien se está enunciado un enfoque integral, multidisciplinario sobre la “adolescencia”, el peso parecería estar colocado en el ámbito de la salud. Otro aspecto que merece atención es la afirmación de que la principal causa de muerte entre los jóvenes son los accidentes¹⁵⁵. Se invoca a la comunidad como responsable de la protección frente al riesgo sanitario, ya que “excede en mucho al sector salud”.

En el documento se advierte una mirada conservadora de la sociedad (se ubica como factor de riesgo, por ejemplo a los “hogares monoparentales” así como “estilos de vida negativos”, sin especificar qué es negativo, para quien, respecto de qué) y apela a un término, la *resiliencia*, como la capacidad humana de hacer frente a las adversidades. ¿Qué están diciendo desde la órbita municipal cuando apelan a esa categoría –la resiliencia- en un informe que se dedica a estudiar las condiciones de: *Ambiente familiar, *Ambiente escolar, *Ambiente social, *Hábitos, *Ambiente emocional, *Sexualidad, *Expectativas de vida, *Salud de “los adolescentes” escolarizados?

Se constituye en una referencia de valor el planteo que hace Silvia Grinberg respecto de las *políticas del gerenciamiento de sí*, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Foucault 2006; Dean 1999; Grinberg 2008 citados en Grinberg 2009: 294). Para Grinberg, la sociedad del gerenciamiento refiere “a la configuración de nuestra socialidad postdisciplinaria. Michael Foucault (2007) las refería como sociedad de empresa”. Desde allí, la autora explica que

la lógica del «rational choice» dejó de pensarse como algo privativo a la órbita del mercado. En las sociedades de gerenciamiento la elección racional devino la forma de administración de la vida, aquella que los sujetos tenemos que asumir tanto para nuestra vida pública como privada (Grinberg 2009:295).

¹⁵⁵No puede profundizarse aquí este tema, pero en la ciudad hay estadísticas que dan cuenta de un número muy alto de muerte de jóvenes por suicidio y asesinato.

Es desde este marco que los dispositivos de gobierno de la población en la “sociedad del control” (Deleuze, 1991) demandan que las personas actúen sobre sí para conseguir sus objetivos y si no se logra son los propios actores, sus capacidades (o su falta) lo que explica el fracaso. De este modo la noción de resiliencia se convierte en una categoría que explica “fenómenos tan dispares como la desocupación, la extrema pobreza y/o las rupturas de pareja” (Grinberg, *ibidem*).

Las escuelas son responsabilidad de la Jurisdicción provincial y de la sociedad en su conjunto, pero desde la mirada del municipio cada familia y cada quien individualmente es responsable de la prevención y de las buenas decisiones que le permitirán llevar adelante su vida y terminar exitosamente su escolaridad. Retomando el planteo de Grinberg, se puede advertir cómo, de modo sutil y subterráneamente bajo un discurso progresista e inclusivo, se plantea una posición en la que desde el estado municipal se alienta una modalidad de “devenir empresario de sí” (Grinberg 2009:297). Traslada así las responsabilidades, el “bien elegir para sí” a cada quien, en un escenario de dispares condiciones para el acceso y consumo de la ciudad: la segregación residencial socioeconómica es parte de esta traza en relación a los accesos y las condiciones en las que se accede a la educación secundaria. En este escenario, aquellos sectores que no pueden garantizar la primera de las inclusiones, la educativa -según la responsable de la secretaría de desarrollo social (2009) y responsable de los relevamientos socioeducativos (2011 y 2012) son quienes además, se verán restringidos o con dificultades en el acceso a las otras inclusiones como son salud, trabajo, vivienda, servicios. Se trata de una interpelación a los propios sujetos, a su “resiliencia” y gerenciamiento de sí. Entonces, si

devenir empresario de sí pasó a ser pensado, según Foucault, como una tarea para quienes se encontrarán por encima de un umbral; para el resto la población que el autor denomina liminar, la cuestión sería volverse flotante, utilizada y utilizable si fuera necesario (Grinberg 2009:297).

De este modo, Grimberg coloca el foco y nos invita a pensarlo en este caso respecto de aquellos sectores sociales que no tendrían sentido para el estado ocuparse, puesto que

en rigor para un gran número de la población cada vez más numerosa en nuestras latitudes latinoamericanas ya ni siquiera se trata de devenir utilizable. De manera que, en la constitución de esta formación discursiva se produce una ligazón fundamental entre la crítica del Estado y la creación del sujeto responsable de sí. Narcisismo y abyección se vuelven dos caras constitutivas de un mismo proceso (2009, 297).

Entonces, ¿se legitimaría la condición de no-ciudadanos para aquellos que no han accedido a esta primera inclusión? ¿Se trataría de un retorno a la nuda vida tal como la analiza Agamben (1998)?

La obligatoriedad del nivel secundario amplía el conjunto de desafíos que las diferentes jurisdicciones tienen, pero queda aún opaca la definición de injerencias y responsabilidades de cada uno de los ámbitos implicados. Se construye (material y simbólicamente) a la población joven no escolarizada como “otro” entendido como diferente. Esa diferencia conlleva un acceso desigual a políticas (de inclusión o de asistencia); al derecho al consumo de la ciudad y con ello al cumplimiento del derecho a la educación como un derecho ciudadano.

En lo que sigue, se propone hacer una mirada más de cerca a los modos en que se analiza y se ubica el gobierno municipal, respecto de la educación y los jóvenes, en el período estudiado. En este sentido, el análisis de los discursos oficiales de representantes relevantes del gobierno municipal se valoran, ya que permiten reconocer la textura en la trama local de las inclusiones y exclusiones educativas, en relación y tensión con el acceso y consumo de la ciudad.

Los jóvenes de la ciudad: “Olavarría capital de los jóvenes muertos”.

Armaos los unos a los otros: hoy por hoy, en el manicomio de las calles, cualquiera puede morir de bala: el que ha nacido para morir de hambre y también el que ha nacido para morir de indigestión (Eduardo Galeano 1998).

En la fundamentación del “Informe adolescentes escolarizados de Olavarría 2012” que referíamos en el apartado anterior, se afirma: la principal causa de muerte entre los jóvenes son los accidentes. Sin datos, sin referencias. Esta es una problemática local sin dudas, que en los últimos veinte años viene resonando en la ciudad, como descontrol en el tránsito y ciudad de automovilistas¹⁵⁶, en la que la velocidad prima y los peatones no son tenidos en cuenta.

Las muertes en accidentes –especialmente de tránsito- se dan entre población joven. Es un problema nacional, si se atienden las cifras de muertos en accidentes de tránsito¹⁵⁷.

En la Provincia de Buenos Aires mueren más adolescentes por **causas “externas”** que por causas **“no externas”**. Las causas externas refieren a muertes *violentas* y *evitables* como consecuencia de homicidios, eventos de intención no determinada, suicidios, accidentes de transporte, entre otras. Las causas no externas refieren a tumores, enfermedades del corazón, infecciosas, cerebro-vasculares, anomalías congénitas, embarazo, parto y puerperio, entre otras (Informe Midde 2012:38).

Aun reconociendo que las causas por accidentes son muy relevantes, y sin pretensión de minimizar el problema del tránsito y la seguridad vial, merece advertirse que queda opacada bajo esa selección -se descuida o más bien, se solapa- otro problema que afecta a adolescentes y jóvenes de la ciudad, especialmente a los que están “en los bordes”, que son denominados por el municipio “población vulnerable” y que se incluye en causas externas (muertes que podría haberse evitado).

Durante el período estudiado, año 2012, se produjeron seis muertes de jóvenes por homicidios, es decir por causas violentas¹⁵⁸ -sin incluir aquí suicidios y

¹⁵⁶ Se advierten relaciones que ameritan una profundización que excede este trabajo entre las figuras emblemáticas de los hermanos Emiliozzi (Boggi, 2005), la imagen de ciudad Capital del Turismo Carretera y la velocidad del manejo cotidiano, que convierte en caos y permanentes accidentes en el tránsito con víctimas fatales con continuidad.

¹⁵⁷ En Argentina en el año 2012 fallecieron 7.485 personas, con un promedio diario de 21 personas fallecidas, un promedio mensual de 624 personas, de las cuales 2354 se produjeron en la Provincia de Buenos Aires (31,4%). En 2011, la asociación civil Luchemos por la Vida realizó estudio sobre el total de muertes en accidentes de tránsito publicados en los diarios de todo el país durante el período de febrero/abril de 2011 (476 muertos), de ese total surge que el 58% de las víctimas eran menores de 35 años.

<http://www.luchemos.org.ar/es/estadisticas/muertosanuales/muertos-en-argentina-durante-2012> visitada el 08/01/2014.

accidentes- y al menos dos, conmovieron a la ciudad: el asesinato de Leandro Pianciola, de 18 años en la salida de un partido de fútbol¹⁵⁹ y Jonathan Stramessi, de 17 años, que salió de un lugar bailable (donde no debía de haber estado porque la ley de nocturnidad, N°14050 lo prohíbe; habiendo consumido alcohol que no le debían haberle vendido, según Ordenanzas N° 1621/93, artículo segundo y de la Ley Provincial N° 11.748, prohibición de la venta y consumo de bebidas alcohólicas a menores de 18 años de edad) y desapareció. Tres días después fue hallado en el arroyo a escasos metros de la comisaria primera¹⁶⁰. En ambos casos, de modos muy diferentes, la ciudad se manifestó.

Se mencionan estos dos hechos por la resonancia local y nacional que tuvieron, ya que los medios capitalinos y a partir de allí, los de todo el país, relataron estas muertes. Los otros cuatro fallecidos en 2012 tenían entre 15 y 18 años. Se producen sus muertes: dos por disparos de arma de fuego, uno por arma blanca y uno es hallado ahogado en el arroyo sin identificar a la fecha su identidad. En 2013 se producen cinco muertes por violencia, de las cuales solo uno está en espera de juicio. Estos datos muestran otra cara de la ciudad.

En una nota aparecida en el diario “El Popular” el 13/05/12 se presenta la crónica de “veintitrés jóvenes muertos en situaciones violentas desde el año 2000” (no está aquí contabilizado Stremessi ni el joven NN hallado en el arroyo, ya que fueron hechos posteriores). Llama aquí la atención una foto que registra el diario:



¹⁵⁸ Según datos elaborados por El Diario El Popular. Entrevista a Ignacio Cerdera, periodista de la sección policiales, 21/01/14.

¹⁵⁹ Rafael, Claudia “Veintitrés crónicas de vida en la ciudad de los jóvenes muertos” Diario El Popular, 13/05/12. www.elpopular.com.ar Visitada el 08/01/2014.

¹⁶⁰ <http://agepeba.org/Lectura.asp?id=1392>

Así comenzaba la periodista la nota publicada en el diario El Popular (13/05/12):

“Olavarría, capital nacional de jóvenes muertos”, decía el cartel artesanal. Pocas veces una ciudad ha ostentado un título tan perverso y tan poco deseable. (...) Desde 2000 hasta la actualidad, en una estadística casera y probablemente parcial, aparecen 23 ausencias inexplicables. 23 ausencias que dejan el hueco de una mina que estalló indebidamente y de la que jamás se vuelve.

Esta es una arista para mirar y analizar la ciudad. En la ciudad, los jóvenes y las muertes son temas que se convierten en preocupaciones que estallan frente a los sucesos consumados pero que se silencian, e insistentemente se vuelven a activar frente a cada caso, de modo diverso si la víctima era “de los nuestros” o “quien sabe en qué andaba”. Es decir, la ciudad se conmociona y reclama de modo diferente si el joven muerto es parte de un sector social de la ciudad o de otro. Valga como caso, la carta que publica en el diario local el padre de Leandro Pianciola (joven asesinado en la salida del partido de fútbol, por error, la bala “era para otro”) diciéndole al intendente que había esperado alguna misiva o condolencia de su parte y recordando el duelo municipal de tres días y suspensión de todos los actos oficiales del 25/05/10 cuando fallecieron en un accidente de tránsito tres adolescentes y su profesor¹⁶¹. Los jóvenes eran miembros de familias tradicionales de la ciudad y volvían de un torneo de golf representando al Club Estudiantes, el más tradicional de la ciudad.

O como sucede cuando en 2013 asesinan a un joven en la puerta de su casa por haber denunciado y señalado a quienes le robaron la moto y la manifestación pública que se realizó por el asesinato de una mujer –Graciela Tirador, contadora y de reconocida familia- registrado ambos hechos el mismo día (13/01/13). En el caso de Tirador hubo varias marchas en reclamo de justicia, la primera convocó a más de mil personas¹⁶². Por Joaquín Nievas, de 18 años trabajador rural ocurrido en el frente de la vivienda familiar en una zona de la periferia, no hubo marchas y el caso pasó inadvertido¹⁶³.

¹⁶¹ Nota Diario El Popular 24/05/10.

¹⁶² Nota de tapa. Diario El Popular. 22/01/13.

¹⁶³ Nota Diario El Popular.19/01/14.

Con fecha 31/10/12, la Agencia Periodística de Buenos Aires de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata publicaba:

La gravedad de los hechos referidos a violencia policial, encubrimientos y crímenes directamente cometidos con la anuencia de “la Bonaerense” es de tal magnitud en Olavarría, que el junio pasado las Comisión de Derechos Humanos y Garantías de la Cámara de Senadores y de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados de la Legislatura bonaerense, quedaron conformadas en una sesión desarrollada en la misma ciudad.

En el encuentro, impulsado muy activamente por el vicegobernador Gabriel Mariotto, en el marco de la actividad política y legislativa que viene desplegando para desanudar lo que el mismo denomina “trama de complicidades entre el crimen y la política”, había contado con la participación, los legisladores, víctimas y familiares de la violencia policial, referentes de organizaciones e instituciones locales, militantes y vecinos.

Sin embargo, ni el ministerio de Seguridad ni ningún otro organismo del Ejecutivo provincial tomaron nota de los hechos, ni mucho menos se movieron para buscar una solución a lo reclamado por los vecinos y atendido por los legisladores.

El pasado 20 de mayo víctimas de abusos policiales y sus familiares ya se habían manifestado en la plaza central de esa ciudad para denunciar "apremios ilegales reiterados" por parte de la policía local, luego de la detención del joven Diego González¹⁶⁴.

Estamos aquí en presencia de otra Olavarría que no aparece en los informes elaborados por el municipio. Las muertes no esclarecidas, los jóvenes armados que en medio de discusiones “intrascendentes” se asesinan entre sí, la violencia policial, la violencia institucional, son aspectos que no se relevan en los informes que se construyen desde la gestión municipal para dar cuenta de lo que sucede con los jóvenes. Merece destacarse que el número de jóvenes muertos en circunstancias de este tipo se ha incrementado. Así refleja la

¹⁶⁴ <http://agepeba.org/Lectura.asp?id=1393>

periodista Claudia Rafael en una nota del 13/05/12, señalando que los datos son “estadísticas caseras”¹⁶⁵:

Los años más impactantes en cantidad de muertes violentas fueron 2005, 2008, 2009 y 2010, con tres casos cada uno y 2011, con cinco casos. El resto de los hechos se produjeron en 2000, 2002, 2003, 2004, 2006 con un caso cada uno.

Las cifras y estadísticas se derrumban por completo y estruendosamente cuando esas muertes adquieren rostro humano. Bucear en sus nombres y sus historias (cuestión mucho más difícil y parcial que la numérica) es movilizador.

No se puede hablar de razones que engloben al conjunto. Hay orígenes sociales diversos para muchos de ellos pero sí hay un dato puntual que es llamativo y que debe ser tenido en cuenta sobre la mesa del debate imprescindible. El grueso pertenecía a sectores socialmente empobrecidos. La mayoría habitaba barrios golpeados. Con lo cual, hay un punto en común para muchos de ellos: jóvenes y pobres. (Rafael, 2012)¹⁶⁶

Esta enumeración de muertes sitúa la lectura de la ciudad en la clave de seguridad/inseguridad, retomando la hipótesis del deslizamiento del imaginario entorno a esta dupla. Y los jóvenes cobran un lugar protagónico.

Mientras se cubren ciertos puntos estratégicos -desde la mirada oficial- con cámaras de seguridad a partir de la instalación de unas cuarenta, en el año 2010¹⁶⁷, se reinstala el tema de dar seguridad para tener una ciudad “vivable”, en palabras del intendente¹⁶⁸.

El discurso del intendente municipal en la inauguración del Centro de Monitoreo Municipal en 2010 -acto en el que el intendente estaba acompañado por Sergio Massa, intendente del Municipio de Tigre, FPV en 2010, líder del Frente Renovador en 2013, del que es parte Eseverri- permite recomponer aquí

¹⁶⁵Este no es un dato menor: no existen registros oficiales disponibles sobre las muertes violentas. Los datos del Ministerio de Salud no discriminan edades y tienen un retraso de tres años: al 20/01/14 están disponibles en la página datos 2011-<http://www.ms.gba.gov.ar/>.

¹⁶⁶ Rafael, Claudia “Deudas pendientes” Diario El Popular, 13/05/12. Versión digital. Visitada 23/01/14.

¹⁶⁷<http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/91205/con-la-presencia-de-massa-se-inauguro-el-centro-de-monitoreo>.

¹⁶⁸ Infoeme, 22/10/10.

una trama política que se enlaza con la provincia y la Nación. En el discurso de inauguración, el mismo intendente da cuenta de una jugada que desembocó en justificar esta inversión de dinero de la ciudad (más de un millón de pesos) en “seguridad” que no solo serviría como “prevención del delito sino también para el control del tránsito” y en el que la Nación, a través de la figura de Massa, había aportado. Así, el intendente decía:

“en Olavarría venimos de una profunda crisis en materia de seguridad, tuvimos el reclamo de organizaciones sociales, de gente de la comunidad, de Cámara Empresaria, de Sociedad Rural, Sociedades de Fomento que de alguna u otra forma *hasta que se hizo aquella manifestación que movilizó a toda la ciudad*, lograron instalar reclamándole al Estado en conjunto esta necesidad: que el Estado se haga cargo de una cuestión grave como era la inseguridad en la comunidad” (Infoeme, 22/10/10).

Como un zoom, una imagen lleva a otra, la inauguración del Centro de Monitoreo trae al presente una marcha que convocara una “Multisectorial por la Seguridad” en 2009 conformada por las organizaciones que el Intendente menciona en el párrafo precedente. Se trata de fuerzas económicas y por tanto políticas, representadas por cámaras y asociaciones de empresarios, comerciantes, ruralistas y ciudadanos que se sintieron convocados a marchar en "repudio a la inseguridad y a la desprotección del Estado". Una marcha que reunió alrededor de 7000 personas, que fue tema de medios nacionales¹⁶⁹, y a la que el Intendente y otras fuerzas políticas se sumaron haciendo el reclamo al estado provincial. Días previos a la marcha y a través de una “carta abierta a los vecinos” el intendente de Olavarría daba a conocer su reclamo de "basta de impunidad. Queremos vivir en paz" y terminaba su exposición con un duro cuestionamiento a fiscales y al Poder Judicial. Crítica que el propio Eseverri terminó de profundizar en una entrevista periodística del Diario El Popular con un agregado: “si hay errores en la instrucción -dijo- no son adjudicables a la policía, porque quien conduce la investigación es el Ministerio Público Fiscal”¹⁷⁰. Desde el diario se interpreta entonces que el municipio estaba avalando el accionar policial y reclamando el accionar de la justicia. Una policía

¹⁶⁹Por ejemplo, canal de TV TN http://tn.com.ar/tnylagente/marcha-contra-la-inseguridad-en-olavarría_118730?18835=; Diario Clarín

<http://edant.clarin.com/diario/2009/02/25/policiales/g-01865552.htm>; Visitadas el 23/01/14.

¹⁷⁰ Diario El Popular, 23/02/09. Visitada el 23/01/14.

que es denunciada una y otra vez por acción y por omisión por las víctimas de violencia y sus familias. Por otro lado, queda pendiente revisar la connotación del término “vecinos” para dirigirse a los “ciudadanos”, a quienes el intendente representa y es en quien los ciudadanos delegan la conducción política de la ciudad. Un aspecto que no es meramente enunciativo, se trata de un vaciamiento político de significados de la misma tarea para la que se le ha designado. En esta proclama se corre de su propia responsabilidad política como mandatario.

En una segunda marcha¹⁷¹ “por seguridad, justicia e inclusión social” realizada al mes siguiente, y en relación a una convocatoria nacional, sorprende que la presencia de

cuanto menos la tercera parte de la multitudinaria manifestación realizada anoche eran jóvenes y adolescentes, casi exclusivamente de clase media, convocados mayoritariamente a través del red social Facebook, (...) muchos vestidos con uniformes escolares de escuelas privadas (El Popular, 19/03/09).

Un dato que merece rescatarse es que la marcha inicia con la entonación del Himno Nacional y cierra con el mismo canto. El presidente de la Federación de Sociedades de Fomento (oposición a la gestión municipal) también

pidió que se rezara un padrenuestro. Señaló que esa plegaria -previamente había anunciado que la marcha había llegado a su fin- que era la prueba de que la multitud lo que pedía básicamente era paz (El Popular, 19/03/09).

Poniendo la mirada en los jóvenes que participan de la marcha, en la misma crónica periodística se señala que estos jóvenes y adolescentes

todavía están lejos de asumir que la realidad puede ser más terrible que el robo de bicicletas, camperas, zapatillas o celulares que muchos de ellos están habituados a sufrir. Esos bienes, de los que son despojados a punta de sevillana o púa habitualmente, aunque no falta alguna que otra exhibición de un arma de fuego, es lo que mencionaban insistentemente

¹⁷¹ La convocatoria partió de la Multisectorial por la Seguridad, que adhirió a la que impulsó una ONG y que se realizó anoche en la ciudad de Buenos Aires bajo el lema "Digamos Basta, por más y mejor seguridad. Antes de que nos maten salgamos a la calle". Diario El Popular 19/03/09. Visitada el 23/01/14.

cuando se los consultaba sobre las razones de su presencia en ese lugar (El Popular, 19/03/09).

En esos días había aparecido el cadáver de una joven y se presumía –luego se confirmó- que se trataba de Magalí Giangreco (17 años, desaparecida el 28/02/2009). Apareció su cuerpo en un terreno lindero a una parada de móviles de la policía. Se sospecha -a la fecha no hay detenidos- que la policía estuvo implicada. El cronista de la marcha señalaba:

El probable martirio de Magalí Giangreco no parecía estar muy presente en la mayoría de los adolescentes, con las previsibles excepciones. Todos conocían el caso, por supuesto, pero el crimen aún no parece estar instalado como espectro en el universo de los chicos que marcharon anoche, como sí lo están los pequeños robos cotidianos, de los que muchísimos de ellos parecen haber sido víctimas o, cuanto menos, haberse salvado por los pelos de serlo (El Popular, 19/03/09).

Para caracterizar un poco más a los jóvenes que se sintieron convocados, en una nota que realizara Infoeme (26/03/09) a los organizadores de la marcha de los jóvenes, se releva que estaban organizando su propia marcha cuando deciden sumarse a la que organizaba la Multisectorial. Los jóvenes referentes explican que un lugar que los identifica en la ciudad es el Parque Mitre¹⁷², por lo que la convocatoria se hizo allí y es desde donde marchan hacia la Municipalidad. El modo de convocarse: las redes sociales y el boca en boca, muestran otras formas y canales que permiten la inmediatez en la circulación de la información.

Con algunos amigos pensamos que era importante que los jóvenes también nos manifestáramos contra la inseguridad. Queremos vivir seguros, somos los principales afectados por la inseguridad en Olavarría. No podemos salir tranquilos a la calle porque te asaltan para robarte un celular o cualquier cosa y por ahí a una persona grande no le pasa eso. Creemos que estamos más indefensos (Infoeme, 26/03/09).

Si bien este foco no está de lleno puesto en la educación, identifica algunas pistas que permiten ver las tramas y algunos juegos que instalan en la escena a los y las jóvenes, múltiples, diversos, situados. Jóvenes enfrentados entre sí por su

¹⁷² Parque que se extiende a lo largo del arroyo desde la avenida que circunscribe el micro centro hasta el límite con el Parque Norte, extendiéndose por unas treinta cuadras. Es un lugar de encuentro y reunión de jóvenes durante todo el año.

pertenencia social, que están escenificando accesos, consumos, usos de la ciudad. Una juventud de clase media que se embandera con modos y formatos tradicionales, que dan cuenta de rémoras de una ciudad conservadora, nacionalista, en una marcha en la que se acude al rezo de una oración de la liturgia católica en “señal de paz”, dejando a la vista una matriz local sutil y tácita, el catolicismo, que atraviesa la vida cotidiana y se actúa de modo “natural”, como parte de la identidad hegemónica local. Una convocatoria en la que se pide seguridad y que en la otra vereda están los otros jóvenes, los que no te dejan vivir en paz, muchos nunca serán parte de los informes del municipio ya que no asisten a la escuela secundaria.

El municipio desde su dirección ejecutiva diseña y desarrolla acciones en temas muy sensibles como es el de la “seguridad/inseguridad” en la que los jóvenes y adolescentes tienen un papel muy relevante: como responsables de actos delictivos –se releva como en otras ciudades la desconfianza y el prejuicio de “portar cara” y vestuario- tanto como de víctimas. No se desarrolla aquí otro tema que es vinculante: el número de femicidios que se relevan en la localidad¹⁷³, faceta que permiten sostener una hipótesis de matriz identitaria tradicional, machista y conservadora de la ciudad.

Se advierten tramas políticas, económicas y juegos de fuerza enlazando los niveles de gestión local, provincial y nacional. El papel de las instituciones de Justicia y Seguridad en la que el gobierno local ejerce coordinación y define políticas no puede analizarse sin advertir la trama política compleja con y entre las jurisdicciones provincial y nacional. No obstante, el intendente municipal, en el acto inaugural del Centro de Monitoreo expresaba:

“Sigo estando convencido de que en las causas más importantes de inseguridad en nuestro distrito no son las asimetrías sociales sino que es la droga, la impunidad y la ciudad tiene que empezar a ver que hay castigo a quienes cometen delitos”. (El Popular, 23/10/10)

Es decir, está sosteniendo un supuesto imaginario que en la ciudad –por su condición de rango medio (Gravano 2005), entendemos- no hay diferencias sociales, o si las hay no es motivo de conflicto. El problema está afuera, con una doble causa, también externa: en los que traen la droga y afecta a los que la

¹⁷³ Carabajal, M “Los otros casos. Una década de femicidios”. Diario Página/12- 01/02/13.

consumen y por otro lado, la falta de castigos que está en manos de la justicia. Es decir, son problemas que el jefe de gobierno municipal asume como lucha pero que no serían problemas propios de la ciudad o al menos de su gestión. En medio, se confrontan juventudes diversas: según la suerte de haber nacido de ésta o aquella parte de la ciudad, asistir a ésta o a aquella escuela, o no asistir, que podrían ser comprendidas con mayor profundidad si se las analizara en clave de segregaciones: residenciales y estudiantil por nivel socioeconómico. Estas diferentes posiciones pareciera que cierran en tener un destino trazado o bocetado o no tener demasiado en claro donde estará cada quien, en unos pocos años.

Algunas puntadas de cierre.

A lo largo de este acercamiento a la ciudad se pudieron reconstruir algunos de sus aspectos estructurales, especialmente a través de datos oficiales que cuantifican y localizan sujetos e instituciones educativas. Ubicamos a la Provincia de Buenos Aires el 39% de la población nacional (censo 2010) y con el 40% de los establecimientos educativos de nivel medio del total del país localizados en su territorio.

Olavarría, por su tamaño, su población y su oferta educativa es el partido principal de la Región XXV: concentra el 53% de la población escolar y cerca del 50% de establecimientos escolares del nivel secundario de esa Región. Está localizado en una zona privilegiada de la provincia por sus grandes extensiones de terreno fértil en los que se desarrolla la agricultura y ganadería, además de la riqueza minera que se explota en canteras a cielo abierto. Estas condiciones señalan una situación relativamente promisoría para la localidad que en los últimos veinte años buscó reconvertir su marca de la ciudad post-crisis 2001, en “la ciudad diversificada” (Sosa, 2013).

Se planteó en primer lugar el reconocimiento del derecho al consumo de la ciudad como un derecho de ciudadanía y a la educación como uno de los consumos colectivos de la ciudad como sistema urbano. Además, se presentó como aspecto específico, la condición de rango medio de la ciudad. Esta escala da cuenta no sólo de lo estructural, sino del modo en que se juega en el habitarla; el plano simbólico, que sostiene imágenes vigorosas de ciudades que

se superponen y actualizan. Esta condición, si bien se analiza en una ciudad específica, se advierte como un eje de análisis relevante en las de su misma jerarquía, por la densidad de las tramas sociales en las que se construyen las relaciones entre actores e instituciones.

La lectura de los datos oficiales sobre la escolaridad, sobre los alcances de la incorporación de los destinatarios obligados en las escuelas secundarias de la provincia y de la ciudad muestra crecimiento en porcentajes de jóvenes que se matriculan en el nivel.

Para el año 2012 las escuelas secundarias de gestión privada representaban un 65% de las escuelas de la localidad. Si se incorporan dentro de las escuelas secundarias de gestión pública a las escuelas de educación técnica y las escuelas que ofrecen el nivel de escolaridad secundario pero que dependen a la modalidad Jóvenes y adultos, la oferta oficial es del 75.5%. Esto da cuenta además, que las ofertas educativas de gestión privada se concentran en bachilleratos tradicionales y estarían apuntando a una selección de matrícula específica de aspirantes que asemejan al perfil histórico del estudiante del nivel.

Respecto de la matrícula del nivel, para el año 2010/2011 en el distrito Olavarría se mantienen promedios similares a los de la provincia, aunque los valores de promoción se colocan debajo de la media y los de repitencia en el nivel básico superan la media. La tasa de abandono interanual es superior y la tasa de rematriculación es inferior a la media, por lo que podría inferirse que hay un número mayor que la media provincial de estudiantes que no regresan a la escuela. Esta situación podría estar refiriendo a un abandono permanente o bien un reingreso por otra puerta, como son la escuelas de adultos

El análisis de datos de matrícula da cuenta de que el componente educativo mostró un leve aumento en relación al año 2011. La tasa neta de escolarización varía llegando a ser en el grupo de 18 a 24 años del 40.0% en 2011 y del 49.2% en 2012, en tanto en el grupo entre los 15 a 17 años de edad fue de 82.5% en 2011 y del 85.6% en 2012 según los datos de la EHE última pasada. El componente educativo de la ciudad se muestra de modo sensiblemente superior en su alcance, aunque sin resolver aspectos centrales vinculados a la repitencia y la deserción.

Desde la tradición analítica hegemónica, las escuelas son analizadas como unidades, escindidas, separadas, del entramado social. Pensar a la ciudad como

contexto y no como entramado del que se es parte, sesga a las escuelas y ubica a la educación como variable independiente. Desde esa posición el municipio le asigna a la educación la condición de llave de acceso a los demás consumos. Esta perspectiva restringe el derecho al consumo de la ciudad a quienes hayan transitado por el sistema educativo y deja invisibilizados a los jóvenes que no asisten a la escuela secundaria o a ofertas educativas equivalentes. A la vez, corre al municipio de la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación, puesto que las escuelas dependen de otras jurisdicciones

El análisis de los discursos y de los informes elaborados desde la gestión municipal da cuenta de un “nosotros” que señala la diferencia respecto de quienes habitan la ciudad y reclaman vivir sanos y seguros, respecto de los “otros” desiguales, a quienes habría que educar para habilitarles el derecho a la ciudad. Las perspectivas con las que se lleva adelante la gestión municipal, en una ciudad en la que se advierten identidades sociales construidas desde la diferencia, que se enuncia a “los adolescentes” como población a la que se releva en las escuelas, deja en sombras las múltiples y diversas juventudes situadas, históricas y a aquella que no están allí.

Una de las consideraciones que pueden hacerse es la poca transparencia en los datos escolares disponibles, tomando en cuenta las dificultades metodológicas que se explicitan desde la órbita municipal en relación al relevamiento en el campo educativo y acceso a esos datos de la localidad. La falta de información o el acceso restringido, da cuenta de problemas a la hora de tomar decisiones que son netamente políticas a la vez que muestra una administración que descuida ese eje o bien no está dispuesta a hacer pública una información que por su carácter, lo es.

La distribución de la población y de las escuelas en el territorio da cuenta de una alta concentración en la ciudad cabecera y las localidades de zona serrana.

Pueden advertirse, para la localidad, datos que van en el mismo sentido y tenor que los que se relevan en la Provincia, advirtiendo la caída de la tasa de escolarización en la medida en que se avanza en grupos de edad especialmente considerando la franja de población de 18 a 24 años y que el número (probable) de jóvenes de 13 a 18 años que no asistan a la escuela supera los 2000.

Si se asocia esta información al reconocimiento de la concentración de población en la franja “económicamente activa” se presenta una situación coyuntural

relevante en términos de proyecto de ciudad y de trayectoria de sus habitantes, desde su condición ciudadana y su participación en el desarrollo económico de la localidad. En este análisis la inclusión educativa es una de las claves para diseñar la ciudad imaginada en la medida que es parte de generar mejores y mayores condiciones de inclusión de la población.

Se reconoce en la política municipal de la ciudad el diseño de modelos de planificación y gestión descentralizada del territorio, en consonancia con los modelos y propuestas globales promovidos desde organismos internacionales. Según el informe ODM 2010, la ciudad registra una población económicamente activa (PEA) sensiblemente más alta que otras ciudades de la Provincia y se recomienda “generar una economía diversificada que amplíe el mercado laboral”, a la vez que “preparar a los jóvenes para que puedan ingresar al mercado” (Informe ODM, 2010: 46).

Desde la órbita municipal, si bien se advierte la problemática nodal de jóvenes que no están escolarizados y que difícilmente se puedan insertar al mercado de trabajo (Informe ODM, 2010 e Informe IDH, 2012) en relevamientos específicos sobre población joven, se decide profundizar solamente el reconocimiento de las necesidades y características de los adolescentes escolarizados¹⁷⁴ a través de la aplicación de la “Encuesta socioeducativa” en los años 2011, 2012 y 2013¹⁷⁵. No se identifican informes que releven o analicen a la población que no esté asistiendo a algún nivel educativo o adultos no escolarizados¹⁷⁶.

Desde los informes propiamente dichos, si bien se registra que hay un número importante de jóvenes que no asisten a la escuela, a la par que se reconoce un escenario poco promisorio en su incorporación al mercado de trabajo, se elige relevar estrictamente a este grupo poblacional desde los que asisten a las escuelas secundarias. Estas consideraciones no son atendidas a la hora de profundizar sobre el grupo, al que además se homogeniza desde una mirada

¹⁷⁴Universo: Adolescentes de 12 a 20 años de edad escolarizados cursando la educación secundaria o su equivalente según el Plan de Estudios en el Municipio de Olavarría de establecimientos públicos. Unidad de relevamiento: establecimientos educativos de Nivel Secundario de Olavarría.

¹⁷⁵Encuesta Socioeducativa: http://www.olavarria.gov.ar/INDICADORES_LOCALES (vistada 18/12/14). Elaborado por Subsecretaría de Unidad de Coordinación de Indicadores Locales, Secretaría de Prevención y Atención Sanitaria, Dirección de Unidad Coordinadora de Políticas Preventivas.

¹⁷⁶Desde el Municipio se ejecutan programas focalizados destinados a jóvenes, de alcance reducido y con resultados sin difusión. El Municipio no publica resultados, alcances, dificultades. El acceso a información es a través de notas periodísticas o a través de datos propios en campo. Ver por ejemplo la nota: “Más y mejor trabajo”, diario El Popular, 06/04/13.

esencialista atada a la definición etaria. En esta mirada se niega lo diverso, a la vez que se coloca a los propios sujetos como responsables según su buen obrar y decidir, respecto del éxito (o fracaso) escolar.

Desde la lectura que hace el municipio de los datos oficiales, “es la población comprendida entre 0 y 25 años la que mayor vulneración sufre, siendo sustantivamente superior al promedio que se calcula para la población (18.9%)”. Además, se identifica que “el 17% de la población de Olavarría son adolescentes (entre 10 y 19 años de edad)”.

Con la obligatoriedad del nivel se actualiza una deuda social: el derecho a la educación como un derecho humano y en este acceso, la posibilidad de acceder progresivamente a la educación en todos sus niveles y con calidad. Queda en tensión cuál es el nivel de responsabilidades que el gobierno municipal tiene en garantizar este derecho, atendiendo el hecho de que las escuelas dependen de la jurisdicción provincial. Quedaron planteados espacios en los que el gobierno municipal tiene efectiva injerencia y participación en la toma de decisiones respecto del diseño de agendas, necesidades, urgencias y concreciones.

Para el municipio, la primera inclusión es la educativa y sería la “llave” de las otras inclusiones, por tanto, el problema está afuera de las políticas municipales. Así, desde la posición de oficial, se atribuye a la educación el carácter de variable independiente, que es la que en definitiva habilitaría las “otras inclusiones”.

Se advirtió también la definición diferenciada de políticas según se trate del sector dinámico de la sociedad o de sectores marginalizados a los que se asiste. Esto da cuenta de diferenciaciones que impactan en la construcción y acceso de la ciudadanía y con ello el acceso a consumos colectivos de calidad de la ciudad, como son: salud, vivienda, transporte, alimentos y educación. En este plano, los jóvenes y adultos que han quedado o se encuentran fuera de la educación secundaria son reconocidos y contemplados en un número muy inferior al conjunto poblacional, por lo que se supone serán destinatarios de asistencia social en el mejor de los casos pero no alcanzará a repararse la deuda social. Finalmente se dejó entreabierto una ventana que muestra a los adolescentes y jóvenes en un espacio social complejo y violento. Las muertes violentas en los últimos años se han incrementado.

Los discursos de “mayor seguridad” se advierten como una construcción que excede lo local pero que se actúa y se sostiene desde determinados sectores, en los que se advierten discursos conservadores, haciendo escuchar su voz en manifestaciones públicas. Otros, aun cuando lo piden, no llegan a recibir respuestas. Las muertes violentas, la diferente sensibilización social según de quien se trate, trae como reflujo el mote de “capital de los jóvenes muertos” como discurso contra-hegemónico a las formas históricas de emblematicar la localidad. Esta construcción imaginaria puede analizarse desde la perspectiva de consolidación del estado neoliberal, que genera políticas diferenciadas según se trate el sector destinatario y que a los jóvenes pobres les está destinado un formato rígido, de control y penalización.

La obligatoriedad del nivel secundario prescripta por la ley se juega día a día en el territorio. Un interrogante subyacente pretendió identificar el alcance de las responsabilidades del gobierno municipal respecto de garantizar el cumplimiento de esta obligación, siendo que las escuelas dependen de otra jurisdicción. Se reconoce a las escuelas como parte de los diseños de las sucesivas ciudades visionadas, y se considera a la educación como un consumo colectivo, no sólo como un derecho que el propio sistema educativo y de modo exclusivo debe garantizar. Si se toma como marco la idea de *deuda social educativa*, se entiende que “el derecho a la integración” es una tarea a ser desarrollada en todas las jurisdicciones, de las que el gobierno del territorio local no estaría exento.

**TERCERA PARTE –
Anudamientos y lazadas: el tejido.**

***LA TRAMA DE CONFORMACIÓN DE LA CIUDAD, LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS Y LOS IMAGINARIOS PEDAGÓGICOS: LOS
PALIMPSESTOS INSTITUCIONALES ESCOLARES.***

Imaginarios pedagógicos y palimpsesto urbano: claves-llaves en el análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa.

La tercera y última parte del trabajo se conforma de dos capítulos que abordan y profundizan el análisis del material de campo. Se propone avanzar en el análisis desde tres grandes ejes conceptuales ya reseñados: *imaginarios pedagógicos* (Pineau 2010) y *palimpsesto urbano* (Gravano 2005) respectivamente aportan y se colocan al servicio de dar marco interpretativo al surgimiento de las escuelas secundarias –nacionales, provinciales, de gestión privada- de la ciudad de Olavarría. Puestas en relación, ambas claves permiten advertir conexiones entre la conformación de la ciudad y su expansión, y la del sistema educativo secundario, atravesadas por las ideas y tendencias pedagógicas especialmente aquellas que las políticas educativas vigentes demandaban en una ciudad de rango medio del interior de la Provincia de Buenos Aires. En este entrecruce emerge una tercera clave-llave, los “palimpsestos institucionales escolares” que dan cuenta de las tensiones y modos en que las escuelas secundarias sedimentan, actualizan, recrean y construyen su devenir en esa trama.

Algunos anticipos para adentrarse en el campo

Imaginemos unos mapas. En uno, el territorio nacional que se va conformando socio-políticamente y en esa construcción los imaginarios pedagógicos trazan líneas de lo posible, tal como se presentara, en parte, en los capítulos 3 y 4. Ese horizonte de posibilidades está, se debate y confronta pero representa el discurso hegemónico de la época. Estos son los mapas que sugieren los imaginarios pedagógicos. Sobre esos mapas, que podríamos reconocer como macros, se va desplegando el mapa de lo local –con sus escrituras superpuestas-, con sus propios juegos pero entramado con el anterior. La ciudad se va conformando, institucionalizando -este es el mapa de los palimpsestos urbanos-, y en esa construcción, la educación es una de las claves-llaves con las que se visiona el *progreso de la ciudad*. Esos dos mapas van transformándose, reescribiéndose a lo largo del siglo XX y continúa.

Volvemos a presentar un esquema (capítulo 2) que da cuenta de esta propuesta de lectura, acompañada ahora por la cronología de la fundación de las escuelas del nivel en la ciudad:

Período histórico	<i>Imaginario pedagógico</i> (Pineau)-	<i>Imaginario Urbanos</i> (Gravano)	Las escuelas secundarias en la historia local
Mediados del siglo XIX	Imaginario civilizador	Ciudad de frontera. Se funda la ciudad el 25 de noviembre de 1867	
Fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX)	Los herederos	Ciudad de tribalismos blancos	Escuela Normal (Escuela de Lechería)
Primera mitad del siglo XX	Imaginario espiritualista	Ciudad del cemento	Colegio Nacional Escuela Nacional de Comercio
Primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX	Imaginario desarrollista	Ciudad del trabajo	Escuela Técnica Escuelas Privadas (confesionales católicas en su mayoría) Escuelas Medias Provinciales
Fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI	Imaginario neoliberal ¿pos neoliberal? (Feldfeber – Glusz 2011)	¿Ciudad del ex-trabajo? (Gravano 2005) ¿de la seguridad /inseguridad? (Umpierrez, 2009) Ciudad diversificada (Sosa 2013)	Colegio Nacional N°2 Escuelas Provinciales como “resistematización” a partir de las ESB. Escuelas Privadas no confesionales Escuela Nacional Universitaria

En cada época, en cada proyecto nacional, lo local se tensa, se ajusta, se define, se debate. En la construcción imaginaria social de la ciudad, en sus sucesivas capas, pueden reconocerse vínculos con las tramas políticas, económicas, culturales entre otras, de la órbita provincial y nacional. En esa construcción, el sistema educativo en el nivel secundario se imagina, se ocupa, se niega y los actores ingresan, repiten, abandonan, egresan, en relación a los modos en que las diferentes fuerzas de juego en el campo se disputan y las lecturas de lo

“pensable posible” para cada quien, son interpretadas, aceptadas, resistidas. Así, estas elecciones de los actores pueden ser leídas desde un “*habitus* como sentido práctico” (Bourdieu 2007:93) que trascienden este campo para ser parte de un sentido común que las muestra a los sujetos como “sus decisiones” y por tanto, como sensatas, no cuestionadas, des-historizadas. Valdría aquí trasponer la hipótesis de Gravano (2005) de “palimpsesto” para pensar el devenir de las escuelas como “palimpsesto institucional”: una superficie rugosa con sucesivas capas que se superponen y se entrelazan conservando, actualizando, negando, creando nuevas imágenes que se articulan en las prácticas institucionales de las escuelas secundarias y las visiones de los actores de la escuela. Estos sustratos están ahí, activándose e interactuando con nuevas visiones y creaciones. Podría pensarse que es el palimpsesto institucional escolar lo que permite reconocer y sostener a “esa escuela” como tal.

Se propone entonces, a lo largo del **capítulo 5** “Las escuelas secundarias, señales de identidad”, la reconstrucción histórica de algunos trazos de los imaginarios pedagógicos y de los palimpsestos urbanos que entran con los palimpsestos institucionales escolares que fueron conformándose, superponiéndose, en el proceso de conformación de la ciudad y del mapa de escuelas en el nivel secundario, tomando como foco las tres escuelas presentadas en el capítulo 1.

En un primer apartado se reconstruyen de modo somero la primera mitad del siglo veinte. En este tramo, la ciudad se institucionaliza y se fundan los primeros establecimientos secundarios.

Tal como se explicitó, se decide focalizar en las primeras escuelas y colegios nacionales de la ciudad: la Escuela Normal Mixta “José Manuel Estrada” (Escuela Secundaria N°10), el Colegio Nacional “Coronel Olavarría” (Escuela Secundaria N°6) y el Colegio Nacional N°2 “Fortín de las puntas del Tapalquén” (Escuela Secundaria N°7). Nuestra mirada está especialmente dirigida a recomponer el escenario y elementos que dieron lugar al surgimiento de cada una de las escuelas nacionales, enlazándolo con los imaginarios sociales, aspectos que se tratarán de identificar como pervivencia de modo superpuesto en las imágenes de ciudad actual.

Esta decisión se toma a partir del análisis del material: es el mismo campo, en el proceso desarrollado en pos de realizar la reconstrucción histórica de las fundaciones de las escuelas, el que permitió encontrar/construir claves de lectura que conectan a estos tres establecimientos educativos y permiten dar cuenta de procesos de inclusión y exclusión en el nivel, en el presente. No obstante, se suman referencias a otras escuelas que dan posibilidad de ampliar el horizonte de la mirada sobre la trama en la que el nivel secundario se construye y se redefine.

En un segundo apartado se presenta una pieza clave que se constituyó en una figura emblemática (Mons 1994), el maestro normal nacional, Héctor Nicolás Amoroso.

Se identifica a Amoroso “anudando” los tres establecimientos del nivel secundario seleccionados para esta investigación. Será parte del hilo conductor en el análisis de las escuelas seleccionadas ya que su vida y visión de la ciudad y de la educación del nivel secundario, darían cuenta de algunas aristas para la comprensión de los procesos de inclusión y exclusión educativa del nivel en la actualidad. El diseño y expansión del nivel se da en la ciudad en consonancia con las definiciones que articulan las políticas educativas con los modos en que los diferentes actores en el campo de juego van concretando en el plano local esta expansión. Se juegan aquí visiones y concreciones en el marco de una ciudad imaginada y llevada adelante por diferentes actores sociales – individuales y colectivos- que la materializan, en los que la educación se advierte con central relevancia.

Esta conexión del pasado actualizándose en el presente, permite articular los modos en que, a la vez que las escuelas responden a su mandato fundacional (Fernández 1994) son demandadas desde el imperativo de inclusión que la ley prescribe. En este devenir, los diferentes actores sociales son co-partícipes de escribir esa historia, que es la historia de la escuela pero también es la historia de la ciudad, entrelazada con la historia de la educación. Son jugadores en el campo de juego, como plantea Elías (1999), que a la vez que son construidos, construyen y definen los procesos socio-históricos.

En el **capítulo 6** “Las escuelas secundarias, vórtices de los procesos de inclusión/exclusión educativa” se retoman aspectos que quedaron planteados

en el Capítulo 1. En este capítulo se propone un recorrido que, a la vez que actualice los planteos que quedaran abiertos, habilite el avance en el análisis conceptual, incorporando nuevos materiales de campo. Para ello se han diseñado diferentes apartados que van desplegando y articulando en el análisis los materiales de campo de las tres escuelas seleccionadas. Tal como se anticipaba en ese capítulo, esa selección se propuso para adentrar al lector en el mundo de las escuelas de la ciudad, elegidas por su potencial analizador (Lapassade 1977), develador de sentidos, incitadoras del análisis. En esos análisis solo algunos de los materiales se presentaron como “**escenas**” en el **capítulo 1**. A lo largo del trabajo analítico esas escenas se recuperaron e irán enlazándose y explicitando los bucles que la investigadora pudo reconstruir, aunque es inevitable que no sean todos, ni los únicos que se puedan identificar. De este modo y a esta altura del trabajo, se incorporan **otros materiales** que permiten ampliar la mirada y abonar al análisis que se propone. Se añaden además y cuando las circunstancias lo requieren, referentes tomados de **otras escuelas** secundarias de la ciudad que actúan como contraste.

Se presentan en este último capítulo, entonces, los análisis de diferentes materiales y escenas que, a la par de ir mostrando aspectos de la vida cotidiana y los sentidos que allí se tejen, permiten develar aspectos que conforman el entramado social en el que se sostienen, se actualizan y se resignifican los imaginarios sociales y pedagógicos. En este entrecruce, la historia se presentifica, los atravesamientos de las políticas educativas, económicas, culturales, entre otras, se viven en primera persona, dando cuenta desde la subjetividad la manera en que los actores asumen la construcción de la historia. Se busca especialmente enlazar las representaciones de las escuelas sobre sí mismas y desde el conjunto social sobre ellas, en la conformación de un mapa simbólico. Y frente a este entramado, tratarán de ser desplegados los palimpsestos que se superponen.

Se espera así presentar el modo en que la historia sedimentada y viva se actualiza en el día a día escolar, se conforman nuevas visiones y sentidos a través de las prácticas, dando cuenta de los modos en que se lleva adelante la prescripción de obligatoriedad y como contracara, opaco y activo, un proceso de inclusiones y exclusiones educativas.

Se definieron cuatro apartados que, entendemos, nos permitirán aproximarnos a reconocer los modos en que la obligatoriedad del nivel se actúa en las escuelas y con ello, se constituyen en vórtices de la inclusión/exclusión. Los cuatro ejes analíticos en los que se exponen aspectos que esperamos permitan caracterizar a la escuela como **vórtice** son; los modos de gestión de las escuelas; los vínculos de las escuelas con la ciudad y los modos de participación de los estudiantes. Estos ejes incluyen las escenas del capítulo 1, pero como se anticipó, se las amplía y completa con otros materiales recogidos en el campo.

CAPITULO 5- LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, SEÑALES DE IDENTIDAD

5.1 AMPLIANDO EL FOCO. La primera mitad de SXX: Argentina y Olavarría en esta etapa.

En el capítulo 4 se presentó la fundación de la ciudad de Olavarría dando cuenta de su origen como fortín en la disputa del territorio a los habitantes originarios de las tierras. Sobre la imagen de “Ciudad de frontera” (Gravano 2005:40) continúa y se superpone la “*ciudad de los tribalismos blancos*”, una ciudad que recibe inmigrantes extranjeros expulsados de sus países por las sucesivas crisis y luego por las guerras. Pueden ubicarse en este primer movimiento migratorio la creación de instituciones de preponderancia: las primeras iglesias del partido (Iglesia San Miguel Arcángel- 1884 en Colonia San Miguel de alemanes del Volga, primer asentamiento de esta colectividad en Argentina; la Capilla Nuestra Sra. de la Natividad -1886, en Colonia Hinojo, colonia de inmigrantes ruso-alemanes) y el Colegio Santa Teresa es fundado en 1901 por la Congregación Misioneras Siervas del Espíritu Santo en Colonia Hinojo¹⁷⁷. A la vez, en el casco urbano, en 1898 se crea otra escuela primaria religiosa de mano de la Congregación “Hermanas de Nuestra Señora del Rosario de Buenos Aires”, el Colegio Nuestra del Rosario¹⁷⁸. Ambos establecimientos escolares devendrán en escuelas secundarias. No obstante aquí se quieren rescatar trazos vinculados al *catolicismo*, que se trasuntará en las prácticas que atraviesan a la sociedad en su conjunto. Una Olavarría blanca y *católica*. Una incipiente ciudad que se consolida sobre y a partir del mandato sobre los que se definió el Estado Nacional: un estado que desde su misma conformación

comprender, histórica y sociológicamente, los trazos duraderos de un vínculo que ha tenido implicancias en la matriz política, cultural y social

¹⁷⁷ Esta escuela será de alto valor para las familias de la zona a partir de la creación del internado de niñas que funcionó desde el año 1902 hasta 1997.

¹⁷⁸ También tendrá la modalidad de internado para niñas. En el Digesto Municipal consta una donación de terreno por parte de la comuna para la construcción del edificio de este Colegio en 1907. En esta escuela, en 1930 se funda el círculo de acción católica de mujeres y jóvenes. Es el grupo que milita y activa en escuelas públicas la defensa de la educación libre en 1958/9. (Entrevista de A.T). La bendición de la Iglesia San José, principal de la ciudad, frente a la Plaza central la realizó el fundador de la orden de las Hermanas Rosarinas y fundador del Colegio Nuestra Sra. del Rosario.

argentina hasta la actualidad. Las estructuras simbólicas y culturales católicas permanecen como una de las formas de pensar el Estado, la sociedad y el Gobierno en Argentina” (Malimacci 2015: 15).

Si bien a finales del SXIX se da en la localidad la presencia activa de masones organizados en logias¹⁷⁹, como sucede en otros lugares del país, y se extiende al primer tercio del SXX, su influencia en la localidad puede decirse que se da en una relación de incorporación –con alto grado de disputas y conflictividad- de masones a la vida de conducción política municipal y por ende a los grupos hegemónicos de la ciudad.

La preeminencia del catolicismo como creencia preponderante y oficial se sostendrá a lo largo de la historia local. (Como dato relevante puede señalarse que la madre del intendente (año 2012) y esposa de quien fuera intendente por más de veinte años, fue catequista con participación plena en varias iglesias de la ciudad de Olavarría a lo largo de su vida, miembro de Acción Católica y docente, vinculada con el Colegio Monseñor Cáneva)¹⁸⁰.

Un elemento que fue constitutivo desde la conquista: la evangelización es en la educación formal un aspecto que muchas veces se invisibiliza tras las prescripciones del deber ser de la pedagogía en el acceso a la lectura y escritura

¹⁷⁹ Consta en investigaciones locales (Langiano y Ormazabal, 1992; Paladino, 1990) la existencia de logias en la ciudad de Olavarría a finales del SXIX. Ubican con la inmigración italiana la conformación de dos logias (“Obreros de Olavarría” y “Obreros del Sud”, especialmente conformadas por italianos pero se suman argentinos y de otras nacionalidades prontamente) Luego se habla de una tercera que reunió a “jóvenes italianos desprotegidos y marginados, llamados «gringos»” (Langiano y Ormazabal 1992: 76), trabajadores asalariados con ideas traídas de Europa en las que se enfrentaban liberales, papistas, librepensadores, anticlericales. Langiano y Ormazabal (1992: 81) señalan que “lo particular de Olavarría es que el proceso social integraba a ambos grupos [masones y católicos], por detentar amplias fajas de poder en la sociedad olavariense. Así. Por ejemplo, se invitaba al Presidente de la Logia “al (...) solemne Tedeum que tendrá lugar en la Iglesia Parroquial (...)”

De la forma en que se da el proceso en la ciudad, quedan incorporados miembros jerárquicos de las logias a puestos relevantes de la conducción municipal (el entonces jefe masónico de la secta “Obreros del Sud”, don Camilo Giovanelli, obtiene el cargo de intendente en 1890). “En el pueblo de Olavarría se resolvía una dialéctica en la identificación, generada en ese proceso de contacto entre masones y católicos, resolviéndose a veces con una integración manifiesta de algunos, frente al cuestionamiento de pares que detentan una postura más radicalizada” (Langiano y Ormazabal 1992:81).

¹⁸⁰ “Una mujer dedicada a su hogar y a la catequesis”, Diario El Popular, 27/03/2000 publica con motivo de su fallecimiento: “(...) de la mujer que eludió escenarios institucionales y vinculados con la actividad de su esposo, en la medida que pudo, para ser plena su dedicación a su hogar, a su familia, y responder permanentemente a sus convicciones de fe, dedicándose a la catequesis con fervor en dos parroquias de Olavarría. San José en los primeros tiempos, Nuestra Señora de Fátima después. Fue docente. Se desempeñó en el Colegio Monseñor Cáneva, y también en Inspección de Enseñanza”. www.elpopular.com.ar.

y al conocimiento de la ciencia y la “naturalización”¹⁸¹ por parte de los actores de elementos netamente simbólicos. En la ciudad, una grey católica que crece y se expande en los siguientes años con la construcción de templos y sitios de adoración de mano de las diferentes colectividades de inmigrantes, con una presencia firme y sostenida en actos, conmemoraciones, inauguraciones de edificios públicos, entre otros actos sociales. Con una presencia activa, que se sostiene hasta la actualidad en el ámbito de las escuelas públicas de la ciudad – especialmente primarias- a través de la existencia de imágenes e íconos como la de la Virgen de Luján en lugar destacado en el ingreso a las escuelas (en muchas pueden observarse flores frescas que se renuevan diariamente), crucifijos; imágenes y estampas (Sagrado Corazón, Virgen de Luján, Virgen de San Nicolás, Papa Juan Pablo II, Papa Francisco, entre otros); ramos de olivos bendecidos colocados asomándose detrás de un cuadro en la Dirección; misas inaugurales y de cierre de clases, dictado de catequesis en el edificio escolar después de clases, entre otros elementos que connotan y denotan la profesión de la fe católica de los directivos y/o docentes o al menos la “naturalización” respecto de la presencia de estos elementos culturales en el ámbito escolar (y no se relevan actos ni elementos vinculados a otros credos, siempre refiriéndonos a escuelas públicas)¹⁸².

Retornando a la primera mitad del SXX, en Argentina se vivían en los primeros veinte años, procesos que condujeron a la ampliación de los derechos políticos (ley Sáenz Peña) y civiles (ley de registro civil, de matrimonio, de finales del SXIX), la inclusión en la vida política de sectores que lucharon por la voz y la participación: las clases medias y los sectores más pobres. La emergencia en la vida pública de socialistas, anarquistas, radicales y ya promediando el siglo del

¹⁸¹ Se hace referencia a identificar elementos –materiales o simbólicos- como hechos naturales, quitando su connotación de creados por los hombres o que podrían haber sido de otro modo.

¹⁸² Mientras se escribe esta tesis se da a conocer una normativa de la Pcia. de Buenos Aires que da cuenta de que este uso de símbolos religiosos en escuelas públicas se da en toda la Provincia. “En las escuelas públicas bonaerenses no se podrán colocar más símbolos religiosos ni de partidos políticos. La prohibición es parte del nuevo Reglamento General de Instituciones Educativas de la provincia, que aprobó el gobernador Daniel Scioli a través del decreto 2299/11 del 22 de noviembre y que fue publicado en el Boletín Oficial bonaerense el 26 de diciembre, aunque recién trasciende ahora. La flamante norma elimina además la bendición obligatoria de banderas y escuelas por inaugurar, salvo que se trate de un acto ecuménico y lo decida la comunidad educativa” Diario Página 12. 21/01/12. El decreto 2299/11 derogó el Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires dictado en 1958, periodo en el que la educación religiosa acomete y logra un despliegue y expansión a través de la educación privada.

peronismo, dan cuenta de una ampliación de ideas y perspectivas desde las que se confrontaron y dirimieron proyectos de país y, en el plano local, de proyectos de ciudad y disputas entre sectores de la comunidad.

Puede asegurarse que Olavarría no quedó ajena a los vaivenes y enfrentamientos que la “década infame (1930 a 1943)”¹⁸³ y el “fraude patriótico”¹⁸⁴ implicaron. Así, agotado el modelo oligárquico y quedando a la vista las desigualdades, la opresión y el sometimiento, la dirigencia oligárquica busco caminos de sometimiento por la coerción y la fuerza, pero también de la construcción de dominación a través de una legislación y procesos selectivos de educación con base “científica” (Mario Bunge será uno de los artífices del diseño epistemológico de estas explicaciones científicas que dan elementos para justificar la desigualdad, la exclusión, la legitimidad en la conducción de la oligarquía nacional y la dependencia internacional).

En Olavarría, los hermanos Grimaldi –Amadeo y Antonio- de extracción conservadora, condujeron la vida política de la ciudad durante más de una década. (1930/1943), sostenidos por prácticas fraudulentas.

No estuvieron tampoco ajenos los debates entre “aliadófilos” y seguidores del “eje”¹⁸⁵. Así, se recupera el relato de un episodio sucedido en la Escuela Normal Mixta de Olavarría, en el que se ve también involucrado el intendente interventor, quien era profesor de la escuela:

¹⁸³ Este período se caracterizó por la ausencia de la participación popular, la persecución a la oposición, la tortura a los detenidos políticos, la creciente dependencia de nuestro país y la proliferación de los negociados que beneficiaban a los gobernantes.

¹⁸⁴ “El golpe del 6 de setiembre de 1930 encabezado por el general José Félix Uriburu pondrá en la superficie (ya a nivel nacional), el agotamiento del sistema propuesto en la Constitución de 1853 y llevado a su culminación por la generación del 80 liderada políticamente por el general Roca. La continuidad legal, que —al menos en su fachada— se venía manteniendo desde las llamadas “presidencias históricas del gran liberalismo”, ha sido quebrada. Y son los teóricos que rodean a Uriburu —Carlos **Ibarguren** o Leopoldo Lugones, entre otros— quienes se encargan de señalar ese corte y de tratar de justificarlo. Por cierto, la alternativa de reemplazo que esos hombres vinculados a la élite tradicional proponen reconoce sus fuentes en el fascismo de Mussolini, en la dictadura de Primo de Rivera o en ciertos teóricos franceses como Maurras.”(...) “el llamado a elecciones que se lleva a cabo en la provincia de Buenos Aires el 5 de abril de 1931 en sus resultados se vuelve contra la dictadura setembrina. La fórmula radical de Honorio Pueyrredón-Mario Guido arrasa a los candidatos del régimen y todas las certezas de los “hombres de setiembre” se vienen abajo”. El conservadurismo (...) “ha comprendido que la única alternativa real que queda para la sobrevivencia del aparato montado son las elecciones fraudulentas.” Antonio J. Cayró “El fraude patriótico” Serie Polémica - Centro Editor de América Latina. En <http://www.magicasruinas.com.ar/revistero/argentina/fraude-patriotico.htm>

¹⁸⁵ Potencias del Eje o Eje Berlín-Roma-Tokio. Los aliados son países de diferentes continentes (Europa, Oceanía, África, Asia América) que se suman a Francia e Inglaterra en la contienda mundial.

(...) se produjo en la Escuela Normal local un episodio que es reflejo de los hechos cada vez más graves de la guerra que ensombrecía el panorama mundial: el 28 de agosto (1941) es expulsado un alumno de tercer año, de nacionalidad alemana y que manifestaba en discusiones con sus compañeros una ardiente adhesión a su país de origen. Tres alumnos de segundo año se presentaron al director Videla Rivero para manifestar su disconformidad con las actitudes del anterior mencionado. El Director elevó un informe a la superioridad y esto dio lugar a un sumario elaborado por un Inspector donde el resultado es la expulsión del estudiante alemán, la suspensión por una semana de los denunciadores y la suspensión por dos meses del Dr. Carlos Lecot [era intendente interino en ese momento] como profesor de la escuela, por un incidente con el Inspector sumariante. El Dr. Lecot era un apasionado aliadófilo y crítico del régimen nacionalista hitleriano imperante en Alemania y estas expresiones las solía expresar en sus clases de historia. (...) La organización en nuestro medio de la Unión Democrática Argentina, con presencia gravitante de radicales pero también con socialistas y de otros partidos y del Comité de Defensa de la Democracia impulsada por el Partido Comunista forman parte del mismo clima (Wally 1990:152).

De este episodio no hay otros registros, al menos al alcance de esta indagación. Sí vale la referencia para dar cuenta del modo capilar que, en la vida cotidiana, los actores sociales viven y construyen sentidos, asumen o disputan con los dominantes. Se advierte cómo la propia escuela es escenario de la construcción de procesos socio-históricos. La historia se escribe desde abajo y los sujetos son parte de esa historia en la medida que sus prácticas y su toma de decisiones sedimentan y conforman sentidos y significados compartidos. Cabe la referencia que Bensa coloca en relación a la cultura

El contexto o la cultura no pueden ser asimilados a un marco de referencia; se los debe entender más bien, como un conjunto de actitudes y de pensamientos dotados de su lógica propia, pero que una situación puede reunirse en un mismo fenómeno. Los microhistoriadores piensan la cultura en su inmanencia a nivel de las relaciones sociales; así redefinida (...) la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades

latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada (Ginzburg 1999:10 citado en Bensa 2015:54).

Se advierte aquí el control que pudiera ejercer el director y la dependencia respecto de sus superiores, en términos de medidas disciplinarias que involucraban “actitudes anti-argentinas” (Wally 1990:152) en un período de guerra en el que Argentina se declaraba neutral. También, se releva una clara preocupación por el avance del comunismo y la “peligrosidad” de los simpatizantes o adherentes a movimientos de izquierda. En Olavarría se vivían y se confrontaban estas posiciones de modo intenso, especialmente si se tiene presente la afluencia de inmigrantes europeos que llegaron a esta región: italianos en gran número seguidos por españoles, alemanes, franceses, rusos, y en menor número sirio-libaneses y de otras nacionalidades. El episodio también da cuenta del tipo de gestión y autonomía de las escuelas en término de sanciones y toma de decisiones. Una sanción que alcanza al propio intendente interino de la ciudad, separándolo del cargo de profesor durante dos meses. Las posiciones que se asumen, los modos de dirimir los conflictos; la necesidad de mantener la escuela “ajena” a las disputas da cuenta de una pretendida neutralidad, una escuela “separada” de la turbulenta realidad social, que se mantiene “a salvo” tras sus muros.

Parte de esta trama asimismo se hace visible a partir de un conflicto laboral entre obreros de la empresa cementera Loma Negra (año 1942) y

el despido de una treintena de empleados (...) entre los cesanteados había un marcado predominio de obreros con experiencia sindical, muchos de ellos señalados como de tendencia política de izquierda (Wally 1990:160). (Sobre este hecho se volverá en las próximas páginas).

Retomando la trama política, la comuna estuvo sin gobierno electivo propio de junio de 1943 a mayo de 1948. Se contó con comisionados designados desde la gobernación, ya que la provincia estaba intervenida¹⁸⁶. Las condiciones de conducción política, el fraude y la represión en las diferentes jurisdicciones -

¹⁸⁶ Se suceden como Comisionados: Alfonso Hourcade (de extracción radical, dirigente de la Sociedad Rural); Cipriano López Alsina quien por no ser de la ciudad fue muy resistido y Sergio Herbón, gerente de la sucursal “Molinos Río de la Plata.”

nacional, provincial y local- hicieron que se recibiera con muchas adhesiones el movimiento militar del 4 de junio de 1943¹⁸⁷, “especialmente en la Unión Cívica Radical, pero también en algunos sectores del conservadorismo derrocado y en el tradicional matutino «El Popular»” (Wally 2009:8).

Antes de ingresar al proceso que se genera a partir del golpe de estado del 4 de junio, merece la pena rescatar en este momento, la creación de una asociación que pone en primer plano a un representante del poder económico local: el propietario de la empresa Loma Negra, Alfredo Fortabat quien comienza, a partir de esta participación pública, a conformarse como un “filántropo” local.

El 11 de abril de 1943 se reúnen en el recinto del Concejo Deliberante cedido para tal fin, representantes de diferentes instituciones de la ciudad y de las localidades del partido y se conforma la “**Asociación Amigos de Olavarría**”. El objetivo enunciado de ésta era

estudiar y propender a mejorar las condiciones de Olavarría estimulando o propiciando toda iniciativa que tienda a cimentar un adelanto local o cualesquiera de las manifestaciones de la vida cotidiana: moral, material, educacional, artística, edilicia, comercial e industrial, fomento del turismo.(...) A finales de 1947 se ha creado en Buenos Aires una filial de esta entidad integrados por ex vecinos de Olavarría que residen en la Capital y cuya misión, por encima de todo, es estar en contacto con los poderes públicos, a efectos de realizar las

¹⁸⁷ “A comienzos de la década del cuarenta los militares habían asumido gran parte de las funciones que el Estado intervencionista de los treinta se auto adjudicó. Entre 1931 y 1937 las fuerzas armadas iban camino a transformarse en un poder en sí mismo y en un árbitro “natural” de la situación nacional. El ambiente parecía propicio para las conspiraciones. Así lo entendieron los militares del Grupo de Obra de Unificación (GOU) (otra fuente señala que la sigla significa Grupo de Oficiales Unidos), una logia fundada el 10 de marzo de 1943 en los salones del Hotel Conte, que estaba frente a la Plaza de Mayo, por iniciativa de los tenientes coroneles Miguel A. Montes y Urbano de la Vega, que fue creciendo en influencia dentro de las filas castrenses. Sus principales referentes eran el coronel Juan Domingo Perón y el teniente coronel Enrique P. González. Los dos eran oficiales del Estado Mayor General, graduados en la Escuela Superior de Guerra, de la que además Perón era profesor de historia militar. El **4 de junio** es la fecha en que se produce un nuevo golpe de Estado dirigido por el GOU y que derrocaba al presidente. Los integrantes del GOU, que no ocultaban su simpatía por los regímenes de Alemania e Italia y se declaraban partidarios de la neutralidad, anticomunistas y contrarios al fraude electoral, comenzaron a preparar el asalto al gobierno y tomaron contacto formalmente con dirigentes partidarios socialistas, conservadores y radicales que coincidían en rechazar la candidatura de Patrón Costas”. <http://www.elhistoriador.com.ar/>

gestiones vinculadas con Olavarría en las cuestiones que interesan al vecindario. Presidente: Alfredo Fortabat (Belfiore, 1947 S/n).

Esta Asociación fue parte de una alianza civil que respaldó la primera gestión del Comisionado Hourcade (de extracción radical, vinculado a la Sociedad Rural y designado a partir de la revolución del 4 de Junio), junto a

los principales dirigentes radicales, los sectores dirigentes olavarrrienses especialmente vinculados a la Sociedad Rural, con muy buena base logística de [el diario] «El Popular»¹⁸⁸ [de claro corte radical] (...) momento en que el radicalismo sostenía la esperanza de ser la heredera de la Revolución del 4 de Junio (Wally, 1993: 55).

La Asociación se crea unos meses antes del golpe de estado, a propuesta del responsable del Centro Comercial e Industrial de Olavarría, en el marco de un conflicto laboral: los obreros de la fábrica Loma Negra, propiedad de Fortabat, estaban en paro y no se reconocía al sindicato. Esta huelga se extendió alrededor de un año (1942/43). En este marco, Fortabat dona fuertes sumas de dinero para una sala del Hospital y otras obras e inicia el camino para constituirse en una figura “filantrópica” local, probablemente para contrarrestar la imagen que se construía a partir del conflicto extendido en el tiempo, con pocas adhesiones de otros sindicatos y en el que se habían cesanteado a obreros que participaban muchos de ellos como representantes gremiales, mientras que la empresa no reconocía a los sindicatos y los prohibía en su seno. Los argumentos de los despidos eran que “la situación bélica mundial provocaba falta de combustible y ello resentía la producción y por tanto obligaba a prescindir de personal” (Wally 1990:160).

Entre las primeras concreciones de gestiones realizadas, estuvo el reconocimiento del “Instituto Coronel Olavarría” por parte del Ministerio de Educación de la Nación, y pasó a ser “Colegio Nacional Coronel Olavarría y anexo Comercial” en 1947.

Finalmente cabe reseñar otra arista del movimiento cívico-militar del 4 de junio: la participación de la iglesia católica que llevó a amplios debates en el seno mismo de la iglesia y de Acción Católica, como programa desplegado desde la organización, como herramienta de articulación entre el Estado y la sociedad

¹⁸⁸ El otro diario local, “La Democracia” de salida vespertina, tenía una tendencia favorable a los conservadores (Wally 1990:151).

civil en vistas a la expansión territorial en la “recristianización de la sociedad” (Mallimaci 2015:115).

En este período se conformará en la ciudad un movimiento que, nutriéndose del radicalismo mayoritariamente, pero también de conservadores y socialistas, apoyará al incipiente “Partido Peronista” y conducirá en 1948, en elecciones abiertas, al arribo a la conducción del municipio de Santiago Cañizo, el primer intendente peronista- de extracción radical- , quien se venía desempeñando como capataz en la fábrica “Loma Negra”¹⁸⁹. En este período se llevó adelante un proyecto diseñado por Oscar Lara, quien fuera Senador Provincial por el Partido Peronista en este período, comúnmente conocido como “Impuesto a la Piedra”¹⁹⁰. Este diseño estratégico, que buscaba dar un vuelco al modelo de gestión y distribución de la riqueza desde el gobierno municipal y en concordancia con las políticas de Estado, encuentra una fuente de financiamiento directa desde los gravámenes e impuestos a las industrias de extracción minera de la localidad, fuente de recursos que desde “este Plan aprobado en el año 1948, (...) hoy continúa siendo un bastión de la gestión política más destacada de la historia de Olavarría” (Acta de la tercera (3a) Sesión Ordinaria del periodo deliberativo 2010. Consejo Deliberante. Olavarría).¹⁹¹

Luego del período de gobierno de Cañizo, lo sucede otro intendente peronista, Alfredo Fernández, de extracción sindical, quien ejerció el mandato entre 1952 y 1955. Asume el gobierno municipal acompañado en el Concejo Deliberante por

¹⁸⁹ En esas elecciones del 1º de mayo de 1948 llegan al Consejo Deliberante seis peronistas, cinco radicales y un demócrata, lo que da cuenta de lo reñido de los números de votos repartidos entre peronistas y radicales.

¹⁹⁰ Se implementa una tasa que se aplica a las industrias extractivas mineras del partido que se constituyen en la fuente principal de recursos para el municipio, que atendiendo el “Plan Lara” de dirigirían a promoción de la salud, mejora de la obra pública, servicios, cultura, deporte, recreación, turismo tanto para la cabecera como localidades y mejora de los caminos y servicios para la zona rural.

¹⁹¹ En esta sesión se dispuso “emplazar el Parque del Bicentenario, en la rivera del arroyo Tapalqué con la designación del nombre del Senador Oscar Lara, puesto que como ya se mencionó, una de las propuestas desarrolladas en su Plan, fue la declaración de utilidad pública para la urbanización de dicho arroyo”(…) “(...) No sólo se basó en reglamentar el impuesto a la producción minera, sino que además incluyó, un alto valor de justicia social, una fundamentación filosófica –política y una reorganización municipal, entre otras, convirtiéndose en un plan de carácter integral que comprende todos los aspectos de la gestión municipal”. Palabras del concejal por Bloque Partido Justicialista que presentaba el proyecto.

un grupo de representantes provenientes de diferentes sindicatos¹⁹². Fernández es depuesto por el golpe de estado del '55. No obstante las relaciones de fuerza entre radicales y peronistas eran muy próximas y de gran enfrentamiento.

Una entrevistada¹⁹³, quien ha ejercido diferentes cargos políticos por el partido justicialista en la ciudad y como diputada provincial en el momento de la entrevista desde hacía más de veinte años, relata que en su escolaridad primaria asistió hasta 6to grado a la escuela en la que su madre era directora, además era “la afiliada N°2 del peronismo en Olavarría”. Cuando se da el golpe de estado de 1955, su mamá es cesanteada y ella recibe una “persecución de las maestras” hasta que la familia decide un cambio de escuela.

En otra entrevista publicada en un blog local, se releva asimismo una perspectiva del trabajo docente de esa época y un poco más adelante¹⁹⁴:

Me recibí en el '52. Era muy difícil ingresar al sistema para quién no fuera afiliado al peronismo. En ese tiempo no existía el Estatuto del docente y los cargos se manejaban políticamente. Mal o bien, era lo que había. El Estatuto se crea cuando asume el poder lo que se dio en llamar “la Revolución Libertadora”. A partir de ahí se empiezan a nombrar los cargos por ubicación en las listas y **se transparenta**. *Comencé enseñando en San Antonio [escuela confesional, de gestión privada]. Nosotros éramos asiduos concurrentes a misa y en ese tiempo estaba el padre Jorge, que me ubicó en dicho colegio. Fui la primera maestra que tuvo San Antonio, que nació en una pieza dentro de [la capilla] Monte Viggiano. Muy rudimentario todo. Allí trabajé un año y medio”* (El destacado es nuestro).

Aquello que parece en la voz de la última entrevistada como un acto injusto vinculado al ingreso a un cargo, se ve “natural” en el ingreso a una institución educativa confesional, dado que ellos son parte de la congregación religiosa. Queda a la vista también cómo las elecciones de los sujetos están tensadas por

¹⁹² Ingresaron en el Concejo Deliberante nuevos ediles, todos de extracción gremial como Víctor Giri (médico), Celestino Giacotto (la Fraternidad), Juan B. Lorenzo (Ferroviario), Eliseo B. López delegado regional de la CGT), Armando Tolosa (Unión Obrera Molinera), Tito Allogia (Ferroviario de Hinojo), José Lerchundi (Sindicato de Químicos de Sierras Bayas) y Bartolo Conforti (Sindicato de Cal y Piedras de Sierras Bayas).

¹⁹³ A. T. Mujer, aprox. 65 años. Funcionaria en diferentes cargos locales y provinciales representando al Partido Justicialista.

¹⁹⁴ Entrevista a "Beba" Maletta. Maestra y deportista destacada que se radica en la ciudad a fines de la década del '40. Archivo de entrevistas de Walter Minor. (Nota realizada en el año 2009) http://historiasdeolavarria.blogspot.com/2011_03_01_archive.html visitada en enero 2011.

las estructuras sociales y las redes de relaciones de las que son parte. La pertenencia a un grupo, a un sector social, que habilita relaciones, facilita/cierra el acceso, permite al sujeto acceder a lo que “naturalmente” le corresponde o bien se explica del mismo modo “su” fracaso, tal como Elías (1991) analiza el derrotero y final de la vida de Mozart.

Este breve recorrido presenta e interroga la trama social, buscando identificar elementos conducentes a comprender las tensiones y las elecciones que construyeron estas “ciudades superpuestas” (Gravano, 2005) en las que la educación es una dimensión de análisis central para nuestros propósitos, pero que no puede comprenderse separada de la trama y complejidad social.

Las escuelas secundarias nacionales de Olavarría: fundación, mandato, herencia. Señales de identidad

Cada forma social viva, cada institución es, en efecto, historia acumulada, rearticulada (Ezpeleta y Rockwell 1985:200).

Si bien inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento. (Rockwell y Ezpeleta 1983: 2)

La historia institucional, los mandatos sociales (Fernández 1994) y la gesta fundacional (Fernández 1999) que son parte de las fundaciones de las escuelas se constituyen en piezas relevantes de nuestro análisis. Para reconstruir las fundaciones de las escuelas, un hecho tan lejano en el tiempo, se apela a “lo documentado” tanto como a lo no documentado (Rockwell 2009). En lo que sigue, se pretende ir desplegando y entrelazando historias fundacionales con la historia de la ciudad y los entrecruces de imaginarios (pedagógicos y urbanos), ya que esa trama es la que da textura y profundidad a nuestra mirada. Y en esta lectura, además, emerge y se puede trazar el mapa simbólico de las escuelas secundarias. Como construcción social, ese mapa es móvil, cambiante, aunque hay trazos que perviven y se actualizan, se reinterpretan y se actúan en el presente desde esa construcción histórica.

Formar maestros para civilizar. La Escuela Normal Mixta de Olavarría.

Puede leerse en el diario “El Popular” de la ciudad de Olavarría respecto de la creación de la **Escuela Normal Mixta**, una nota titulada “Gestiones por una escuela secundaria” fechada el jueves 13 de julio de 1905:

La comisión popular que se ha constituido para la fundación en la localidad de una escuela normal mixta nombrándose a los señores Ramón Santamarina¹⁹⁵, Isaías Mendiburu¹⁹⁶, Dr. Carlos Vega Belgrano¹⁹⁷ y Jose Guazzone¹⁹⁸ para que se apersonen al ministro de instrucción pública y ofrezcan en nombre de aquella la suma de 50 mil pesos suscriptos para la instalación de la susodicha escuela de segunda enseñanza. Se ve pues que los trabajos altruistas que se ha impuesto la comisión siguen adelante.

Un grupo de vecinos “notables”, representantes de la elite local, que apoyan el “avance de las luces” en la zona ganada al indio son quienes están sosteniendo la creación de esta escuela. Es central tener presente que los terratenientes, los

¹⁹⁵ Propietario de grandes extensiones de campo en la Provincia de Bs As.

¹⁹⁶ Fue intendente normalizador de la ciudad de Olavarría en los períodos 1902-1905 y 1905-1906 (electo) y 1910 a 1912. Tuvo participación política en el ámbito legislativo Provincial. Senador interventor designado Comisionado por el Poder Ejecutivo de la Pcia. de Bs As. y electo Intendente Municipal en 1905 permaneciendo hasta 1906. Pareciera que Isaías Mendiburu era una persona de confianza del Gobierno nacional y provincial, que fue comisionado para “normalizar” las instituciones en período de conformación de los gobiernos locales. Así, puede leerse una historia similar, unos años antes en la ciudad de Tres Arroyos: “En 1887, el intendente Félix Camet y su sucesor, Casildo Pastor, renunciaron. La autoridad recayó en Rómulo Benítez, quien informó al gobierno que el Concejo Deliberante no se reunía desde hacía tres meses y que era necesario enviar una nueva terna para jueces de paz pues los nombrados en la anterior habían renunciado. Ante el fracaso en solucionar la situación, **el gobierno designó al diputado Isaías Mendiburu** para que organizara una corporación municipal provisoria y convocara a elecciones municipales” (Di Gresia 2010:23).

¹⁹⁷ Descendiente del General Manuel Belgrano. Era propietario de campos en el partido de Olavarría desde el avance de la frontera y consta en escrituras de la década de 1880. De su participación en el campo de la cultura, puede decirse que “en 1896 se publican los libros de Rubén Darío: *Los Raros* y *Prosas Profanas y Otros Poemas* cuyos gastos fueron sufragados por Carlos Vega Belgrano, quien entonces dirigía *El Tiempo* donde colaboraba Darío.” <http://www.mined.gob.ni/ruben3.php>. Visitada el 05/10/11
<http://www.olavarría.gov.ar/archivo/publicaciones/manuelbelgrano.html> Director de la Biblioteca Pública de la UNLP de 1908 a 1930.
http://www.biblio.unlp.edu.ar/institucional_new.html. Visitada 05/10/11.

¹⁹⁸ José Guazzone (n. Lobbi, Provincia de Alessandria, Italia) fue un colono e importante empresario agrario argentino. En 1854 llegó a la Argentina. Con sus primeros ahorros instala un comercio de ramos generales en la zona de Olavarría. Fomentó el asentamiento de colonos especialmente italianos convirtiéndose con el tiempo en el más fuerte acopiador de cereales del país. En 1889 adquiere un establecimiento agrícola de 22.000 ha en el Partido de Trenque Lauquen y funda la "Colonia la Luisa" de la cual nace más tarde el pueblo de Beruti. En este lugar, José Guazzone llegaría a reunir más de 30.000 t de trigo lo que le valió que el General Roca lo llamara "El Rey del Trigo". Durante la primera Guerra mundial dona a su patria de origen (Italia) varios cargamentos de cereal, lo que atrajo la simpatía del gobierno italiano que le honró con el título de "Conde de Passalacqua". Murió en Alessandria (Italia) en 1935, sus restos reposan en la tumba de familia en el cementerio de Lobbi. http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Guazzone. Visitada el 4-10-11.

dueños de la tierra y la riqueza no vivían en la ciudad. Eran familias tradicionales que disponían de riquezas en la zona pero que aun cuando visitaran sus tierras, no tenían residencia permanente¹⁹⁹. Es interesante analizar cómo se da, según un relato oficial (consta en una publicación de la propia escuela con motivo de cumplir 50 años) la fundación de esta primer escuela de la ciudad de Olavarría. Se relata así en las memorias de la escuela:²⁰⁰

En viaje a Buenos Aires, en cumplimiento de su cometido varios vecinos miembros de la Comisión Popular (Dr. Pastor Rendón²⁰¹; Pablo Fassina²⁰²; Datelli; Indavere²⁰³) don Pastor Rendón les propuso gestionar a la vez la creación de una Escuela Normal y todos estuvieron de acuerdo.

Una vez en Buenos Aires, la delegación de la Comisión Popular, por intermedio de Isaías Mendiburu, entrevistó al diputado Dr. Adrián Escobar para interesarlo en su gestión. El diputado Escobar prometió su ayuda para cuando el presupuesto volviera en revisión del Senado a cuya consideración estaba entonces.

En el Senado, siempre por mediación del Sr. Mendiburu, el senador don Manuel Láinez²⁰⁴ prometió y obtuvo la inclusión de la partida para la creación de la Escuela Normal de Olavarría, que siendo aceptada en la cámara de Diputados, quedó incluida en la ley de presupuesto.”

Otra fuente de la época, el diario local “El Popular”, así informaba los éxitos de la mencionada comisión en una nota titulada “Creación de la Escuela Normal” con fecha del 3 octubre 1909:

“Telegramas recibidos ayer tarde del señor Isaías Mendiburu por los señores Pablo Fassina y Pastor Rendón informan de la sanción por el

¹⁹⁹“La estancia ganadera tradicional era de enormes dimensiones porque se habían constituido en el territorio de actual partido de Olavarría a partir del régimen de "enfiteusis", que posibilitó que grandes extensiones quedaran en pocas manos. En 1877 se localizan en la región de Blanca Grande, primer asiento poblacional de la región, y adyacencias cerca de diez propiedades de antiguos enfiteutas cuya extensión varía de 6000 a 30.000 has. y que se extienden hasta el actual emplazamiento de la ciudad a 62 Km- Villafañe 2000 s/n

²⁰⁰ Tomado de la revista “Nuestra Escuela Normal en su cincuentenario”. Olavarría 1960. Comisión Bodas de Oro de la Escuela Normal de Olavarría.

²⁰¹ Escribano de la ciudad.

²⁰² Fue en la década del '40 Presidente de la Sociedad Rural y de la Sociedad Anónima de Edificación. También integró el directorio de 1910 del Banco Edificadora de Olavarría. Hay una calle de la ciudad de Olavarría que lleva su nombre.

<http://familiafassina.blogspot.com.ar/2006/06/pablo-fassina-olavarria.html>

²⁰³ Miembros de familias adineradas. Sus apellidos siguen vinculados a familias reconocidas como tradicionales de la ciudad.

²⁰⁴ Véase Puiggrós, Adriana, 1990.

Congreso Nacional del proyecto de creación de una escuela normal para Olavarría

(..) Es un *jalón más que se incorpora a nuestros progresos de ciudad culta y laboriosa* y que ha de contribuir a *eleva nuestro nivel intelectual y social*, como centros de estudios superiores y de atracción para los habitantes de aquí y de los pueblos limítrofes.

Olavarría tiene por qué sentirse halagada con esta concesión que solo se concede para ciudades de algún rango y eso en número muy escaso siendo contadas las escuelas normales que funcionan en la provincia de Buenos Aires”. (Las cursivas son nuestras).

Este grupo de vecinos destacados de la ciudad, voceros y representantes de la política local contacta a legisladores que inciden en la toma de decisiones en el marco de la política nacional. Esto finalmente desemboca en una conquista en el nivel local: incluye a la ciudad como una de las que se le asigna el presupuesto para la creación de la Escuela Normal. Desde el relato de la escuela, se presenta como un movimiento local casi casual, encabezado por hacendados terratenientes y como miembro de este grupo se menciona a Isaías Mendiburu, quien estuviera años antes a cargo de la gestión del gobierno local, con participación al momento de la creación de la escuela, en la política nacional.

En este contexto, los vínculos y contactos con miembros de la política provincial y nacional son llaves de acceso para la conquista de logros. Advertir y aprovechar la oportunidad para quienes son cercanos al poder los alinea con estas políticas a la vez que se legitima esta creación, al presentarse como proyecto de Estado Nacional sin esclarecerse al menos en el plano local, el por qué en esas localidades y no a otras se asignan las partidas presupuestarias para crear escuelas. Desde la visión del diario, esto se consiguió por ser Olavarría merecedora por su rango y por tanto, de tener esta escuela Normal. En la publicación mencionada de la Escuela por sus cincuenta años puede leerse:

Era el propósito del presidente de la república Dr. José Figueroa Alcorta y de su Ministro de Instrucción pública Dr. Rómulo S. Naón, como número de la conmemoración del Centenario de Mayo, la creación de varios institutos secundarios y escuelas normales. En su consecuencia, usando de la autorización legislativa, expidióse el decreto del 20 de enero de 1910 por

el cual se crearon en la Provincia de Buenos Aires las escuelas normales mixtas de Lincoln, 25 de Mayo, Pehuajó, Tandil y Olavarría y se designaron los directores, que a su vez debían proponer al personal.

En esta pretensión de dar cuenta de algunas líneas que aporten a comprender los procesos en los que se tejen algunas tramas desde la reconstrucción histórica del surgimiento de las escuelas de la ciudad, recuperamos de Revel (1995) la necesidad de formular el análisis socio-histórico en términos de procesos. Este tipo de análisis permite advertir un sentido más específico al facilitar el reconocimiento de que la pertenencia a una red no solo da cuenta de la participación en determinados círculos sino que habilita o circunscribe el acceso, entre otros aspectos, al manejo de información y desde allí se estructuran oportunidades. Asimismo, permite comprender los entramados sociales más allá del caso particular, advertir los macro procesos vistos “desde abajo”. La fundación de la Escuela Normal se logra por los vínculos de un grupo de actores sociales con intereses locales, terratenientes con vínculos políticos en el nivel nacional. Las clases dirigentes, de la que los “vecinos notables” son parte, diseñan y ponen en marcha un modelo de desarrollo, “un ordenamiento político y administrativo que posibilite la concreción del proyecto modernizador en un escenario signado por cambios estructurales” (Dono Rubio y Lazzari 2007:50) a cuyo servicio debe ponerse el sistema educativo y se constituye en vertebral. El modelo necesita avanzar y consolidar zonas productivas en el amplio territorio en el que se disputa a los pueblos originarios, escenario que se ve complejizado por los aluviones de inmigrantes.

Puede analizarse esta creación desde el **imaginario civilizador** (Pineau, 2010) en el período fundacional del Sistema Educativo -en sus órbitas nacional y provincial y la conformación del sistema legal que le dio sostén. El **Normalismo** se constituyó en una marca que recorrió la historia de la educación argentina -como corriente de pensamiento a la par que propuesta en acción- y se identifica como un hilo conductor que estructura visiones, proyectos y subjetividades a lo largo del SXX. La concreción del proyecto civilizatorio de la nación en etapa de consolidación vino de la mano de la formación de maestros y maestras en de Escuela Normal de Paraná a partir de 1869 y las que le siguieron. Carli (2003:94) destaca que tanto el positivismo

como el espiritualismo “permearon los emergentes del campo de la instrucción pública”, discursos que operaron como “una suerte de juego de espejos”. Asimismo, señala que “el principio articulador del discurso positivista sobre la enseñanza que se ubicaría en la sujeción y no en la libertad (...) evitó la crítica y el conflicto para garantizar el orden escolar” (Carli *ibid*: 97). En la etapa prevaleciente del cientificismo, el niño fue equiparado al “salvaje” y el dispositivo pedagógico sería la clave para conformar una sociedad pacífica y ordenada. La formación de los maestros que contrarrestaran la peligrosidad de los niños que “se potenciaba en el grupo escolar” (Carli 2003 105) fue un dispositivo nodal en este camino. Finalmente cabe señalar que “será en la trama discursiva de la escuela nueva donde las diferencias respecto de la infancia instaladas por el positivismo y el krausismo den lugar a nuevas articulaciones” (Ibídem 2003: 95). Aquí podría jalonarse el segundo imaginario en la clave de lectura que propone Pineau (2010) al que nombra como los **herederos** y con un tercer momento: el imaginario espiritualista, sobre el que avanzaremos en el análisis de la fundación de la segunda escuela secundaria de la ciudad.

Además, es posible advertir en esta creación local la presencia de un actor relevante en la política y la política educativa nacional, don Manuel Láinez. El autor de la ley N°4874/05 conocida como “Ley Láinez”, autorizaba al gobierno Nacional a abrir escuelas rurales, infantiles, mixtas y elementales en las provincias que lo solicitasen²⁰⁵. La sanción de esta ley es un hecho considerado como el cierre del proceso de conformación del Sistema y su puesta en vigencia, a la vez que aceleró la conformación del sistema educativo, especialmente en aquellas provincias de incipiente organización nacional, permitió el avance de la Nación sobre las jurisdicciones “por detrás de la consolidación de un proyecto definido como federal, persistía una cultura política que respondía a un régimen centralizador más funcional al modelo” (Dono Rubio y Lazzari 2007:50). Aquí se advierte la tensión federalismo/centralismo que atraviesa la historia argentina y del sistema educativo, por ende. Láinez es el interlocutor de los notables olavarrienses que llegan a peticionar y es quien se compromete a incluir la creación en el presupuesto nacional. La visión centralista que prevalece en su posición, da cuenta de la materialización a través de estas

²⁰⁵ Las escuelas fundadas a partir de esta ley fueron transferidas a las provincias en diferentes momentos desde 1968 y se culminó el traspaso en el último gobierno de facto, en 1978.

creaciones del proyecto nacional que se diseña, implementa y concreta un modelo de país. Las relaciones de poder entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales se tensan entre dos posiciones contrapuestas:

una que aboga por un modelo de país cuyo gobierno nacional tendría un papel hegemónico en el diseño y la definición de las políticas en todo el territorio. Otra, asociada con los principios federales, que afirma la autonomía de las provincias y apuesta a un mayor nivel de representación y repartición de poder (Dono Rubio y Lazzari Ibidem).

En la publicación del cincuentenario de la Escuela Normal se dedica un espacio especial a la caracterización de la ciudad al momento de la fundación de la escuela. Pedro V. Rípoli²⁰⁶ lo expresa así:

En 1910, Olavarría era una aldea sencilla y laboriosa de calles sin pavimento, de edificación escasa y pobre, dentro de los cuatro bulevares abundaban los baldíos llenos de cicutaes. -Culturalmente se vislumbraban sus albores.- La instrucción primaria estaba a cargo de pocas escuelas provinciales. (...) En esa época y en ese cuadro un tanto carente de luz, va a producirse el hecho de mayor trascendencia y significación para el pueblo de Olavarría: la fundación de la Escuela Normal Mixta.

Tal acontecimiento conmovió profundamente al vecindario, todo cuanto tenía atingencia con la enseñanza fue presa de asombro y curiosidad.

La nueva escuela cambió brusca y fundamentalmente las modalidades del medio ambiente, los hogares fueron sorprendidos por las exigencias de su enseñanza y, fue indispensable adaptarse a tales medidas. Se innovó en el vestir, en el aseo, en los modales, en el lenguaje, en la urbanidad. Sólo los que vivieron esa época saben las dificultades que hubo que vencer.”

Aquí se advierte cómo la escuela es un hito pero también un “implante”, traer cultura, civilizar. Muestra cómo la escuela es un frente de batalla, como lo había sido hasta hacia poco la lucha contra la “ignorancia y la barbarie” en la *Olavarría ciudad de frontera*. Se destaca asimismo en esta semblanza que se narra desde la propia voz de un ex alumno de la escuela, la fortaleza y decisión del cuerpo docente para llevar a cabo esta tarea y Rípoli agrega “la casi totalidad

²⁰⁶ Artículo en la Revista del cincuentenario titulado: “Carlos U. Videla Rivero” y firmado por Pedro V Rípoli. (egresado de 1919).

del cuerpo docente era extraño a la población”. El director y el cuerpo docente por él designado, tal como se señala en el acta fundacional de la escuela, llevan adelante una *tarea civilizatoria* que dejará fuertes huellas en la ciudad. No solo por su conformación como primera escuela secundaria, sino especialmente como escuela formadora de maestros. Este no es un hecho menor ya que de sus aulas egresaron generaciones de mujeres y hombres que tomaron para sí la tarea de proseguir estudios universitarios y ya profesionales regresaron a ocupar los puestos de dirigencia en la localidad y la región así como aquellos que definieron su puesto en las aulas de las escuelas primarias de la localidad, la zona y la región.

La Escuela Normal Mixta tuvo durante 35 años la condición de ser la única escuela de la localidad que daba la posibilidad de recibir un título oficial del nivel. Durante ese período solo contó con una división de cuarenta estudiantes. Treinta y cinco pasaban directamente del Departamento de Aplicación. Los egresados del nivel, y los cinco bancos restantes se ocupaban por mérito a través de un examen de ingreso. A la Escuela Normal asistían algunos de los hijos de las clases acomodadas tradicionales, probablemente propietarias, no profesionales, y que posiblemente no valorarían en igual medida la educación (no la necesitarían para acceder socialmente a otros espacios, porque ya pertenecen a la elite). Pero también algunos hijos de propietarios en ascenso, de funcionarios del estado. Hijos de inmigrantes que ya ubicados en la ciudad habían alcanzado algún bienestar y proyectaban desde la educación el traspaso social de sus hijos. Las familias más acomodadas, contaban con la posibilidad de enviar a sus hijos e hijas a escuelas con internados en Capital Federal; inscribirlos en el Colegio Nacional de Azul (distante 45 km, había un tren diario con horarios de ida y vuelta), o renunciar a hacerlo.

Pueden identificarse otros movimientos en la ciudad a partir de la creación de la escuela, como fue el hecho de que estudiantes de estas primeras promociones geste en 1911 –a un año de iniciar las clases- la fundación de un club deportivo²⁰⁷, que daría lugar al actual “Club Estudiantes”, el más grande en

²⁰⁷ “En 1911, un núcleo de alumnos secundarios concurrentes al curso Normal de la escuela de Olavarría, fundada en 1910, constituyen un equipo de fútbol alentados por el profesor de ejercicios físicos Alejandro Bertolozzi. El cuadro capitaneado por Daniel Márquez llevaba el nombre de la Escuela "Los Normales", y adoptaron una camiseta de franjas verticales blancas y negras. Estos entusiastas de fútbol se compraron una pelota por suscripción y se reunían en los

extensión y con un claro sesgo de “elite” a lo largo de su larga trayectoria como ámbito deportivo de la ciudad con impacto regional y nacional. Este club seguiría esta vinculación con la escuela y un sector de la ciudad, hasta el presente. Emerge la trama de la ciudad media, una trama de relaciones sociales y de poder que atraviesa y sostiene el análisis histórico de la ciudad.

La Escuela de Agricultura, de ciudad de frontera a ciudad blanca

Una escuela centenaria, sin nombre propio, es la Escuela de Agricultura N°1. Su misma historia permite retomar y completar el mapa que estamos trazando vinculado a los sentidos asignados, los mandatos que fueron dados en la creación de estas escuelas componiendo el trazado de espacios, destinatarios y destinos de la educación secundaria y su articulación con la vida política, económica y cultural de la ciudad. La escuela nace en 1911 como “Escuela práctica de lechería” y será recién en 1970 que se convierta en escuela de nivel secundario y otorgue el título de “Agrónomo Nacional”.

El intendente Mendiburu, en su Memoria del año 1910 decía que en esos momentos realizaba trabajos para ‘obtener la instalación de una Granja o Escuela práctica de Lechería en el local que ocupó la Gendarmería Volante’. Y en efecto gracias a sus gestiones con fecha 27 de octubre de 1911 el PE de la Nación dicta un decreto, que lleva las firmas de Sáenz Peña y Lobos, aceptando la donación de la chacra N°669 del ejido de Olavarría para instalar una Escuela Práctica de Lechería. Ya en 1897, con fecha 15 de noviembre el Consejo Deliberante se había propuesto la creación de una escuela semejante, con la diferencia que debía organizarse bajo la base de una Estación Agronómica. (...) Puede decirse

terrenos que hoy ocupa el Hogar de Niñas San José. Entre ellos se contaban Francisco Amoroso, José Rípoli, Daniel Márquez, Arsenio Cavilla Sinclair, Darío Donella, Víctor Lorea, Carlos Fassina, Atanasio Mora, Italo Ratta, y otros. Posteriormente resolvieron darle a este modesto equipo una constitución como Club y se convocaron para el 12 de Abril de 1912, en la casa de los padres del poeta Cavilla Sinclair, sita en la calle Colón entre Rivadavia y Moreno. Después de un cambio de opiniones y a moción de Arsenio Cavilla, se resolvió elegir una comisión compuesta de Presidente, Secretario, Tesorero, y 6 vocales. Efectuada la votación resultaron elegidos: Presidente: Jose V. Rípoli, Secretario: Arsenio Cavilla, Tesorero Daniel Márquez, Vocales: Darío Donella, Francisco Amoroso, Manuel Aristarán, Manuel de la Canal y Vicente Lorea. Luego se pasó a considerar el nombre que llevaría la nueva institución aceptándose por unanimidad el de: Fútbol Club Estudiantes”. <http://clubatleticoestudiantesolavarria.blogspot.com/>. Visitada el 05/10/11.

que la Escuela Práctica de Lechería (hoy de Agricultura) empezó a funcionar regularmente el 21 de abril de 1913, día en que el Director Don Rodolfo B. López recibió del señor Grigera la nueva extensión arrendada. (Belfiore Nicolás (coord.)1947: s/n)

Se la ubica a partir de su fundación en el edificio de lo que fuera un regimiento de frontera, la “Gendarmería Volante”, en un predio muy alejado de lo que en ese entonces era la planta urbana (aún es un predio muy alejado de la ciudad).

La gendarmería volante (GV) comienza a funcionar en nuestro país en 1904, cuando al sancionarse la Ley de Presupuesto para ese año se contempla la creación de una fuerza organizada militarmente. El nuevo organismo tendría sus cuarteles en La Plata, Puán, **Olavarría** y Avellaneda. Reunían alrededor de 200 personas. (...) Esta unidad fue organizada bajo severa norma de disciplina a inspiración de aquellas que reglaban la gendarmería francesa y la guardia civil española. Su función específica quedó plasmada en su reglamento “...la gendarmería Volante es una fuerza instituida para velar por la seguridad pública. (...) Una vigilancia continua que le permita prevenir antes que reprimir, constituye la esencia de su misión.” Constituyó en su momento un verdadero flagelo para los delincuentes de la ciudad y la campaña. La GV desapareció en el presupuesto en el año 1911 y fue reimplantada en 1915. Creció y sufrió algunas modificaciones hasta el año 1924 en que desaparece y su personal es reubicado en las comisarías que más necesitaban efectivos”. (Comunicación personal por nota a la Bibliotecaria de la Escuela Agraria N°1 de la Jefa de Museo Policial, Pcia. de Buenos Aires. Agosto 2011)

Las señales de identidad se pueden reconstruir a partir de ubicar en ese lugar - un cuartel de gendarmería- una frontera que se expande y gana terreno al indio, que se consolida como ciudad, se promueve la enseñanza de la explotación de la tierra y el ganado desde una formación técnica. Los promotores de esta fundación son los ciudadanos ilustres, las fuerzas económicas propietarios del capital –fábricas, bancos²⁰⁸ y miembros de sociedades económicas- que conforman el movimiento cívico que desarrolla el comercio, la industria, la

²⁰⁸ Participa activamente el gerente del Banco Nación y miembros de la “Sociedad La Edificadora”, precursora del que sería “Banco de la Edificadora de Olavarría”; la Sociedad Española; la comisión de Defensa Rural; la Sociedad Rural.

explotación del campo y la cultura local. Son los mismos actores que intervienen conformando las instituciones de la naciente ciudad, que buscan consolidar su institucionalidad y diferenciarse de sus vecinos, como es el caso de las permanentes disputas con la vecina ciudad de Azul (distante a 45km de Olavarría). En este proceso, la educación tiene un papel preponderante.

Es decir, en las primeras décadas de la Escuela Práctica de Lechería, la formación obedecía a un diseño que esperaba preparar desde la experiencia y el trabajo en la producción, a la par que en estos establecimientos se ponían a prueba diseños experimentales que se comunicaban y pretendían desarrollar el trabajo agrícola-ganadero en escala nacional. La escuela de Olavarría con su sistema de internado se constituyó en un lugar importante para la zona.

La ciudad de frontera materializa con esta creación, la Escuela de Lechería (que devendría en Escuela de Agricultura N°1), un hito que da cuenta de avance y consolidación: allí donde había estado un grupo armado de gendarmes que custodiaban los límites de la ciudad, el terreno “conquistado”, ahora se sostiene con la educación para la colonización a través de la tierra y la explotación ganadera. Permite ver cómo se avanza en el terreno ganado al indio y se da el pasaje de ciudad de frontera a “ciudad blanca”, un proceso que se da a lo largo y ancho del territorio nacional.

La segunda escuela secundaria de la ciudad: del Instituto Incorporado al Colegio Nacional

Tres jóvenes que en el año 1932 egresaron de la Escuela Normal Mixta: Héctor N. Amoroso²⁰⁹; José Américo Mele²¹⁰ y Mario Ruiz²¹¹, gestan un proyecto y lo

²⁰⁹ Héctor Nicolás Amoroso nace en Olavarría en 1914. Maestro egresado de la Escuela Normal y co-fundador del Colegio Nacional. Se retoma su figura en la segunda parte del presente capítulo.

²¹⁰ Nacido en Olavarría el 25 de mayo de 1913, su actividad docente también la desarrolló en General La Madrid. En aquella ciudad el 7 de febrero de 1935 se creaba el Instituto Sarmiento, que se dedicaba a la preparación de alumnos aplazados y a la educación especial (idiomas, mecanografía, etc.). Su primer director fue el Sr. José Américo Mele. Este instituto se presentaba como el primero de nivel secundario de La Madrid: preparaba los alumnos durante todo el año para que posteriormente rindieran sus exámenes en institutos oficiales de otras localidades. José Américo Mele se desempeñó como funcionario técnico del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. www.infoeme.com.ar 08/05/11.

²¹¹ Su padre fue peluquero en esta época. Junto con el padre de Héctor Amoroso dieron respaldo a través de su firma como garantía en el Banco de Olavarría en la puesta en marcha del ICO (entrevista a O.L profesora desde los inicios en el ICO, cuñada de Héctor Nicolás Amoroso). A lo largo de su vida fue profesor en Nacional y Comercial y ocupó diferentes cargos en la gestión educativa de nivel local así como en diferentes comisiones del ámbito social y cultural.

llevan adelante: fundar un nuevo colegio para la ciudad, ya que la escuela Normal tuvo desde su fundación solo una división, con los límites que esto imponía a un proyecto de “progreso” para la ciudad.

Puede leerse en el Diario El Popular (5 de marzo de 1940) una nota anunciando la creación del Instituto Mariano Moreno, antecesor del Colegio Nacional “Coronel Olavarría”, la segunda escuela de nivel secundario de la ciudad:

El Instituto Mariano Moreno, que así se llamará el incorporado, evitará a los padres un gasto, por cierto elevado, que deben efectuar para enviar a sus hijos fuera de sus hogares (...) Por ello creemos que el incorporado “Mariano Moreno” llenará una necesidad tan evidentemente sentida y nos atrevemos a afirmar que tan nobles propósitos que guían a sus directores serían debidamente interpretados por todos los que ven en el progreso cultural de Olavarría su propio progreso (citado en Barone 1992:21)

Posiblemente quienes se vieron convocados en principio pertenecían a familias que disponían de algún recurso que permitía la demora del ingreso al mundo del trabajo de sus hijos, tal vez con una mirada de progreso que colocaba a la educación en un lugar de privilegio. El Instituto cobraba una cuota, aunque había estudiantes becados según afirma una de las docentes fundadoras (O.L). En sus primeros años, los maestros tuvieron que conquistar confianza en aquellos que decidían enviar a sus hijos allí. La condición de “incorporado” implicaba ir a rendir exámenes a aquella escuela en la que figuraban como tal. Y la falta de reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la Nación, se hacía muy difícil sostenerlo económicamente.

Un hecho por demás significativo se da en el momento en que el Instituto es reconocido por el Ministerio de Educación y se define desde la órbita oficial compartir el edificio de la Escuela Normal que estaba ocupado en un solo turno, con el naciente Colegio Nacional:

Por fin cuando el Instituto consigue la ansiada oficialización, en abril de 1946, se mudan por resolución ministerial al edificio de la Escuela Normal, su director, el día viernes por la tarde les da la bienvenida. Expresa su beneplácito por el éxito de sus egresados. Sin embargo, el día lunes

presenta la renuncia a su cargo. Sintió la presencia de la nueva Institución en su Escuela, como una «invasión de los hunos» (Baroni 1992: 27)²¹².

Una profesora (O.L), parte del equipo docente fundacional del ICO y posteriormente del Colegio Nacional, refiere en una entrevista: “había un poco de inercia... como esto que digo por mi director Videla Rivero, por quien tengo un aprecio que no lo cambio, pero era elitista”. En la primera parte de la entrevista deja entrever que Videla Rivero nunca quiso o hizo algo vinculado a ampliar el cupo de la Escuela Normal y esto podría ser visto, desde su punto de vista, como una mirada elitista puesta en la selección –los exámenes que dejaban afuera a más de un centenar de aspirantes-, aspecto que el ICO trataba de cambiar. Esto se pone en acto en el momento que el ICO se oficializa como Colegio Nacional y les asignan el espacio físico de la Escuela Normal, en el turno en que el edificio estaba ocioso. Esta nacionalización le da otra jerarquía a la escuela y le impulsa en un crecimiento sostenido. El hecho de conseguir ubicarse en el mismo edificio construido pocos años atrás para la Escuela Normal y su Departamento de aplicación genera un suceso inesperado. Desemboca en la renuncia del histórico director de la Escuela Normal: “se creían dueños de la escuela pero era del Estado” (...) “acostumbrados a hacer y deshacer” (O.L), a tener control de todo lo que sucedía, debían compartir un espacio que se veía como propio. Un director que como modo de supervisar a los docentes era quien entregaba personalmente los boletines de calificaciones al estudiantado²¹³. Un modelo de gestión centrado en la figura de control, disciplinamiento, orden. El normalismo en su condición positivista es constitutivo y estructurante de la tarea y la visión de este director que pone en marcha y conduce la escuela sus primeros treinta y cinco años. Una marca insoslayable a la hora de recomponer los imaginarios institucionales escolares de esta escuela.

Y desde esa posición, el director de la escuela, al renunciar, representa la lectura social que se hace de quienes llegan con la nueva escuela, “una invasión de los hunos”, según relatan los docentes fundadores respecto de cómo se vivió esa llegada. Nuevamente una imagen de civilización y barbarie, que trae a primer

²¹² En esta cita las comillas finales llevan una referencia indicando “Entrevista a don Mario Ruiz y Olga N. Lhouerrou”.

²¹³ Entrevista a M. L. B. Agosto 2010.

plano el lugar que la escuela Normal ocupaba, el “Imperio” y coloca al nuevo Colegio como los “bárbaros”, violentos invasores que ponen en jaque la cultura occidental.

Baroni (1992:30) relata el vínculo de los docentes fundadores²¹⁴ con una figura emblemática de la ciudad, Alfredo Fortabat:

Cuando la economía del “ICO” ya estaba en rojo, cuando las cuentas no cerraban, los fundadores deciden recurrir, para que active las gestiones del reconocimiento oficial, a don Alfredo Fortabat, quien se desempeñaba como presidente de la “Asociación Amigos de Olavarría. (Se hizo referencia a esta Asociación en el primer apartado del capítulo)

Después de haber mandado una nota, logró entrevistarse personalmente con el Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Astigueta.

El 10 de abril de 1946 un decreto del Poder Ejecutivo Nacional crea nueve establecimientos secundarios, entre ellos el Colegio Nacional y sección Comercial Anexa “Coronel Olavarría” sobre la base del Instituto Coronel Olavarría. Esto se da durante la presidencia (de facto) de Edelmiro Farrell.

El Colegio Nacional es proyectado y conquistado desde una visión de “progreso para la ciudad” (tal vez del mismo modo en que se avizó que la Escuela Normal traería progreso), pero disputando un espacio para la concreción de ese proyecto de futuro llevado adelante por un grupo de jóvenes que representan a una nueva generación que no ocupaba en esa instancia espacios de dirigencia o poder, vinculados a la gestión de gobierno. “El Nacional” se constituye en un espacio de discusión y disputa a la tradición que sostenía “la Normal”. Ambos se mantienen en una posición de “ilustrados”, pero los modos en que el Nacional se constituye en colegio, desde el inicio buscando reparar una deuda histórica de selección que operaba el ingreso, haría pensar en una clase media que avanza y se fortalece, que busca sostenerse desde el acceso y graduación escolar y la búsqueda de acceso a la formación profesional en la Universidad.

No obstante, no se pone en discusión el sentido de la educación. Se siguen los planes oficiales, aunque si se propone un acceso más democrático al nivel. Tampoco se plantea en el proyecto del ICO una vinculación diferente con el

²¹⁴La Prof. Baroni realiza sucesivas entrevistas y se les da a leer los borradores a los maestros fundadores y primeros profesores y profesoras de entrevistadas, para la publicación del artículo. Entrevista a Baroni, año 2010.

mundo del trabajo: es un bachillerato que prepara para seguir estudiando en la universidad. Se avizoran egresados que seguirán estudios y ocuparán puestos sociales relevantes.

Dice Baroni²¹⁵:

El Colegio Nacional nace de estos maestros, ilustrados, sarmientinos, con una tradición. (...) Ellos lo que marcaron fue esta idea del Colegio Nacional como una escuela de excelencia, para seguir estudios universitarios, no tener que ir al “Esteban Echeverría”, a Azul. Se preocupaban mucho por el nivel académico. Pero por otro lado *no renegaban de su formación normalista, eran maestros, ellos estaban orgullosos de ser maestros, todos.*

El cuerpo docente mayoritariamente fue conformado por maestros de la ciudad, los “herederos” (Landesmann 2009: 28), ya que eran maestros formados por la Escuela Normal, con la misión de traer las luces y la civilización a un territorio conquistado a la barbarie y la ignorancia. Estos herederos a la vez asumían el desafío de prepararse para la enseñanza de disciplinas, no eran universitarios que dictaban clases, como pasaba en las grandes ciudades. Eran maestros normales. Y una marca es que provenían de una emergente clase media que se consolidaba en diferentes accesos a puestos públicos, propietarios de empresas, acceso a puestos gerenciales y de dirección.

Diseñan y llevan adelante una propuesta educativa que permitiría a los jóvenes de la ciudad llegar a estudios universitarios sin tener que estar dependiendo de las posibilidades de irse a realizar el secundario a otra ciudad o bien tener que rendir equivalencias para ese ingreso, tal como se exigía a quienes se graduaban como maestros normales. Esto, además, les permitiría a sus graduados ubicarse en un lugar de mayor estatus o búsqueda de estatus por el ascenso social, que el ingreso y la titulación universitaria conllevaba.

El Colegio Nacional: una demanda de la creciente clase media.

Una figura que se destaca en el proceso de reconstrucción de la historia del Colegio Nacional, es la del maestro Héctor Nicolás Amoroso, quien fuera director y profesor en sus inicios y posteriormente se mantuvo como

²¹⁵ Comunicación personal. Ma Luisa Baroni. Agosto 2010.

docente. Pueden contarse entre sus acciones aquellas que dejaron huella no solo entre quienes participaron del hecho, sino una marca que sería un hito en Olavarría. Este Instituto devino en un Colegio Nacional y anexo Comercial que continúan a la fecha como escuelas secundarias de la ciudad. “Motor principal, Amoroso, se puso a la cabeza, como debía ser” señalaba una de las profesoras miembro de la gesta fundacional. Asimismo, reconocía que “la gente profesional vio en esa creación para sus hijos un futuro” tal como se planteara en la reconstrucción de la historia fundacional del Colegio. Esta escuela venía a dar respuesta a una clase media que crecía y se consolidaba en tiempos que el crecimiento de la ciudad parecía no tener límites.

Respecto de Amoroso, la entrevistada lo recuerda con una vitalidad e ideas que permitían materializar el proyecto:

él se tomaba el trabajo de ir al Consejo escolar, a ver quiénes egresaban del sexto grado e iba a visitar a los padres de esos chicos que egresaban para interesarlos que hicieran el secundario. También lo hacían Mele en su proporción y Mario pero ni comparación. Héctor iba a Sierras Bayas, a Loma Negra.

La entrevistada relata una anécdota de cómo “recuperó” de la deserción en sexto grado a Héctor Cura -quien fuera director del Hospital Municipal por varias décadas y que dicho nosocomio hoy lleva su nombre.

Así, se va advirtiendo un pliegue de la visión de los pobladores de la ciudad respecto del nivel secundario: la escuela era identificada y valorada por determinados sectores de la ciudad. A los demás había que interesarlos, mostrarles y hacerles sentir el valor que la educación secundaria podía tener para el futuro de sus hijos. Igualmente, habrá sectores que seguirían estando fuera del nivel y otros que proyectaban a sus hijos fuera de la ciudad para cubrir este nivel educativo.

Dice una entrevistada (O.L) respecto de los primeros alumnos matriculados en el ICO:

la *gente profesional* vio en esa creación para sus hijos un futuro (...) Era difícil mandar a sus hijos a la escuela secundaria que no podían todas las familias *ni tampoco ambicionaba*, sí la de los profesionales, gente que había llegado a Olavarría, a ejercer acá, con su título y aspiraba lo mismo

para sus hijos (...) y había un mínimo de alumnos para lograr la incorporación [al Ministerio de Educación] que se logró con la visión de esta gente que mandó sus hijos, digamos que nos encomendó.

En su relato la profesora menciona a un médico, el Dr. Trilla, quien llega de la Capital y se radica en la ciudad. Fue médico del naciente “Policlínico Olavarría” y posteriormente docente del Colegio Nacional. Formó en la ciudad una familia, en la que nacen dos hijas, las que se recibirían de médicas, habiendo pasado por el Colegio Nacional. Esta historia biográfica pone en escena una nueva condición que se vivía en la ciudad a la par de lo que sucedía en el país: se releva la emergencia de una creciente clase media –de la que el Dr. Trilla es representante- que demanda respuestas a necesidades específicas. Así, la historia personal de este médico se enlaza con la creación de otra institución – que aún pervive en la ciudad- el Instituto Médico Olavarría. En su edición del 27 de noviembre de 1937 el diario “El Popular” anunciaba la próxima apertura de un centro de salud y se destacaba lo siguiente:

actualmente se está imponiendo en EEUU y Alemania una forma de poner al alcance de la clase media la medicina moderna con todos sus adelantos y que consiste en trabajar con abonados (...) si analizamos detenidamente la cuestión podrá verse que en realidad la clase media no cuenta con medios para obtener una atención médica acorde con su condición social. Para las clases más pudientes existen los sanatorios, para los pobres, los hospitales. La clase media compuesta por empleados, pequeños comerciantes e industriales, no quiere por lo general asistirse en los hospitales y no está tampoco en condiciones de costearse los elevados costos que demanda la asistencia en sanatorios. Teniendo en cuenta esto, se comprenderá el gran vacío que, en nuestra ciudad donde la clase media es la más numerosa, vendrá a llenar el Policlínico Olavarría, tal es el nombre de la nueva entidad (...) permitirá que todo habitante de clase media pueda tener asistencia médica por una módica cuota mensual (citado en Oliverio 2013).

Así, pueden verse al menos dos aristas: el crecimiento y expansión de la ciudad que habiéndose fortalecido en su conformación, algunos sectores progresistas visionaban un nuevo proyecto que diferenciara especialmente a la clase media. Conformar y fortalecer espacios que recibieran y satisficieran demandas

específicas de clase. Salud y educación son dos de los pilares sobre los que se construye esa diferencia. Por otro lado, la necesaria comparación con las metrópolis, en este caso europeas, que permiten “espejar” la ciudad con el afuera, en particular con las grandes urbes.

En este escenario, el Colegio Nacional ocupó un lugar relevante y central ya que impulsaría una masa de jóvenes a llegar a la Universidad, esto traería entonces el progreso y el crecimiento de la ciudad, en particular a los sectores medios – pequeños propietarios, industriales, empleados- que se perfilaban como fuerza no solo económica sino cultural y política. Probablemente eso los emparentaba en el imaginario a “los Hunos”, ya que ponían en jaque el orden tradicional conservador.

De haber alcanzado ese propósito hace gala José Mele en el año 1967 en una nota que escribe y se publica en el diario El Popular²¹⁶. Allí señala: “muchos de estos jóvenes (los había nombrado anteriormente) son hoy destacados profesionales aquí y en otras ciudades de la República”. Éste era el proyecto que se concretaba y se hacía visible: formar profesionales habilitando el acceso a aquellos que por falta de cupo o de recursos para su traslado quedaban rezagados o excluidos. Estaban conformando una masa crítica de “otros” capaces de disputar los espacios de dirigencia social, económica y conducción política.

Habiendo conseguido el reconocimiento oficial, el Colegio Nacional comienza a crecer, triplicando el número de ingresantes ese año. Es posible que en sus inicios, la comunidad tuviera algunos reparos frente a este grupo de maestros que describe J. Mele -refiriéndose a él y a Héctor Amoroso- en una nota de El Popular (1967)

(...) ambos teníamos la cabeza llena de sueños, los bolsillos vacíos y una juventud pujante que inervaba esperanzas (...) queríamos fundar, abrir un surco, echar semillas (...) En un instante fundamos el colegio, allí en un banco de la estación (citado en Barone 1992:19).

Un proyecto de jóvenes entusiastas que desafía los modos de hacer las cosas: se gesta “desde abajo” buscando el reconocimiento de la Nación. Una ciudad que se construye y se institucionaliza de la mano de grupos de elite, aquellos que

²¹⁶ Nota periodística de José Mele “Origen y pasión del colegio Nacional”, El Popular, 14,15 y 16 de febrero de 1967. Citado en Barone M.L , 1992:24

fundaron y conformaron sucesivas comisiones y agrupaciones en vistas a institucionalizar la ciudad, con fuertes marcas conservadoras durante el estado oligárquico liberal (García Delgado 1994).

En el presente análisis pueden identificarse algunos elementos respecto del avance de nuevas fuerzas políticas, las disputas y fraudes electorales en los que se enmarca el pasaje de Olavarría de “ciudad blanca” a Olavarría “ciudad del cemento” y “ciudad del trabajo”. En estas sucesivas imágenes de ciudades, la escolaridad secundaria jugó un papel relevante en los procesos de inclusión/exclusión del nivel desde una mirada centrada en el mérito, el esfuerzo individual. Esto deja a amplios sectores de la población (los de menores recursos económicos) pensados con destinos más directamente vinculados al campo laboral tal como se puede relevar en la creación de las escuelas. Y con ello, deja su impronta en la configuración social amplia. La emergencia de las clases medias se sostiene y consolida también a partir de ampliar el acceso a un bachillerato que abría las puertas para el acceso a la Universidad. Una ciudad que va consolidando su perfil industrial y que crece en institucionalidad por lo que necesita fortalecer sus cuadros de trabajadores calificados, de administración y renovación de sus cuadros dirigentes.

De Anexo Comercial del ICO, a Escuela Nacional de Comercio “Coronel Alvaro Barros”

Desde la propuesta que los fundadores del Colegio Nacional hacen para los sectores menos favorecidos se pensó otra opción: el anexo Comercial. La Escuela Nacional de Comercio “Coronel Álvaro Barros”, que nace como Anexo del Instituto “Coronel Olavarría” (ICO) a tres años de la creación²¹⁷. La

²¹⁷ Se recupera la historia de la escuela a partir de material aportado por J. U, entrevistado. Se trata de una página conmemorativa entregada en el 50 aniversario de la escuela en la cena realizada a tal fin. En el centro de la página puede leerse (textual):

1940- se inician las clases en el Instituto “Mariano Moreno”.

1941- El Instituto pasa a llamarse “Coronel Olavarría”. Nace el ICO.

1943 – Primeros alumnos del Anexo Comercial del ICO. Nace el Comercial.

1944.- Se obtiene la incorporación de la Sección Comercial Anexa a la Escuela Nacional de Comercio de La Plata

1945.- La Sección Comercial del ICO pasa a depender de la Escuela Nacional de Comercio de Bahía Blanca.

1946. –Decreto 10379/4 del PEN. Se crea el Colegio Nacional y Sección Comercial Anexa “Coronel Olavarría” que mantiene el personal del ICO. Nace el NyCO.

1948.- Egresan los primeros Peritos Mercantiles de “El Comercial”.

1950. –Se crea el turno noche de la Sección Comercial Anexa al CNCO. Nace el “Comercial Nocturno”.

diversificación de la propuesta que en inicio hacen los maestros fundadores del ICO, da cuenta de advertir diferentes destinatarios a los que la escolaridad secundaria quería alcanzar. Además, el ICO como gestor, fortalecía su posición ampliando y diversificando su propuesta. Conforma a poco de andar, un segundo turno, el Comercial nocturno, generando una propuesta diferente dirigida a otro sector de la comunidad: jóvenes que se incorporarían a los sectores de la administración –pública o privada- sin tener como mira la formación universitaria ya que no contaba en ese momento de una habilitación directa a tal fin. Se recogen relatos vinculados a la visita de los miembros fundadores a las casas de familias que pudieran estar interesadas buscando convencer a los padres que era una oportunidad para sus hijos seguir estudiando. Dice Baroni²¹⁸ “El comercial tiene un origen distinto. Aprovechan esto... (la creación del ICO) necesitaban alumnos, no tenían gente (...). Para la escuela de comercio, ellos iban puerta a puerta buscando alumnos”.

Se trataba de familias en las que la escuela secundaria no era prioridad, la escolaridad de los padres era inexistente o contaban con primaria incompleta. Así, J.U²¹⁹, de la primera promoción (1958) como Escuela Nacional de Comercio cuenta:

a casa vinieron Bensabath y Ruiz a convencer a mi papá para que mandara a mi hermano (mayor cinco años que él) y después yo también fui, a la noche, porque de día trabajábamos. Era hasta las doce de la noche, terrible (risas), me quedaba dormido hasta caminando. (...) Estudiar en el Comercial era para salir a trabajar.

No obstante, el entrevistado relata que muchos de los compañeros de promoción completaron carreras universitarias y él mismo ingresó a una sin

1955.-Egresan los primeros peritos mercantiles del turno noche.

1958. – Resolución que crea la Escuela Nacional de Comercio sobre la base de la Sección Comercial Anexa al CNCO. Nace el ENCO.

1968.- Se le impone el nombre de “Coronel Álvaro Barros” a la ENCO por res. Nro. 99 de la Secretaria de Estado de Cultura y Educación. Nace la ENCABO.

1994. –La Ley de Transferencia de los servicios educativos Nro. 24.049 y Decreto 964/92 se transfiere a la provincia de Buenos Aires, designándola como Escuela de Educación Media Nro. 8 “Coronel Álvaro Barros”.

²¹⁸ Maria Luisa Baroni. Comunicación personal. Agosto 2010.

²¹⁹ Hombre, 70 años. Hijo menor de tres hermanos. Cuenta que su padre era oficial panadero en esa época, que “recién pudo tener sábanas en la época de Perón”, que hizo trabajos desde niño “para aprender a trabajar”, sin recibir muchas veces pago alguno. Una vez egresado, ingresó a trabajar en la Dirección General Impositiva y siguió los pasos de su hermano, en Capital Federal, ingresando a la Facultad de Ciencias Económicas, carrera que abandonó cuando se casó y regresó a Olavarría en 1961, aunque el trabajo en la DGI lo mantuvo, pidiendo el traslado a la ciudad. Entrevista mayo 2010.

completarla. El título de Perito Mercantil en este tiempo habilitaba para ocupar puestos de trabajo que algunas décadas después, serían definitivamente cubiertos por graduados universitarios²²⁰.

Será en 1958 cuando se dé el reconocimiento oficial por decreto y se conforme la **Escuela Nacional de Comercio**. El nombre le será impuesto en 1968 durante la Presidencia (de facto) del Gral. Onganía.

De Escuela de Oficios Regionales de Olavarría a Escuela Nacional de Educación Técnica N°1

En la misma presidencia que se reconoce oficialmente a la Escuela Nacional de Comercio de Olavarría, se funda la Escuela Nacional de Educación Técnica N°1 a partir de la Escuela de Oficios Regionales de Olavarría, que había sido habilitada oficialmente en 1943.

Esta escuela viene a cubrir una necesidad específica: toma un carácter relevante por su propósito de formar trabajadores especializados en una localidad que se conforma en derredor del trabajo industrial. Tal como se narra la gesta del ICO, son sus profesores y directivos los que salen a “interesar a padres y jóvenes” a ser parte de esta formación. La historia narrada desde la Escuela de Educación Técnica N°2 (Ex ENET N°1)²²¹ describe a una población que se mostraba “indiferente” a la propuesta y frente a la “falta de edificio, recursos materiales y de docentes”. Da cuenta de una reiterada imagen respecto de la visión de un grupo de actores que llevan adelante una gesta que pretende dotar a la ciudad de una nueva propuesta. Una escuela que será el antecedente de la educación técnica de la ciudad, y que estaba dirigida a un nuevo sector: los obreros de la creciente industria local. Y da cuenta, además, de un modo recurrente de la intervención del Estado a lo largo de la conformación del sistema educativo, un Estado Nacional que deja librado en buena medida a los esfuerzos de los propios actores locales, la capacidad de sostener la naciente escuela. El señor Alfredo Fortabat, propietario de la Compañía Loma Negra S.A y quien puede considerarse una figura emblemática de la ciudad (Mons, 1994), es un actor clave en relación a la conformación de las escuelas de la ciudad de Olavarría. Es

²²⁰ J.U se desempeñó por mucho tiempo en la Dirección General Impositiva (DGI) y se retira para abrir una oficina en la que hacía asesoramiento impositivo, tarea que posteriormente realiza un contador público al venderle “la llave” del estudio.

²²¹<http://industrialolavarria.edu.ar/index.php/historia1/menu-historia/1-historia> (web institucional).

esta gesta en particular, y sin dejar de ver que es parte de un proyecto económico que lo implica directamente, apoya con movilidad a los hijos de los obreros de su fábrica:

la Compañía Loma Negra S.A. [y] ofreció su más amplio apoyo a esta escuela, interesando a los obreros para que inscribieran a sus hijos y posibilitando su concurrencia, con el traslado gratuito (web institucional).

No sólo será el promotor y sostén de la escuela Técnica, que lleva el nombre de su padre y que estratégicamente formará a los futuros cuadros de trabajadores y capataces de su fábrica.

Al promediar el año 1963 la Escuela se traslada al gran edificio donado por Don Alfredo Fortabat. Es este un bello exponente de desprendimiento de un hombre que supo ramificar su fortuna en obras de beneficio social y humano. (...) La ENET se honra en llevar el nombre de su padre, Don Luciano Fortabat, pionero de la cultura y el trabajo fecundo, aleccionador para una juventud estudiosa. (...) En general, la escuela se nutría de la clase media baja. (...) El local influyó para que se incorporara al alumnado un sector de clase media alta que hasta entonces había preferido el Nacional o la Normal (Nota El Popular, S/F en la web institucional).

La construcción de un edificio modelo, donado por el propietario de la cementera más importante del país, a la par que forma trabajadores especializados como mano de obra para esa empresa, le permite sostener una construcción de personaje relevante que se inviste desde una posición paternalista en bienhechora, desde donde “le dona” a la ciudad obras. Una figura emblemática que condensa el poder económico y sus enlaces con la trama política, y que fortalece ciertas creaciones en el campo de la educación, que dan a la vez, rumbos a la identidad a la ciudad.

Hacia adelante en el tiempo, la fundación de la escuela se articuló con el nacimiento del Instituto Universitario que, con la fundación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) se convertiría en Facultad de Ingeniería. Ambas instituciones fueron (y son) proveedoras de

mano de obra a la industria. Por otro lado, la instalación de un Instituto de Educación Física en la ciudad es parte de la visión de este “filántropo”²²².

En una ciudad que se conforma en derredor de la imagen de ciudad del cemento y posteriormente de ciudad del trabajo, esta escuela es una creación que viene a cubrir un espacio clave en la continuidad y crecimiento del desarrollo industrial. Como todas las escuelas de la órbita nacional, la ENET N° 1 es transferida en el año 1994 a la órbita de la Dirección General de Escuelas. Se renombra como Escuela de Educación Técnica N° 2 (EET) "Luciano Fortabat", dado que al momento ya existía una Escuela de Educación Técnica dependiente de la jurisdicción provincial en la ciudad. No obstante desde la escuela se afirma que

una nueva denominación no cambia el sentido de identidad, tan especial, que los alumnos de este establecimiento sienten por "Industrial". Es un proceso de identificación afectiva con su escuela, que despierta amores, fervores, sentimiento de pertenencia y mucho más. Se sintetiza claramente esto en la frase atesorada por ex alumnos: "Industrial es un sentimiento". Los colores que la distinguen: Verde y Rojo.²²³.

Una escuela que construyó su identidad desde las marcas de clase de sus estudiantes, a quienes se los conoce como "los grasas, nombre ganado un poco por los mamelucos crónicamente pringosos y otro porque, en general, la escuela se nutría de la clase media baja." (Nota El Popular, s/f en la web de la escuela).

Los inicios del Colegio Nacional N° 2 “El Fortín de las puntas del Tapalquén”

Otra escuela seleccionada en este recorrido, que permite dar cuenta de fundaciones y visiones de ciudad es la del segundo Colegio Nacional de la localidad. Esta escuela se funda en 1989, pleno pasaje del Estado social, maltrecho y desgastado a posteriori de la última dictadura y en el inicio de lleno al modelo de estado neoliberal. Un período en que la educación pública recibe un cimbronazo que la transforma de plano. La escuela nace en un periodo bisagra en el que los actores sociales que llevan adelante el proyecto enarbolan una propuesta que se corresponde con una visión de la ciudad del trabajo en la que actores de diferentes organizaciones del territorio participaban de diferentes redes y vínculos barriales especialmente sostenido por las tramas de

²²² Se profundiza este tema en Umpierrez, 2012-

²²³ <http://industrialolavarria.edu.ar/index.php/historia1/menu-historia/1-historia>

relaciones familiares y su participación en la gestión de las organizaciones del barrio. A partir de la imposición del neoliberalismo, no solo se verán impactadas las escuelas sino que los modos de vinculación en el plano de las prácticas reflejará el impacto en la subjetividad que lleva este modelo; una interpelación individualista, desarticuladora de lo colectivo.

Los siguientes son fragmentos de una entrevista a la directora²²⁴ que asume la *gesta fundacional* (Fernández 1999). A lo largo de su relato se advierte “la gesta heroica” que implicó esta puesta en marcha. En la entrevista se le pregunta qué título le asignaría ella en su trayectoria como docente a esta etapa, ella responde:

- Parto, parto (...) - Parto y un parto que yo te digo todavía debe durar, tendría que durar, porque vos cuando tenés que crear una cosa, estas pariendo. Para colmo tuvo justamente nueve meses de gestación. Entonces bueno, la palabra vino enseguida pero vos tenés que parir largo rato. A mí me parece que la palabra sería esa, porque parto tiene dolor, alegría, tiene esperanza, futuro; no sé cuantas palabras tiene la palabra parto... y bueno....”

Más adelante, recomponiendo el escenario de la fundación de la escuela relata:

(...) hubo gente dentro y fuera del barrio que pensaron que ahí hacía falta un colegio nacional porque hacía más de 35 años que no se fundaba ninguno y aquel era un barrio como de 40.000 personas o más, se estaban construyendo barrios y todo del otro lado de la vía. En todos los pueblos, toda la vida estuvo “del otro lado de la vía”, que era una cosa medio intocable para la gente del centro; la gente del centro se quedaba en el centro. Bueno, entonces cuando se creó esto, que era una idea, era lo que ahora se puede llamar como “Ciencia Ficción”, porque no había lugar, no se sabía dónde iba a estar, no se sabía nada. Se consiguió un

²²⁴ LG es una mujer de unos 60 años cuando se realiza esta entrevista. Es muy jovial y enérgica, dice que desconfía de la gente que arrastra los pies. Estudió magisterio y mientras tenía sus primeros trabajos viaja a Azul para estudiar el profesorado de letras. Ingresa así y muy sorprendente para ella, a trabajar como profesora en el área de Lengua en la escuela Normal. De familia de clase media, vive en el microcentro, soltera, tiene a cargo a su madre enferma en los tiempos que se retira del Colegio Nacional N°2. Llama la atención que, en sucesivas entrevistas en la escuela (años 2006, 2007), se la ubica como “del barrio”. Es recurrente escuchar que ella estaba muy involucrada en la escuela “porque era del barrio”.

chalet que tenía dos habitaciones y una galería y eso fue el comienzo de todo. (L. G. 1er directora)

Se refiere al Barrio “El Fortín” o “Luján”, conocido o mencionado en esa clave, “detrás de las vías”, divisoria del casco urbano, del mismo modo que lo hace el arroyo Tapalqué, respecto de otro barrio también característico de la ciudad, Pueblo Nuevo. Este límite “natural” señala aspectos conducentes a comprender cómo son o se imaginan las cosas “de ese lado” respecto de “los de este lado”. Queda claro que en esta trama la educación es el foco en el que se anclarán los análisis. Así, en el relato de esta gesta fundacional, la directora expresa:

Yo tengo muchísimas anécdotas acerca de ese detrás de las vías. Una vez fui a pedir dinero a una persona importante y me dijo: - *Qué les vas a dar, para que te voy a dar plata para esos negros que viven atrás de la vía, son todos peronistas*, me dijo. Bueno eso no lo pongas (risas). (L.G. 1er directora).

Así, la construcción de unos y otros, la estigmatización social sobre sectores de la comunidad construyen cercos imaginarios, en los que “las vías” se convierten en el referente material de la “divisoria” entre civilización y barbarie, si se quiere pensar en términos ilustrados y fundantes del sistema educativo (Tamarit 1993). Pensar en la creación de un Colegio Nacional localizado en esa zona de la ciudad daba cuenta de un acontecimiento impensado, especialmente cuando se identifican “quiénes” serían los destinatarios de esa escuela, que tendría en principio una distinción respecto de las creaciones más recientes, desde la órbita provincial: era un colegio nacional y como tal se presuponía de mayor nivel. Así, la por entonces Directora de Educación de la Municipalidad²²⁵, que tuvo un protagonismo político importante en la concreción de la creación, expresaba en una entrevista:

(...) yo vi en ese entonces que *las escuelas secundarias de provincia* tenían un *nivel* que no tenía nada que ver con las escuelas secundarias digamos públicas, como la Normal, el Comercial, el Nacional, por su

²²⁵ A.T es una mujer nacida en Olavarría, hija de una familia que por línea materna puede decirse “de maestros”. Tiene alrededor de 65 años al momento de la entrevista y se ha desempeñado en diferentes ámbitos especialmente de gestión en educación. Fue Directora de CIE, Regente de estudios en una escuela privada, Secretaria de Educación de la Municipalidad en el único mandato del PJ desde la vuelta a la democracia y Diputada Provincial por el PJ al momento de la entrevista, cargo que ocupa desde 1999 y dejó en diciembre de 2011. Entrevista Mayo 2011.

trayectoria y demás, y eran tomadas como *las escuelas pobres del sistema*.

Con esta intención, crear una escuela de mejor nivel, pero en esa zona estigmatizada de la ciudad, se instalaba esta escuela secundaria dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Una escuela destinada a seguir la tradición y la distinción de ser “Nacional” en un barrio estigmatizado: “detrás de las vías” y “peronista”.

Con esta creación y en palabras de una de las responsables de que la escuela efectivamente se concretara, emerge otro pliegue del mapa imaginario de las escuelas secundarias de la ciudad: las escuelas medias dependientes de la provincia no tendrían el mismo “nivel” que las nacionales. Esa distinción señala aspectos que delimitarían en la ciudad circuitos de “mejor nivel”, en las escuelas nacionales y otro de diferente jerarquía, la escolaridad que ofrecían las escuelas provinciales. Para ese momento ya existían tres. Equipara las escuelas nacionales al carácter de “públicas” ubicando en 2do orden a las provinciales que también son públicas. Esto lleva a pensar en dos aspectos: por un lado la condición de subordinación e inferioridad en valoración del nivel secundario que dependía de la jurisdicción provincial. Eran las “escuelas pobres del sistema” y como tales, carentes, de baja calidad, deslizándose el sentido a pensarlas como escuelas *“para los pobres”*. Y en un segundo orden, sin nombrarlo, parecería equipararlas en reconocimiento con las “privadas”: escuelas que desde su fundación hasta la imposición del neoliberalismo, serían devaluadas en su oferta y vistas como oportunidad para aquellos que no podían completar (por diferentes situaciones, pero en especial por problemas de rendimiento y de disciplina) la escolaridad en una escuela pública nacional que conllevaba, por entonces, prestigio.

La imposición del nombre al “Nacional 2”

Respecto de la imposición del nombre del Colegio Nacional N°2, relata la primera directora de la escuela:

Dos nombres surgieron de reuniones entre padres, profesores, alumnos y vecinos: “Manuel Belgrano” y “Fortín de las Puntas del Tapalquén” (...)
Cuando el primer fortín que se hizo acá se llamaba el Fortín de las

Puntas del Tapalquén. (...) en una reunión a la que asistió todo el barrio para votar, hasta los jugadores de fútbol (se ríe), fueron del (Club El) Fortín. Así fue la votación: 98 votos para el Fortín, 58 para el Belgrano y 4 votos impugnados. *El 25 de noviembre día en que se festeja la fundación de Olavarría se impuso el nombre que aunque largo refleja la fundamentación. El Fortín era el lugar al cual iba la tropa y los colonos a buscar refugio, el lugar donde primaba la cultura en contraposición con la dureza del desierto, **el colegio fue en ese momento el lugar de cultura en el barrio que detrás de las vías clamaba por él; digamos que esa es una significación.***

La escuela se constituía así en un ámbito civilizatorio, de “avanzada” como lo fue el fortín respecto de la conquista y exterminio de los pueblos originarios, avanzada que se presenta en el relato oficial como “desierto”. Muchos militares que en esos tiempos buscaron respetar y acordar con los pueblos dueños de las tierras fueron desacreditados, perdieron rangos y espacios. El caso de esta directora, que fue capaz de movilizar y trabajar con la comunidad, de igual a igual, más allá de este imaginario residual ilustrado muy pregnante, corrió igual suerte. Desgastada por la falta de respuestas oficiales y la imposición de arbitrariedades, a la par que se pone en vigencia la ley de transferencias de escuelas, desemboca en una licencia y posterior retiro de la docencia. La gesta se logra y en este mandato se develan sentidos encontrados y contradictorios: escuela de excelencia para la “barbarie”; civilizar y conquistar desde el puesto de frontera al “bárbaro”. A más de veinte años de la inauguración de la escuela se actualiza la imagen de “desierto” y de la escuela “como frontera”. Dice el jefe de preceptores: “(...) tenían la intención de crear una escuela, en esa época, de la vía para este lado era *desierto*, no había ninguna escuela secundaria, no había nada, lo único que estaba era la escuela 32. Secundarios de este lado no había”²²⁶.

Desde el otro lado de la ciudad, las voces de los vecinos decían “eso no va a durar... y mirá, ya pasaron más de 20 años (sonrisa)”, comenta la primer secretaria de la escuela²²⁷. La doble cara del mandato, educación de

²²⁶Hombre, de mediana edad que hace más de diez años que trabaja en esta escuela como preceptor. Entrevista mayo 2012

²²⁷ Entrevista a la primera secretaria de la escuela, L.R. Actualmente docente en esa escuela, con tareas pasivas. Vecina del barrio de unos 45 años, su madre y ella misma eran parte de la

excelencia/civilizar es parte de las claves de análisis sobre la concreción y trayectoria de esta escuela. Una escuela ubicada en una zona, detrás de las vías, en la que habitaba en el imaginario “el salvaje” y a ese espacio se le destinaba “un nacional”. Esa creación era un desafío que asumía un sector social (los que vivían “detrás de las vías”, peronistas, “indios”). Y era una conquista ya que la escuela era nacional y con ello traía el valor agregado de la excelencia por su dependencia. La tensión centralismo/federalismo se actualiza en la valoración que la población hace de las escuelas según su dependencia y con ello de su propuesta y de quienes transitan por sus aulas. Y en ese territorio y para esos destinatarios, desde el centro de la ciudad se proyectaba la sentencia que “eso no va a durar”.

El traspaso de las escuelas nacionales a la jurisdicción provincial que definió la ley de Transferencia educativa marcó un giro en el modo de conducción y de las responsabilidades delegadas para resolver y financiar en buena medida actividades, equipamientos, mantenimiento de los edificios escolares, entre otros rubros. Un modo de gestión muy independiente que las escuelas del interior tuvieron que desplegar por la distancia de la cabecera, aunque con los límites de los recursos disponibles que acotaban su autonomía.

El relato de la primer directora del Colegio Nacional N°2 (actual ES N° 7) refiere que este pasaje significó para las escuelas del interior de la provincia un cambio sustantivo en la medida que, de “arreglarse como se puede y usando el sentido común” dadas las distancias y los pocos medios para hacer consultas a la cabecera nacional, todo se dificultó “por las trabas de la burocracia”. En principio y desde su punto de vista, esta transferencia prometía ser una solución ya que

tener a las inspectoras a diez cuadras... parecía que iba a tener más apoyo, alguien que se hiciera cargo de las cosas que yo no podía, pero no fue así, al contrario tuve trabas, porque empieza la burocracia (...) antes, no tenía que rendirle cuentas a nadie en cambio cuando pasamos a provincia, sí.

Entre otras, se refiere a la designación de personal: de manejar una lista de inscriptos y “llamar por teléfono” para designar personal, lo que conllevaba

comisión que llevó adelante la gesta fundacional. Ella tenía dos años de recibida cuando accede al cargo, que se lo propone la directora y que toma. Relata que “aprenden juntas las tareas de gestión” ya que ninguna de ellas tenía experiencia. Como tenía una hija bebé, la lleva con ella a la escuela en sus horarios de trabajo, que rápidamente duplica a los dos turnos, más allá de que le pagaban solo por uno. Mayo 2012.

cierta capacidad de seleccionar un perfil de docentes para la escuela (y con ello la posibilidad de ser arbitraria, aspecto que en la administración pública se busca cuidar como forma), se pasó a manejar el listado oficial de la Provincia de Buenos Aires, lo que llevó a que “entraba cualquiera, salía cualquiera”, entre otros temas claves²²⁸.

La Ley de Transferencia impactó en la totalidad del sistema y transformó a las escuelas. En el caso del Nacional N°2 este pasaje se dio muy cercano a su fundación. La escuela abre sus puertas en 1989 y la ley se sanciona en 1993. La escuela estaba en plena batalla cotidiana de fortalecimiento y consolidación y en ese tránsito, la nación cambia las reglas de juego con la que se trazó el despliegue de la escuela. En las otras escuelas nacionales, si bien el impacto fue grande, fue de otro orden. Se vivió más en el plano simbólico (dejar de ser “de Nación”) y con la situación de revista de sus docentes, los cambios en el régimen jubilatorio, de ingreso a planta, licencias.

Nace un nuevo Nacional en la ciudad: el “Polimodal Universitario”. Escuela Nacional Perez Esquivel – ENAPE

En el año 2004 la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) ²²⁹ inaugura su primera escuela preuniversitaria²³⁰ en la ciudad de Tandil y un año más tarde (2005) se crea en la ciudad de Olavarría el Polimodal Universitario. Escuelas pre-universitarias destinadas a la educación formal previa al Superior cuya finalidad es

la formalización integral de los alumnos en el aspecto académico y en su carácter de futuros ciudadanos. Apuntar a una sólida preparación y a la orientación hacia el ciclo inmediatamente superior, así como, cuando correspondiere, a la adquisición de conocimientos y prácticas que posibiliten a los egresados una rápida y adecuada inserción laboral.²³¹

²²⁸ Entrevista LG, año 2007.

²²⁹ La Unicen se encuentra ubicada en la Pampa Húmeda, y posee tres sedes regionales: Sede Central, Asiento del Rectorado (Tandil) y las sedes de Azul y Olavarría como también una subsede en Quequén.

²³⁰ La institución se crea por ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nro. 3006 del 31-10-2003 y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (otorgándole a los estudios del Nivel Polimodal) a través de la Resolución Nro. 327 del 30-03-2004

²³¹ Proyecto Educativo Institucional. Parte II: Fundamentación política – pedagógica. Pág. 19.

Más tarde, a estas escuelas se les imponen un nombre a través de la elección de la comunidad educativa (docentes - alumnos - preceptores): en Tandil Escuela Nacional “Ernesto Sábató” y en Olavarría Escuela Nacional “Adolfo Pérez Esquivel”. Ambas se constituyeron en las primeras escuelas de tres años de Polimodal en la provincia de Buenos Aires y para el 2006 y 2007 respectivamente egresan los primeros estudiantes de estos “Polimodales Universitarios”. Con la puesta en vigencia de la LEN estas escuelas amplían la propuesta a seis años de escolaridad.

En el Polimodal con sede en Olavarría se definió desde el inicio que los estudiantes tuvieran uniforme, tal como se estipula en las escuelas de gestión privada, para asistir a clases y otro para las actividades de educación física. La presencia de esta escuela pública universitaria marcó en la ciudad con su presencia un nuevo “otro” en el que las escuelas tradicionales a la vez que se diferenciaban buscaban parecerse. El año que se inscribió a la primer cohorte, los comentarios de la directora de la Escuela Secundaria N°6 (Ex Nacional, ES N° 6) referían a que “se llevarían a los mejores de la escuela”²³². Se vivía como amenaza ya que ofrecería el prestigio que los colegios y escuelas nacionales habían tenido y ya no tenían, especialmente por el descrédito que la escuela y la educación pública tienen desde la avanzada del estado post social. Y se restituía a la ciudad la existencia de una escuela de dependencia nacional, pertenencia “arrebataada” a las escuelas a partir de la ley nacional de transferencia. Tal como señalara la diputada que había participado activamente en la creación del Colegio Nacional N°2

las escuelas secundarias de provincia tenían un nivel que no tenía nada que ver con las escuelas secundarias digamos públicas, como la Normal, el Comercial, el Nacional, por su trayectoria y demás, y eran tomadas como las escuelas pobres del sistema. (Entrevista AT, diputada pcial.).

La Jefa de Preceptores de ESN°10²³³ señalaba, asimismo, que

²³² Comunicación personal. 10/11/2005.

²³³ Entrevista a MK. Septiembre 2012.

los (niños) de 6to grado no se van a otras escuelas, alguno que otro se va a la UNICEN pero...irse no, elegir Nacional, otras escuelas, no. Elegir acá (asistir al nivel primario de la escuela) es para quedarse.

Esto señala dos aspectos:

A la vez, que se advierte a la escuela secundaria nacional universitaria como “competencia”, en el lugar de preferencias familiares valorada por sobre las tradicionales públicas en el imaginario local; la escuela “Normal” se sigue pensando como Unidad Académica, ya que ingresar a la primaria da paso, sin más, al nivel secundario. Y es una elección que se hace desde el nivel primario. Puede decirse que la universitaria es una escuela con la que se están confrontando las escuelas tradicionales aunque a la fecha no es una amenaza de pérdida de matrícula en general²³⁴, sino de “los mejores”.

María Julia Sosa (2013:28) señala algunos rasgos de identidad del mencionado establecimiento:

el Campus Universitario como escenario, la jornada extendida y diagramación de tiempos institucionales, el uso de uniforme como identificación, son algunos puntos claves que suponemos que de una u otra manera forjan y circulan un estereotipo para quienes son parte de la misma institución como para aquellos que la ven desde «afuera».

Sosa (2013: 31) caracteriza a los que eligen asistir a esta escuela secundaria dependiente de la Universidad: “

(...) los primeros ingresantes provenían de familias con renombre en la ciudad y con claras intenciones de continuidad en el nivel universitario, por lo cual podemos afirmar que las primeras promociones presentaron características distintivas al respecto. Asimismo en la actualidad las listas de ingreso son extensas y provienen de variados puntos de la ciudad; resaltando en su mayoría que lo que atrae a los padres es la modalidad de estudio y propuesta institucional.

Entre sus registros se destaca un cántico de los estudiantes de la ENAPE en las olimpiadas estudiantiles que dan cuenta de la búsqueda de reconocimiento social y distinción por cursar en el ámbito universitario, a la vez que de diferenciación de las escuelas privadas de la ciudad:

²³⁴El cupo de ENAPE es de 70 ingresante, triplicando el número de aspirantes la capacidad de la escuela. La selección se da por orden en un sorteo público.

“Señores soy de ENAPE, de a poco se va armando la fiesta...
están todos re locos, no son como los de Libertas²³⁵...
vamos, vamos los pibes esta tarde cueste lo que cueste...
ponga huevo el equipo, que estos les rompemos el ojeee..
Dicen que en la UNI tenemos billetes, ohhohhh
pero no pagamos cuotas nueve meses ohhohh
los de IMCO²³⁶ y las monjas tienen miedo...
porque a estos pibes, les sobra huevo..
vamos la UNI a ser primeros...”

(Música de *Letra para no olvidar* de Andrés Calamaro). (Sosa 2013:29)

Analizar la presencia de este nuevo secundario en la ciudad presenta al menos dos aristas que aportan a nuestro objeto. Por un lado, la competencia por el alumnado, “se llevan/se van los mejores”, es decir, es una escuela que por su vinculación con la Universidad (¿por similitud a los Nacionales históricos, dependientes de las universidades con mayor tradición?) se valora socialmente como “buena escuela” y se señala su propuesta pedagógica. Esta escuela entra a un campo de juego preexistente en el que las escuelas nacionales pasaron a ser provinciales, perdiendo esa condición diferenciadora, aunque nunca dejaron de nombrarse a sí mismas como lo que fueron (Normal, Nacional, Comercial). Con ENAPE se restituye el valor social otorgado a las escuelas nacionales, volviendo a la superficie de la escena el par “escuela nacional/excelencia” como parte de los imaginarios sociales residuales en los que las escuelas provinciales eran consideradas las *escuelas pobres del sistema* y como tales, carentes, de baja calidad, por lo que serían entonces, escuelas “para los pobres”.

ENAPE ofrece una propuesta curricular que cubre los contenidos básicos establecidos y complementa con otros definidos desde la propia universidad, incorporando aquellos considerados relevantes en vinculación a las carreras de grado de la UNICEN. Tiene un horario extendido con mayor carga diaria que las escuelas de la provincia. Por otro lado, desde su fundación define “parecerse” a las de gestión privada, demandando al estudiantado portar uniformes para ir a la escuela y para asistir a clases de educación física. Los propios estudiantes en el cántico de olimpiadas estudiantiles confrontan con esas escuelas, son sus “oponentes”, señalando que de ellos se dice que “tenemos billetes, pero no

²³⁵“Libertas” es un colegio privado, con nivel inicial, primario y secundario y terciario, que en sus inicios no contaba con subvención y actualmente recibe al cien por ciento.

²³⁶ IMCO es la sigla de Instituto Monseñor Cáneva Olavarría, escuela primaria y secundaria confesional que en la década de los 90 se convirtió en una de las preferidas por las familias más acomodadas de la ciudad.

pagamos cuotas nueve meses”, lo que denota el reconocimiento de ser parte de un grupo social acomodado, al menos simbólicamente, pero que no deben pagar para estar en esta escuela.

En el inicio de la historia de la escolaridad secundaria de la ciudad, esta confrontación de oponentes se libra entre Nacional y Normal, a partir de la primera olimpiada en 1943 y las siguientes, tal como se releva en testimonios de época respecto de las primeras contiendas de estudiantes:

En 1943, por iniciativa del Instituto [ICO], comienzan las competencias intercolegiales, al principio solo competían con la Escuela Normal. Los alumnos participaban con gran entusiasmo. El resultado el primer año es favorable a la ENO, en un partido de pelota al cesto (mujeres) sufren una derrota ante el equipo de la Escuela Normal, es tal el desconsuelo que las alumnas se abrazan llorando en medio de la cancha. Sentían la derrota como una tragedia. Pero tenían «corazón de leonas», con esta imagen la Sra. Olga simboliza el empuje de las alumnas [del ICO]. Al año siguiente, se dijo -“fue el tiempo (y perdónesenos la mención risueña) el ICO se comía al ENO”. (Baroni 1992:24²³⁷)

Así, mirando las contiendas estudiantiles y las confrontaciones en los campos de juego deportivos se advierten rivalidades y oponentes, con los que cada escuela, en su época, se mide. Con las primeras contiendas deportivas se comienzan a definir los colores que serán enarbolados desde entonces por las escuelas (rojo y blanco para Normal y azul y rojo para Nacional). Las demás escuelas secundarias se fueron sumando a estos eventos que crecieron en volumen de participantes y extensión en el tiempo, a lo largo de los años.

La presencia de un nuevo actor, la ENAPE, construye nuevos contendientes en el plano simbólico de la ciudad: una escuela nacional que se confronta con “los privados”.

Los colores de las escuelas se presentan a la ciudad a través de estandartes e indumentarias. Con el advenimiento del menemismo al gobierno, la privatización y valorización de lo privado a la par de la descalificación de lo público, demandó competir con la órbita de las escuelas de gestión privada. Con la fundación de esta escuela nacional que desde su mismo inicio se asemeja a

²³⁷Se señala como fuente un artículo periodístico publicado en el Diario Tribuna 24/11/67 “Una historia que debe ser bien escrita”.

“las privadas” por la incorporación de la indumentaria que define como obligatoria y que en el afán de lograr ingresar nadie discute, habilita formalmente una conjunción simbólica que hasta ese momento era apenas emergente: la necesidad de “parecerse” a las escuelas privadas para atraer a los mejores. Este eje analítico se retoma en el capítulo 6.

LAS ESCUELAS Y LOS NOMBRES.

“El acto de nombrar se torna político desde que inscribe el conflicto en un terreno agonístico en el que los sujetos pueden explicitar sus luchas esquivando la pretensión untuosa de los consensos.” (Kaufmann y Doval 2007:9)

“Los nombres tienen tras de sí una historia pletórica de conflictos. Al imponerse, logran un refuerzo de su potestad. Con el tiempo logran naturalizarse y, en muchas ocasiones, borran designaciones anteriores”. Ernesto Villanueva²³⁸

Llegado a este punto, en el que la trama de la conformación de la ciudad se ha presentado a grandes rasgos, se propone recuperar un aspecto que refiere estrictamente al plano simbólico: la denominación de las escuelas, el nombre que se les impuso. Las significaciones y la carga de sentidos que implica nombrar, dar un nombre a una escuela puede compararse con el nombrar a un recién nacido. Así, dirá Juan Eduardo Tesone²³⁹, que

el nombre es a la vez un derecho del niño y una institución, la única institución que individualiza en un acto de reconocimiento, relacionada con las funciones simbólicas de la maternidad y paternidad. Nombrar es hacer entrar al niño en el orden de las relaciones humanas. Elegir, dar un nombre a un niño, es hacerle una donación de una historia imaginaria y simbólica familiar. Esa donación lo inserta en la continuidad de una filiación, lo inscribe en los linajes materno y paterno, hilo de Ariadna transgeneracional que le indica un camino, pero no lo traza de antemano, dado que el nombre hace de ese sujeto un ser irremplazable que no se confunde con ningún otro miembro del linaje.

El nombre de las escuelas llega habitualmente a posteriori de su inauguración. Su elección es más o menos participativa, según el momento y los modos de gestión. Elegir el nombre de la escuela y su imposición carga de sentido la

²³⁸ “Apellidos y territorios”. Página/12- 16 de noviembre 2011.

²³⁹ Juan Eduardo Tesone. “Nadie escapa al nombre propio”. Diario Página/12 -06/11/11.

construcción de esa historia, al menos en sus inicios y de la mano de quienes impulsan esa asignación. Tal como es el caso ya presentado desde la voz de una de las figuras relevantes en esa imposición, la del segundo Colegio Nacional, cuya nominación hace referencia a una actualización de una idea ilustrada de “redención del salvaje”, una escuela llamada a reinstalar la “conquista del desierto desde la educación”. En el caso de las escuelas de gestión pública de la ciudad de Olavarría pueden organizarse tres categorías de nombres:

Lo **militar** presente en escuelas que llevan el nombre de militares: Colegio Nacional “Coronel Olavarría”, Escuela Nacional de Comercio “Coronel Álvaro Barros”; o hacen mención a los ámbitos propios donde se desarrolla lo militar Colegio Nacional N° 2 “El Fortín de las Puntas del Tapalquén”, Escuela de Educación Media (EEM) N°2 “Escuadrón de Ingenieros Blindados 1, EEM4 “General José María Paz”; o a la resistencia o lucha respecto de los actos militares que se constituyeron en terrorismo de Estado en los '70 del siglo pasado, en figuras emblemáticas, Escuela Nacional “Adolfo Pérez Esquivel²⁴⁰” (ENAPE).

Una segunda categoría la podemos encontrar en escuelas que llevan el nombre de personajes ilustres que connotan las disputas en el ámbito de la escuela libre o laica, como es el caso de la Escuela Normal Mixta “José Manuel Estrada”. La religión católica, el **catolicismo**, es otro de los hilos que sostienen y entraman a las escuelas –públicas y privadas- de la ciudad.

Finalmente hay un grupo de escuelas que llevan el nombre de personajes reconocidos de la ciudad vinculados a las **empresas** locales que trascienden en sus lazos a lo nacional e internacional: Escuela de Educación Técnica N°1 “Luciano Fortabat” (padre de Alfredo Fortabat, propietario de Loma Negra, hoy cementera multinacional); Escuela de Educación Media N°3 Amalia Lacroze de Fortabat (esposa del antes mencionado), escuela con sede en la villa serrana Loma Negra.

Sobre las escuelas de gestión privada de la ciudad no se hace más que un reconocimiento incipiente y se destacan algunos datos que dan cuenta de cómo se fue conformando esta parte del sistema educativo. Entre los nombres de estas escuelas se encuentran santos y patronos religiosos, “Colegio Nuestra Señora del

²⁴⁰ En el año 1980 recibió el Premio Nobel de la Paz por su compromiso con la defensa de la Democracia y los Derechos Humanos por medios no-violentos frente a las dictaduras militares en América Latina.

Rosario” (1960, con la carrera de Magisterio²⁴¹); “Colegio San Antonio de Padua” (1960)²⁴², “Colegio Monseñor Cáneva” (1961), “Colegio Santa Teresa” (en 1901 abre sus puertas como escuela con internado para nivel primario)²⁴³. También referentes de la educación como “José Manuel Estrada” y un Instituto que lleva el nombre de la localidad “Sierras Bayas” que en su página web hace dos enlaces con las categorías que identificamos entre los nombres de las públicas: *da cuenta de cómo su nacimiento se asocia a un grupo de representantes del nivel gerencial de las empresas cementeras de la localidad y, en relación a su nombre, se señala: “Sierras Bayas: se debe a la coloración de los cerros y lomadas. Bayas proviene de bayos, color con el que se designa al blanco amarillento de los caballos y *por su similitud las tropas que pasaban por la zona hacia los fortines así la designaban.*²⁴⁴”

Así puede señalarse un primer reconocimiento que se constituye en sustrato del diseño y armado del nivel secundario en la ciudad de Olavarría: una marca y una visión de futuro en la imposición de nombres que legan y dan mandato a estas escuelas en las que pueden reconocerse lazos y proyecciones entramados a lo *militar*, al *catolicismo*: “Olavarría ciudad de frontera” y ciudad que aloja regimientos, militares; ciudad de fuertes lazos con la iglesia católica y con especial relevancia en los grupos que tuvieron y tienen la conducción política y cultural de “Olavarría ciudad blanca y *católica*”. Esta referencia se puede ampliar al desplegar el modo en que las congregaciones religiosas, a la par de levantar iglesias en las nacientes localidades del partido, instalan escuelas primarias a las que, con la sanción de la ley de “educación libre”, tendrán oportunidad de anexarles secundarios.

²⁴¹ Se funda la escuela primaria 1898, en 1942 se habilita un Liceo de Señoritas con vinculación a una escuela de Bolívar y deja de funcionar en 1947. Se inaugura el secundario reconocido en 1960.

²⁴² La Orden de los *Hermanos Menores Conventuales*, (Franciscanos) en el año 1947 llegó a Argentina con los primeros frailes venidos de Padua, directamente desde la basílica de San Antonio. En Olavarría van a ubicarse en Monte Viggiano, Pueblo Nuevo. Fundan el Colegio San Antonio en 1957 y el secundario en 1960.

²⁴³ En 1959 se inaugura el secundario del colegio Santa Teresa de Colonia Hinojo. (El Intendente Portarrieu asiste al inicio de clases). Se inicia como comercial pero a partir de la deserción de los 1ros años, “se repitió el mismo problema de deserción, y averiguadas las causas eran que un número considerable de alumnas querían llegar a ser docentes. Sin dar lugar a esperas, el 4to año y el 1ro en 1962 ya pasaron a ser de orientación docente”. Egresaron del Colegio seis promociones de maestros normales. Colegio Santa Teresa. *Nuestros 100 años.*(2001) Pág. 17/18

²⁴⁴Página web del instituto Privado Sierras Bayas.

http://www.sierrasbayas.com.ar/ipsb/PAGES/PAGINA_N.HTM

Un segundo reconocimiento ubica a la *empresa*, en especial vinculación con las de la industria minera y la banca, que conecta con la imagen vigorosa de “Olavarría ciudad del cemento”, “Olavarría ciudad del trabajo”. En esta línea, podemos identificar especialmente a la escuela de educación técnica, que además llega para establecer una conexión directa entre el proyecto de ciudad, el crecimiento de la industria minera de mano del propietario y “filántropo” quien aporta con esta creación recursos humanos para sus propios fines.

Recuperando el trazado y la composición del mapa de escuelas del nivel secundario, puede advertirse que el primer nombre impuesto al Instituto sobre el que se lucha por su reconocimiento oficial es “Mariano Moreno”, en el año 1940. Al año siguiente, tras no haber logrado el reconocimiento oficial y en uno de sus viajes para lograr la incorporación Mario Ruiz “recibió de un funcionario del Ministerio la recomendación de ponerle el nombre de un prócer local. Desde entonces se lo llamará I.C.O. (Instituto Coronel Olavarría)” (Baroni 1992:22).

Decían los maestros fundadores del Instituto Mariano Moreno, en el cuadernillo promocional al presentar los propósitos que se perseguían:

“Un análisis sereno del adelanto material y cultural de la localidad, evidencia la necesidad de aumentar los centros de estudio, que al forjar la personalidad del joven en su faz cultural y moral, hacen de él un elemento valiosísimo, para una sociedad *cuyas aspiraciones van más allá del simple vegetar.*” (Citado en Baroni 1992:20. Las cursivas son nuestras).

Decía Mariano Moreno:

“El gobierno antiguo nos había *condenado a vegetar en la oscuridad y abatimiento*, pero como la naturaleza nos ha criado para grandes cosas, hemos empezado a obrarlas, limpiando el terreno de tanto mandón ignorante.” (La Gazeta, mayo de 1810. Las cursivas son nuestras).

Una visión ilustrada que recupera una posición política sin éxito en la revolución de mayo; un elemento residual que sigue activo en el subterráneo popular y se presenta en proyectos y acciones. Unos jóvenes maestros que adhieren y sostienen una bandera próxima a este ideario. Una ciudad que de “pequeña aldea” busca constituirse en un centro de cultura y trabajo. Pero para avanzar en la concreción del reconocimiento del Instituto, el nombre se asomaba como un obstáculo.

De Instituto “Mariano Moreno” a “Coronel Olavarría”.

La impronta que el Colegio pretendía tener, el discurso que se esgrime en sus inicios, se ve transformado y puede analizarse a partir del cambio de nombre primero (de llamarse Instituto Mariano Moreno a Coronel Olavarría) y el acudir a Fortabat (presidente de la Asociación Amigos de Olavarría) en segunda instancia, en la búsqueda por evitar lo que ya parecía el fin: si la escuela no lograba ser reconocida oficialmente, posiblemente hubiera tenido que cerrarse.

Estos dos actos mueven el sentido inicial o bien transparentan un sustrato político ideológico que se presentaba diferente en el discurso fundacional. La negociación como parte de este momento fundacional en el que se juega la sobrevivencia del proyecto, ¿traiciona los discursos que el grupo esgrimía en principio? ¿Quedan de estas contradicciones diferencias que perviven en la actualidad? El proyecto nunca fue habilitar una escuela privada, ya que desde el inicio se hacen gestiones para el reconocimiento. Es en un gobierno de facto y de la mano de un industrial poderoso que se constituye en la ciudad en un “padre dador”-no solo en este caso sino en el modo en que se constituye como actor social desde la gerencia de la empresa de su propiedad- que se alcanza finalmente el reconocimiento y se garantiza la viabilidad del proyecto.

En el cambio de nombre se pasa de instituir al Instituto con el nombre de una figura controversial, revolucionaria de la historia de la Argentina, emblemática en la visión respecto del país naciente pero cuya posición no fue la vencedora, a nombrar al Colegio con el de una figura elegida por el responsable de lograr el reconocimiento de la fundación del poblado, el Coronel Álvaro Barros, quien le impone a esta localidad el nombre de “Olavarría”. ¿Quién fue Olavarría?

José de Olavarría, un militar independentista, parte del ejército de San Martín y posteriormente de Simón Bolívar, se une a Lavalle en las disputas que llevaron a nuestro país a la guerra civil. Este militar es reconocido y premiado en los campos de batalla, adhiere finalmente a una fracción política conservadora en la conformación de posiciones en el campo de intereses previos a la consolidación del estado nacional. Olavarría es un ejemplo de patriota que lucha por la independencia pero que puede colocarse en una posición política bien diferenciada de la que llevaría adelante el joven Mariano Moreno. ¿El traspaso de nombre está señalando una respuesta formal a la demanda del nivel central?

¿Es una respuesta estratégica solamente o se van conformando nuevos sentidos para imprimir y conducir la gesta de este nuevo establecimiento?

El otro aspecto que se identifica asociado al cambio de nombre y en búsqueda de reconocimiento oficial del Instituto es el vínculo con un industrial poderoso, Alfredo Fortabat. Se trata del propietario de la empresa productora de cemento más importante de Argentina y de América Latina, con relaciones directas e intereses económicos en juego en las dictaduras. En esta relación pueden advertirse matrices que conforman la dinámica social local, provincial y nacional, dando cuenta de entramados que enlazan las esferas económica, política y cultural de la ciudad con otras latitudes; el poder económico asociado a gobiernos de facto que fortalecen las mismas tramas de poder y habilitan/cercenan destinos y posibilidades.

Fortabat es a la vez una figura pública reconocida en el país así como amado y venerado por varias generaciones de olavarrrienses. Su segunda esposa, Amalia Lacroze (“Amalita”), continuó y fortaleció esos vínculos cuando se hizo cargo de las empresas a partir de su fallecimiento (19/01/1976, meses antes del inicio de la última y más sangrienta dictadura militar que sufriera la Argentina²⁴⁵). Se retomarán aspectos vinculados a este planteo más adelante, profundizando además sobre la trama socio-histórica y las ideas pedagógicas en juego. Esta es una de las tramas del poder político y económico más velado en la ciudad, que permite recuperar una red de intercambios de favores y de recursos, de impunidad y de muerte.

²⁴⁵ En 2012 se inician juicios a civiles cómplices de la última dictadura que por este hecho comienza a nombrarse como “Dictadura cívico-militar”. Se lleva adelante el juicio a responsables de la desaparición y muerte del abogado laboralista Carlos Moreno, quien representaba a empleados de la fábrica Loma Negra e investigaba una enfermedad pulmonar (silicosis) que contraían los obreros del sector de embolsado. En este juicio, “por primera vez, con las pruebas arrojadas por el juicio en la mano, un tribunal ordenó impulsar una investigación sobre el sector empresario: en este caso sobre el “directorio de la cementera Loma Negra”, presidido por la hoy difunta Amalia Lacroze de Fortabat por “las sospechas” de haber “inducido” los delitos”. “La lupa en los jueces y los empresarios”. Página/12. 17/03/12. Diario digital. Se pueden ver los fundamentos completos del juicio en:

<http://extension.unicen.edu.ar/ddhh/?p=588%3Fp%3DSe+conocieron+los+fundamentos+de+la+sentencia+dictada+en+el+juicio+por+el+secuestro%2C+tortura+y+asesinato+de+Carlos+Alberto+Moreno>.

Otros datos: “Socios en la represión y los negocios”. Página/12 26/02/12

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-188409-2012-02-26.html>.

<http://la-pelota-no-dobla.blogspot.com/2012/02/club-social-y-deportivo-loma-negra.html>;

<http://comunicacionpopular.com.ar/murio-amalia-fortabat-simbolo-del-menemismo-y-la-complicidad-civil-con-la-dictadura/>

De la imposición del nombre “Presidente Perón” a la escuela más tradicional y posteriormente su cambio por el de “José Manuel Estrada”.

Pudo recuperarse en esta reconstrucción histórica de fundaciones y nombres que durante el segundo mandato del Presidente Juan D. Perón, la Escuela Normal Mixta pasó a llamarse “Presidente Perón”. Este dato no se encuentra en registros oficiales de la escuela ni en fuentes de información. Solo es un dato conocido por actores de la época y su identificación se hizo a partir de noticias publicadas en el diario “El Popular”²⁴⁶. Es un nombre absolutamente silenciado que literalmente ha sido “borrado” de la memoria institucional y social. No es casual que haya sido la Escuela Normal la que se haya intentado “volver a nombrar”, torcer el destino prefijado: una escuela de elite, selectiva, que formaba a las clases dominantes para la dirigencia política o bien para llevar adelante la conquista y homogeneización a partir de “la pluma y la palabra”, una escuela conservadora que llevará a partir de 1958 el nombre de Estrada, el líder normalista católico liberal (Puiggrós 1990:40) que sostuviera la inclusión de la educación religiosa –católica- en el sistema educativo público. Los vínculos con la iglesia quedaban en su figura plenamente declarados. Luego del derrocamiento de Perón, la escuela se denomina “José Manuel Estrada” y de eso no se habló más, como la vergüenza familiar que se oculta.

²⁴⁶ “Entrega de medallas a egresados del Colegio Nacional “Coronel Olavarría”. El sábado último se realizó en el colegio Nacional “Coronel Olavarría” el acto de fin de curso, en cuya oportunidad fueron entregadas medallas recordatorias a los bachilleres que egresaban este año. El fotógrafo ha sorprendido al joven Néstor Pedro Lohidoy, el egresado con mejor promedio, en el momento de recibir la medalla de manos del rector del Colegio, Profesor Oscar A. Peña. Se ven también en la nota, el vicerrector del Colegio señor Horacio M Rafael y **el Director de la Escuela Normal “Presidente Perón”** profesor Julio C Ibáñez. Foto: se ven las autoridades de frente y el egresado de espaldas. Diario El Popular. Martes 2 de diciembre de 1952. Página 3. El destacado es nuestro.



Publicación conmemorativa del diario "El Popular". S/F.

Lo que se recuerda y lo que se olvida de la historia de las instituciones es parte de una dinámica de la que surge una versión "oficial" y una versión "proscrita" de esa historia. La historia "oficial" tiende a garantizar el cumplimiento de un modelo y el mantenimiento de determinado statu quo, a la vez busca subsumir en su relato los "mandatos paradójales" tanto institucionales como sociales, que son parte sustantiva en la creación de la escuela. Por su parte, la historia "proscrita" narra lo que no se dice o se oculta, ya sea porque su relato intenta revelar secretos, ya sea porque plantea nuevas preguntas o llama a las cosas con otras palabras. Se trata de una "historia profana" en relación con la anterior (Nicastro 1993). La posibilidad de trabajar a la vez lo documentado y lo no documentado (Rockwell 2009) dinamiza el análisis dando posibilidad a la emergencia de aquello silenciado, opaco, "olvidado", negado en la historia oficial, aunque siempre será a medias, a partes, desde algunos lugares.

Una pincelada que pone en palabras el entrecruce de la religión católica en la Escuela Normal recuperada a través de la historia del nombre y la existencia en la ciudad de una construcción identitaria atravesada por lo católico es el relato que hace una ex alumna de la escuela, quien es una figura política relevante de la ciudad al momento del relevamiento y fuera miembro del movimiento de Acción Católica²⁴⁷ en ese tiempo.

²⁴⁷ "Nacimos el 5 de abril de 1931, por iniciativa del Episcopado Argentino, en respuesta a la invitación del Papa Pío XI de organizar, en los distintos países, esta novedosa asociación. En ella confluyeron distintas expresiones católicas que venían trabajando en nuestra patria, a fin de

A: (...) cuando estuve en 1er año, en el año 57, en la Escuela Normal (...) en ese entonces el peronismo estaba... con el radicalismo estaban muy enfrentados... digamos la política era muy difícil, muy dura y... cuando yo entro a primer año empieza a formarse por primera vez lo que se llamó el Club Colegial (...) comienza en el país una lucha muy fuerte entre la escuela laica y la escuela libre. Y empieza esa lucha también en la escuela, se refleja en la escuela. Comienza una lucha fuerte en la escuela y militaban los que estaban en quinto año, que estaban en Olavarría lo que se llamaba el “SESCO” que era el conjunto de estudiantes secundarios católicos, (vinculados a) Acción católica, los jóvenes católicos de Olavarría (...) militaban mucho la libertad de enseñanza, y yo por esas cosas, de forma inmediata me embalo con la enseñanza libre, porque para mí la libertad era lo principal, me lo habían enseñado en mi casa. Así que yo milité en primer año por la enseñanza laica o libre (sonrisas) que lo iba a decir el otro día cuando presenté a Silvina Gvirtz²⁴⁸, que habló de la ley, porque la ley me marcó a fuego, porque fue una lucha brutal, en el período de Frondizi, en Olavarría se vivía muy fuerte, muy fuerte (con énfasis). Y ganó la enseñanza libre y se plasmó en 1959.

E: ¿Y qué tipo de acción hacían los jóvenes de ese momento?

A: Y, los jóvenes, por ejemplo, en la escuela Normal, que a mí me fascinaba, los que militaban, -porque no lo hacían con anuencia de los profesores y menos en una escuela Normal que era absolutamente laica-, llevaban unos banquitos y se ponían en la galería y arengaban a todos los demás chicos en los recreos. Y yo estaba fascinada (con emoción y énfasis) y militaba ahí, además... porque yo era una gurrumina, yo era muy chica, había entrado a los cinco años a la escuela y como sabía leer y

optimizar los esfuerzos en una institución que hiciera efectiva la propuesta de FORMAR LIDERES para la Argentina en pleno desarrollo. En la actualidad, conformamos una organización presente en más de 850 comunidades, en las diversas regiones de nuestro extenso país, insertadas en el núcleo cívico más básico, como lo es el barrio.(...) *El gran servicio de la institución es LA EVANGELIZACION en todas sus dimensiones*”

<http://www.accioncatolica.org.ar> visitada el 29/11/12. (El destacado es del original).

²⁴⁸ Se refiere a una conferencia organizada en el marco de los 50 años del Colegio Monseñor Cáneva, del que fuera representante legal durante 22 años. A este evento llegó como invitada principal la futura Directora General de Cultura y Educación de la Pcia. (si ganaban las elecciones el FPV, habían pasado las elecciones primarias y estaban muy próximas las elecciones) Silvina Gvirtz y la acompañó el entonces Director de la DGCyE Mario Oporto. En la mesa del panel estaba la entrevistada, la directora del Colegio; Oporto y el obispo de Azul. Septiembre, 2011. <http://www.parlamentario.com/noticia-39461.html>

escribir me pasaron primero a primero superior y después a segundo, no tenía doce años cumplidos pero ya estaba (sonrisas) ya estaba ahí, en el ambiente. Y ahí terminé el secundario, me recibo de maestra.

Identificamos un relato localizado en una escuela a la que se le impone el nombre de un líder normalista católico liberal en 1958, en una ciudad con una presencia y sostén de la iglesia católica muy fuerte desde sus inicios y enlazada con los grupos de dirigencia política. Allí se localiza una escena en la que se presenta la acción de sus estudiantes en lucha por imponer la ley de educación que promueve la incorporación de la religión en la escolaridad. Entendemos que sin la anuencia de autoridades y docentes, es difícil de imaginar posible que los jóvenes militen y se expresen con tanta soltura y en horario escolar, al menos en el interior de esta escuela en la que primó desde inicio una perspectiva normalista disciplinadora²⁴⁹. Esta imagen, los jóvenes parados en banquitos en los pasillos, se asemeja a la costumbre británica de poder expresarse en contra de la Corona, siempre que no se pise suelo británico. Este hecho daría a la escuela la posibilidad de admitirlo ya que no se “pisaría” el suelo, en este caso, de la escuela laica. Que la acción sea emprendida por los estudiantes es un recurso de la escuela en el que, a la vez que se cumple con la prescripción oficial –la escuela es laica- se incide e interviene dejando hacer, desde lugares en los que la carga punitiva se disuelve o queda en el nivel de la propia escuela.

No se cuenta con material que releve otra postura, es decir, que permita saber si había al interior de la escuela quienes militaran por la educación laica. Lo que si puede reconocerse de la entrevistada, es que su adhesión al catolicismo se sostiene a lo largo de su vida²⁵⁰.

Seguir siendo los mismos, más allá de los cambios por Ley.

Pueden identificarse asimismo disputas y luchas no solo en la asignación (y modificación) sino también en la “conservación” de nombres que fueron y son

²⁴⁹ Dice una condiscípula de la entrevistada, actual Jefa de preceptores de la escuela, respecto de la disciplina y la autoridad en su época estudiantil en la Escuela Normal: “El director tiene que ser una persona coherente, criteriosa. No puede ser cualquier verdura (...) tuvimos un Braghini excelente, **en mi época Mieri de Sallies que salías a la galería y te hacia pillar del miedo que le teníamos.**

²⁵⁰ La mencionada diputada es responsable del proyecto y construcción del barrio “Educadores”, que se desarrolló a través del Instituto de la Vivienda de la Pcia. de Bs As. La Diputada fue el pilar de este proyecto. En el barrio, además de las casas se proyectó e inauguró una capilla a la que se denominó “Capilla del Bicentenario Nuestra Señora del Perpetuo Socorro”. Más detalles Infoeme diario digital. 08/07/2014 en <http://www.infoeme.com/celebraron-la-primera-misa-la-capilla-del-bicentenario-n76925>

rasgos fuertes de identidad. Por ejemplo, con la Ley Nacional 24.049 (Transferencia educativa, del año 1993) las escuelas nacionales al pasar a la órbita de la jurisdicción provincial cambian de nombre. Tomando el caso de tres de los establecimientos de escolaridad media (pero que se da en el conjunto de instituciones) puede decirse que: de ser la Escuela Normal Mixta, el Colegio Nacional y el Colegio Nacional N°2 pasan a ser Escuela de Educación Media N°10, N°6 y N°7, respectivamente. No obstante, de modo coloquial en la ciudad y aún al interior de la escuela se siguen usando los primeros nombres mencionados para nombrarse o nombrar a estos establecimientos. Las siglas que las identificaban (ENO, CNCO y Nacio2) siguen siendo parte de distintivos, banderas. Las propias escuelas usan papelería, certificaciones, invitaciones, festejos de aniversarios que remiten a su nombre “original”, al festejo del centenario (como fue el caso de la Escuela Normal, en 2010). En estos años de sucesivas transformaciones –para la provincia de Buenos Aires, la conformación del Tercer ciclo en las escuelas secundarias, la creación de las Escuelas Secundarias Básicas con equipos directivos incluidos, y la actual conformación de Escuelas Secundarias de seis años-, no pudieron instalar los nombres de designación oficial.

El despliegue de los proyectos de ciudad se enlazan con la conformación del sistema educativo. La imposición de nombres a las escuelas permite recomponer visiones respecto de quienes se anticipa que serían sus destinatarios, sobre los que se proyectan/asignan determinados lugares sociales. Si nos enfocamos en las tres escuelas seleccionadas, puede advertirse la performatividad de los nombres. Desde una posición conservadora, la Escuela Normal reniega de la imposición del nombre “Presidente Perón” (más allá que haya sido parte de un proceso de proscripción, es un nombre olvidado/negado en la memoria local) y se inviste de una figura con fuerte marca católica conservadora como lo fue José Manuel Estrada. Esto da cuenta de un proyecto de escuela atravesado por la matriz conservadora, una escuela en la que “pertenecer” hacía diferencia. El nombre de la segunda escuela, el Colegio Nacional, está montado sobre la tensión de desafiar el orden, pero por cuestiones estratégicas da un giro hacia un sentido más ajustado al modelo instituido. Lleva una marca liberal progresista desde su nacimiento y plantea un lugar de desafío pero sin discutir al propio sistema. Finalmente, el nombre

impuesto al Nacional 2, tal como se presentó, da cuenta de una versión ilustrada actualizada en la que la escuela es llamada a ser el lugar del saber en el desierto, como el Fortín lo era para las tropas. Un lugar para pasar de “salvaje” a “civilizado”. La escuela estaba llamada a llevar “las luces” detrás de las vías. Se avanza en la línea de frontera reconociendo “nuevos salvajes”.

Hilos y ataduras: las ciudades superpuestas, las escuelas secundarias, las tramas.

“Los *actos de nombramiento* tienen una intención performativa en el sentido que ‘pertenecen a la clase de actos de la institución y destitución más o menos fundamentados socialmente mediante los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse en manera conforme con la esencia social que de este modo le es asignada’ (Bourdieu 1982:100. Las cursivas son nuestras.)

Es un supuesto inicial que *las escuelas, desde su misma creación, marcan y proyectan sentidos en torno a la inclusión/exclusión educativa de los jóvenes y su potencial ubicación social. Proyectan sobre los jóvenes el diseño de la ciudad visionada, aquella imaginada por los sectores dominantes, en la que la escolaridad secundaria tiene un lugar preponderante.* Vale recuperar aquí el esquema presentado al inicio del capítulo, en el que se mostró la relación entre períodos históricos, imaginarios pedagógicos, imaginarios urbanos y las fundaciones de las escuelas secundarias. Estas fundaciones vienen a cubrir una necesidad, una visión, un proyecto específico. Cada una de ellas se entrama y se define con su momento sociohistórico, escribiendo a su vez la historia. De esta conformación quedan activos mandatos, significados sedimentados, aspectos que van siendo resignificados con transcurrir de los diferentes actores que son parte de su vida cotidiana.

Período histórico	<i>Imaginario pedagógico</i> (Pineau)-	<i>Imaginarios Urbanos</i> (Gravano)	Las escuelas secundarias en la historia local
Mediados del siglo XIX	Imaginario civilizador	Ciudad de frontera Se funda la ciudad el 25 de noviembre de 1867	
Fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX)	Los herederos	Ciudad de tribalismos blancos	Escuela Normal (Escuela de Lechería)

Primera mitad del siglo XX	Imaginario espiritualista	Ciudad del cemento	Colegio Nacional Escuela Nacional de Comercio
Primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX	Imaginario desarrollista	Ciudad del trabajo	Escuela Técnica Escuelas Privadas (confesionales católicas en su mayoría) Escuelas Medias Provinciales
Fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI	Imaginario neoliberal ¿pos neoliberal? (Feldfeber – Glusz 2011)	¿Ciudad del ex-trabajo? (Gravano 2005)	Colegio Nacional N°2 Escuelas Provinciales como “resistematización” a partir de las ESB. Escuelas Privadas no confesionales
	Imaginario pos neoliberal	¿de la seguridad /inseguridad? (Umpierrez, 2009) Ciudad diversificada (Sosa 2013)	Escuela Nacional Universitaria

La articulación entre la historia y el devenir de las escuelas y la lectura social de la ciudad permite ir desplegando cómo se construyen, sostienen y se resignifican imágenes sociales compartidas, superpuestas, memorias activas de los diferentes proyectos y materializaciones de ciudad que advierten las dinámicas, los lugares sociales asignados/asumidos, los prejuicios y estigmatizaciones que constituyen la vida cotidiana de los habitantes, vivido y actuado la mayor parte de las veces de modo “natural”. Reconocer los proyectos de ciudad que se juegan, permite dar profundidad al análisis que conduce hacia la comprensión de tramas no advertidas desde los discursos y registros oficiales, en que la creación de establecimientos educativos se presentan en un sentido positivo exclusivamente y no se identifica su dialéctica social.

Y en estas sucesivas capas, los imaginarios pedagógicos van instalando mandatos, supuestos, proyecciones desde la educación al conjunto de la sociedad. Pueden reconocerse en el plano local, elementos que entran con los debates y decisiones que se están llevando a cabo en otros ámbitos (Souto, 2000): como ejemplo, puede advertirse cómo la transferencia de las escuelas nacionales a la órbita provincial impacta de lleno en los modos de existir de los establecimientos escolares, en sus docentes, en las decisiones que se toman.

A la vez, deja entrever que, a pesar de considerarse una ciudad en la que “nos conocemos todos” y en la que “no hay diferencias” por su carácter de intermedia (Gravano 2005), las clases sociales y los accesos a determinados espacios (materiales y simbólicos) tienen honda significación en las relaciones sociales. Y

esa construcción se hace también sobre y desde las escuelas secundarias. Las escuelas secundarias de la ciudad dan cuenta de las sucesivas visiones, de las voces que se pudieron hacer escuchar, de los destinos imaginados para determinados sectores y, especialmente, de la opacidad que se va construyendo en la medida que parecería natural el acceso (o no) a ciertas instituciones de determinados grupos sociales.

Lidia Fernández (1999:5) al abordar la relevancia de la gesta fundacional y la historia de las instituciones educativas nos advierte y señala el modo en que una contradicción fundante se actualiza y mantiene viva como una paradoja: por un lado, la conformación y despliegue del sistema educativo se da desde las ideas libertarias del proceso de emancipación que constituyó la nación argentina y la escuela se advierte como “una avanzada heroica”. Por otro lado, se trata de un país que crece sobre las luchas de la independencia y la disputa del terreno a sus primeros habitantes. Una lucha que niega a los dueños de la tierra. Esta conquista se entrama con la figura de los “pioneros”, europeos, blancos, que vienen a habitar el “desierto”, el sistema educativo será clave en la utopía de “lograr que un cúmulo de nacionalidades se amalgamara en una identidad única” (Fernández, *Ibidem*). Una visión de conformación de país sobre la negación del habitante originario y con la necesidad de incorporar el aluvión inmigratorio. La escuela crece negando la diferencia. “El avance de la escuela se hizo sobre la negación de estos desgarramientos” (*ibídem*). Y el despliegue del sistema educativo ya sobre finales del siglo XX repite esa matriz fundante, buscando “conquistar el desierto” y al “salvaje”; amalgamar esas poblaciones nuevas y sus heterogeneidades negando las diferencias. Una matriz fundante que se reactualiza con el despliegue de la escuela secundaria obligatoria.

A modo de síntesis de lo hasta aquí planteado, podría decirse que:

Relevar los antecedentes de la **Escuela de Agricultura N° 1** de la ciudad de Olavarría permite ver cómo se avanza en el terreno ganado al indio y se da el pasaje de ciudad de frontera a “ciudad blanca”. La ciudad de frontera materializa con esta creación un límite que da cuenta del avance y consolidación: allí donde había estado un grupo armado de gendarmes que custodiaban los límites de la ciudad, el terreno “conquistado”, ahora se sostiene con la educación para la colonización a través de la tierra y la explotación ganadera.

Revisar el surgimiento y mandatos de la **Escuela Normal Mixta “José Manuel Estrada”** ubica el período de expansión del sistema educativo, de la mano de la formación de maestros normalistas que obrarían como hacedores del orden y progreso de la Nación. En el tiempo de consolidación de una pedagogía hegemónica que imprimirá su sello de “escuela tradicional”, el segundo imaginario en la caracterización de Pineau (2010), se ubica la fundación de esta escuela. Una institución que se conforma como parte de esa gesta civilizadora, modernizante, en la que el maestro se constituyó en referente del conocimiento y merecedor de obediencia indiscutida. Se advierte además en la fundación de esta escuela la visión de la educación secundaria como un ámbito de civilización, de inculcación de buenos modales y buenas costumbres, de higiene, acompasados por los tiempos y las corrientes de pensamiento de la época, una avanzada de civilización, localizada en el pasaje de la “ciudad de frontera” a la “ciudad blanca” que describe Gravano (2005). A la que identificamos además como *católica y conservadora*, en la que el normalismo cumple una función vital y pervive a través de las muchas generaciones de egresados de la escuela.

Contrastar este establecimiento con el surgimiento del **Colegio Nacional “Coronel Olavarría”** muestra un primer acercamiento a las históricas tensiones de la inclusión/exclusión del nivel secundario, localizándolo ahora en la ciudad. Una escuela que nace para incluir a los excluidos del Normal (y, de paso –como fuera ya analizado-, a otros que no pensaban en la escuela secundaria como opción). Esta última sólo inscribió por treinta y cinco años en el nivel secundario a sus propios egresados del Departamento de Aplicación y muy escasas vacantes para aspirantes de otras escuelas de la ciudad en una única división, da cuenta inexorable de una decisión de sostener este acceso de modo restringido. No se puede afirmar que haya sido únicamente una decisión local, pero llama la atención que en un período tan extenso se ubique exclusivamente en una negativa del nivel central el impedimento para la apertura de una segunda división. Aquí podría jalonarse el segundo imaginario en la clave de lectura que propone Pineau (2010), al que nombra como “los herederos”, con un tercer momento: el imaginario espiritualista a la par que el de la “ciudad del cemento” (Gravano 2005). Sobre este momento socio-histórico se regresará en el próximo apartado, ya que se ubica a nuestro entender un

momento “bisagra” tanto en la historia de la ciudad como de la educación secundaria.

La emergencia de un segundo Colegio, que además habilitaba directamente al ingreso a estudios universitarios, presenta una salida, una búsqueda de acceso para muchos que debían asistir a otras ciudades como la vecina Azul o desistir de continuar estudios. Esta creación da cuenta de una surgente clase media - vinculada al comercio y la producción; trabajadores en diferentes rubros- que busca consolidarse y expandirse y para ello necesita formar profesionales, dirigentes sociales y políticos que disputen poder a la clase dominante. Esta apertura se amplía en la medida que se crea un “Anexo Comercial” y prontamente se le crea un turno noche, identificando allí a otro sector de la población que ocuparía puestos intermedios de la administración pública y privada de la creciente ciudad. La creación de la **Escuela Nacional de Comercio “Coronel Álvaro Barros”**, incluye entonces a grupos sociales que buscaban el ascenso social aunque no necesariamente el acceso a la universidad.

La ciudad se expande en tiempos de pleno empleo y la formación técnica especializada que ofrece la **Escuela de Educación Técnica 01 “Luciano Fortabat”** convoca a los hijos de los obreros y a aquellos que ven en el trabajo fabril una oportunidad “en general, la escuela se nutría de la clase media baja.”²⁵¹ El edificio donado por el propietario de la Fábrica Loma Negra, Alfredo Fortabat, era el mejor de la ciudad. Esto “influyó para que se incorporara el alumnado de un sector de clase media alta que hasta entonces había preferido al Nacional o a la Normal” (ibídem). Esta escuela es una de las claves en el desarrollo de la industria minera local y nacional. A su vez, aporta a fortalecer la construcción de la imagen de “Olavarría ciudad del trabajo”, ya que ese trabajo es centralmente el que se encuentra en las fábricas extractivas de la zona y necesitan incorporar mano de obra especializada. La emergencia de este establecimiento escolar da cuenta además, de las tramas de poder económico-productivo y del crecimiento del sector empresarial que necesita apoyarse en la ampliación y calificación del sector obrero de la localidad para sostener su expansión y para ello se vale de la educación.

²⁵¹ Noticia periodística publicada en la web de la escuela.
<http://industrialolavarria.edu.ar/index.php/historia1/menu-historia/129-inauguracion-del-edificio-actual-de-nuestra-escuela>. Visitada 12/10/2016.

Revisar las representaciones respecto de la educación en la fundación de una escuela secundaria, el **Colegio Nacional N°2 “El Fortín de las puntas del Tapalquén”**, en un barrio “detrás de las vías”, en la década de los 90, un siglo después de la Escuela de Lechería, actualiza un imaginario social vinculado al papel civilizatorio de la escuela. Esta escuela coloca en “la frontera” avanzadas contra la ignorancia y la barbarie, ahora ubicada esta visión sobre los sectores que históricamente estuvieron excluidos del nivel por su localización y su pertenencia social (familias de trabajadores, “del otro lado de la vía”). Esta escuela es parte de un imaginario que restituye proyectos fundacionales de la ciudad (traer un Colegio Nacional para llevar las luces de la civilización “al desierto”) tal como se releva respecto de la fundación de la Escuela Normal. Con su creación se actualiza, al menos como visión de mano de sus fundadores, la distinción que las escuelas nacionales tenían respecto de las que dependían de la órbita provincial, las “escuelas pobres”, como las nombra la diputada entrevistada, haciendo un deslizamiento respecto del sentido asignado: se trata de escuelas “para pobres”.

Al mismo tiempo es necesario advertir que la fundación de esta escuela se ubica en plena implantación de un modelo económico excluyente que instala una crisis profunda e impacta a la ciudad reconfigurando su imaginario entorno del “ex trabajo”.

Finalmente, la Escuela Secundaria Universitaria, **Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel** (ENAPE), restituye a la ciudad una escuela dependiente del estado nacional, con el agregado de pertenecer a una universidad. La presencia de esta escuela actualiza el prestigio que otrora tuvieron las escuelas nacionales hoy provincializadas. Una diferencia es que su imagen se construye como “competencia” de los colegios privados. Ello pareciera consecuencia del avance del estado neoliberal que dejó sus marcas: la educación como bien de consumo y, en el plano subjetivo, la valorización de lo privado sobre lo público, que en este caso se disputa por su “pertenencia” a determinados grupos de clase y se presenta como “calidad” y “excelencia” en su propuesta pedagógica.

Esta mirada hacia el pasado, hacia el modo en que se idea y concreta la conformación del sistema educativo en una ciudad de la provincia de Buenos Aires, aunque en principio sea una ciudad en particular, permite conformar una mirada sobre una provincia que fue corriendo la línea de frontera y disputando

al indio sus tierras y la riqueza en diferentes localidades que vivieron procesos similares. Este análisis permite además enlazar ese pasado con el presente y las “fronteras” de antes con las que se disputan el orden, la gobernabilidad de la provincia en el presente, tal como se presentara en el capítulo 4.

Los modos en que la ciudad fue conformándose, las tensiones políticas, las luchas en las que ciertos grupos lograron instalar visiones de ciudad y de educación, objetivadas en las escuelas que se van fundando, darían cuenta de cómo el núcleo que concentra poder (dueños de los capitales, el poder político, religioso) marcarían trazas hegemónicas. Estas trazas no serán impuestas plenamente, ya que siempre se encontrarán con resistencias. Estas tensiones son las que se pretenden relevar en el presente, atendiendo a la condición de sustrato en el que perviven en los imaginarios sociales.

5.2 - NACER Y MORIR EN TIEMPOS DE GUERRAS MUNDIALES.

Una figura emblemática: el maestro Héctor Nicolás Amoroso (1914-1949).

Un hallazgo: una pieza del rompecabezas que se estaba componiendo sin conocer aún qué imagen se estaba conformando.

A lo largo de las primeras aproximaciones al campo²⁵² se identificó a un maestro de la ciudad de Olavarría, *Héctor Nicolás Amoroso*, que fue creciendo en importancia a medida que se profundizó sobre su historia, que es parte de la historia de la escolaridad de Olavarría.

En este proceso de reconstrucción de la vida del maestro Amoroso, valiéndonos del enfoque biográfico (Ferrarotti ([1986] 1991 citado en Arfuch 2010:177) se pudieron atar algunos hilos. A través de su figura y de su trayectoria pública se pudieron reconocer elementos que dan cuenta de enlaces entre lo que la ciudad era en los inicios del siglo XX respecto de la ciudad imaginada y proyectada en la década de 1930/40, época en la que el maestro Amoroso actuó intensamente.

²⁵² Además de las búsquedas que se inician con el trabajo de campo de la presente indagación, se realizaron trabajos de campo con dos asignaturas (FACSO UNICEN y Escuela Provincial de Artes Visuales) durante los años 2009 a 2012 en las escuelas primaria (Nº32) y Escuela Secundaria (Nº7) localizadas todas en el barrio “Luján”. En estos trabajos se relevaron aspectos de diferentes organizaciones del sector.

Finalmente pudieron encontrarse sedimentos en el presente: aquello que se sostiene como “mandato” décadas después, nombrándolo como el “proyecto de Amoroso”, especialmente en un barrio de la ciudad, el barrio Luján, “detrás de las vías”.

Se pudo caracterizar a esta figura, Héctor Amoroso, como emblemática (Mons 1994), a la vez que identificar algunos elementos que permitieron comprender las dinámicas sociales que se constituyen en gravitantes en el campo educativo actual, sedimentado por esta conformación socio-histórica de la ciudad y de su sub-sistema educativo

Un primer aspecto que merece destacarse es que el nombre de Amoroso es conocido en el barrio “detrás de las vías”, el barrio “Luján”²⁵³ o también denominado como “El Fortín”. Allí llevan su nombre la Sociedad de Fomento, la Biblioteca popular que depende de la Sociedad de Fomento; un Jardín de Infantes estatal²⁵⁴. Se menciona en diferentes lugares su nombre entre otros posibles para denominar una escuela secundaria y una naciente Escuela de Estética. ¿Quién era Héctor Nicolás Amoroso? ¿Por qué su nombre perdura en el tiempo y se mantiene vivo? No fue sencillo llegar a obtener respuestas a estas preguntas. Puede asegurarse que *Amoroso es un desconocido para y en la ciudad*, más allá de ser conocido para quienes mantienen vivo su nombre, como es el caso de la Sociedad de Fomento “Héctor Nicolás Amoroso”. Un aspecto que se analiza como clave para abordar esta figura es el desconocimiento de buena parte de los que transitan, viven y participan de la vida cotidiana de esas instituciones respecto de qué fue lo que hizo para que esas instituciones lleven esa denominación. Ante la interrogación a maestros y directivos de la escuela primaria en la que se desempeñó (Nº 32) y que está enfrente de la “Sociedad de Fomento Amoroso” sobre quién era, responden que “fue un maestro que hizo mucho por el barrio (Luján)” y que “hay una foto de él en la escuela”. En algunos casos se lo ubica como “un director de la escuela que falleció”. Una figura

²⁵³ Es una zona de la ciudad tradicional, compuesta por diferentes conjuntos habitacionales: casas bajas, de construcción sólida pero de pequeño o mediano tamaño ocupadas históricamente por trabajadores del ferrocarril; barrios de auto-construcción (barrio “Ayuda mutua”; “barrio Obrero” de mediados del SXX). En el presente cuentan con todos los servicios urbanos, asfalto y alumbrado público. Se relevan en la zona tres escuelas primarias, dos jardines de infantes; un CEC; dos bibliotecas públicas, un club deportivo, una iglesia católica dos Centros de Atención Primaria de Salud municipal entre otras organizaciones relevantes.

²⁵⁴ Jardín de Infantes Nº919 "Héctor Nicolás Amoroso", Laprida e/A. Barros y Sgto. Cabral 3250, Olavarría.

pública, ya que circula su nombre al mencionar instituciones de un sector de la ciudad, pero desconocida su trayectoria y en particular, su vinculación con la fundación del Colegio Nacional. Héctor Nicolás Amoroso tampoco está presente en la memoria de las figuras que hoy ocupan lugares sociales de relevancia como sí lo están Mario Ruiz y en menor medida, José Mele, los otros fundadores del ICO. Cuando decimos personas de relevancia social se hace referencia a su lugar social, al espacio/posición que ocupan en términos de jerarquía y puestos laborales. Por ejemplo, en las respuestas obtenidas en entrevistas a : -la directora del Archivo Histórico Municipal, quien no lo recuerda; la ahijada de Mele tampoco no lo recuerda, no tiene referencias de él, lo confunde con otro Amoroso (el fundador del Club Atlético Estudiantes. CAE). La diputada AT dice recordarlo pero en su relato lo confunde con el fundador del CAE. En la Biblioteca “H. N Amoroso” no pueden dar referencias a su persona, solo ofrecen los libros y el obituario del Popular publicado como libro conmemorativo. En la escuela Secundaria N°7 lo remiten al nombre de la Sociedad de Fomento. En una nota periodística publicada en 2016 a propósito de cumplir 70 años el Colegio Nacional, quien reconstruye la historia para una publicación²⁵⁵ de ese momento se refiere a Amoroso diciendo que “fue como el Sarmiento de Olavarría” (...) “Fundó dos colegios en Olavarría y contribuyó a la fundación del Colegio Nacional de Laprida”. Pasada la fecha alusiva, su nombre vuelve a ser acallado.

No obstante es el nombre de Amoroso el que perdura en instituciones barriales, no así el nombre de los otros dos compañeros de fundación del Colegio Nacional. Reconstruir la historia de Amoroso ameritó identificar informantes claves: gente que lo conoció (ex alumnos, familiares) o que lo conocieron a través de su familia y de su obra (ex presidente de la Sociedad de Fomento “H.N. Amoroso”; autores locales) y diversas fuentes, como archivos periodísticos.

A medida que se fue haciendo más tangible su trayectoria, fue constituyéndose Amoroso en una figura emblemática y “condensadora” de visiones, proyectos y concreciones de un *imaginario social que permea en el campo de la educación media de la ciudad de Olavarría*.

²⁵⁵ “El Nacional: un colegio que nació de la mano de cinco olavarrrienses y se hizo grande con el correr de los años” Diario El Popular, 18 de junio de 2016.

Algunos trazos de su trayectoria y su obra

“(…) no se puede determinar desde la perspectiva de un tercero qué es lo que un ser humano siente que colmará sus deseos y llenará su vida de sentido y qué se lo arrebatará. Hay que intentar apreciarlo desde la perspectiva de la primera persona, desde el yo.”(Elías 1991: 42/43)

A Héctor Nicolás Amoroso lo recibe una época difícil –nace en 1914-, de profundos cambios políticos, económicos y sociales²⁵⁶. Época en la que la vida moderna tiene hondos replanteos y aquella felicidad prometida, aquella visión de progreso ilimitado, estalla en Europa como un cristal que ya no resiste la presión del agua y, al estallar, inunda al conjunto de países y continentes cercanos y distantes. En esa época, nació y murió Héctor N. Amoroso, en una ciudad pequeña, Olavarría, de fundación reciente, que se consolidaba y fortalecía a través de la creación de diversas instituciones. Una ciudad que había surgido como fortín, en la línea de frontera de la Provincia de Buenos Aires y “el desierto”, a partir de la lucha y conquista del territorio al indio -en la que el habitante originario fue sucesivamente invisibilizado- y que se convertía, por su condición inmejorable de tierras y clima de la pampa húmeda, en un lugar atractivo para los grupos de inmigrantes que arribaban al país.

A lo largo de su corta vida, ya que fallece a los 34 años, Amoroso ocupa diferentes cargos docentes desde que se gradúa como maestro en la Escuela Normal Mixta en 1932. Desempeñó tareas como maestro rural, maestro de la escuela primaria N° 32 en el barrio Luján, profesor en la Escuela Normal (profesor de Trabajo manual). Su mayor obra en el campo educativo: la fundación junto con dos condiscípulos de la Escuela Normal -José A. Mele y Mario A. Ruiz-, del Instituto Coronel Olavarría, ICO, del que fue director en sus inicios y luego se mantuvo como profesor (tal como se presentara en el apartado anterior, en la reconstrucción de la historia fundacional del Colegio Nacional “Coronel Olavarría”). Podría decirse que Amoroso tenía claras condiciones de “líder” y supo ocupar ese lugar. Así, la misma entrevistada (OL) señala rememorando la fundación del ICO:

El mando lo tomo él, como correspondía. Se hizo cargo por actitud y por aptitud. Él no dejaba de ver la posibilidad en un lado, en otro, cuál podía

²⁵⁶ La **Primer Guerra Mundial** se extiende de 1914 a 1918 y la **Segunda** de 1939 a 1945. En medio se registra el **crash de Wall Street** -1929-, dando muestras de los límites del capitalismo y la necesidad de redefinir el modelo.

ser el futuro alumno. Teníamos el bachillerato y tenía un cuerpo selecto de profesores: química la daba un bioquímico; anatomía un médico, colaboraba la gente porque Amoroso tenía amistad o iba a pedir. No solo esa situación, también cuando vino el Regimiento fue a pedir para los niños lo que existe hoy, el *comedor escolar*, que lo repartía el ejército a la par que se hacía la comida para los conscriptos...no te podría decir las ideas que él tenía en su cabeza.

Baroni señala: “A Amoroso no lo entrevisté porque ya había fallecido pero lo que recuerdo por lo que decían, es que era *un hombre de mucha acción* (...) si hacía falta levantar una maestra para cruzar la calle por el barro, la levantaba²⁵⁷”. Otra entrevistada²⁵⁸, cuñada de Amoroso, profesora desde el inicio del ICO relata:

era único (con énfasis). Para empezar, físicamente bien dotado: alto, elegante, bien vestido (énfasis) tenía una prestancia que por eso convencía” (...) “se vestía muy bien, con su sastre y también compraba ropa hecha”(…) “Él hablaba con los inspectores como si fuera un hombre grande y muchos le tenían...lo que pasa en la vida...o rabia o envidia, muchos creían que era atrevido, pienso... Realmente se necesitaba un poco de coraje, no sé cómo decirte.

Una alumna suya de primaria²⁵⁹ lo recuerda con emoción y lo menciona como “un docente muy apreciado por su alumnado por su muy buen trato, muy correcto pero *simpático* a la vez”. Otro entrevistado, quien lo tuvo de profesor de trabajos manuales en la escuela Normal, lo describe como “muy correcto, muy agradable y *muy educado* (con énfasis)”. Amoroso es hijo de una familia de clase media emergente, “vivían con holgura, no eran ricos”. También se lo ubica socialmente: “era de una familia humilde, su padre era carrero”²⁶⁰ y como católico “iba a misa de once a la iglesia del centro todos los domingos”. En ese

²⁵⁷ Comunicación personal de Ma. Luisa Baroni rememorando las entrevistas que realizó para escribir el artículo de 1994.

²⁵⁸ O.L. 91 años, parte del grupo fundador del ICO y cuñada de Héctor Amoroso. Es parte de una familia compuesta por cuatro hijas (maestras), ella es la menor, padre descendiente de franceses y de una familia con propiedades de campos. La madre descendiente de italianos (en su familia hay artistas). Ambos muy cultos, amantes de la lectura. La mamá dedicada a la crianza, las labores y afecta al estudio de las hijas. La madre la prepara para ingresar al departamento de aplicación en 3er grado y logra ingresar. Ella trabaja hasta la jubilación en la docencia (primaria y media). Entrevista, enero 2011.

²⁵⁹ Comunicación personal, Amelia (70 años). Hija de una familia de inmigrantes franceses, se desempeñó como maestra de grado hasta jubilarse. Es miembro de asociaciones benéficas de la ciudad.

²⁶⁰ F.O. Entrevista. diciembre 2011.

escenario un entrevistado relata una anécdota de confrontación de su padre con Amoroso. Termina el padre del entrevistado asestándole a Amoroso una trompada a la salida de misa, porque el maestro había golpeado a su hijo en la escuela. El padre le dice al maestro que “nadie pega a mis hijos, si hay que pegarles lo haré yo”. El maestro denuncia al atacante pero todo termina ahí. Queda a la vista ciertos modos de vinculación propios de la época: la naturalidad con la que se ejercía la violencia física en relación a la educación o como método aleccionador: el maestro en el aula, el padre al maestro.

Su familia vivía en la zona de chacras de la ciudad, detrás de las vías y cuando se casa, su padre le da un terreno en esa zona, donde levanta su casa, “un chalet hermoso, no grande, pero muy bonito”, dice su cuñada.

Respecto de por qué sería el magisterio su elección, expresa su cuñada (OL): “A Amoroso le puede venir (la docencia) de la parte de su familia, su tío (Francisco, miembro fundador del “Club Estudiantes”) fue inspector de educación, y también era una familia de emprendedores. Don Víctor -el papá- era italiano”. La entrevistada relata el tipo de trabajos especializados que los italianos de su familia hacían, como los frentes de grandes casas, las bóvedas familiares con ornamentos muy detallados, entre otros, siendo “maestros” de su oficio. “El tío José, joyero [de la joyería «Amoroso y Llera»] no tenía hijos y apoyaba mucho a Héctor y eran sobrinos de don Dámaso Arce²⁶¹, todos tienen alguna cosa, de arte y de emprendedor”.

Revisando la trayectoria de estos tíos bien podría aventurarse que su familia tenía una fuerza creativa y un afán de acción que iba más allá de la búsqueda de bienestar, rédito y riqueza personal promoviendo acciones (muchas de ellas de carácter educativo y en el campo de la cultura) que incluyeran a personas que no

²⁶¹ Nacido en España, llega a Argentina en 1887, con 13 años. Con muchas dificultades familiares y económicas, no recibe escolaridad formal. Se forma en platería. A los 21 años llega a la ciudad de Olavarría y se dedica de lleno a la orfebrería. “Arce muere en 1942, dejando una inmensa obra de orfebrería en plata, oro y otros metales. Sus trabajos y enseñanzas inauguran una cuna de orfebres para América Latina, y queda inscripto, por la totalidad de la obra, entre los maestros del género por su virtud creativa y una técnica particular de “aglobar” el metal” <http://www.olavarria.com> visitada el 01/03/12.

En el año 1920 se contactó con el Director del Museo de Ciencias Naturales de La Plata debido a sus intereses en etnografía y paleontología. Más tarde decidió gestionar la creación de museos regionales con la intención de incentivar a los jóvenes estudiantes en conocer la historia nacional para ello se contactó con las autoridades educativas de los consejos escolares de las localidades de Azul, Bolívar, Olavarría, Tandil y Tres Arroyos. Por estos años se dedicó a ejercer la docencia ad honorem en el penal de Sierra Chica enseñando dibujo y grabado de metales. Su actividad como orfebre nunca se detuvo. Realizó todas sus obras con la intención de que sean destinadas a su museo. No le interesaba trabajar para comercializarlas. Extraído de Américo, Arce (1997). *Dámaso Arce. Artista orfebre*. Argentina: Fondo Nacional de las Artes.

habían tenido la oportunidad hasta ese momento y no estaban dadas las garantías (de derechos) para que se las incluyera. Tal vez el afán de reconocimiento no estuviera signado por el dinero sino más bien como una búsqueda de *reconocimiento social por su obra*, que los trascendiera de su vida física, como claramente dan cuenta las trayectorias y los alcances de los logros de sus tíos: Dámaso Arce y Francisco Amoroso. Este podría ser un acercamiento para comprender la trayectoria de la vida de Héctor Amoroso.

“Serás nacionalista o sino no serás nada”²⁶².

Puede asegurarse que para Amoroso, la educación no se da exclusivamente en el aula. Desde el inicio de su labor docente (a los 19 años) señala un norte: trabajar trasponiendo el aula, haciendo sentir la necesidad de participación, de responsabilidad de todos respecto de la educación, pero en especial del maestro/a que debe acercarse a la comunidad, conocerla, saber de sus necesidades. Podría decirse que no es un maestro “típico”. Tenía claridad respecto de lo que buscaba en la docencia y la misión de compromiso social y moral con su ciudad y su país, que el magisterio había consolidado como ideario. Una misión que cumplir: civilizar, traer las luces y con ello el progreso a la vida de cada uno, de la ciudad y de la patria.

Amoroso es una figura aglutinante en la que pueden reconocerse aspectos que dan cuenta del imaginario espiritualista (Pineau, 2010) advirtiendo en su trayectoria parte las trazas de las teorías y de los debates pedagógicos que se llevaban adelante en ese tiempo, en una Olavarría “ciudad del cemento” (Gravano, 2005). Participa de la organización de la “Corporación Nacionalista de Maestros”, un órgano que se conforma para sostener y extender el alcance de la Reforma educativa llevada adelante en la Provincia de Buenos Aires por el Dr. Roberto J. Noble²⁶³ en 1937, período en que gobierna Manuel Fresco. Amoroso asiste a reuniones fundacionales y es vocero y constructor de consenso entre los docentes y vecinos ilustres de la ciudad a partir de que autoridades provinciales le encomiendan la tarea de difundir la reforma en Olavarría; es el primer presidente de esa Corporación en la ciudad.

²⁶² Tomado del discurso que pronunció en el Teatro Coliseo de La Plata el 24 de diciembre de 1936 ante la asamblea de delegados constituyentes de la Corporación Nacionalista de Maestros de la Pcia. de Bs. As.

En el marco del discurso del Dr. Noble a la Corporación Nacionalista de Maestros, se recoge el ideario y la filosofía que persigue este movimiento, que deposita en la educación y en la “Escuela (...) órgano del Estado al servicio de la Nación” la responsabilidad de

formar individuos aptos y útiles a la comunidad, cuyo primer deber es servir a los fines de la Nación y del Estado con subordinación y si es necesario, con sacrificio de todo otro interés individual, de clase o de doctrina (Noble, discurso 24/12/36).

Es este el contexto inicial en el que el joven Héctor (tiene 22 años y sus primeras experiencias de trabajo como maestro) se embarca en la militancia de sus ideas, que se nutren en este movimiento político y pedagógico. El mismo se construye con fuertes vínculos religiosos (Malimacci 2015) diseñado en la provincia y en consonancia con los debates y posiciones hegemónicas de su tiempo. Muchas de las obras y de los proyectos de Amoroso se alinean con esa Reforma Educativa.

Respecto del gobierno de Manuel Fresco, Ossana (1990:55) señala que

fue expresión de «todas las contradicciones de la época». Por una parte desarrolló una activa labor en el campo social (legislación obrera, campañas sanitarias, comedores escolares...) acompañada de una actividad cuasi «monumental» de obras públicas (caminos, edificios escolares, balnearios, entre otros). Por otra parte niega toda participación que no sea consensual y aplica dura represión a los partidos opositores y a las actividades desarrolladas por grupos disidentes.

En esta línea está el valor asignado a la escuela y a la tarea de los maestros cargada de vocación, amor a la patria, educación nacionalista, cristiana. Asimismo el énfasis puesto en las actividades prácticas y la educación física.

Es de esta época (1943) el surgimiento de las olimpiadas estudiantiles en Olavarría. Se recuerda a Amoroso como muy afecto y promotor de la práctica deportiva, área de la que era el profesor en 1er año del ICO²⁶⁴.

Una entrevistada relata: “por su iniciativa comenzaron las Olimpiadas Intercolegiales que alcanzaron con el correr del tiempo un interés y nivel de

²⁶⁴ Walter Minor, “Las mil historias de aquel pibe debilucho que a fuerza de gimnasia se convirtió en un deportista exitoso y múltiple” Entrevista a Alberto Eduardo Arouxet. Leyenda de la educación física. Publicado en Infoeme. 28/06 s/año. Diario digital.

participación inigualables”. Puede localizarse en este mismo inicio la rivalidad entre las escuelas Normal y Nacional²⁶⁵, rivales históricos hasta nuestros días. Esta visión de la educación, atravesada por un exacerbado nacionalismo católico, es parte constitutiva de la marca y paso de Amoroso por la educación de la ciudad, en un primer período.

Amoroso y su visión de la educación en la ciudad. La educación no solo está adentro de la escuela.

“Pienso que si hubiera vivido, la Universidad la hubiéramos tenido mucho antes. Teniendo el Colegio hubiera ido por la universidad y quien sabe...” (Entrevista a O.L enero 2012).

Su visión respecto de la tarea educadora excede ampliamente la enseñanza en el aula. Así, reconoce en una de sus obras, aspectos de su trayectoria docente:

El 5 de mayo de 1934 inicié mis tareas docentes. No se puede cumplir a conciencia, la misión de enseñar y educar sin salir de las letras de los programas y los límites de la escuela. Por eso usé del *periodismo* para hacer conocer problemas escolares y males relativos a la educación. (Presentación de *Pensamiento y acción* 1944).

Queda planteada otra faceta de su visión de la tarea: dar a conocer y generar consensos por otras visiones, otros sentidos de la educación, que debía alcanzar no solo a colegas sino a la comunidad en general.

En “Pensamiento y acción” (1944), Amoroso coloca como primer artículo: “El problema más importante que debe resolverse en Olavarría es el de la Educación”. Toma datos oficiales y muestra el inmenso límite de no contar con escuelas de diferentes modalidades (Secundario, técnico y especial).

La lectura dialéctica permite analizar la posición de este maestro que lucha desde diferentes frentes –las aulas, la sociedad de fomento, la reunión y trabajo con la comunidad y los padres, la Corporación de Maestros, el diario “La Democracia”- y su visión respecto del lugar que le cabe a la educación y a los docentes en la transformación social.

²⁶⁵ Se profundiza el análisis de las olimpiadas en el próximo capítulo.

Amoroso tiene una visión ilustrada. En 1946 presenta un trabajo en el Concurso Pedagógico de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires: “*La educación democrática en la escuela*”. Este trabajo es seleccionado para ser publicado por los organizadores del concurso. Se publica en Olavarría en 1948. Allí pueden encontrarse algunos elementos que presentan su visión de la educación en estos últimos años de su vida, en la que perdura y una visión de la educación como herramienta de “civilización” con todo el peso que esta visión conlleva. Asimismo, da cuenta de un imaginario social residual (Williams 2000) en el que se justifica la conquista y colonización de estas tierras y una visión de futuro cargado de bonanza y progreso, en la que la ciudad y lo urbano juega un papel preponderante, de mano de la educación:

los elementos formativos del origen liberal y humano de los sistemas de organización nacional, las fuerzas morales apoyadas en históricos fundamentos de existencia humana: la indómita voluntad del habitante de las pampas y el espíritu romántico y quijotesco del descubridor. Los procedimientos de opresión, más que fines fueron medios utilizados como procedimientos y no como propósitos, ya que solo sirvieron para acelerar la fusión de la sangre e ideas, que condensadas en expresiones de nuestra vida, comienzan a flotar en el pensamiento colonial (Amoroso 1948: s/n).

Una visión de “crisol de razas” que se ensambla con el imaginario residual de “Olavarría blanca” y “gringa”, una ciudad hecha desde el esfuerzo y abnegación de los “pioneros” que desde su fuerza moral (civismo, religión) justificaban la avanzada sobre la “indómita voluntad del habitante de las pampas”.

En el apartado III “El maestro como factor sustancial en la educación democrática” reivindica y reclama la *participación política de los maestros como formadores de ciudadanos*. Denuncia que esta posición de la docencia – ajena a la toma de conciencia y acción política- es parte de los males que facilitan el sometimiento a modelos “excluyentes y discrecionales”. Asigna la responsabilidad al mismo Estado ya que:

Los programas para el perfeccionamiento docente han representado la anarquía más tremenda, y la *seguridad de un profesional débilmente capacitado* para la sagrada y difícil función de educar que es por definición y esencia, función formativa de hábitos, costumbres y normas para el

cumplimiento de acciones de relación y convivencia común. (Las cursivas son nuestras).

Estos supuestos perduran hasta nuestros días; la presunción de una intencionalidad política circula en las expresiones de jóvenes y adultos que “*un pueblo ignorante es fácil de someter*”. Amoroso asocia la tarea docente a la dimensión de “vocación” al invocarla como “sagrada”, la tarea de enseñanza es una acción vinculada al mundo de creencias religiosa.

A la vez, Amoroso reclama que el maestro sea un actor político, ya que su tarea excede la transmisión de conocimientos, podríamos decir hoy instrumentales:

Fuera de la intrascendente relativa misión reglamentaria de instruir, el maestro de escuela no ha gravitado en la formación y conducción social. Contribuyendo grandemente para que los conductores sociales fuesen caudillos que ofrecieran distribución de empleos y no programas orgánicos para el mejor cultivo y respeto de la personalidad, como fundamento para el logro del bienestar general. Tristísima es la realidad de la impotencia docente frente a todos los fenómenos de descomposición y perturbación psíquica de la niñez y de la juventud. La cinematografía policíaca, la radiotelefonía desnaturalizadora del arte y de la vida, el periodismo pornográfico, las mal llamadas justas deportivas, fomentadoras del espíritu bélico, son causas que anulan los más elementales principios de vivir superior y ante los cuales el maestro actúa impotentemente, teorizando reglas educativas que no hacen escuela por falta de fuerzas morales constructivas, dirigidas por voluntades irreductibles, voluntades sembradoras de fe, permanentemente dispuestas, para la acción avivadora de inquietudes. Pero no solo el maestro deja de hacer lo que le está permitido por ley y obligado moralmente por definición de lo que representa socialmente, sino coartado en ciertos aspectos por equivocadas disposiciones reglamentarias. El maestro, **primer agente y propulsor de civismo no puede actuar en política**. Política, ciencia y arte de gobernar, prohibida a quienes deben formar ciudadanos para ser gobernados y elegir sus gobernantes. **El maestro debe tener libertad antes que ningún otro ciudadano, para obrar públicamente como la designación profesional lo titula: como maestro.**

Se relevan en su visión fuertes marcas conservadores que pretenden negar o confrontar en el campo cultural el valor de los emergentes productos culturales de masas, como fueron el radio teatro, los folletines, entre otros. No obstante, advierte el límite que el propio Estado pone a la labor docente impidiéndole la participación política. Amoroso es absolutamente consciente del carácter político de la educación y el papel que los docentes desempeñan en la formación de ciudadanía. La tarea docente es centralmente la de construir ciudadanía, pero las prescripciones estatales cercenaban la participación en ese campo de los docentes. Amoroso está señalando una contradicción en el marco de una propuesta política a la que siguió en sus inicios y que pervive en nuestros tiempos: la formación de maestros analfabetos políticos (Freire 1990). Además, a la vez que comparte elementos residuales que colocan a la cultura en una posición ilustrada, su visión de la educación puede reconocerse atravesada por elementos de la **escuela nueva** (Puiggrós 2002) especialmente aquellos que promovían la educación física, la experimentación, la observación y trabajo con el entorno: el cultivo y crianza de animales, como se revela en su libro “Un nuevo Señor Inspector. Ensayo de crítica Pedagógico-social”, publicado en 1946. El maestro es para Amoroso una figura modélica, ejemplar, que debe conducir la construcción de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad. El maestro es quien debería poder ejercer plenamente el sentido de formación política equiparada con formación ciudadana.

La visión de Amoroso sobre la educación y el partido de Olavarría, da claras muestras que su mirada excede a la ciudad ya que visibiliza un tema que perdura en el presente: la escolaridad de los jóvenes que viven en las localidades del partido, especialmente las del cordón serrano, para quienes su intervención generó inclusión educativa. Según se relevó, “interesó a las empresas de ómnibus a colocar horarios para el transporte escolar”²⁶⁶. Es una práctica sostenida en el presente –aun cuando las localidades cuentan con escuelas secundarias-, inscribir a los jóvenes en las escuelas de la ciudad cabecera²⁶⁷.

²⁶⁶ www.bibliotecaamoroso.com.ar. Visitada el 22/02/14.

²⁶⁷ En la actualidad se advierten diferencias entre las localidades que cuentan con escuelas de gestión privada que retienen un buen porcentaje de jóvenes y las localidades que no tienen este tipo de oferta que demandan escolaridad en escuelas tradicionales de gestión pública o bien de gestión privada de la ciudad de Olavarría

La configuración social del maestro Amoroso.

Su obra escrita está dirigida a padres, madres, egresados, maestros que transitan por escuelas en sectores pobres de la ciudad. Quiere llevar a esos hogares buenas costumbres, buenos tratos, hábitos de higiene y cuidado de la salud, valor por el trabajo familiar y el gusto por la educación física. Le asigna al cultivo de la quinta familiar (que él mismo hacía en su propia casa, herencia de su familia inmigrante) el valor del trabajo manual, la vida sana, el ahorro. Relata una Olavarría que vive con problemas de pobreza, falta de buenos modales, alcoholismo, maltrato. Familias que demandan a sus hijos participación muy temprana en acciones productivas y que acerquen al hogar algún aporte.

Para Amoroso, la ciudad puede proyectarse y crecer si los niños y jóvenes se educan y así pueden pensar en otro horizonte laboral para sí y en consecuencia esto mejoraría la condición de la ciudad en su conjunto. La docencia y la escuela, sostiene, es el ámbito desde el que se puede incidir como maestro, en trabajo estrecho con la comunidad, con una escuela que se constituye en el espacio de reunión y de legitimación de esa propuesta.

Su visión de las dificultades de una parte importante de la población la conoce desde la experiencia directa, de su tránsito por esas zonas, por las viviendas familiares, en contacto con la gente.

Quienes lo conocieron rememoran a un hombre muy decidido, con claridad en sus pensamientos y proyecciones, que asume muy tempranamente la decisión de trabajar para transformar las condiciones de los menos favorecidos, tomando a la educación como una herramienta clave de su intervención, que no se restringe a la “escolaridad”, ya que su participación se amplía, diversifica, se capilariza a través de diferentes ámbitos y prácticas.

Una ciudad que se había diseñado, consolidado y venía siendo conducida por grupos enrolados en el conservadurismo, que se sostenían con el fraude y la intervención de los gobiernos desde sus diferentes jurisdicciones, tal como se presentó en la primera parte de este capítulo, se presentaba como un terreno muy difícil para la confrontación aunque sin duda fértil para la insatisfacción y la necesidad de cambio que en este caso Amoroso y sus compañeros desafían con la creación del ICO, tal como se presentara en la primera parte del presente capítulo.

La **visión utópica** de Amoroso respecto de Olavarría se dirime con otras de jóvenes de su época. En una entrevista a un contemporáneo de Amoroso²⁶⁸ y frente a qué expectativas tenían, qué proyectaban los jóvenes de su época en relación a la educación, responde el entrevistado: “los jóvenes de esa época pensábamos que Olavarría era muy poca cosa para merecer más de lo que teníamos”. Este hombre, hijo de una familia que conforma la clase media (su padre era empleado público en tareas administrativas), relata y da cuenta de una imagen de ciudad de entonces que se confronta desde su imagen pasada: “Olavarría tiene hoy otra perspectiva muy diferente a mis años de juventud”.

Rememorando cómo veían a Olavarría él y otros de su época escolar relata que se tomaba como espejo a Azul, que tenía gente paqueta, obispado, tribunales, profesionales universitarios. Era la “ciudad luz” de la zona. Hoy me da pena ver a Azul. Olavarría tiene un dinamismo fabuloso para una ciudad del interior de 100.000 habitantes.

Cuando se refiere a logros y concreciones en tema de oferta educativa este actor señala: “Olavarría siempre tuvo intendentes preocupados por la educación. Alfieri (intendente durante el gobierno de Onganía) trajo el Instituto de Educación Física. Antes ya se había instalado la Escuela Superior de Magisterio. *Fueron llegando cosas*”. Daría la sensación que para este hombre (y seguramente podría representar a muchos de su generación y otras que le siguieron -dado el papel de relevancia social que supo tener²⁶⁹-, tiene una mirada puesta en el afuera, añorando una ciudad de otra índole pero con la convicción que deben dar, llegar, asignar aquello por lo que se espera. Mirar “como en un espejo” a aquellos que son “modelos a seguir” pero esperando que alguien provea, asigne, otorgue aquello que hará de esta ciudad aquella imaginada. Lo significacional se sostiene como una asignación de sentidos y se sostiene en el uso y el valor de la ciudad formulando dimensiones de contraste y tomando como referente a la metrópoli, o en como en este caso, la ciudad “luz” cargada de valores de pertenencia de clase dominante y patrimonial

Por otro lado, parecerían advertirse dos modos de pensar y pensarse en la ciudad: desde una posición de subordinación a un proyecto que es pensado y

²⁶⁸ Entrevista a OFO, 90 años.

²⁶⁹ Relata cómo durante dieciocho años tuvo a su cargo la redacción de las editoriales del diario El Popular. Dice “Yo impuse el editorial en el diario. (...) Con Julio (Pagano, el director del diario) pensábamos tan igual que muchas veces él leía el editorial cuando el diario estaba publicado.”

ejecutado desde el centro (la metrópoli) y que impacta en la periferia, con otro, del que Amoroso es parte, un proyecto que se intenta generar desde la periferia para la propia ciudad ¿que impacte en el centro?

Amoroso representa a un grupo que desafía y busca transformar la ciudad con acciones concretas, con la práctica, con la intervención. Su libro “Pensamiento y acción” da cuenta de esta visión. El relato que se recoge de personas del barrio en el que vivió y trabajó en pos de “otra ciudad” así lo señalan. (Se retomará esto más adelante, en el apartado “La participación en movimientos vecinales – una bisagra en la historia de la ciudad”).

En una entrevista²⁷⁰ a propósito de reconstruir la historia de la fundación del ICO se encuentra que Mario Ruiz y José Mele eran amigos y frecuentaban reuniones sociales (Club Social, Club Español) y deportivas con “(...) un grupo de personas dedicadas a la producción industrial (...). Todos eran ejecutivos, de las tres fábricas: Loma Negra, Sierras Bayas y Calera”. Pueden advertirse una serie de relaciones que se dan en el campo social (Bourdieu 1997) a través de la práctica deportiva (ajedrez, tenis y más tarde golf), la lectura y el disfrute de ciertos autores y obras, la participación en comisiones de asociaciones que reunían a grupos de elite de la ciudad que se consolidaba, compartían canchas y juegos con los gerentes de la industria minera y representantes de la banca local (P. H. 70 años, ahijada de José Mele. Comunicación personal). Son parte de la nueva pequeña burguesía que se articula en el campo social desde el acceso al capital cultural. Hay un ideario común entre estos jóvenes –fundadores del ICO- y las capas medias/medias- altas propias de la Olavarría industrial que se expande con el crecimiento de la industria extractiva minera. Es en este entramado de relaciones que el Colegio Nacional es proyectado y llevado adelante. No obstante, la cuñada de Amoroso refiere que “Héctor no tenía tiempo para jugar tenis”. Es parte de este grupo pero su esfuerzo, su proyección

²⁷⁰ Entrevista a P.H. 65 años, ahijada de José Mele. Mujer de familia tradicional adinerada de la ciudad, vinculada a la explotación agrícola-ganadera y la gerencia de empresas extractivas mineras de la localidad. Ubica a su padrino en su vida social como “maestro de alma (...) maestro desde el tuétano (...) tenía una cultura exquisita (...) era un gran demócrata” (...) “Disfrutaban de jugar tenis, ajedrez (...) cuando se hicieron más grandes jugaban al golf” Se refiere a J. Mele, su padre y Mario Ruiz. Mele se va a vivir a otra ciudad por lo que el relato más cercano al presente ubica a Mario Ruiz, el otro fundador del ICO, en la escena junto con amigos que ocupan puestos ejecutivos en las empresas extractivas y cementeras de la zona serrana (San Román de Calera, mi papá, Miretsky por supuesto, el ingeniero Tomas (Loma Negra) Conveci (Calera Avellaneda) Paulo; un conde de Calera Avellaneda (no se acuerda el nombre). En Sierras Bayas Burke, Menéndez, Smirnoff, Enrique Cestona”). Entrevista a P.H mayo 2011.

se distancia de sus colegas y amigos fundadores del Colegio. Son esos vínculos y relaciones las que facilitan/habilitan que una figura como la de Alfredo Fortabat, propietario de la fábrica Loma Negra, con vínculos en la provincia y en la nación intervenga durante un gobierno de facto, a través de la “Asociación Amigos de Olavarría”, para lograr aquello que los propios fundadores no lograron: el reconocimiento del colegio y así garantizar la pervivencia del proyecto.

Según se caracteriza a Amoroso, él no es ideológicamente parte de este grupo social en el que participa activamente diseñando y llevando a cabo acciones que conduzcan a otra ciudad, la que él visionaba.

En Amoroso, es la educación el capital cultural (Bourdieu 1988) con el que se está jugando el traspaso en el espacio social, en una ciudad que se está conformando y redefiniendo con las transformaciones que se dan en el plano político y económico.

Ese tránsito por diferentes configuraciones sociales (Elías 1999) podría comprenderse por diferentes movimientos que darían cuenta de esto: en una ciudad en la que “se construye el progreso”, Amoroso tiene la oportunidad de asistir a una escuela reservada para pocos, la Escuela Normal y formarse con una carga importantísima de cultura ilustrada, valorada y respetada socialmente. Su familia es una familia de “emprendedores”, según relata su cuñada²⁷¹. Se casa con una mujer que proviene de una familia de inmigrantes franceses, es culta y con cierto prestigio social²⁷², en la que las tres hijas fueron maestras. Estas son marcas socioculturales fuertes en la reconstrucción de su vida.

La educación es una de las clave de acceso a otros campos sociales, y ser estudiante y graduado de Normal hacía diferencia. Cuenta un entrevistado: “Los chicos que íbamos a Normal éramos... no diría una elite, pero éramos otra cosa (...) La gente *sabía* que éramos otra cosa. Nos observaban” Se recupera en el relato de ese entrevistado cómo la ciudad los veía y observaba:

Una vez estábamos en una confitería, allí solíamos jugar a los dados, a la generala o al billar (...). Un día estábamos hablando de carreras de caballos. Nosotros no íbamos a las carreras. Alguien conocía (al jinete o al

²⁷¹ Se hace referencia al orfebre Dámaso Arce y a los joyeros Amoroso y Llera-Cita N°13 en el presente capítulo.

²⁷² Tenían propiedades y explotación agrícola-ganadera.

caballo, no recuerda bien). Había un periodista allí que los escuchaba y publica en el diario «Alumnos de la Escuela Normal hablando de caballos de carreras» (risas)²⁷³.

Una situación que expone la expectativa social puesta sobre el comportamiento de los estudiantes de Normal, pero a la vez vigilante, moralizador, acudiendo a un formato de control social como lo son los medios de comunicación. Para este actor no solo se los reconocía sino que la gente *sabía* que pasar por esa escuela, hacía a las personas diferentes, *eran otra cosa*. Ser alumno de la escuela Normal implicaba una marca de *distinción* (Bourdieu 1988) que daba el pertenecer y se llevaba consigo por donde transitara y para el resto de su vida.

Otra urdimbre de la trama que puede sumarse para completar en algún sentido esta caracterización de las relaciones de las que son parte los maestros fundadores y los que se fueron sumando al proyecto, es la valoración que hace una entrevistada²⁷⁴:

yo diría que estaban inscriptos ideológicamente como liberales. Alguno un poco nacionalista, en alguna época... en alguna época cuando viene el peronismo y toda esta cuestión. Algunos más nacionalistas. A mí me decía Betolaza (fue una de las figuras relevantes del Anexo Comercial) que algunos eran nacionalistas con “Z” en los grupos, y otros no. Las ideas del nacionalismo fueron como ideas como muy... paradigmáticas en el momento, ideas que se compartieron mucho.

La participación de Amoroso en este movimiento es explicada como parte de su juventud, a la vez que se lo reconoce como demócrata. Más adelante, ya manifestada la “Revolución de los Coroneles”, dice su cuñada:

Héctor volvía a su casa a (trabajar con) las flores, por eso la placita. Ya conformada esa primera sociedad de Fomento o que, quería embellecer, quería la placita. Pero ya había venido este movimiento revolucionario del 4 de junio al que mi cuñado, siendo de raíz conservadora más vale, él *se adhirió con el entusiasmo que lo hace la juventud*, pero haciendo (con énfasis), no cruzándose de brazos y diciendo “viva, viva” y ni siquiera..., ya estaba muerto cuando entró Perón, pero ese movimiento... haría falta

²⁷³Entrevista a OFO, 90 años

²⁷⁴ M. L. B. Comunicación personal. Agosto 2010

quizás, porque estaban las cosas... demasiado... serenas. Había un poco de inercia... (...) ese movimiento se presentó, así lo entendió Amoroso, como “escuela para todos”, sarmientina. Era una pasión sarmientina²⁷⁵.

Una persona muy cercana y querida lo ubica fallecido al momento de asumir Perón al Gobierno (1946), no obstante la fecha en que Amoroso fallece es el 1949. La memoria (Landesman, Hickman y Parra 2006) es una construcción social que lejos de ser pensada en términos de “verdad” o “mentira” construye sentidos y versiones “oficiales” y “proscriptas” de esa historia social.

Así, pueden verse varias aristas de su inscripción social: la pertenencia a una familia que se conforma en propietaria y progresa a través del trabajo, un trabajo especializado, artesanal, artístico; que habita en una zona poco distinguida de la ciudad. Así, desde pequeño advierte en la educación –más allá de la escolaridad- una herramienta de transformación social y de fuerte componente político. Un demócrata que abraza la reforma educativa del gobierno de Fresco, pero que a poco de andar da señales de malestar por el lugar que le asigna al docente y la segregación respecto de la participación política. Es “alma mater” y lidea la fundación del Instituto Coronel Olavarría que se nacionalizará como Colegio Nacional.

Acompaña la “Revolución de los Coroneles” del 4 de junio y en ese movimiento concreta la acción comunal de llevar adelante la Junta vecinal que dará paso a la primer sociedad de fomento de la ciudad (se retoma esto en el apartado siguiente).

Esta es una de las pistas fuertes que permiten hipotetizar por qué la figura de Héctor N. Amoroso pervive en la memoria de un barrio, enraizado en la Sociedad de Fomento que lleva su nombre y no es una figura reconocida desde el campo educativo. Un barrio que es un “enclave peronista”, una zona que se mantuvo y mantiene con líderes barriales nucleados y alineados con una participación política partidaria en el Justicialismo en sus diferentes facciones, tal como expresa la primer directora del Colegio Nacional N°2: le niegan contribuciones para la escuela señalando que en ese barrio “son todos peronistas”. Aquí merece rescatarse un dato relevante de la historia política de Olavarría: la ciudad estuvo gobernada por intendentes electos conservadores y

²⁷⁵ Entrevista O.L

radicales. El último intendente electo antes del golpe de estado de 1976 fue radical. La vuelta a la democracia (1983) se concretó con un intendente de extracción radical que estuvo en esa función por cinco mandatos, interrumpido solamente por un gobierno justicialista (de 1989 a 1993), hasta su fallecimiento en 2006, previo “paso” al Kirchnerismo. Le sucede su hijo, que es intendente a la fecha de escribir esta tesis, por segundo mandato. En el primero, aliado al Kirchnerismo, en el segundo, con el Frente Renovador, liderado por el opositor Massa. En los gobiernos de facto se alternaron intendentes provenientes del Partido Conservador y de la Unión Cívica Radical Intransigente.

Es durante la única gestión de un intendente justicialista, que se funda el Colegio Nacional N°2, “del otro lado de las vías”, en el barrio del maestro Amoroso.

La participación en movimientos vecinales – una bisagra en la historia de la ciudad.

“El barrio vio morir el hijo predilecto”. (Entrevista a O.L.)

Héctor Amoroso fue el primer presidente de la Junta Vecinal que surgió de su mano. De esta organización más tarde nacería la primera Sociedad de Fomento de la ciudad, a la que se le impondría el nombre de “Sociedad de Fomento Héctor N. Amoroso”²⁷⁶. Esta Sociedad aún está vigente, con un número de socios muy superior a otras de la localidad²⁷⁷, y con diferentes prestaciones y acciones dirigidas a la comunidad como son la sala de primeros auxilios²⁷⁸, biblioteca popular, salones sociales, escuela de ajedrez, cancha de bochas.

²⁷⁶ A partir del éxito obtenido se materializó una Sociedad de Fomento y Cultura para el barrio que por entonces se denominaba "Este" el día 31 de agosto de 1947. El 7 de setiembre de ese año se designaba la primera comisión directiva con los siguientes vecinos: **Presidente: Héctor Amoroso**; Vice: Fortunato Papa; secretario, Carlos Grigera; pro, Julio Torres; Tesorero, Miguel Figari; pro, Pedro Rojas; vocales: Raúl Goyeneche, Juan Cutulli, Manuel Salvador y Mateo Toriquián; Suplentes: Secundino Castor, Artemicio Cunioli y Salvador Vechile. La finalidad de esa entidad se concretaba en tres principios: trabajar por el mejoramiento del barrio; gestionar ante las autoridades municipales la creación de la Sala de Primeros Auxilios y Baños Públicos; apoyar la obra del "Club A. El Fortín" pro sede social y campo de deportes; apoyar la obra de la escuela 32 y gestionar la ampliación necesaria; preocuparse por el progreso del barrio, tratando de obtener mejoras en las viviendas, más focos para el alumbrado público, mejoras en las calles, un puente sobre la playa de maniobras del F. C. Sud para eliminar los peligros que encierra el paso por entre las vías; y organización de actos culturales”. www.olavarria.com visitada el 23 de agosto 2011.

²⁷⁷ Más de 2000 al momento de la escritura de esta tesis.

²⁷⁸ Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) N°3 dependiente de la Secretaría Prevención y Atención Sanitaria

Ámbito desde el que se gestaron una sala de atención sanitaria, como primera de su tipo en la ciudad, el jardín de infantes N°919, el Colegio Nacional N°2, la Escuela de Estética, entre otros logros visibles para el barrio.

Brook (1997: 6) en una investigación localizada en la ciudad de Olavarría, así reseña la misión de estas organizaciones:

Las Sociedades de Fomento son instituciones formales que nacen por lo general como organizaciones populares, por iniciativa de algunos vecinos. Hicieron su aparición en la década del 40 ligadas a la expansión urbana, más concretamente a la gestión de servicios (o consumos colectivos) considerados parte de lo necesario para la reproducción social en el espacio urbano. Esta expansión tenía dos componentes: el aumento de población debido a las migraciones del campo a las zonas urbanas y la extensión de la ciudad hacia áreas sin servicios en las que era bajo el precio de la tierra.

Asimismo se recupera del trabajo de Brook una de las consideraciones que se revalorizan en la presente investigación, la condición de las Sociedades de Fomento de mano de sus dirigentes se constituyen en “mediadoras entre la gente de los barrios y el Estado Municipal (...) (asumen) ese papel mediador: el de petionar en su nombre ante el Estado” (Ibídem 1997:74-75).

La primera sociedad de fomento de la ciudad es ésta, que se ubica “detrás del paso a nivel” y la segunda, creada unos meses más tarde y también desde la convocatoria que se hace desde la escuela primaria N°4, es la de Pueblo Nuevo, el barrio “detrás del arroyo”. Dan cuenta de las demandas y las necesidades pero también de las tácticas de los vecinos para proyectar y conquistar mejoras para sus barrios, que conforman el acceso al *excedente urbano*.

En este caso, se advierte en el papel de representación, en términos de encabezar un *proyecto de reivindicación y de utopía de ciudad* que asume Héctor Amoroso. Una acción política explícita aunque sea una de las vetas más opacas tras su presentación pública como “maestro”, lo que implicaba una posición “no partidista”, especialmente desde la visión y mandato oficial respecto de esa tarea y lugar social. Siempre que se interroga si militaba, adhería a alguna línea político partidaria la respuesta es que no, que era un “militante de lo social” o bien no se lo recuerda.

Una entrevistada²⁷⁹ señala que “fue morir el hijo predilecto del barrio”. (...) “Héctor era el Maestro del barrio, a él se acudía frente a una necesidad, una urgencia, un problema. Nunca vi tanta gente en un velatorio cuando falleció, ni siquiera en la muerte de un intendente.”

Una de las acciones registradas públicamente de esta Junta vecinal fue la creación de la “Plazoleta 4 de Junio” frente a la escuela N° 32. En la nota aparecida en el diario “El Popular” con motivo del fallecimiento del maestro Amoroso, éste es un dato destacado, aparece la mención a su cargo de “Presidente de la Comisión pro-Plazoleta 4 de junio” antes de mencionar su tarea de maestro de la escuela N° 32 o profesor de la Escuela Normal. ¿Por qué elegiría el periodista colocar en un breve recorte biográfico este hecho²⁸⁰? Se estaba viviendo un momento político con una gran carga simbólica: el primer gobierno peronista, con un intendente peronista. Estos vecinos apuestan a la mejora y la conquista de bienestar en el barrio. Un barrio que ha sido mantenido lejos de la toma de decisiones, del acceso a consumos colectivos, con necesidades de todo tipo (sanitarias, infraestructurales, servicios públicos, trabajo).

Reconstruyendo la época pueden recuperarse sucesos que explican por qué un grupo de vecinos, entre ellos este maestro con tareas en la escuela enfrente del predio elegido para la creación de una plazoleta y gimnasio infantil que se llamaría “4 de Junio”²⁸¹- elegirían ese nombre para exaltar lo que seguramente se vivía como una gesta, un acto enaltecido de grandeza, que además había sido muy bien recibido en la ciudad por personas de diferente extracción política.

Queda claro entonces que el maestro Amoroso es parte de un juego de fuerzas en un campo en el que estas tensiones permiten proyectar una nueva ciudad, que da paso a sectores sociales emergentes, a nuevos modos de trabajo como es la creciente industria y la masa obrera local. Para estos nuevos actores, la escolaridad media es una oportunidad de salto social, ya que habilita la

²⁷⁹ Entrevista a O.L

²⁸⁰ Diario “El Popular”, 29 de marzo de 1949. Noticia seleccionada en el Libro del Centenario del Diario El Popular, 21 de julio de 1985.

²⁸¹ En un terreno baldío frente a la escuela 32, “Ministro Wilde” -una de las pocas cuyo edificio era de propiedad fiscal y que era donde se reunían-.

posibilidad de aspirar a puestos directivos en la industria, el comercio, la política; a proseguir estudios en la Universidad, entre otros caminos.

Ese grupo es quien se adueña de su figura, lo emblematisa y se conforma como referente social en la ciudad, “detrás de las vías” del ferrocarril. Como construcción topográfica imaginaria de los actores de la ciudad, pueden advertirse en la lectura y asignación de sentidos al uso y ocupación de la ciudad, “delantes” y “atrás”(Gravano 2005: 84-85). Así, quedan planteados estos significantes como “

estigmas o utopías, reformas o esencias ahistóricas, territorios y flujos de comunicación, identidad de la ciudad que no es solo escenario, sino referente emblemático (...) Se advierte como llamativo en Olavarría que el atrás es imaginado bien dentro de la parte urbana. Sobresale como un atrás todo lo que queda «*detrás de las vías*»”(Ibidem, el destacado es del autor).

Este es un dato de gran significación a la hora de comprender la figura de Amoroso como actor relevante en la organización barrial.

Ataduras, reflexiones/síntesis de este recorrido

“No se puede determinar de forma convincente y de acuerdo con la realidad, si se describe el destino de la persona aislada sin al mismo tiempo ofrecer un modelo de las estructuras sociales de su época, especialmente cuando éstas son el fundamento de las divergencias de poder. Sólo a partir del marco de un modelo tal se puede reconocer que alguien que estaba estrechamente unido a esta sociedad podía hacer como individuo y que él no podía hacer por fuerte grande o extraordinario que fuera” Elías 1991:24.

¿Por qué Amoroso puede ser visto como figura emblemática, opacada y a la vez vigente, residual del discurso y la acción contra hegemónica, de negociación y de disputa, en la ciudad? Su figura daría cuenta de las luchas y batallas ganadas y perdidas de esta sociedad que se construye en el devenir de sujetos de la sociedad, de imaginarios urbanos y pedagógicos, parte del sedimento activo que conforma las múltiples facetas de la identidad local.

La vida y la obra de Amoroso, su visión y acción por una transformación social se anclaba en lo educativo pero se diversificaba. Era la mejora, el progreso, la calidad de vida para la población que incluía a la más vulnerada. Es joven y activo. Sanguíneo, enérgico, incansable. Seguro por lo que avizora y proyecta, idealista, nacionalista y católico .Sin dudas desde una visión ilustrada,

moralizante, disciplinadora, propia de la mentalidad de la época (Elías 1989), pero con una profunda entrega, compromiso y desinterés de enriquecimiento material personal. Su visión de la sociedad y su destino lo llevan a incluir a los “otros”, al menos a los “educables”, los niños a quienes se podrá rescatar y es a ellos a quienes había que “consagrar” (en términos religiosos) la tarea del maestro. Pero con el necesario compromiso e involucramiento de las familias. En este sentido su visión ilustrada hace que la educación se coloque en un lugar de relevancia: lugar desde el que se lograría transformar la sociedad, en el marco de conflicto bélico en el que la nacionalidad y el amor a la patria se constituían en banderas de construcción identitaria. Sin olvidar que es ésta una estrategia fuerte de sostén de un modelo político-económico desgastado que busca en esta forma la construcción de consenso y de continuidad.

El trabajo colectivo para el bien común, la atención de la salud, el acceso a los servicios, el deporte y el buen estado físico, y la educación para todos eran nortes de su visión. Probablemente este “desinterés” puede ser anclado en su condición de “católico practicante” (explícitamente manifiesto por quienes lo conocieron) y puede analizarse como sustrato de la fundación del colegio, desde la lógica por la que se rige la economía de los bienes simbólicos y el habitus antieconómico que los caracteriza (Bourdieu, 1997) “dejando al descubierto el poder del desinterés en la reproducción de las desigualdades” (Salvadé 2015: 196). Esta construcción se considera sustrato en la construcción y devenir del Colegio Nacional, una de sus máximas conquistas para la ciudad.

Ingresa a una constelación de relaciones traspasando el círculo familiar desde su formación como maestro. Maestro con sentido ético y moral por su tarea, “maestro de alma”, pero que ve la tarea más allá del aula, con la comunidad. Imbuido de las ideas de la escuela nueva y profundamente católico que llama a llevar el amor, el buen trato, la entrega, la dedicación, la tarea puesta al servicio de la humanidad, pero especialmente viendo la urgencia de resguardar y atender a la niñez, bienpreciado para el crecimiento del país. La juventud como promesa de futuro. La tríada **Dios, patria y hogar** son repetidamente referencias en sus textos, la directriz que guía el desafío diario como maestro y como ciudadano. Su nacionalismo es recurrentemente proclamado.

Podría decirse que estaba tensionado entre dos mundos (Eliás 1991): su cercanía a una elite burguesa con la cual tiene vínculos por sus relaciones sociales y que

buscaba la prosperidad de la ciudad, el crecimiento desde la educación, para sí, para su familia. Una burguesía que se diferencia de los dueños de la riqueza pero que en su prosperidad y por las condiciones propias de las tramas de poder locales se constituyen en las “familias reconocidas”. Por otro lado, y en relación a su propia familia de origen, carga con otra visión en la que las luces debían llegar a todos, al conjunto del pueblo, a los humildes, a los olvidados. Una persona joven, decidida, tenaz y que no era parte de la dirigencia política ni de los sectores tradicionales, que podía ser vista como “un atrevido” tal como relata una entrevistada. En sus libros no hace teoría de la educación, no pretende convertirse en un teórico de temas educativos. Habla desde su experiencia como educador, como ciudadano, que busca generar una toma de conciencia por temas que le parecen centrales para la mejora y “el progreso”. Este es un norte en su labor: el progreso que deviene del trabajo, del cultivo del alma y del esfuerzo.

Reconstruir las tramas de relaciones y las fuerzas de juego de la ciudad en la década del 40 permite comprender cómo esta ciudad, netamente “blanca” y católica se va transformando en “ciudad del trabajo”, pero donde la figura central sigue siendo el propietario, el industrial (como se presentaba a partir del caso del paro de Loma Negra). La tradición oligárquica, la tendencia conservadora entra en colisión con el radicalismo pero la visión conservadora está encarnada en los sujetos. El trabajador no es la figura aglutinante sino “el trabajo”. (Sosa, 2013) y con ello se realza la figura de “quien da trabajo”, el propietario de la fábrica.

En la primera mitad del SXX la ciudad está en plena expansión y es la creciente burguesía adinerada -inmigrantes (y sus familias) que se instalaron y desarrollaron el comercio, la industria y ocuparon puestos de dirigencia y gestión de la ciudad- la que puja por constituirse en “elite local”. Tal como refería un egresado de Normal, la ciudad al momento de la fundación de la escuela “era una aldea sencilla y laboriosa de calles sin pavimento” y en su descripción presentaba a Olavarría “un tanto carente de luz” por lo que la fundación de la Escuela Normal Mixta trae la luz a un páramo, es un impulso pleno en la órbita cultural. La educación secundaria de la Escuela Normal agregaba valor social que ubicaba a sus egresados en otra posición. Podría afirmarse que Amoroso trasciende socialmente de su grupo familiar para

ingresar a otro al recibirse de maestro. Ser maestro normal en una ciudad como Olavarría en ese momento -1930- permitía transitar un campo social de distinción. Amoroso se apropió del modo de actuar de los sectores burgueses (vestir, hablar, gustos por cierta lectura, higiene, modales) Pudo/supo transitar por espacios intersticiales (Roussillón 1989) en los que se vinculó con diferentes instituciones y actores sociales de relevancia en vistas al logro y concreción de proyectos y visiones utópicas de la ciudad. Y en estos espacios pudo construir y concretar proyectos de carácter colectivo, superando el individualismo personalista que caracteriza la acción de muchos otros contemporáneos. En este sentido es que se avizora a Amoroso como figura emblemática, que la Sociedad de Fomento supo coagular y sostener desde 1947.

Es demócrata en su posición política con tintes conservadores en su temprana juventud pero ambiciona una ciudad más justa, con mejor distribución y acceso a los consumos colectivos, una educación que atienda las dificultades y necesidades de los niños y jóvenes. Adhiere a la reforma educativa del '37, la reforma de Noble, pero señala un aspecto que “congela” las condiciones: el ascenso por antigüedad en contra del mérito, el esfuerzo, la creatividad. Da cuenta de uno de los males del modelo burocrático administrativo que “condena” a los más jóvenes a esperar (y tal vez en ese proceso se garantice la continuidad de la tradición, evitando “nuevas ideas” de mano de los jóvenes. Para cuando se llega a esa posición ya se aprendió “como son aquí las cosas”) para los cargos de conducción.

La creación del Colegio Nacional lo ubica en una posición demócrata liberal. Con el golpe de estado del 4 de junio, se da en la ciudad un movimiento importante hacia otra visión de ciudad y con la llegada del peronismo, se proyecta una ciudad que busca la justicia social y la distribución de la riqueza en beneficio de los más postergados. En ese contexto, la sociedad de fomento del barrio “Este” como se lo denominaba en ese momento, da lugar a un espacio de conquista y alcanza logros que por muchos años eran proyectos.

Luego de la “revolución libertadora”²⁸² y con la persecución y proscripción del peronismo, las figuras son “borradas”, ocultadas, negadas (como por ejemplo

²⁸² Nombre con que se autodenominó el golpe de estado que derrocó en 1955 al gobierno de J.D. Perón y se prolongó hasta 1958 (Lonardi y Pedro Aramburu) , año en que asume como presidente electo Arturo Frondizi y se pone en marcha en el país un proyecto económico “desarrollista”.

que la Escuela Normal de Olavarría haya recibido en ese período el nombre de “Presidente Perón”, algo “no dicho”).

Y en Olavarría regresará el peronismo por un período de cuatro años entre golpes de estado y mandatos ganados por el radicalismo hasta 2007²⁸³. Es en ese período de gobierno peronista es que se funda con participación directa de la Municipalidad, el Colegio Nacional N° 2 al que se le impondrá el nombre de “El Fortín de las Puntas del Tapalquén”, se logra la escuela secundaria para el barrio del maestro Amoroso, para los de “detrás de las vías”.

Amoroso no persigue la acumulación de la riqueza, eso lo diferencia como hijo de clase trabajadora de ser “heredero” (Bourdieu y Passeron 2003) de una familia adinerada. Proclama como preocupación la desmedida ambición material individual que atenta de algún modo con el progreso del conjunto de la ciudad, de las mezquindades de los que buscan su propio y exclusivo beneficio económico.

La plazoleta 4 de junio (hoy se llama “Libertad”²⁸⁴) es una obra que lo eleva como “hijo dilecto” de un barrio de trabajadores que adhieren (más tarde) al peronismo y es la pertenencia a esa configuración a nuestro entender una de las razones que lo “sepulta”, lo arrastra como a un marino que al fallecer en alta mar le colocan una piedra atada a sus pies y lo arrojan al agua, quedando “del otro lado de las vías”. Amoroso fallece en 1948. Su apoyo al golpe de estado de 1943, antecedente de la llegada del Teniente Juan Domingo Perón al gobierno, lo deja atado a ese sector social e ideológicamente marcado desde la ulterior visión hegemónica conservadora.

Amoroso no llega a ser reconocido en el “centro” de la ciudad, no se le da reconocimiento y se le niega pertenencia (no se lo recuerda) en las capas medias y medias altas que se alternan en el manejo de los asuntos públicos, aun cuando es el promotor y fundador del Colegio Nacional de la ciudad, el primer bachillerato y uno de los más reconocidos de la ciudad. La tensión “centro/periferia” se actúa en esta memoria/olvido: lo memorable, lo valioso, lo encumbrado ocurre donde se narra la historia oficial.

²⁸³ 2007: año en que se elige a un intendente de origen radical que se suma al Frente para la Victoria en el primer gobierno de N. Kirchner mientras era senador de la bancada del radicalismo.

²⁸⁴ A la fecha en esa plaza la Sociedad de Fomento ha construido instalaciones que se prestan o alquilan para reuniones, hay una cancha de básquet, juegos infantiles; es usada para actividades de educación física por la escuela N°32.

Aun cuando podría atribuirse este “olvido” a la localización de su vida a pertenecer a un barrio, su obra no se restringe a ese espacio, es parte de un proyecto de ciudad. Su accionar no queda olvidado porque la Sociedad de Fomento que él condujera retiene y sostiene su nombre, demandándolo para nombrar nuevas creaciones como fue el caso del Jardín de Infantes del barrio, tal como afirma quien fuera presidente de la Sociedad de Fomento por veinte años, “cuando hubo que ponerle nombre, se reclamó el de Héctor Amoroso como reconocimiento a la Sociedad de Fomento”, y con ello actualizando, manteniendo vivo un ideario, el del maestro Héctor Amoroso”²⁸⁵.

Héctor Amoroso nace y muere en el barrio. Decide quedarse en el barrio cuando se casa y es allí un vecino “ilustre”. Es destacada su acción detrás de las vías, ese atrás que muestra al centro, a la parte tradicional e histórica de la ciudad como el centro y lugar de las decisiones. Su vida activa entre los miembros de su comunidad próxima lo exalta, más allá de su labor en otros ámbitos. Su muerte temprana también lo encumbra y lo eleva al lugar de “héroe” del barrio.

A lo largo del análisis fue posible advertir y acercarnos a comprender los entramados sociales más allá del caso particular, que nos permiten leer los macro procesos vistos “desde abajo”.

Al revisar la historia de vida del maestro Héctor Nicolás Amoroso, se advierte el enlace de las tramas políticas nacionales, el modelo oligárquico liberal, el avance del radicalismo, disputas y fraudes en el pasaje de Olavarría de “ciudad blanca” a Olavarría “ciudad del cemento” y “ciudad del trabajo”. Los entramados sobre los que se sostienen las fundaciones de las escuelas secundarias permiten advertir los enlaces entre las ciudades visionadas y los modos en que estas creaciones aportan a concretar esas visiones. Reconocer quiénes son parte fundacional de esos proyectos y a quiénes están destinados permite comprender el modo en que la ciudad crece, se proyecta, a quienes reconoce como legítimos destinatarios y con ello, se anticipan “destinos” de aquellos que transitan por las diferentes escuelas quedando, opaca la mirada sobre los que no accederán.

Las construcciones imaginarias sociales sobre las localizaciones de los estigmas y utopías de las ciudades superpuestas siguen actuando, a la par que la vigencia de las fronteras simbólicas en las que se identifica “educables” que se distancian de los “ineducables”, como parte del mandato ilustrado a la escolaridad. Se

²⁸⁵ Entrevista a R. Enero 2012.

puede advertir esta continuidad por ejemplo, en los modos que se gesta y se despliega la fundación del segundo Colegio Nacional al que se nombra como “Fortín de las puntas del Tapalquén”. Allí se coloca nuevamente la mirada sobre la escuela como “redentora” y como “cruzada civilizatoria” sobre el habitante indómito, ahora representado por los jóvenes “de atrás de las vías” para quienes finalmente, llegarían las luces.

6. LAS ESCUELAS SECUNDARIAS, VÓRTICES DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EDUCATIVA.

En las escuelas se constituye y materializa el devenir de la historia
Ezpeleta (1991:51)

En el Capítulo 1 señalábamos, a partir de las escenas que se presentaron, algunos supuestos e interrogantes que aquí se actualizan:

- Asumimos que las escuelas conllevan mandatos implícitos, que proyectan destinos a los egresados en el campo social amplio. Cabe preguntarse ¿qué relaciones existen y existieron entre las escuelas secundarias y la ciudad, en ese asignar y recibir sentidos vinculados a su existencia? ¿Qué campos sociales habilitan/permean? ¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la trama de las escuelas (hacia su interior, en la cotidianeidad) y en la de la ciudad? ¿Qué lugares diferenciales ocupan las distintas escuelas y los estudiantes que a ellas asisten?

- Yendo hacia otras capas más profundas de significados, revisamos qué aspectos de la historia local, provincial y nacional entran con la fundación de las escuelas. En este sentido, se sostiene el interrogante respecto de qué aspectos de la identidad local se activan y permean en la vida de las escuelas (y de cada escuela en particular) y conforman/entran con las identidades institucionales.

- Enfocados de lleno en la vida de las escuelas y con especial atención al mandato de inclusión de la LEN,

1. ¿qué lecturas y qué juegos de lo posible se advierten, se construyen, se despliegan desde cada institución frente a la inclusión demandada por la ley? ¿Qué aspectos se juegan en cada escuela vinculados al cumplimiento de este derecho?; ¿de qué modo la escuela y sus actores advierten vías para dar cumplimiento a este derecho? ¿Cómo pueden analizarse desde las prácticas y los sentidos asignados por los actores los modos de significar, de entender la escolaridad, las decisiones que se toman en la escuela, los vínculos con la comunidad y el Estado?

Tomando como referencia que esas escuelas son parte de un territorio, que tiene particularidades por ser una ciudad de rango intermedio, y que la

educación es vista como un derecho y como un consumo colectivo ciudadano,

2. ¿cuál es el papel del Estado en la órbita municipal en el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel?

Finalmente, frente a la existencia de un mapa de escuelas que define la DGCyE, es necesario identificar cuáles son los mapas imaginarios respecto de la escolaridad secundaria de la ciudad.

3. ¿Qué mapa simbólico de las escuelas se puede reconstruir a partir de los imaginarios sociales compartidos respecto de la escolaridad secundaria de la ciudad de Olavarría? ¿Qué significados pueden reconstruirse de ese/esos mapa/s simbólico/s? ¿Qué elementos son condensadores en el plano simbólico compartido y diferencia unas de otras a las escuelas?

A partir de estos interrogantes, se fueron desplegando desde el primer capítulo y a lo largo de los siguientes, diferentes elementos que permitieron ir dando cuenta de los modos en que escuela y ciudad -pensadas con categorías teóricas- se entranan, se construyen mutuamente. En este recorrido, se tornan relevantes las identidades (de la ciudad, de las escuelas y de los actores) que se advierten vinculadas entre sí y que dan sostén a su existencia.

Pensar la inclusión que prescribe la ley conlleva a interrogarnos más allá del volumen de estudiantes que se matriculan en el nivel. Las tensiones sociales sobre las que la obligatoriedad se debe insertar generan diferentes tipos de lecturas sociales y de prácticas que producen múltiples y contradictorias interpretaciones que devienen en inclusiones y exclusiones. Abordar los imaginarios (sociales, pedagógicos e institucionales) juega aquí un papel clave para desentrañar esos significados. Para ello se definieron cuatro ejes analíticos en los que se exponen aspectos que esperamos permitan caracterizar la problemática abordada: la identidad institucional, los modos de gestión de las escuelas, los vínculos de las escuelas con la ciudad y los modos de participación de los estudiantes. En estos análisis, se recuperan las escenas del capítulo 1, aunque -como se anticipó- no serán las únicas; la mirada se amplía y completa con la inclusión de otros materiales recogidos en el campo.

6.1 DIME QUE TE PONES Y TE DIRÉ DE QUÉ ESCUELA ERES. UNIFORMES Y DISTINTIVOS ESCOLARES: MARCAS DE IDENTIDAD.

“(…) la *igualdad*, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la *homogeneidad*, a la *inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común*, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, *homogeneizarla y uniformizarla*” (Dussel 2004:308. Las cursivas son nuestras).

A medida que avanzaba el trabajo de indagación, se fueron identificando elementos que permitieron interrogar y trasponer la mirada desde la superficie hacia planos más profundos, lo que permitió atisbar los *modos en que se conforman identidades y subjetividades en las escuelas*.

En esta construcción se advierten tensiones e imposiciones que atraviesan a la escuela y a los sujetos (Lourau 1970), que impactan tanto en el devenir de la escuela como en la conformación subjetiva e identitaria de jóvenes y adultos que transitan por esas instituciones. Allí se juega, a la vez, la continuidad/transformación de la identidad institucional (Fernández 1994) y se actúa/se redefine la identidad local sedimentada. En este entrecruce, la identidad local se forja y es forjadora de actores sociales que son parte y construyen la historia. La escolaridad es uno de los diferentes espacios y procesos sociales en los cuales los y las jóvenes redefinen y confrontan a los adultos respecto de la sociedad que desean construir. Visto desde la presentación de sí mismo (Goffman 1981), se puede pensar en las instituciones y ubicar allí a los sujetos y sus prácticas. El análisis de la presentación de sí mismo permite reconocer “los modos en que el yo se presenta en diferentes situaciones sociales” y a partir de este encuentro e intercambio reconstruir los modos en los que “la identidad, de alguna manera, es «negociada»” (Vila 2001: 347).

La escuela secundaria históricamente cumplió el lugar de ingresar a los determinados jóvenes, sus destinatarios “naturales”, al mundo adulto, incluyendo en este pasaje la formación académica. A sabiendas que recibía a las futuras clases dirigentes, cargaba en su haber el demandar formalidades,

“buenas costumbres y modales”, distinción y bien vestir, a la vez que se ocupaba de transmitir el conocimiento oficial (Apple 1996).

El vestir es una práctica social y cultural que permite no solo cubrir el cuerpo: es más que una acción, es una comunicación no verbal y, como tal, permite construir significados y expone sentimientos. El vestirse habla e identifica a cada individuo. Lo acerca a sus pares tanto como puede destacar al “otro” e identificarlo como tal. La *hexis corporal* (Bourdieu 1986:192/193) es profundizada como experiencia práctica del cuerpo en las instituciones educativas.

Retomamos la escena 1 del capítulo 1²⁸⁶ como punto de mirada y profundizamos el análisis desde una perspectiva diacrónica y sincrónica. En esta escena quedaba planteado el reclamo de un estudiante en el acto de ingreso y saludo a la bandera respecto de por qué una escuela pública demanda uniforme hasta el punto de incluirlo en su Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC)²⁸⁷ y se regula desde ahí, dándole fuerza legal a la demanda de usar esa indumentaria.

Nos preguntábamos allí: ¿Qué mueve a los responsables de la escuela a demandar a los estudiantes “llevar los colores de la escuela” en la indumentaria? ¿Se vincula a la tensión entre lo público y lo privado instalada en la última década del SXX? Además, hay que advertir que el Reglamento general de instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires (2012) especifica en su Artículo 175° que “la vestimenta no podrá convertirse en causa del incumplimiento de la obligatoriedad escolar prescripta por la legislación vigente”, más allá de habilitar a las instituciones a definir acuerdos para “satisfacer las mejores condiciones para el desarrollo pedagógico del diseño curricular y la convivencia institucional” (art. 176).

El vestir el *uniforme* que las escuelas secundarias públicas definen y buscan imponer a los estudiantes en los tiempos que corren se constituiría en un analizador (Lourau 1970; Lappasade 1971). Este punto de inicio llevó a interrogarnos sobre aspectos que acompañaron las demandas del vestir en las

²⁸⁶ **Escena 1 - Usar el uniforme en la Escuela Secundaria N° 10 / “la Normal”.** “¿Por qué tengo que usar uniforme si ésta es una escuela pública?”

²⁸⁷En el Reglamento de Instituciones educativas (2012) de la Pcia. de Buenos Aires se estipula un apartado que incluye cuatro artículos referidos a los Acuerdos de Convivencia (art. 105 a 109). Se hace énfasis en la construcción democrática con la participación plena de todos los actores, el derecho de enseñar y aprender, el principio de inclusión. Las sanciones que estos acuerdos establezcan estarán supeditadas a la obligatoriedad de la educación, la protección integral de derechos reconocidos.

escuelas de la ciudad desde sus inicios y que se constituyeron en referentes empíricos para reconstruir rasgos de identidad que dotan de significados a los actores y a sus prácticas.

Del traje y corbata, el ambo y el guardapolvo al uniforme escolar

Los adolescentes y jóvenes se han caracterizado por desafiar las normas, lo que varía son los modos y límites impuestos en este hacer. La disciplina, el disciplinamiento, el control, el encierro, el cuidado estilo en el vestir constituyen una unidad que moldea, conforma en la cotidianeidad identidades, en las que las adhesiones, resistencias, negociaciones se dan en permanente movimiento. En la ciudad de Olavarría, desde los inicios de la escolaridad secundaria hasta los primeros años del SXXI, el guardapolvo fue obligatorio para las mujeres en las escuelas de la ciudad; para los varones, la exigencia estaba puesta en el uso de camisa y corbata como indumentaria excluyente en los inicios y fue variando con mayor intensidad a lo largo del SXX.

Una “marca de origen” y de diferenciación del Colegio Nacional, “el Nacio”, que pervive en su construcción identitaria, es la flexibilidad y “aggiornamiento” en la vestimenta a los tiempos y modas, ya desde los tiempos fundacionales. Un detalle que puede dar cuenta de la impronta que buscaba la nueva escuela como contraste con Normal, son las señales de identidad a través de la vestimenta. Se recuperan las voces de dos de los primeros docentes del Nacional, entrevistados por Baroni (1992:27):

En la escuela Normal estaba prohibido el uso del pañuelo al cuello, era una prenda típica de las clases populares. Se debía reemplazar por el cuello y la corbata. Ya en primer año los jóvenes asistían con pantalón largo, si bien en su vida cotidiana seguían usando el pantalón corto. Además, el guardapolvo era obligatorio para los alumnos de ambos sexos.

En el Instituto²⁸⁸ no se exigía el uso del pantalón largo, ni del uniforme. Para los alumnos varones la vestimenta típica de la época era el clásico traje de tono gris, con un escudito en el bolsillo superior²⁸⁹.

²⁸⁸ Hace referencia al ICO, antecesor del Colegio Nacional “Coronel Alvaro Barros”.

²⁸⁹ Citado en Barone (1992) “de entrevistas a don Mario Ruiz y Ma. Luisa Lhoerrou”.

Un relato que remonta la escena al inicio del Instituto -antecesor del Colegio Nacional- permite ubicar esta tensión promediando el SXX y dar cuenta de modos de definir la identidad del Colegio. Ahora bien, al ICO ¿se podría ir con pañuelo al cuello? Aquello que se ve como elitista en la “otra” escuela se pasa de largo en la propia. Parecería que la norma del vestido era más flexible y “moderno” en el ICO, pero se conservaban aspectos del “bien vestir” propios de los sectores sociales dominantes y la creciente burguesía.

Durante el período de la última dictadura militar (1976/1983), la vestimenta fue uno de los dispositivos de control y disciplinamiento en las escuelas secundarias, con vistas a controlar la politización que allí había tomado lugar²⁹⁰. En esta etapa, se revisan y definen formatos conservadores tradicionales para las múltiples juventudes, retrotrayéndolas del lugar social que habían logrado conquistar.

En este período, el autoritarismo adoptó dos dimensiones de gran potencia: macro y micro social (Pineau 2006). A nivel macro, se llevaban adelante operaciones represivas que condujeron al secuestro, tortura y desaparición de personas -entre ellos, estudiantes del nivel secundario²⁹¹-; a la vez que se desarrollaba una intervención represiva capilar desde las instituciones educativas. Con la participación activa de docentes en las aulas y de expertos del campo educativo como piezas clave en el diseño de estrategias y discursos, se conformó la escuela en un dispositivo de control central en la articulación de estas dos dimensiones: los plano macro y micro.

El largo del cabello, de los guardapolvos en las mujeres y la prohibición expresa de utilizar jeans, el tipo de vestimenta para los varones (ambo o traje, corbata, camisa blanca o celeste) marcaban un ritmo de represiones y resistencias a través de las prácticas que los jóvenes realizaban en muchos casos, a sabiendas de las sanciones. En la ciudad, ésta es una marca fuerte de distinción entre la Escuela Normal -en la cual las normas eran muy estrictas y de cumplimiento

²⁹⁰Se hace referencia a múltiples y diversos procesos sociales que llevaron a los y las jóvenes a ocupar otro lugar social: el movimiento hippie, el rock and roll, la píldora anticonceptiva, el comunismo, la revolución cubana, el Mayo Francés, entre otros hechos, sucesos y procesos que colocaron a la juventud en el lugar de la lucha, la liberación y la revolución. Los movimientos revolucionarios de América Latina y en particular de la Argentina representados en agrupaciones populares y movimientos armados de diferente extracción (se puede ver listado en: <http://www.cedema.org/> visitado el 15/10/12).

²⁹¹Más de 105 estudiantes y graduados del Nacional Buenos Aires fueron asesinados en este período tal como se relata en Garaño y Pertot (2008).

riguroso- y el Colegio Nacional -en el cual el tema de la vestimenta era más flexible y a tono con la moda, lo que se constituyó uno de los aspectos más valorados por los que allí asistían. Así, una entrevistada²⁹² que concurrió al Colegio Nacional entre 1977 y 1981 refiere a una situación que se dio en esos años: gran cantidad de estudiantes de Normal piden el pase a Nacional. Ella lo atribuye a que en su colegio “había menos restricciones” y señala como ejemplo al *uniforme*. “En Normal se usaba pantalón gris, saco y corbata, los varones, el pelo corto. A Nacional se iba de jean y campera de jean, «pero limpia»; se podía ir «pelilargo», pero «prolijo». También recuerda a «compañeros que iban con el pelo recogido». En su relato, enfatiza que había un permiso, una “apertura pero con restricciones que los propios chicos respetaban ya que sabían que si no lo hacían iban a tener problemas”. Esta amplitud y flexibilidad se advertía en diferentes ámbitos de la vida cotidiana de la escuela. Se recuperan relatos sobre “salir de la escuela en horas libres a dar una vuelta al centro, y regresar para la siguiente clase”. Cabe aportar aquí otro registro, un aspecto destacado en una remembranza de quien por casi cuarenta años se desempeñó en el Colegio Nacional y los últimos diecinueve años fuera Rectora²⁹³ (entre 1963 y 1982), una figura presente en la memoria activa de la ciudad²⁹⁴ más allá que se haya retirado más de treinta años atrás:

Durante su gestión se admitió el uso de la chomba entre los adolescentes, en reemplazo de la acartonada camisa y corbata, lo que simbólicamente marcó una apertura para el nivel secundario (...) fue ella la que modificó la norma de la vestimenta obligatoria para los chicos y la que introdujo nuevos aires en el establecimiento. El detalle, junto a métodos pedagógicos más abiertos, horrorizó a los colegas de otros establecimientos, que finalmente debieron copiarla. «Llegaron a

²⁹²A.M, mujer, 47 años, casada. Es propietaria de un comercio que hereda de su padre y redefine comercialmente en el microcentro de la ciudad. Mayo 2012.

²⁹³Ofelia Vigneau de Ronco, 87 años. Estuvo en la escuela desde 1948 hasta 1982 y como Rectora los últimos 19 años. Señala que eligió quedarse en esta escuela –tenía horas y trabajo en otras, entre ellas Normal, decide renunciar a las otras escuelas y concentrar su trabajo en Nacional- por la buenas relaciones y el clima que allí había (Comunicación personal, junio 2012).

²⁹⁴Da testimonio de esto las notas periodísticas y los reconocimientos a la docente que se relevan en notas del diario “El Popular”: “La autoridad sin autoritarismo” 02/03/2008; “Emotivo homenaje a la gran Ofelia Ronco” 10/03/12; “Señora Rectora” 18/ 02/14. Otro reconocimiento en: “La soberana ya tiene su bastón de mando” Mailing Olavariense Año 16 N°199. Abril/Mayo 2013. La presencia de ex alumnos que la reconocen y hacen público su afecto, se reconocen entre ellos: docentes y autoridades educativas de diferentes niveles, profesionales liberales reconocidos de la ciudad, políticos, entre otros.

acusarnos de inmorales y pasaron uno o dos años en los que no teníamos inscripción para el primer curso», recuerda sobre ese tiempo que, de pronto, mutó con pases masivos al Colegio desde otros servicios²⁹⁵.

El Colegio Nacional volvía a dar el puntapié inicial en la manera de dialogar con los jóvenes a través de negociaciones en el vestir, lo que no implicaba que se habilitara plena libertad en la elección, más bien un juego de intercambios para asegurar la conducción de la escuela, “apertura pero con restricciones”, tal como lo expresaba la ex alumna entrevistada. Y en esta apertura, se dialoga a la par con la sociedad, que resiste y sostiene ciertos mandatos y visiones, “acusando de inmorales” -desde la voz de la rectora- a las prácticas de la escuela. La construcción de la identidad de la escuela se sostiene en ese correr el límite, desafiar la rigidez, que culmina en que finalmente se reconozca el valor de este acto y, en este caso, se registren “pases masivos al Colegio desde otros servicios”. Un modo de constituirse en referencia desde una perspectiva liberal, tal como sus fundadores impulsaron, aunque manteniéndose en la estructura sin discutir cuestiones de fondo.

Pasados treinta años de la vuelta a la democracia, la tensión respecto de lo que debe y no debe usarse en la escuela pública varía. Son muchas las aristas que rozan estas cuestiones, que van conformando subjetividades, entre sumisiones y resistencias.

Cuando el guardapolvo perdió la fuerza instituida y los jóvenes comenzaban a asistir con su ropa corriente²⁹⁶, desde las escuelas se buscó reemplazarlo por una ropa común pero homogénea. Volver a la igualdad ahora con otras prendas. El uso de esta indumentaria específica y diseñada desde las escuelas es sugerido y a la vez demandado. Tal como señalábamos anteriormente, Dussel (2004:309) condensa la idea que pervive en esta pseudo-transformación de la indumentaria: en esta exigencia se advierte “la equivalencia entre igualdad y homogeneización (que) produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia”. Y esto anuncia una permanencia en clave de identidad, sustancializada, en la que ser parte implica entre otras cosas este sometimiento a los modos de mostrarse (adentro y afuera de la escuela). Este tema es relevado de modos diversos.

²⁹⁵“Señora Rectora” Diario El Popular de Olavarría, 18/02/14.

²⁹⁶ Esto se da en las escuelas nacionales que pasaron a dependencia provincial finalizando el SXX.

Las escuelas públicas diseñan indumentaria propia y los colores utilizados son los que cada institución portó históricamente en los equipos participantes en las Olimpiadas estudiantiles: rojo y blanco en Normal y la inscripción “ENO” (Escuela Normal Olavarría), sigla en letras impresas mayúsculas blancas sobre el lado izquierdo de la prenda (sobre el corazón de quien la usa); rojo y azul en Nacional y la sigla CNCO o ES N°6 en los buzos del ex Colegio Nacional; azul y blanco en ES7 (Nacional N°2) que son los colores del Club El Fortín, si bien no se reconocieron prendas identificatorias al momento del relevamiento, aunque sí la idea de instalarlas.

Abrimos el zoom para ver más de cerca cómo se construye y se trabaja el tema de la indumentaria en las escuelas seleccionadas.

Al interior de las escuelas, especialmente en la Escuela Secundaria N°10 (ex Normal), se relevan situaciones de tensión respecto de la imposición de uso de uniforme con los colores de la escuela. La Jefa de Preceptores explica parte de su trabajo diario, y focaliza en un aspecto: cuando los estudiantes asisten a la escuela sin la vestimenta demandada:

Se resisten a eso entonces, a veces les digo: les pedimos vaquero, vienen con esos agujeros que *parecen cartoneros* que andan juntando... «¿A Uds. les parece que eso es manera? Vénganse con un vaquero a la escuela y eso *úsenlo para cuando tienen que ir a bailar*». Pero a la escuela no les puede permitir esos andrajosos, mu-grien-tos (énfasis, separando sílabas). Porque vienen mugrientos, las zapatillas que te dan asco verlas. Y bueno, ¿quién es el responsable de eso? La familia. Porque si vos ves que tu hijo a la mañana cuando está desayunado tiene esos a-gu-je-ros, vos (creo que me interpela como madre) tenés que decirle, «no querido, a mí en la escuela no me permiten eso, sacate el pantalón, ponete el pantalón verde». Entonces volvemos a lo mismo, la familia.

Aquí se señala la resistencia de los estudiantes a acatar normas del “bien vestir” acorde al ámbito al que asisten, es la “Escuela Normal” y parece que no le dieran el valor (¿sagrado?) que esto significaría. Se resalta que esta escuela no puede albergar estudiantes “mugrientos”, “andrajosos”²⁹⁷, aun reconociendo que esa vestimenta “es para ir a bailar”, es decir, lo que los jóvenes de este tiempo eligen

²⁹⁷Merece una referencia la moda que mientras tanto construye los gustos y preferencias de varones y mujeres: jeans con tajos, deshilachados, con desteñidos y colores difusos, telas que de nuevas están “arrugadas”.

vestir. No se trata por tanto de una condición de clase sino más bien de una moda (aunque esa moda tome rasgos de la indigencia, como es la ropa gastada, rota, deshilachada). Y ahí se enlaza el malestar con la familia que no cumple la función de censura que le correspondería: ubicar al joven respecto de su modo de vestir, de advertirle que asistir a este espacio requiere otra presentación de sí. Debería ser desde el núcleo familiar que se inhibiera la presencia de los jóvenes usando esa indumentaria. Y esta imagen además denota que la familia ha cambiado.

Una nueva situación en la que se reitera el reclamo de *usar los colores de la escuela* se registra en la ES N° 10 (Normal), el día después del acto de presentación de los *distintivos*. Se trata de una indumentaria específica que diseñan y portan los estudiantes del último año, a partir de la presentación de la misma en cada establecimiento escolar el día 21 de septiembre como “acto ritual” (Santos Guerra 2000b). A partir de ese momento se los identifica como “futuros egresados”.

El curso al que asistía TA (joven de escena 1, ES N°10) es demandado por la directora: se les señala que el distintivo del curso que portan será “desconocido” por parte de “la escuela” ya que es “agravante para los otros cursos” (los estudiantes han confeccionado un buzo en color negro) y se les manifiesta que “deben disculparse con los compañeros de otros cursos” ya que la elección de ese color “ofende” a todos. Entre los argumentos que utiliza la directora en su reclamo se encuentra el argumento de que el distintivo es como “el saco y corbata se usa en un banco, norma que todos los empleados deben respetar”.

En una entrevista a la Jefa de preceptores de la Escuela Secundaria N°10 explica por qué se pide a los estudiantes que usen ese uniforme:

El uniforme, de acuerdo a la reglamentación general de escuelas, es guardapolvo y zapatos, así dice. Ponele que eso haya caído en desuso. En el estatuto, acá en la escuela se concretó un uniforme porque todos los lugares (énfasis) tienen uniforme, todos. Por una representatividad, vos vas a “Industrial”²⁹⁸ y te refriegan el uniforme. Vos vas a industrial, te sacan el uniforme, te lo refriegan por la trompa. *No hay UNO* (con mucho énfasis) *que no te lleve el uniforme porque lo llevan adentro* (tocándose el pecho). Entonces, ¿qué le pedimos, cómo lo hacemos? Lo hacemos más práctico, lo

²⁹⁸Se refiere a la Escuela de Educación Técnica N°2.

hacemos más fácil, así un buzo rojo y un vaquero, mira que fácil. Entonces, vos ves un chico que no tiene buzo rojo, no es de la escuela, entonces lo identificas más fácil por la entrada, viste”.

La entrevistada apela a la imagen conocida en la ciudad de los estudiantes de “Industrial” (Ex Técnica N°1, actual EET N°2) saliendo a la calle en épocas de festejos con automóviles viejos que reparan y pintan con los colores de la escuela. Los usaban en tiempos de Olimpiadas estudiantiles, se movilizan haciendo mucho ruido (tocan tambores, batucada, cornetas). Su marcha por la ciudad se advierte como carnavalesca (Bajtín 1987)²⁹⁹. La representatividad conlleva mostrar públicamente que se pertenece a esta escuela con cánticos y banderas que exponen los mote de “industrial” y “grasas” que los propios estudiantes esgrimen como identificatorios. Desde la visión de la JP de la ES N° 10 (ex Normal) parecería no estar esta identidad y pertenencia del todo presente en los estudiantes cuando se resisten a usar el uniforme. Y quedaría una pregunta vacía en este planteo al no interrogarse la entrevistada qué es lo que hace que los estudiantes de “industrial” lleven adentro (como sentimiento) los colores de la escuela.

Retomando el fragmento de la entrevista, se advierten al menos dos aspectos que darían idea de lo que desde la escuela (Ex Normal) se estaría pensando en relación a la exigencia de usar un uniforme: por un lado, el modo en que aportaría a la construcción identitaria asociada al uso de sus colores como señal del “amor a la escuela”; y por otro, el control que la indumentaria permite hacer sobre quienes transitan por el espacio de la escuela.

En primer término, y en comparación con la tradicional escuela técnica de la ciudad (EETN°2 “Luciano Fortabat” ex ENET N°1) que podría decirse es conocida por la pasión de sus estudiantes, el “amor a la escuela” al menos en el plano imaginario, y que se vive según la entrevistada como una expresión explícita, “lo llevan en el corazón”, por lo que los estudiantes se sienten parte y esa pertenencia se demuestra usando la ropa con los colores de la escuela, como seña de identidad.

²⁹⁹¿Qué implica diferenciar fiesta de carnaval? ¿Acaso esto estaría remitiendo a la distinción que realiza Bajtín (2003:15, 16) entre el sentido de la fiesta –oficial, universalista, que consagraba la estabilidad y la inmutabilidad- con el carnaval que “era el triunfo de una especie de liberación transitoria, la abolición provisional de las relaciones jerárquicas, privilegios, reglas y tabúes”?



Foto XX -Foto de portada. Sitio web de la escuela.



Foto XX Olimpiadas 2003. Foto: archivo personal Lic. Jorge Arabito

En una segunda línea, el **control** es otro de los ejes de este pedido: poder identificar a los estudiantes evitando que ingresen “de afuera” quienes no asisten a esa escuela. Este es un tema central en esta escuela en la que prima el orden, la disciplina y la vigilancia. Daría cuenta de esto la presencia de una persona en el ingreso al edificio escolar por una puerta lateral, detrás de una ventanilla, que registra nombre y motivo de quien ingresa al establecimiento una vez cerradas las puertas principales al inicio de la jornada escolar. Esto no se observa en otros establecimientos de la localidad.

En Escuela Secundaria N° 6 (Ex Colegio Nacional) hay uniformes pero según M³⁰⁰ “no los usan demasiado”. Se exigió por algún tiempo. Según refiere M, autoridades y preceptores

se nos acercaba y nos decía que teníamos que ir con el uniforme porque si no, no íbamos a poder entrar a la escuela y entonces sí era todo con los colores de Nacional pero como que ahora ya todos usan su campera favorita.

³⁰⁰Magali, 18 años. Estudiante de 6to año ES N°6. Entrevista 30/10/2012

Su descripción del uniforme oficial da cuenta de la exigencia de “una chomba con el cuellito rojo y todo azul o una remerita y una campera o buzo, las dos cosas”. Lo novedoso es que ese año (2012) se cambió la sigla CNCO por la sigla de ES6.

En el mismo sentido, puede ubicarse la referencia que hace el director de la Escuela Secundaria N°7 (ex Colegio Nacional N°2)³⁰¹ respecto de que los estudiantes no se sienten comprometidos con la escuela: “no tienen pertenencia”, y expresa que quiere que todos “sean hinchas de la escuela”; para ello propone hacer una remera/ buzo con los colores de la escuela como modo de “fortalecer, construir, la identidad de la escuela” a partir del diseño de una indumentaria común. El portero de la escuela³⁰², que participa de la charla en que el director está dando este punto de vista, señala que “remeras ya hemos hecho”; y agrega que los chicos son conocidos como “los galponeros”, nombre puesto haciendo referencia a los galpones que había en el edificio al conformarse la escuela (que antes habían sido dependencias del Ministerio de Agricultura).

Cabe mencionar aquí dos últimos aspectos que son relevantes a la hora de trazar vínculos con el mapa simbólico de las escuelas tomando a la vestimenta como analizador.

Un registro recurrente en las escuelas secundarias que nacieron a partir de la LEN, aquellas que están localizadas mayoritariamente “en los bordes” de la ciudad, es que no exigen a los estudiantes vestimenta alguna. Allí se asiste con la ropa de calle, aunque sí se relevan grandes discusiones porque las autoridades no quieren el uso de gorras al interior de las escuelas (a las que el estudiantado denomina “visera” para diferenciarlas de la “gorra”, término usado para la que usan las fuerzas policiales). Es una situación repetitiva e insistente el pedido de

³⁰¹ Se trata de un hombre, de alrededor de 45 años, profesor de Educación Física que se presenta y gana por concurso un cargo directivo. Antes de llegar a esta escuela era director de otra secundaria en una de las localidades serranas. Consultado por qué elige venir a esta escuela señala que una vez que se conformó el listado de docentes que superaron las pruebas para cargos directivos, estaba en el orden n°9 y es por eso que elige esta escuela. La conocía por “ser de este barrio, siempre viví en el barrio. La conozco de afuera”. Llevaba al momento de la entrevista tres meses en el cargo.

³⁰² La entrevista se realiza en el marco de un trabajo una de cátedra del profesorado de la FACSO. El portero de la escuela está presente en la entrevista porque es estudiante de la carrera de Profesorado y cursa esa materia. Esta allí en calidad de estudiante pero nunca deja de ser parte del personal de la escuela. Trabaja en la escuela desde hace más de diez años. Es una persona reconocida por los estudiantes, quienes en reiteradas oportunidades lo eligen para que les entregue el título en el acto de egreso.

que “se saquen gorras y capuchas” y una sostenida resistencia por parte de los estudiantes que insisten en seguir usándolas. Una construcción que es parte de su actuar, de su presentación de sí, de su forma de plantarse como grupo, como símbolo de pertenencia de jóvenes de sectores empobrecidos y marginalizados que comparten gustos musicales, modos de caminar, de peinarse, estilos de accesorios y que se reconocen por ese porte. Muchos de ellos podrían ser caracterizados como “pibes chorros³⁰³”. Se carga sobre esa imagen y se construye una sinonimia entre joven/pobre con delincuente.

Finalmente, se identificó que buena parte de los egresados de las escuelas secundarias públicas de la ciudad que tienen hijos en edad escolar al momento de este relevamiento eligieron o habían elegido escuelas de gestión privada para sus hijos. También se referencia ENAPE como una escuela elegida o por elegir, equiparada con las privadas, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

Parecerse, diferenciarse.

Una de las características gravitantes de la reforma de los '90 en nuestro país conllevó una transformación no solo en el plano legal, en la redefinición de la estructura del sistema, sino que se instaló un **imaginario neoliberal** que da cuenta del avance y consolidación de ese modelo y su incidencia en las definiciones educativas. El modelo empresarial como matriz y directriz para la puesta en marcha de procesos de reforma del sistema educativo, cuyos pilares se sostienen desde “conceptos estelares”: calidad, equidad, competencias y gestión, trajo aparejado un deslizamiento de sentidos en el que lo privado pasó a ser considerado mejor que lo público y la educación se conformó en un bien de consumo restringiendo la condición de ciudadanía a las capacidades de compra. Este imaginario puede relevarse en prácticas que los propios directores despliegan a la hora de enfocarse en reclamar con vehemencia el uso de un uniforme como condición para asistir a la escuela.

La directora de la ESN^o10, entre los argumentos que esgrime justificando la exigencia del uniforme, refiere a que “el Polimodal Universitario (Escuela

³⁰³ Se trata del nombre de una banda de cumbia villera y se asocia ese nombre a jóvenes de sectores pobres que escuchan ese tipo de música, visten ropa ancha, pantalones arremangados, usan gorras viseras sostenidas sobre la cabeza, zapatillas de marca con suelas grandes, entre otros atributos visuales. Se reúnen en esquinas a tomar alguna bebida. Se construye una sinonimia sobre esa imagen y la idea de joven asociado a delincuencia.

Nacional Adolfo Pérez Esquivel, ENAPE) lo usa y también es una escuela pública”, tal como se presentara en el capítulo 5.

Con la fundación de esta escuela nacional, que desde su puesta en marcha se asemeja a “las privadas” por la incorporación de la indumentaria que define como obligatoria y que ningún aspirante o su familia discute, se habilita formalmente una conjunción simbólica que hasta ese momento era apenas emergente. La percepción/ oportunidad/ necesidad de las escuelas públicas céntricas y con tradición de “parecerse” a las escuelas privadas, tal como lo hizo la escuela de UNICEN a través del uso de determinados portadores como lo es la vestimenta. Este diseño estaría en línea con la intencionalidad de atraer “a los mejores”, a aquellos estudiantes provenientes de familias de sectores acomodados o bien que valoren y actúen en consonancia con la distinción que esa oferta educativa parecería ofrecer. Atraer a un supuesto estudiante cercano al perfil “ideal”, lo que fortalecería la idea que muestra la contracara desde la escuela: seleccionar al estudiantado.

En la conformación de esta presentación de sí, la nueva escuela nacional de la ciudad aporta a explicitar un deslizamiento de sentidos que sobrepone imagen a identidad. Este deslizamiento consolida la necesidad de sostener aquellos atributos que permiten suponer a las escuelas que podrán reconfigurarse socialmente, restituir su valor, a partir de trabajar sobre la imagen pensada como “marca” (Costa, 1971,1977, 1987; Chaves, 1994; Chaves y Belluccia, 2003; Arfuch y otros, 2005). Como una línea más de consumo, las empresas de confecciones de ropa fabrican toda una línea de indumentaria –remeras, buzos, pantalones, camperas- con los logos y leyendas de las escuelas, similares a los uniformes de las escuelas privadas y a la vestimenta que conforma la “marca institucional”. La educación se privatiza desde adentro, de modo sutil y opaco. Se advierte como una incuestionada manera de conformar una “imagen” que dispute en el campo social estudiantes/clientes en un mercado en el que la oferta de gestión privada prevalece por su “calidad”. Y esa calidad conlleva diferenciación que se reconoce por su “embalaje”, su presentación social, los colores e indumentaria identificatoria. Se recupera aquí la idea de Bourdieu (1986:192/193) de cuerpo legítimo como ámbito de luchas de clase en la medida que es “materialización de una identidad inseparablemente social y sexual” sobre el que se busca imponer o defender un sistema determinado de categorías

sociales de percepción y de valoración de la identidad individual, características distintivas de determinados grupos que pretenden reconocerlas como legítimas, conformando “cuerpos alienados”.

Tanto el director de la ESN^o7 (Ex Colegio Nacional N^o2) como la directora de la escuela Secundaria N^o10 (ex Normal) se hacen cargo de la dirección en el año 2012. Se constituyen como “autoridad” buscando definir a la escuela asociada a “su gestión”, que claramente retoma aspectos de la historia pero a la cual pretenden darle una “marca” asociada a su figura. Ambos hacen énfasis en la indumentaria como uno de los modos de alcanzarla. Lo que se lee como “falta de identidad” podría entenderse como distancia entre lo que los estudiantes saben, quieren de la escuela respecto de lo que el director supone o espera que los estudiantes hagan, sientan. Parecería más bien una distancia en la capacidad de diálogo y construcción compartida de sentidos, donde los diferentes actores puedan expresar deseos, intereses y lleguen a consensos. El modelo de conducción, la gestión de estos directores parece denotar un único modelo de escuela en el que se coloca un color, una indumentaria y con eso se resuelve una “marca” que diferencia a la vez que reúne a los participantes tras los objetivos de la ¿empresa? Los objetivos no entran en debate. La forma prima sobre el contenido.

El análisis de las referencias a la identidad como estudiantes de las respectivas escuelas, los reclamos dirigidos a “llevarla en el corazón”, “hacerse hincha” de la escuela, hace pensar que desde las propias escuelas se advierte que han dejado de ser, en buena medida, el núcleo que reúne, que aglutina a los estudiantes en la misma clave que los adultos lo esperan (lo que no significa que los estudiantes no sientan la pertenencia, el reconocimiento a esa escuela). El planteo se advierte como un reclamo empecinado sobre la identidad que se traduce en imagen: un color es “la esencia” de la escuela, es lo que se muestra, es lo que dice quiénes son. Salirse del color es romper la normativa a la vez que diluir esta posibilidad de instalar la presencia social de la escuela desde el color de la indumentaria.

Uniformes y distintivos se convierten con reiteración en elementos recurrentes y, desde la voz de los directivos, en referentes de la “identidad” en la escuela. Puede afirmarse que la identidad se entiende y se trabaja desde la conducción de la escuela como “imagen”. Y se apela a los colores identificatorios definidos

por cada escuela como parte de un momento relevante, las “olimpiadas estudiantiles”, aquellas que se conformaron en el mismo inicio de la creación del segundo establecimiento educativo secundario tal como se explicitara en el capítulo 5, que pervive como valor emocional, sensible y valioso de una imagen de “juventud dorada”³⁰⁴ (Braslavsky 1986:13, citado en Chávez 2005:20) propia de los imaginarios sedimentados y activos a los que se apela para construir ataduras en el presente. El color es parte de la construcción sedimentada de la identidad de cada escuela secundaria como lo señalan los estudiantes que organizaron “la Sentada” cuando inician su acción de reclamo izando el “trapo” en el mástil de la EES N°6 (ex Nacional) (Capítulo 1. Escena 2 -imagen 3).

La configuración del mapa simbólico de las escuelas de la ciudad sigue trazándose. Los modos de construir identidad desde los establecimientos escolares puede relevarse por las formas en que se visten sus estudiantes y se presentan al conjunto de la ciudad; se reclama o se habilita el uso de determinada indumentaria al interior de la escuela.

Se pudo advertir cómo el Colegio Nacional (ES N°6) se constituyó desde el inicio en una escuela que pretendió desplazar los límites que la tradición normalista instaló, y desde el vestir se reconoce como una marca progresista. Allí los uniformes no han tenido gran repercusión. En la tradicional “Escuela Normal” (ESN°10), atravesada por el orden y la norma, el uniforme se incorpora al régimen de convivencia, se institucionaliza y se exige como requisito ineludible al punto de plantear (al menos discursivamente) la salida de la escuela si no se cumple, tal como lo enunciara la propia directora (escena 13⁰⁵). Se debate y aún se amenaza el cumplimiento de la obligatoriedad, desde una exigencia que recupera la tradición normalista del decoro y la forma, que estaría bajo la forma de “bien vestir” si se atiende a la indumentaria “oficial” tal como se presenta en los testimonios de la Jefa de preceptores incluidos en el presente capítulo y en el precedente. Se advierte en este planteo una pretensión

³⁰⁴ “La *manifestación dorada* del mito de la juventud homogénea identifica a todos los jóvenes con los privilegiados —despreocupados o militantes en defensa de sus privilegios—, con los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio, y todavía más ampliamente, de una ‘moratoria social’, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades”. Braslavsky, 1986:13, citado en Chávez 2005:20

³⁰⁵ Se recupera del registro expuesto en el capítulo 1, escena 1: “(...) la respuesta de los directivos fue: “está en el AIC³⁰⁵ que tienen que venir de uniforme o de guardapolvo; si vos no querés usar el uniforme, podés cambiar de escuela, no hay problema en eso”.

selectiva del estudiantado por parte de la escuela, apelando a un marco legal (el Acuerdo Institucional de Convivencia) que avalaría esta posición.

La presencia en la ciudad de una nueva escuela secundaria en el SXXI, la ENAPE, con una de las marcas más añoradas por su jerarquía, la de ser de dependencia nacional y en este caso además de dependencia de una universidad, combina dos aspectos: su carácter de nacional y la demanda de vestir uniformes como las escuelas de gestión privada. Esta faceta devela un aspecto crítico: la prevalencia de lo privado sobre lo público, la jerarquización de las ofertas educativas de gestión privadas sobre las de gestión pública. La avanzada de la mercantilización de la educación se sostuvo no solo en el crecimiento de esas propuestas educativas, sino además, en el valor asignado por los actores.

Como contraste cabe advertir que las escuelas de borde, aun cuando no fueron el eje del análisis, en esta instancia son centrales para comprender el sentido que se instala desde “el centro” hacia “la periferia” y que permite advertir la trama de inclusiones/exclusiones que las propias escuelas ponen en juego.

Las escuelas más tradicionales, las que fueron las más codiciadas por las familias con mayores recursos o bien que pretendían un mejor posicionamiento para sus hijos durante largas décadas, marcan un movimiento de mimesis hacia aquellas que hoy son las de mayor valoración social: las escuelas de gestión privada. El uniforme es un atributo que sin dudas marca diferencias, a la vez que a las escuelas de gestión pública les permite *parecerse* a las privadas. Permite identificar sin dudas la procedencia de quien lo porta y le da una carga simbólica de distinción en la ciudad respecto de las otras públicas, aquellas en las que las marcas de clase, de género, de pertenencia social de las múltiples juventudes está expuesta, visible desde lo que los y las estudiantes deciden vestir.

6.2 LA GESTIÓN DE LA ESCUELA, CONDENSACIÓN DE NUEVOS SENTIDOS.

Los puestos de trabajo, la tarea, los propósitos de la escuela

A continuación, se focaliza sobre algunos analizadores de la vida cotidiana de las escuelas ya que es a partir de sus rutinas y rituales que lo conocido se va

sintiendo y viviendo como “natural” por parte de quienes asisten. Los modos en que en cada escuela se ingresa, se transita, se disponen los espacios (Augustowsky 2001) dan cuenta de aspectos particulares, únicos, que la presentan como diferente, como “esa” escuela, desde su cultura institucional (Fernández 1999).

1. El kiosco

La Encargada de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico (EMATP) - Ciencias Contables³⁰⁶ de la ES N°7 relata que su tarea en la escuela, aparte de dar apoyo a los docentes del área en horarios de clase, “tiene que ver con todo lo que sea manejo de dinero”. Atiende el kiosco, “hace compras”, “hace caja”, “atiende proveedores, hace tareas en la fotocopidora” tanto que “no le queda tiempo para trabajar en los cursos, dar apoyo”. Explicaba entonces que:

por el momento la única entrada de dinero que tiene la escuela es el kiosco, con este dinero se paga todo el material de Secretaría, la cobertura de EMO³⁰⁷, el seguro técnico y la alarma asistida, fundamentalmente por los robos, (...) también solventamos ciertos gastos de material educativo y de limpieza, porque el Consejo Escolar no manda, o lo que manda no alcanza. Encima el kiosco no se puede atender a la tarde porque no hay personal, así que nos genera una pérdida importante de dinero. (...) los padres solamente vinieron cuando les entregamos las netbooks, un claro ejemplo del compromiso que se tiene por parte de las familias.

Es por esto que en la reunión anual de Cooperadora pidió que se concesionara el kiosco poniendo un monto que le permita a la escuela afrontar los gastos que tiene. El kiosco representa una acción comercial que genera ganancias para solventar gastos que no están cubiertos por el Estado. El tema que aquí se focaliza es que la escuela debe generar sus propios recursos para garantizar su funcionamiento. Cada escuela, según su propia dinámica, tiene apoyo de comisiones co-escolares, padres, vecinos o son los propios docentes y/o auxiliares los que asumen esta tarea.

Esto lleva a tal extremo la demanda de tareas a la docente del relato que descuida el puesto de trabajo, aquella tarea para la cual el propio Estado la

³⁰⁶Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico (EMATP) - Ciencias Contables. 12 años en la escuela-Entrevista 24/05/12

³⁰⁷ Servicio privado de emergencias médicas.

emplea. La escuela y los actores “comprometidos”, aquellos que se reconocen a sí mismos como formando parte de “un grupo”³⁰⁸ con pertenencia a la institución, priorizan la subsistencia, el ingreso de recursos, por sobre las tareas específicas de atención del alumnado. A la vez, dan señales que distinguen a esta escuela de otras, ya que “es otra realidad, tenés más autonomía, menos presencia de directivos, entonces te hacés más fuerte”. Al mismo tiempo, la entrevistada observa la “ausencia” de otro actor que se supone co-responsable: las familias. Sería esa ausencia la que los recarga con la tarea de búsqueda de recursos, desde la voz de esta docente.

Un Estado que responsabiliza a los propios actores en la búsqueda de recursos y de sostén de las escuelas (Grinberg 2008) y que se sostiene desde la gestión de la propia escuela buscando transferir esa responsabilidad a las familias.

2. Merienda en la escuela

Una situación relativamente novedosa que comienza a implementarse a partir de la crisis del año 2001 fue la inclusión de asistencia alimentaria en las escuelas secundarias públicas. En algunos establecimientos escolares se comenzó a ofrecer al estudiantado alimentos en el desayuno o merienda, según fuera el turno.

En una de las visitas a la ESN^o7 pudimos observar a una portera -que “colabora con la merienda”- mientras preparaba el desayuno en un aula de laboratorio físico-químico, provisto de mesadas, piletas y mecheros; un espacio educativo devenido en cocina y depósito -de alimentos, materiales deportivos, enseres, entre otros elementos a la vista-. Otra parte del personal auxiliar señala que “antes lo hacía”, pero que ya no lo hace porque “trabaja a reglamento”. El puesto de trabajo de los auxiliares, abocados a la limpieza y mantenimiento de las instalaciones, se ve demandado a asumir la tarea de un auxiliar de cocina, cargo

³⁰⁸“La dirección ha cambiado muchas veces pero se formó un grupo que se mantiene estable de personas con cargos: preceptores, secretarías, bibliotecarias, EMAT (informático y contable), algunos directivos, nosotros estamos en todos lados, todos saben el manejo de todas las áreas (...) acá hay otra realidad, o te adaptás o te vas, yo me quedo porque me gusta este grupo, nos apoyamos, estamos juntos para superar las crisis, nos apoyamos. (...) Esta es una escuela rara”. Le pedimos que nos explique qué quiere decir con eso y suspira, “y... todos los días te encontrás con algo nuevo, hay muchas crisis que atravesar (...), cambios en los chicos, muchas faltas de respeto, hacia el docente, por el trabajo, el 4to año es crítico, es el peor para el docente, el preceptor contiene, pero los chicos saben que no tienen autoridad y hacen alboroto igual” (...). “Es otra realidad, tenés más autonomía, menos presencia de directivos, entonces te hacés más fuerte”. Entrevista EMATP. Mayo 2012.

que en esta escuela aún no existe, a pesar de hacer unos diez años que se sirve la copa de leche y se ha solicitado como ampliación de planta orgánica funcional.



Fotos: Escuela Secundaria N°7. Merienda. Registro propio. Mayo 2012.

A través de una ventana con rejas, se pasaban las tazas a los jóvenes que del lado del patio hacían cola para retirarlas. Luego, los y las estudiantes tomaban el desayuno en el patio descubierto de la escuela, parados, buscando un poco de sol en una mañana fría de mayo. Una bandeja de panes con dulce estaba a disposición del que lo quisiera. El director expresaba que tienen un “cupó de cien y pico, pero el que viene y nos pide se lo damos”, en referencia a la copa de leche o merienda reforzada, que consiste en una taza de leche y un sándwich con fiambre o pan con mermelada o dulce. El director, además, refería que había un “trabajo en red” con un Centro Educativo Complementario (CEC)³⁰⁹ de la zona para asistir a aquellos estudiantes que necesitaran, además, recibir almuerzo. Los CEC estaban destinados desde su fundación al nivel primario, para dar complemento alimentario y ayuda escolar a estudiantes que se incluían en las políticas que el estado provincial denominaba de “riesgo social”. Con la obligatoriedad del nivel secundario, se ven demandados a sostener a los estudiantes graduados de primaria que demanden o sean orientados por las

³⁰⁹Los CEC son instituciones educativas propias de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los mismos se constituyen como instituciones de enseñanza y cuidado dado que:- Promueven la inclusión y permanencia de los/las alumnos/as generando dispositivos de enseñanza y aprendizaje que aseguren la continuidad pedagógica entre el CEC y los niveles. - Desarrollan prácticas que se correspondan con el reconocimiento y exigibilidad de los Derechos del Niño, entendiendo a todos/as nuestros/as alumnos/as como sujetos plenos de derecho. En la Pcia. de Buenos Aires en el año 2012 existían 171 CEC.
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

escuelas a asistir. Por otro lado, el director señala que con los casos más problemáticos, “generalmente con alguna sobra o con alguna donación preparamos una cajita, una vianda para que se llevan para el fin de semana”.

Se identifican aquí al menos tres aspectos que exponen las tramas sobre las que se construye/sostiene la inclusión en la escuela y que surgen a partir de seleccionar a “la merienda” como analizador. Se advierte que esta respuesta - ofrecer merienda frente a una necesidad del alumnado- impacta en la construcción de la vida cotidiana de la escuela en este proceso de garantizar la inclusión en la escolaridad secundaria.

En primer término, es menester reconocer que la crisis económica del país a finales de los '90 del siglo pasado impactó profundamente en la ciudad y llegó a identificarse en el periodo un número equivalente del máximo desempleo a nivel nacional. Esta situación llevó a implementar políticas compensatorias que antes solo alcanzaban a la niñez -como es la copa de leche- en los establecimientos secundarios. Este hecho, a su vez, impactó en el funcionamiento de la escuela ya que la tarea de preparar y servir a los estudiantes el desayuno o merienda fue cubierta por el conjunto del personal auxiliar, que, aunque no les correspondiera, lo hacía a modo de colaboración. En algún momento, esta situación llevó a la toma de posición de parte del personal auxiliar que reclamó por las condiciones de trabajo y se encuadró el reclamo en la reglamentación de puestos y funciones. Así, una portera continuaba haciendo la tarea mientras otros auxiliares “trabajaban a reglamento”. Se advierte cómo se mantienen formatos de flexibilización laboral y precarización de puestos de trabajo, a la par de reconocer cómo el salario sigue siendo una variable de ajuste: cargos que no se crean; se recarga al personal contratado demandándole además de las propias, otras tareas que no estarían en el marco de su puesto.

Un segundo aspecto respecto del impacto de la puesta en marcha de la obligatoriedad se advierte en la ampliación de la cobertura de los CEC a los estudiantes del nivel secundario, siendo que su matrícula históricamente había sido del nivel primario. Esto da cuenta de impactos que la obligatoriedad del nivel genera en otras dependencias del sistema educativo provincial, generando reacomodos frente a la presencia de otros actores: jóvenes que asisten a recibir la propuesta complementaria (alimenticia y pedagógica) de estas instituciones.

A esta altura, el analizador seleccionado, “la merienda en la escuela”, nos permite ampliar la mirada y penetrar hacia planos más profundos. La mención del “trabajo en red” que hace el director, refiriéndose en este caso al trabajo entre los docentes de la escuela y los del CEC, apela a los discursos oficiales que proponen esta modalidad como estrategia de fortalecimiento de los actores devenidos en responsables de la búsqueda de respuestas en el propio territorio. La “red”, que sería el sostén, parecería ser la que se construye con el pasaje de los propios estudiantes por los diferentes lugares; esta “red” dista de ser una trama que se genere por diseño y acción de las instituciones involucradas, las cuales mantienen escasos contactos y vínculos entre sí. La dificultad respecto de sostener propuestas concretas articuladas entre instituciones se explica por las condiciones de trabajo de los responsables, en particular los docentes, quienes reciben salario solo por el tiempo frente a curso y cubren más de un puesto laboral en diferentes escuelas. Se trata de una construcción histórica del puesto de trabajo docente que se profundizó en la década de los '90 del siglo pasado cuando se instala la enunciación y demanda desde el Estado respecto de que las instituciones trabajen “en red”, colocando en el territorio la tarea de absorber y resolver los problemas de implementación, en este caso, de la obligatoriedad a partir de la sanción de la LEN. Un formato que vuelve a ubicar al Estado en el papel de facilitador, en “hacer que otros hagan” (Grinberg 2008), en tanto recomienda fortalecer el trabajo interinstitucional pero no genera las condiciones de posibilidad (como serían cargos concentrados en una sola escuela; horas de trabajo pagas por fuera de las que los docentes tienen reconocidas frente a cursos; tiempo pago para tareas territoriales y extracurriculares, por ejemplo).

Un tercer aspecto, el que se menciona como recurrir a “sobras” o a “alguna donación” para cubrir necesidades de algunas familias identificadas con serios problemas alimentarios. La caridad, la donación se hace presente como formato de respuesta ante la necesidad imperiosa de alguna familia. La tarea se restringe a poder reunir (o no) algún aporte que pueda paliar la necesidad en el fin de semana. Nuevamente son los actores individuales o de modo colectivo de las propias escuelas a las que llegan los jóvenes más desprotegidos, los encargados de resolver aspectos que tensan el cumplimiento de la obligatoriedad: la satisfacción de necesidades básicas.

3. Las mesas de exámenes complementarias

Una de las demandas a las escuelas secundarias desde la sanción de la LEN es no solo incorporar universalmente a los destinatarios sino, además, avanzar en términos de acreditación y culminación de estudios.

Un aspecto señalado como “síntoma” por varios actores y que se reconoce como un obstáculo importante en la retención y promoción de los estudiantes y con ello en su graduación es la discontinuidad por inasistencias y la insuficiente acreditación para aprobar las asignaturas. Tomemos como vocero al Jefe de Preceptores (EES N°7 ex Nacional N°2), quien reconoce como una tarea sostenida desde los equipos de orientación (la escuela cuenta con dos equipos que alternan entre los tres turnos) el tratar de “solucionar la continuidad de los estudios”. Compensar ausencias y falta de resultados con tareas complementarias, condensadas, que permitan acreditar cada espacio curricular. Frente a la necesidad de promover y egresar estudiantes -tema complejo que aqueja al conjunto del sistema educativo y que se puede relevar en primer plano en esta escuela- se definen desde el nivel central nuevos turnos de examen: se prescribe que se conformen mesas de evaluación de forma mensual. Para su implementación no están previstos horarios extraescolares, por lo que se organizan en el horario de clases del docente.

El mismo Jefe de Preceptores explica cómo se busca de múltiples modos que los estudiantes completen su escolaridad:

tenes todo un sistema que está ahora el COA, tenes tantos sistemas para terminar carrera... crearon un sistema ahora, hasta el año pasado era que (aquellos que) habían egresado y tenían hasta dos materias, tenían una mesa en abril para rendirla. Y (ahora) no importa si son dos o cuántas. Yo no sé quién es el que organiza, cuál es el cerebro... y se lleva a cabo esto pero *hay que ayudar, es educación pública, pero hay cosas que no se entienden. Imaginate, preparar una mesa de examen para que rinda un alumno, interrumpir las clases de todo el mundo, que lo hagas por excepción... pero todos los meses... uno se adapta, las formas de adaptarse es rompiendo las reglas del juego. La mesa de examen la toma un solo profesor, en un salón, dando clase”.*

Así, la escuela da respuesta a la exigencia de evaluar y acreditar para que los estudiantes egresen. Pero al no tener previsto un formato³¹⁰ para implementar este sistema de exámenes -el modo de cobertura de las horas de clase, la suspensión de clases o la asignación de tiempo extra para la evaluación-, desde la escuela se define una estrategia que “entorpezca lo menos posible”: se toma examen a la vez que se atiende el curso regular. Esta alternativa no puede analizarse sin tener en cuenta que desde la escuela se señala como problema recurrente el ausentismo, tanto de estudiantes como de docentes. Esto implicaría que, si se optara por suspender clases los días de exámenes, se profundizaría aún más ese problema.

El formato que la escuela finalmente define, que los docentes tomen exámenes finales mientras dictan clases (es decir de modo superpuesto: mismo horario y espacio físico para ambas tareas) seguramente hará decaer alguna de las funciones del docente, según su valoración y priorización, a la vez que generará probablemente desgastes y malestar en muchos profesores y preceptores ya que en ellos y en la reconfiguración de su puesto de trabajo recae la puesta en acto de una mejora que apuesta a la promoción y graduación, pero que se sostiene desde la flexibilización laboral del personal. Por otro lado, la mesa examinadora, compuesta por profesores del área que fiscalizan el acto, desaparece como control a la vez que resguardo del estudiante. Esta política específica que busca la promoción y graduación estudiantil, impacta en la dinámica de la escuela. Se le transfiere a la escuela la responsabilidad del cómo resolver esta prescripción y en este desplazamiento, también el del éxito o fracaso que esta puesta en acto acarree.

Además, “hay que ayudar, es educación pública” dice el jefe de preceptores. Ahí podría advertirse la tensión que subyace a la tarea docente vista como vocación, como trabajo o como profesión (Umpierrez 2010a), tensiones que atravesaron y atraviesan la conformación de las subjetividades e identidades docentes. En una investigación precedente (Umpierrez 2009), advertíamos que la visión sobre la tarea docente se tensaba y sostenía de modo alternado y según el momento/ la

³¹⁰Esto bien puede analizarse desde el puesto de trabajo de los docentes: horas distribuidas en múltiples instituciones, horas pagas frente a cursos escolares, calendarios académicos que no incluyen estos exámenes mensuales; grupos numerosos; entre otros.

situación sobre esos tres pivotes, que se anclaban en los procesos socio históricos³¹¹ de la escolaridad y las disputas en el campo laboral de la docencia. La construcción del docente como trabajador (equiparándose su tarea y su posición a la de otros trabajadores) es bastante reciente; la tarea de quienes enseñan se fue configurando a lo largo del siglo XX y en lo que va del SXXI y en particular son los sindicatos docentes los que instalarán al docente como “trabajador”³¹². Respecto de los docentes del nivel secundario, Birgin (1997: 17) señala que ya avanzado el siglo XX, “el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente”³¹³. La condición de “ayudar porque es educación pública” a la graduación de los estudiantes que el jefe de preceptores señala podría analizarse en relación al

³¹¹ Podemos advertir que la tarea docente contiene como sustrato identidades socio-históricas que entendemos, perviven y se manifiestan según el período y las tensiones de época. Para Birgin (1997) en la Argentina, “el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-Nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de estado”. De este modo, esos componentes aglutinaron en su conformación un lugar “redentor” para el magisterio, educar al ciudadano, salvándolo de la ignorancia, a partir de la matriz fundante de “civilización o barbarie” que se instaló desde la misma creación de la Escuela Normal de Paraná. Cabe recuperar aquí algunas disputas en el campo de la tarea docente. Por una parte, la docencia fue un espacio de lucha vinculado a las conquistas de las mujeres, de mayores y mejores condiciones de vida, asociados a la conquistas de derechos-civiles y sociales- y ámbitos de trabajo. Los componentes morales asignados a la educación y el docente como mediador en esta construcción de hegemonía, se articulan con “elementos vocacionales y redentores así como con los deberes de lealtad y heteronomía que se exigían a los funcionarios públicos” (Morgade 1997). Por otro lado, la diferenciación de la composición social que conformó los colectivos docentes, asociada al nivel de enseñanza al que está dirigida la formación. Este segundo ámbito abrió un campo de disputas respecto de quienes están habilitados a ejercer la docencia, qué implicancias conllevaba esta preparación específica y qué reconocimiento social podía esperar un docente, con especial distinción dependiendo del nivel en el que se ejerciera la enseñanza. Se ubica entonces en el momento de la sociedad salarial, la emergencia de un trabajador regulado por el Estado, que logra una condición de estabilidad y distinción respecto del resto de los empleados públicos. Los docentes que desarrollaron su actividad a mediados del siglo XX y hasta los años 80, pudieron ocupar puestos de trabajo asalariados, plenos de beneficios y con un alto reconocimiento social. Esta podría ser una imagen que perdura, habida cuenta que las construcciones sociales compartidas se cristalizan y construyen significados que se mantienen más allá del cambio de los escenarios sociales. Una mirada regresiva –añorando un pasado glorioso y pleno- parecería colocar a la docencia como un puesto de trabajo con alta gratificación social y económica.

Finalmente, puede afirmarse que la lucha sindical que se produce al regreso de la vida en democracia coloca de lleno la condición de docente como “trabajador”.

³¹² Daría cuenta de ello la conformación de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, en torno a la figura del docente como “trabajador” saliendo de las históricas marcas de “vocación” y de “profesión” en este último caso especialmente vinculado a los docentes del nivel secundario y superior. En la provincia de Buenos Aires el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) se funda en 1986 y por primera vez en la organización gremial bonaerense se nombra a los docentes como “trabajadores”.

³¹³ Tradicionalmente el nivel que se nutría de profesionales pero en este proceso se equiparan los profesores a la formación de maestros y con ello, la condición de asalariado en relación de dependencia del Estado.

contexto en que se enuncia y a los modos en que se desarrollan las prácticas. La “ayuda” podría estar emparentada con “donación”, “caridad”. Se correría del escenario al docente como trabajador y como profesional, apelando a la “vocación”. Situación especialmente delicada tratándose de una escuela “del borde” en la cual las necesidades del estudiantado se hacen presentes cotidianamente. Que esta asociación se haga efectiva dependerá de la postura y posibilidad de los docentes de plantear alguna resistencia o propuesta diferente. Esta situación se resuelve de este modo porque se trata de una escuela *pública*, según refiere el entrevistado. De hecho, se transfiere a la escuela y a los docentes la responsabilidad de encontrar la forma de dar cumplimiento a una demanda que no ha sido acompañada de recursos. Vuelve al plano individual (el docente y sus decisiones) la resolución de un problema que se instala desde el propio Estado como política que aportaría a garantizar la retención y graduación en línea con la inclusión educativa.

Las expresiones del entrevistado apelan a una imagen residual de la docencia, la que podría remitir a un imaginario fundacional del magisterio como poder pastoral evangelizador. Además, al señalar la condición de “pública” de la educación se asocia esta tarea a su relación de dependencia del Estado. Si se tiene en cuenta que en esta escuela, además, se contempla la necesidad de alimento que el estudiantado manifiesta, se está ubicando la expresión en un contexto de necesidad, de urgencia, de precariedad. Parte de la tarea y preocupación de algunos de los actores está ubicada en dar respuesta a un aspecto vital como es la alimentación. A la vez, estas expresiones permiten caracterizar, al menos en parte, al estudiantado: jóvenes que provienen de familias con dificultades económicas, de sectores precarizados en el mercado laboral, en muchos casos con deficitaria cobertura de alimentación y también de salud (esto se analiza en mayor detalle en el apartado siguiente).

Recapitulando, a partir de las diferentes situaciones que presentaron, se advierten espacios de juego alternativos que cada escuela desarrolla mostrando, tal como enuncia Gallart (2006:20), “la ductilidad de estas «vinculaciones laxas» (que) permiten grados importantes de autonomía a la organización de cada escuela y entre los actores al interior de ésta (Weik, 1976)”.

Por un lado, la decisión de incorporar un kiosco con una fotocopiadora en la escuela para poder subsistir y tener ganancias. El kiosco funciona bajo la responsabilidad de un docente, a quien se le demanda asumir un papel de comerciante (debe atender proveedores, hacer compras, atender la clientela). Esta incorporación se explica como una necesidad, ya que abastece a la escuela de dinero para gastos corrientes. Esta asignación de funciones corre de su tarea específica a una docente que está allí para apoyar la enseñanza de la modalidad. Este aspecto, en las escuelas tradicionales está resuelto por la cooperadora, que es cobrada en los domicilios de las familias³¹⁴ mensualmente. En ambos casos (ya sea que se trabaje para conseguir dinero o se reciba desde los aportes de los padres) se sostiene una práctica instalada y legitimada desde las propias instituciones: tener bajo su propia responsabilidad el sostén de la escuela en sus gastos corrientes para poder funcionar incluidos los que regresan al propio estado como contralor de la tarea realizada (planillas de matrícula, informes, calificaciones, etc.).

Una transferencia de responsabilidades a las propias escuelas que puede ser interpretado como un “dejar hacer” desde el propio Estado. Quedará en cada establecimiento la puesta en acto de qué hacer, abriéndose un arco de posibilidades dependiendo de los actores, sus visiones y modos de pensar y actuar la tarea y en relación a la capacidad de conseguir aportes materiales de las familias del estudiantado.

De modo similar, para poder cubrir un puesto de trabajo que no existe, desde la dirección se asigna al personal auxiliar la tarea de sostener el servicio alimentario de la escuela.

Finalmente, las mesas de exámenes mensuales dan cuenta de una política específica que busca la promoción y graduación, que impacta en la dinámica de la escuela.

En todas las situaciones, la escuela es demandada a resolver. Y en esa resolver, se reconfiguran los puestos de trabajo, **flexibilizándolos**. A la vez que se apela a la condición de autonomía generada en el marco de la descentralización educativa iniciada en la década de los '90, se mantiene la falta de recursos económicos para asumirla plenamente: el sostén de la escuela, sus gastos de

³¹⁴ Entrevista a familia de T.A. Estudiante de ESN^o6.

funcionamiento corriente deben ser resueltos por la propia escuela, generando esos recursos.

En la escuela se apela a la “voluntad”, la “ayuda” lo cual o bien se acepta y termina transformando una dimensión central del trabajo docente (enseñanza / acreditación) en un acto de dádiva o bien, su contracara, al decidir no asumir esa “entrega de sí” se resiente la trama vincular y la tarea desplegada por aquellos que se sienten interpelados y responden desde allí.

Por otro lado, el Estado en sus responsabilidades queda diluido, “no sé quién es el que organiza, cuál es el cerebro”, señala el Jefe de preceptores. Esa figura oscura, “el cerebro” que maneja de modo oculto los hilos del sistema educativo, deja opaca la lectura política de las decisiones que no contemplan lo viable y operativo de las escuelas y que deviene en desgaste, frustración, ausencias, retención de tareas, entre otras situaciones identificadas. A la vez, se reconoce cierta capacidad de autonomía en aquellos docentes que logran conformarse en grupos y encontrar sostén en los colegas, ir saliendo de las contingencias que se van dando en el día a día, que se vive como “otra realidad, tenés más autonomía, menos presencia de directivos, entonces te hacés más fuerte”. Aquel que puede hacerse parte se queda, se hace fuerte y puede generar una cuota de poder que le permite construir su puesto de trabajo, según su criterio.

La presencia de asistencia alimentaria en la escuela da cuenta de un perfil de estudiantes con dificultades económicas y en el acceso a bienes y servicios. Esta situación mantiene en tensión permanente la regularidad y continuidad, y la consiguiente inclusión/exclusión de los estudios de un número considerable de estudiantes.

4. Escuela Secundaria N°7 (ex Nacional 2) “Estudiar penitenciaria, policía, tienen una obra social enseguida, eso les encanta.”– **Escena 2 del capítulo 1.**

En la entrevista a la trabajadora social de la Escuela Secundaria N°7 (ex Nacional 2) se identifica que en la tarea de orientación laboral/vocacional, las profesionales ofrecen como una de las actividades más importantes las carreras que imparte el Servicio Penitenciario y la Policía, como respuesta a una preferencia explícita de los futuros egresados. Esta elección de los jóvenes se

explica, desde lo que relata la entrevistada, porque se garantiza a quien ingrese un puesto de trabajo en las fuerza de seguridad, en relación de dependencia del Estado y que cuenta con todos los beneficios sociales.

Ante este relato surgen preguntas respecto de la imagen que estos profesionales -que tienen a su cargo, entre otras tareas, orientar a los futuros egresados en elecciones educativas y/o laborales a posteriori del nivel- tienen respecto de sus estudiantes. ¿Cómo prefiguran y de qué modo, al estudiante supuesto (Caruso y Dussel, 1996)?: ¿qué lugar social suponen que esos y esas jóvenes tienen asignados, donde se ubicarán al salir de la escuela?

¿Qué es lo que les encanta? ¿Por qué les encanta una salida laboral en tareas de seguridad? ¿Por qué la escuela naturaliza esta elección, la ve como una oportunidad y la ubica entre sus prioridades, en términos de orientación socio-laboral para los egresados?

Analizando las razones de las ausencias prolongadas del estudiantado, la Trabajadora Social señala que realiza muchas entrevistas con los chicos, a veces con la familia; mientras que otras veces no tienen familia y “no hay apoyo”. Entre los aspectos que valora de su tarea en esta escuela y en particular por ser pequeña, es que a los jóvenes los “conoces por el nombre”, “te das cuenta lo que les pasa”. Respecto del valor asignado a la escolaridad por las familias, refiere que

la escuela es un segundo objetivo. El primero es el trabajo. Que el chico se sostenga solo económicamente. Ya tiene 17, ya tiene 16, que trabaje. Si quiere las zapatillas, que trabaje y se las compre. «Yo no puedo, yo trabajo todo el día», esa es la excusa de la familia.

La tarea de la trabajadora social busca incidir sobre las percepciones, valoraciones y decisiones de los jóvenes y de las familias, insistiendo en la necesidad de obtener la certificación por sobre la búsqueda de trabajo. Esta tarea le demanda mucho esfuerzo, “es un trabajo de hormiga”. A la vez, señala que a medida que van creciendo, los estudiantes asumen responsabilidades que los corren de la asistencia diaria a la escuela.

¿Y el día de mañana, qué? El sostén del día de mañana es el estudio. El día de mañana tenés una familia ¿y con que lo vas a mantener? (...) hay muchas chicas que trabajan, también cuidando hermanos, «si quieren la pilcha que trabajen». (...) Hay alumnos que se hacen cargo de los

hermanos porque son huérfanos. Trabajan en el bingo, en boliches bailables, Grido (heladería), siguen viniendo a la mañana, ya tienen dieciocho. Queremos sostenerlos en el turno. Si se pasan a la noche, de diez quedan dos. (...) Hacemos el seguimiento de chicas embarazadas. A los chicos que trabajan les decimos: «traeme los horarios, vemos que podemos hacer», hablamos con los profesores.

Pueden encontrarse algunas articulaciones entre las condiciones de precariedad con las que los estudiantes avanzan en su escolaridad obligatoria (inasistencias, bajo rendimiento, abandonos) con las demandas familiares que desde la escuela se relatan: se insta a los jóvenes a ingresar al mercado laboral tempranamente y durante el periodo escolar, a ser sus propios proveedores, o al menos, aportar al ingreso familiar con su propia manutención.

A la par, la existencia de una propuesta en la ciudad de carreras de formación para ser parte de las fuerzas de seguridad que tienen como requisito el nivel secundario completo, se presenta como una oportunidad de acceso a un puesto laboral con garantías difíciles de encontrar en otros ámbitos para estos aspirantes. Podría entenderse este acceso a las fuerzas de seguridad para muchos jóvenes como una estrategia de mejora, como “salto social” o al menos, como “paracaídas”³¹⁵ para permanecer en determinados estándares de consumo.

Esta situación, que se releva en una escuela “de borde”, no es exclusiva ni aislada, sino que puede señalarse como parte de un diseño mayor. El avance del Estado penal es parte de una zona menos visible de la continuidad del neoliberalismo, más allá que en el período analizado se adviertan políticas públicas que avanzan en la inclusión social.

Es notable advertir la expansión del sistema carcelario en la ciudad y la provincia. Puede reconocerse en la localidad el avance creciente de la “industria de la seguridad” (Wacquant 2008), tal como se presentara en el capítulo 4. Se destaca esta característica a partir de los alcances e impactos que genera el rubro “seguridad” en la conformación de puestos de trabajo, oferta educativa,

³¹⁵ En este siglo XXI, “en momentos de crisis del mercado de trabajo y de una tendencia general a la movilidad social descendente, la escuela (media) se convierte en un “paracaídas” que posibilita el descenso más lento de quienes concurren más años al sistema educativo (Gallart 1994 y Filmus 1996)” Filmus y otros 2001: 89.

circulación y movimientos de visitantes en el partido de Olavarría. Así, a la par que crece la demanda de la sociedad por “mayor seguridad” y se genera un avance del Estado (en este caso focalizamos en el nivel Provincial) por reordenar sus propias fuerzas de seguridad, se transforman los modos de reclutamiento y de instrucción de los novatos. La Provincia de Buenos Aires, desde sus Ministerios de Seguridad y de Justicia, ha creado carreras académicas para los nuevos integrantes de las Fuerzas que toman el formato de la oferta de Educación Superior provincial. Estas carreras³¹⁶ le ofrecen al aspirante una salida laboral *asegurada*, con la inclusión en una red de contención social que no es visible en otros ámbitos.

En un contexto social donde el Estado (en todos sus ámbitos) se retiró por largos años de las funciones que desplegó en el modelo de bienestar y en vigencia de un enunciado estado “post neoliberal” (Feldfeber y Gluz 2011) se sostienen ciertas deudas sociales: los sectores más desfavorecidos quedan expuestos a un desamparo especialmente vinculado al ingreso al mundo del trabajo asalariado y en relación de dependencia. Para muchos estudiantes, que ven incierto su ingreso al mercado de trabajo o la posibilidad de comenzar y completar una carrera terciaria o universitaria, esta propuesta es una oportunidad: una salida segura ante el riesgo de falta de trabajo -visto especialmente como empleo-, con la connotación de ser funcionario del Estado (en este caso, provincial). Esta elección, que podría leerse como “individual”, debe entenderse como parte de una política pública. Según expresa Guemureman (2015:74)

que haya mayor cantidad de vacantes para incorporar a destinatarios potenciales y que la expectativa de rédito a obtener en términos de inclusión o inserción laboral sea de probabilidad más certera, configura en los hechos una política pública, ya que supone por parte de la instancia política que lo propone, la expresión de una voluntad que tiene correlato en las partidas presupuestarias que se asignan, (si se tiene en

³¹⁶**Se trata de la *Tecnicatura Superior en Ejecución Penal dictada por*** el Instituto Superior de Formación y Capacitación del Personal Penitenciario N° 6001 La Plata, en la Extensión Colonia Hinojo, Olavarría, con sede en el Colegio Santa Teresa y de la *Tecnicatura Superior en Seguridad Pública con Orientación Distrital* que se dicta el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, con una sede en Loma Negra, Olavarría. Se presentan las características de la carrera y el plan de estudios de esta última en: <http://www.mseg.gba.gov.ar/ForyCap/ConvocatPolDistrital/distrital%20-20plan%20de%20estudios.htm> Pág. Visitada el 14/11/07.

cuenta que) al momento de la admisión, los aspirantes empiezan a percibir un estipendio mensual que en promedio ronda los 3200 pesos; es decir, con montos de transferencias de ingresos mucho más atractivos que cualquiera de los programas y planes sociales destinados a estos mismos jóvenes.

Cabe señalar que estas propuestas son del tenor de los programas de “boots Camps”, ya que “prevén disciplina estricta en la formación y uso de uniforme”³¹⁷ (Guemureman 2015:75). Los beneficiarios de esta formación son jóvenes egresados del nivel secundario sin antecedentes penales, es decir que se trata de un grupo considerado “de riesgo” aunque no han traspasado el límite a “irrecuperables”.

Podría afirmarse que estas convocatorias, siguiendo el análisis que propone Guemureman, no constituyen políticas de empleo o encarnan las famosas políticas de seguridad para la inclusión social sino que se trata más bien de “políticas de reclutamiento «militar», cuya función será la de prolongar en territorio la militarización de la política social (...) la pacificación territorial mediante la intervención multiagencial de fuerzas de seguridad (Guemureman 2015: 76).

La seguridad es una “industria” (Wacquant 2004) y, por tanto, un gran captador de empleados que asisten a una creciente población detenida.

En estas nuevas trazas de la sociedad, no alcanza con advertir la expansión del sistema carcelario, el número de nuevas cárceles, el número creciente de internos, la reincidencia, las propuestas de reducir la edad penal³¹⁸ para menores, es necesario ver además la incorporación de grandes grupos de trabajadores a los servicios de seguridad provinciales y nacionales. Así, retomando a Wacquant (2004:108),

el sistema penal contribuye directamente a regular los segmentos inferiores del mercado laboral, y lo hace de manera infinitamente más coercitiva que todas las deducciones y gravámenes sociales y reglamentaciones

³¹⁷ “Comprender días de 16 horas altamente estructurados y acentuar la disciplina estricta, los programas de trabajo y el desarrollo de destrezas de vida y habilidades sociales. Tanto el personal como los participantes estarán uniformados. El énfasis estará puesto en el programa de modificación de conductas que continuamente monitorea las progresiones de los participantes” (Carr y Ecker, sobre los “boots Camps”, 1996:16, citado en O’ Malley 2006:142 tomado de Guemureman 2015:75).

³¹⁸ En los países de América Latina se está discutiendo reducir la edad para tener un proceso legal por un delito cometido, de 18 a 16 años.

administrativas. Aquí, su efecto es doble. Por una parte, comprime artificialmente el nivel de desocupación al sustraer por la fuerza a millones de hombres de la "población en busca de un empleo" y, de manera secundaria, al provocar el aumento del empleo en el sector de bienes y servicios carcelarios, fuertemente caracterizado por los puestos precarios (y más aún con la privatización del castigo).

Desde la escuela y en particular desde la orientación socio-laboral se abona la conformación de "destinos" y destinatarios de la convocatoria a sumarse a esta propuesta de las fuerzas de seguridad, en una provincia que avanza en la "derechización" de su política.

La escuela, en particular la "de borde", se convierte en un dispositivo "punta de lanza" (Sosa y Umpierrez 2015) en la puesta en acto de un modelo de gobierno de la población. Finalmente, es menester advertir que las escuelas secundarias son parte de la trama social en la que se sostiene un régimen económico excluyente, selectivo y punitivo.

La súbita expansión y la exaltación consensuada del Estado penal a partir de mediados de los años setenta no es una lectura culturalmente reaccionaria de la "modernidad tardía", sino una respuesta de la clase dirigente para redefinir el perímetro y las funciones de Leviatán, con objeto de establecer un nuevo régimen económico basado en la hipermovilidad del capital y la flexibilidad laboral, y contener el torbellino social generado en las zonas más bajas del orden urbano por las políticas públicas de desregulación del mercado y contracción de la asistencia social que son los bloques fundacionales del neoliberalismo (Wacquant 2011:11)

Podemos avanzar un poco más discutiendo a esta altura la hipótesis de Olavarría capital de la seguridad/inseguridad. Esta posición no sería más que una de las facetas en las que el neoliberalismo impone y disciplina a la población, en especial a los sectores más pobres, parte de un haz de luz del prisma con el que miramos la complejidad de la sociedad capitalista neoliberal. Podría entenderse como una arista/contracara de la "ciudad diversificada" (Sosa 2013) en la que ese llamado a "reconvertirse/reinventarse" ubica a determinados sectores en la tarea de "velar" por los bienes y el cuidado de la vida de la ciudadanía y mantiene bajo control y vigilancia a aquellos sectores

construidos desde este dispositivo como violentos, peligrosos, quienes podrían calificarse como no-ciudadanos. Si actualizamos a esta altura los análisis que hicieramos en el capítulo 4 sobre la perspectiva del gobierno municipal respecto de su responsabilidad en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, se puede advertir que la construcción social es del mismo tenor: la ciudad es para aquellos que la merecen, identificados en primer lugar con los que han transitado por el sistema educativo. Y transitar por el sistema educativo, además, selecciona a partir del establecimiento al que se ha podido acceder. Se advierten claramente los modos en que *las escuelas secundarias construyen visiones y destinos sociales para sus egresados*; quiénes tendrían mayores posibilidades de proyectar su futuro como “profesionales” y quienes estarían destinados a darles “seguridad”. (Siempre teniendo en cuenta que los actores sociales tienen la posibilidad de tensar y desafiar esos condicionantes apelando al despliegue de tácticas (De Certau 2000) en el territorio del dominador).

5. Acerca de la tarea de los Jefes de preceptores: enlaces con los modos de gestionar, de “ser escuela”

Se propone ingresar a mirar los modos de gestión de las escuelas desde la mirada de ciertos actores jerarquizados: los jefes de preceptores de dos de las escuelas secundarias seleccionadas. A partir de entrevistas realizadas a los jefes de preceptores³¹⁹ de la ES N° 10 – ex Normal (identificada como JP1)³²⁰ y de la ES N° 7 – ex Nacional 2 (identificado como JP2)³²¹ se recuperan representaciones respecto de la escuela, de los estudiantes, de las familias, del lugar de la escuela en la ciudad. En sus relatos, asimismo, pueden identificarse aspectos que permiten interrogar e interpretar los “modos de ser escuela”, aquello que las diferencia y las constituye en esa escuela, la que cada una es. Este es un punto de relevancia que permite comprender desde la voz y la mirada de estos actores, cómo se conforma la trama más allá de lo prescripto, ya que ambos entrevistados colocados aquí en foco ocupan los mismos lugares previstos en la estructura formal.

³¹⁹Como punto de partida se identifican las prescripciones que sobre el cargo se puntualizan en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (2012) en su artículo N° 66.

³²⁰ Entrevista a Jefa de Preceptores MK 10/09/12.

³²¹ Entrevista realizada en el marco del trabajo de campo de la asignatura Introducción a las problemáticas educativas, ciclo 2012. Responsable: Gabriela Casenave.

La construcción del puesto de trabajo, los actores en la escena escolar.

Un aspecto interesante es advertir los modos en que cada uno de ellos describe su puesto y tarea.

El JP2 relata que

(...) han pasado muchas cosas en esta escuela, **he renunciado...** cumplo mi horario, hago menos de lo mínimo indispensable y me voy, esa es la realidad (...) siempre digo como crítica, que **si esto no fuera educación pública yo no estaría, seguro. Y unos cuantos tampoco estarían** (...) yo entré en Nación, **para mí (éste) es un cargo ñoqui**^{322,323}.

A medida que da cuenta de su lectura del rol y del modo en que lo ocupa, marca la distancia entre “lo que debería ser” al ser parte del equipo de gestión (“todo lo que corresponde además de estar a cargo (...) y ser motor movilizador de los demás”) y lo que efectivamente hace. En este punto señala que “la diferencia es que yo admito, no sé si los demás lo hacen. La disfuncionalidad de los roles es genérica, no hay mucho más....”. Su lectura de los puestos y del modo en que se desempeñan es de “disfuncionalidad”. Parecería que los que trabajan, lo hacen de modo diferente a la prescripción formal. Si a esto se suma la voz del director³²⁴, quien señalaba que esperaba “en cuanto al recurso humano” para el momento de dejar la escuela, que cada actor tenga “en claro a qué venimos a la escuela. Los que tienen que venir a enseñar que vengan a enseñar, los que tienen que venir a aprender vengan a aprender”, parecería que no es solo una percepción del JP2. Parecería darse en esta escuela una diferencia percibida entre lo que se espera/supone respecto de roles y tareas previstas desde la gramática escolar y el modo en que los mismos se construyen en esta escuela, en su vida cotidiana.

Desde el discurso del JP2, no se puede saber qué fue lo que lo llevó a renunciar a hacer más activa su tarea, lo cual no es en todo caso el interés aquí. Sí queda

³²²Trabajo de campo Introducción a las Problemáticas Educativas, cursada 2012. Aux. Dipl. Gabriela Casenave.

³²³ Se dice que un cargo es “ñoqui” a partir de una denuncia que se hiciera en el gobierno del Presidente de la Rúa el vicepresidente Álvarez sobre personal del Congreso que solo asistían el día 29 a cobrar. Se trata de un hecho de corrupción en el que personas ocupaban cargos públicos sin ninguna tarea o control de ella. <http://edant.clarin.com/diario/2000/07/05/p-00601.htm>

Los ñoquis se comen como costumbre en el país el día 29 de cada mes, con la creencia de que aportará ingresos monetarios si se coloca un billete debajo del plato del comensal

³²⁴Director ES N°7, mayo 2012.

claro que este Jefe de preceptores decide no hacer, se va recluyendo en “el turno noche, que es el paraíso”, en el que cada vez hay menos estudiantes y por tanto menos trabajo y nadie le solicita o exige que haga otra cosa, literalmente se han “olvidado” de él, sin mayores demandas o exigencias³²⁵.

También en la valoración de su tarea señala la falta de conducción y control: “si esto no fuera educación pública yo no estaría, seguro. Y unos cuantos tampoco estarían”. Parecería que si la tarea se ejerce en el ámbito público, todo es inmutable, todo se sostiene, aún lo insostenible, como su cargo que es “ñoqui”. Esta imagen que presenta el Jefe de preceptores respecto de su cargo y el de “unos cuantos más” estaría dando cuenta de lo que Ana María Fernández (1999:16) denomina “desfondamiento de las instituciones”, una condición que se reitera en el ámbito de lo público: al vaciamiento económico de las políticas neoliberales le sigue el vaciamiento de sentido, aun reconociendo el gran esfuerzo que las instituciones hacen desde el trabajo con tantas restricciones y limitaciones. Y este desfondamiento será más profundo, más angustioso, más complejo, cuando los actores sociales no puedan revisar sus vínculos con el Estado, su condición de ciudadanía y desde ahí reconstruir sentidos sobre la tarea educativa.

Los avances de la “nueva derecha” (Apple 1996, 2001) se dejan sentir en el cuerpo, en el desánimo, en la incapacidad de acción, en la desarticulación de las acciones colectivas. Los puestos y tareas se redefinen, los sujetos se repliegan, ajustan sus esfuerzos a sus propios diseños y planes. Así, JP2 reconoce que “estando de preceptores estudiamos, abogado, y él ingeniero (señalando al otro preceptor)”. Estar ahí, en ese trabajo le permitió a él y a su compañero preceptor hacer carreras universitarias, llegar a tener un título, ambos en profesiones liberales tradicionales. Una oportunidad que, posiblemente en otro espacio de trabajo, con otro tipo de relación de dependencia, hubiera sido mucho más complejo. La flexibilidad del manejo de los tiempos escolares se ajusta a las necesidades y diseños de los actores, dando cuenta de que los actores maniobran los recursos materiales e inmateriales de la organización escolar y buscan allí cubrir sus propias necesidades. Cabe recuperar aquí, además, aquellos registros presentados bajo el título “Los puestos de trabajo, la tarea, los

³²⁵“siempre estuve dispuesto a venir de noche y no a la mañana, hace dos años que necesitaban gente a la noche porque ellos (los directivos) tienen mayor trabajo a la mañana...hasta que alguno se acuerde... yo vengo, siempre estoy de noche, es el paraíso”. JP ESN^o7.

propósitos de la escuela” del presente capítulo, en donde se exponía cómo los puestos de trabajo de docentes y auxiliares estaban en tensión y a la vez dan cuenta de la transformación de los puestos de trabajo que generan nuevas dinámicas en la escuela. Se redefinen las necesidades colectivas e individuales, las que llevan adelante el proyecto de la escuela, su ideario, su visión. Y los objetivos trazados desde los actores no se conjugan necesariamente con las prescripciones para la tarea ni están enfocados centralmente en la prescripción de “obligatoriedad” que la LEN demanda.

La oficina de Marta, un enclave en la ESNº10 (ex Normal)

Como contrafigura a la perspectiva planteada por el JP2 de la ESNº7 – Nacional 2, podemos ubicar a la jefa de preceptores de la ES Nº10 - Normal (JP1). Se trata de una mujer que se viene desempeñando como personal de la escuela desde 1967 y como preceptora desde 1969. Una primera imagen que interesa presentar es la que se advierte en un acto recreativo por el día del profesor. En la ES10 se organiza una presentación organizada por el personal, que así se describe en la página web del establecimiento:

Tanto los docentes como quienes integran el Equipo de Conducción fueron los “actores” que encarnaron la obra titulada “Normal Plate”, que trató sobre un equipo de fútbol que a su vez, **representaba la estructura real de la escuela**. Así, Miriam Vitale (actual Directora) era la D.T, **Marta Knoll (Jefa de Preceptores), la capitana Nº 10**, y en el mismo sentido, “la relatoras oficiales del evento” (Preceptoras Telma y Luján) presentaron al resto del plantel hasta completar el grupo de docentes de la escuela. (El resaltado es nuestro).



Festejos del día de profesor. (La JP está ubicada en la fila de atrás al centro de la formación)

Foto publicada en la web de la Escuela Secundaria N°10. Septiembre 2012.
Visitada el 25/10/12

Se identifica desde la voz de quien presenta la actuación, en la “estructura real”, a la directora de la escuela como la “Directora Técnica” y a la Jefa de preceptores como “la Capitana N° 10”. Tiene la Jefa de preceptores un lugar destacado, una armadora de juego, una jugadora sagaz y básicamente con liderazgo. Es la que juega el juego, no así la Directora, que dice, aconseja, define desde afuera. Las preceptoras son las “relatoras” del juego de otros, ellas están afuera, ven lo que pasa, dicen o callan, pero no juegan ese juego. Y como broche, el nombre del equipo es “Normal Plate”. Podría atribuirse el haber elegido nombrarlo así a partir de los colores de la camiseta –rojo y blanco- o bien por el lugar social simbólico del Club River Plate, “los millonarios”, uno de los clubes de fútbol más grandes y reconocidos del país, históricos contrincantes y rivales de “los bosteros”, Club Boca Juniors, popular y masivo. Ubicada así la Jefa de preceptoras desde la mirada interior, se toman a continuación algunos fragmentos de una entrevista³²⁶ para caracterizar su visión de la escuela, de su tarea y del juego que allí se juega, siendo ella misma una protagonista importante.

La oficina de Marta -Mientras espero para realizar la entrevista que hemos pautado para las 13.30 hs., después de su jornada de trabajo y ya en su oficina, ingresa un plomero, quien le consulta a la JP sobre lo que había que reparar en los baños. Acuerdan un horario para arreglarlos y las tareas que hacen falta. Inmediatamente, ingresa una profesora y pregunta si hay acto (es el día 10 de septiembre). Le pregunto a Marta si esa es su tarea, quien con convicción responde

claro!!, si no hay nadie. ¿Quién lo va a asesorar al tipo con lo que tiene que hacer en el baño? (...) escuchame..... y esa... (suspiro) la ventana, el vidrio que se rompió, el picaporte que no anduvo... hay que arreglar el picaporte porque tienen que entrar a clase... y si no hay quien lo haga. Todos se lavan las manos, nadie se hace cargo y se van, a las doce y cinco se van a la mierda. Yo tendría que irme doce y cinco y mirá la hora. Hay días que me voy a las dos y media, a las tres! Porque tengo que supervisar la tarde. Tengo

³²⁶Registro y entrevista 10/11/12

cuatro cursos. Antes estaban a la deriva, pero ahora están bajo mi responsabilidad. Entonces, todas esas cosas no las puedo dejar pasar.

La escuela crece, los docentes y directivos siguen teniendo cargos en múltiples escuelas, cubren el “tiempo pago”, expresión recurrente entre docentes para justificar su presencia/ausencia de actividades, reuniones, jornadas que se organizan en las escuelas, para dar cuenta de que ajustan su presencia al rango horario de su designación. Las tareas, como en este caso, de mantenimiento del edificio, aquellas que confluyen en la organización general, recaen –en esta escuela- por delegación/ elección sobre la figura de la JP. En su construcción del cargo, la JP1 cuida, organiza, supervisa áreas que no son de su incumbencia pero que asume como propias, como es el mantenimiento del edificio.

Además, asume su tarea con la convicción de que

fiscalizar la disciplina, esa es la organización de mi cargo. Ser la organizadora de la escuela en cuanto a disciplina y accionar. Para la disciplina interna **yo tengo doce... catorce personas** que están a cargo de veintiocho cursos, ¿cierto? Entonces ellos hacen lo fino, digamos: la tomada de asistencia y el manejo del aula, finito, ahí. Pero hay veces que eso finito, hacen cosas que no deben. Entonces me los traen a mí. Porque yo... por ejemplo, rompieron un vidrio o se pegó una trompada uno con el otro. Entonces, **en vez de mandarlo a dirección que pierden tiempo, yo se los hago venir acá.** ¿Por qué? porque saben... vos les decis "vas a lo de Marta" y empiezan a temblar, honestamente. Vienen... hasta los de sexto. Vos les decis, “mirá que Marta viene”, y se terminó. Ahí no hay tu tía. Entonces, yo estoy aprovechando **ese bagaje que yo traigo de autoridad**, ¿viste? y trato de persuadirlo. Porque en realidad al chico vos lo tenes que persuadir, no lo tenes que san-cio-nar (con énfasis y fragmentando la palabra) porque “a mí, qué me hace”; yo les digo, “yo qué gano con ponerte el total de sanciones” (...) **Cuando yo no puedo resolver acá se lo zampo a ella (la directora), pero todo lo que yo puedo filtrar acá se lo filtro. Sé que si van allá van a hablar, hablar boludeces, nada más.**

Su lugar de trabajo se constituye en un enclave en la escuela: “te llevo a lo de Marta”. Pensándolo como enclave -territorio incluido en otro con diferentes características políticas, administrativas, geográficas- se pautan y sostienen

desde allí modos de hacer, de plantear, de llevar adelante la gestión disciplinaria que “filtra” antes de llevarlo a dirección, donde se “habla, habla pero no se resuelve nada”; solo si es algo muy grande, se lo “zampa” a la dirección³²⁷. Un espacio de poder, un lugar privilegiado en la conducción de la escuela, reconocido: es la “Capitana N° 10”. Un estudiante de 6to año³²⁸ la describe como

el nexo... para mí ella mantiene la escuela en orden en todo lo que es institucionalmente, ella tiene registro de las mesas de examen, vas con una pregunta y te la soluciona ella, o sea para casi todos (risita) **la que mantiene la escuela en orden es ella**

En la entrevista a la Jefa Preceptores se profundiza este concepto de autoridad, nodal a la hora de buscar comprender la dinámica de la escuela:

es muy importante la figura del director. El director tiene que ser una persona coherente, criteriosa. No puede ser cualquier verdura y es el que pone la chueca, siempre digo el que firma acá abajo es el responsable, así que vos tenes que estar pensando las cosas que haces, no podes hacer cualquier verdura y después querés salvarte. Hay veces que no podes salvarte. Entonces tuvimos un Braghini excelente, en mi época Mieri de Sallies que salías a la galería y te hacia pillar del miedo que le teníamos, después la tuvimos a Mabel Olite y ahora esta chica que son más nuevas, que son jóvenes pero que tienen una potencia, y tienen autoridad. Si tiene autoridad, se pueden equivocar y se equivocan todos los días, pero con autoridad, vos solventas el error, ves de qué manera lo podes solventar. Si no tenes autoridad, no”. (JP1. Sept. 2012)

En el medio de su enumeración omite figuras que en otras partes de su exposición señala como “nefastas”, “destruyeron la escuela” y hace referencia directa al director que estaba en funciones en el período del centenario.

³²⁷(...) la figura de ellos (directivos) está abocada a la parte pedagógica y a la parte disciplinaria cuando de acá no se puede resolver, porque acá yo no tengo poder de decisión y es algo muy grande, en cuestiones muy grandes yo no puedo tomar decisiones. Cuando yo no puedo resolver acá se lo zampo a ella (la directora), pero todo lo que yo puedo filtrar acá se lo filtro. Sé que si van allá van a hablar, hablar boludeces, nada más. El chico conmigo tiene una ascendencia muy importante y hoy por hoy es referente muy importante para ellos. Yo lo que digo es palabra santa. Yo no te voy a decir hoy es verde y mañana rojo y ellos lo saben. A mí no me podes venir a decir hoy una cosa y dentro de diez días me venís a querer retrucar como alumno. Yo voy a decir pará, si vos me dijiste tal cosa. Ellos se piensan que yo me olvido...yo no me olvido. Y lo que me voy a olvidar lo anoto. Entonces, si vuelven a incurrir en lo mismo, ahí le zampo lo que corresponde”. Entrevista, JP. Septiembre 2012.

³²⁸ Sergio, entrevista Noviembre 2012.

Por otro lado, la escuela tiene un sentido en su propia vida. Define a la “escuela Normal” en una palabra como “maravilloso, es mi vida”. Se expresa más adelante contando que “el año pasado falleció mi esposo y si no hubiera tenido esto, no sé lo que hubiera sido mi vida”. El vínculo con la escuela, el ser parte, el sentir la necesidad de estar y de ser necesaria, se constituyen en motivos más que suficientes para esta JP1 para estar dispuesta a dedicarle su vida a la escuela:

y la gente joven que está en la superioridad, en muchos casos vienen a mí. Porque si vos me preguntas: dónde están los tornillos de una puerta y te lo sé decir, me preguntas que pasa con el baño y te lo sé decir, que pasa con aquella aula también. Porque toda la vida he estado acá adentro. Vos calcula desde el año que te estoy hablando. Te estoy hablando desde el año 58 en que fui alumna y me fui de esta escuela solamente seis años al campo y volví, así que es toda una vida acá adentro.(...) Esto me ayuda a vivir a mí. Además yo todos los días me siento en la cama a las seis menos cuarto de la mañana y yo... es una cosa que necesito venir, por un montón de razones...a lo mejor es una locura mía, pero siempre lo viví así, ahora con más razón, ahora estoy en la cooperativa...

Historias de vida que se entran con las historias de las escuelas, historias que dan sentido, que asignan o restan valor a lo que allí se hace, actores que son constructores y construidos por las tramas institucionales, de las que nadie sale indemne. Historias que fortalecen ciertas creencias que mantienen el ideario y la visión de la escuela. Modos de sostener proyectos propios. Ser parte de la construcción cotidiana de la escuela, sostener aquello que la caracteriza. Se puede desde este relato reconocer que los actores construyen vínculos diversos con las instituciones y dan cuenta de los impactos en su subjetividad, a la vez que cargan a las escuelas de sus propias marcas. No es un tema que aquí se aborde pero es claramente una arista que permitiría profundizar esta indagación.

La escuela, los estudiantes y las familias en la trama de la inclusión

Desde la mirada de los jefes de preceptores de la ES7 y de la ES10 pueden recuperarse imágenes sociales que serían compartidas y que de algún modo permiten pensar los límites a la inclusión como construcción social compartida.

En el análisis de estos supuestos compartidos por los entrevistados están entrelazados jóvenes, docentes y familias. Desde sus miradas, las escuelas como instituciones quedan ajenas, “a salvo” de responsabilidades por la inclusión de los estudiantes, ya que los problemas, las razones que marcan los alcances y límites de la inclusión están en general afuera de la injerencia de la escuela.

En las prácticas, silenciosamente, se juegan los mandatos sociales ocultos para los que la escuela fue creada, actuándose, presentificándose aquello no dicho que marcó los inicios y se entramó con el lugar social destinado a sus egresados.

Para el JP2 (ES N°7 - ex Nacional 2), los modos en que los docentes piensan (o no) a sus estudiantes y el sostén que estos últimos tienen de sus familias sería lo que permitiría pensar en el “éxito”:

en el turno noche tenés: deserción, eh... por defecto todo lo que es funcionamiento que ayudan a lo que es la deserción, no existe adecuación... **el profesor cree que es lo mismo dar clases en 1er año de secundario de Normal que dar 1er año de bachillerato de adultos** y no tiene nada que ver. Es un mundo totalmente distinto, estás hablando de un chico que viene siendo exigido a alguien que viene y hace diez años que no estudia y de golpe no se acuerdan de nada. **Acá tenés que remar, tenés que educarlo, y en el otro no te descuides que vas tan rápido que te pasan por arriba.** Son realidades totalmente distintas. **Tenés toda una familia atrás**, y acá, es más, tenés dificultades y trabas y obstáculos por los cuales no puedan seguir, entonces, lo que tenés que hacer... Te cae una piba que te dice "estoy embarazada" y vos tenés que armarle toda la cuestión para que siga a pesar de eso, o: “esta semana no voy a venir porque tengo que trabajar” entonces hablas con los profesores tratando de que vean la cuestión, sino “sí, puedo venir pero poco” (...) los problemas son otros.”

Así, para este actor, la “Escuela Normal” tendría buenos resultados porque los docentes allí podrían enseñar como saben hacerlo, es decir, encuentran a ese estudiante esperando el conocimiento, con una trayectoria escolar exitosa por lo que “va tan rápido que por ahí te pasan por arriba”, aplicado, ágil, curioso. En términos generales, esto sería así porque la familia -con énfasis en una multiplicidad de actores ya que “toda una familia” da cuenta de un sujeto

colectivo- está allí y sostiene al estudiante. Como contrafigura, “en esta escuela tenés que educar”, escuela que se coloca en la línea de frontera, detrás de las vías, en el desierto, para llevar la educación (a los salvajes) entonces, en este contexto, enseñar disciplinas se torna una tarea casi imposible. Por otro lado, las condiciones de precariedad (laboral, de sostén, de experiencia y/o continuidad en los estudios) dificulta aún más el desenvolvimiento de la tarea prevista. Los estudiantes necesitaran ser atendidos en sus necesidades, que son otras respecto de lo que según supone se dan en la “Escuela Normal”.

La JP1 de la ES10 (ex Normal) considera que la imagen de la escuela hoy en la ciudad es tal como lo fuera desde su inicio: “el referente de la ciudad es la escuela Normal”. Esto se confirma cada año cuando en la inscripción queda “una división afuera”. La escuela es un baluarte, el lugar del reconocimiento, del saber. Demandada por la sociedad, es un referente que se valida cada año cuando se registran los aspirantes y sigue quedando mucha gente sin poder acceder.

Lo que si se ha modificado son las familias de las que provienen los estudiantes:

hoy por hoy vos con el adolescente tenes que trabajar, así, tête a tête, **están muy solos, la familia se disgregó de semejante manera y le importa tres pepinos** (con énfasis) **que el chico ande deambulando**, me entendés? La mamá por ahí está durmiendo, el chico hizo la previa, no volvió a la casa, ¿qué paso el viernes?, no volvieron a la casa y vinieron a la escuela muy alegres y los padres estaban pensando que estaban acá. Entonces vos tenés que sacarlos de... porque, ¿y si estaban en un zanjón? ¿Cuándo te enterabas vos que el chico no había venido a la escuela? Entonces **es la familia la que está fallando para mí, y han puesto que la escuela es una guardería, ahora más completa. Ahora tenemos que asistirlos.**

La obligatoriedad escolar parece leerse como una transformación del papel o misión asignado a la escuela: del lugar del saber a una institución de cuidado y guarda de aquellos que están a la deriva, solos, y en esa soledad, toman malas

decisiones como volcarse al alcohol o las drogas³²⁹. Se empieza a advertir un señalamiento que se localiza en la sociedad, su descomposición, su descontrol y la escuela recibe la tarea de “guardería ahora más completa” ya que debe “asistir”. En otros términos, asumir la tutela y sostén de los estudiantes, no solo en términos simbólicos. Frente a esto y a pesar de todas las transformaciones de la escuela, advertidas como negativas desde la visión de la JP1 de la ES N°10,

sigue existiendo la organización, sigue existiendo la disciplina, todo esto que te estoy diciendo (se refiere al control de la disciplina y al modo de llevar adelante sanciones en la ES10) yo lo bajo a mi gente y mi gente actúa de esa forma. Entonces, la organización, el llamar a los padres continuamente, el tenerlos informados, por más que se te desborde, el padre siempre esta notificado de las cosas.

La escuela hace lo que tiene que hacer desde una estructura organizada de puestos y funciones. La JP1 asume el liderazgo, la conducción del equipo de trabajo a su cargo, denominando a los preceptores como “mi gente”. (¿Un modo de caudillismo? ¿Una “federación en la nación”?).

La conformación de este equipo da cuenta de las relaciones de poder en la escuela, hace presente en un juego las posiciones, los lugares, más allá de la estructura formal. Desde esta posición, una de las tareas parecería ser mantener al tanto a los padres de las dificultades de los estudiantes. Pero como resultados, parecería que no se consigue el apoyo o el sostén esperado como se daba en tiempos pasados. El trato con la familia es “informar”, el diálogo, la comunicación como construcción de sentidos no emerge como reconocimiento o necesidad. Desde esta mirada, la de la JP1, se sigue a la directriz de la escuela: preparar a los estudiantes para continuar estudios, aportar a la conformación de sujetos que serán parte de los cuadros de profesionales, dirigentes sociales. Y esto estaría estrictamente vinculado a la capacidad de los padres para mantener a sus hijos ajustados a la meta:

A nosotros no nos acompañan los padres, yo te puedo decir que es brutal que los chicos terminen la secundaria, pero los padres no te acompañan, entonces el chico anda a la deriva. El chico qué necesita... porque **el chico que es bueno** y viene **convencido de que tiene que venir porque**

³²⁹ Sobre esto refieren con mayor apertura los estudiantes entrevistados S (18años) “Todos saben dónde se vende” (la droga) “cómo conseguir” y P (16 años) refiere a “la previa” como espacio de consumo indiscriminado de alcohol. Diciembre 2012.

tiene que seguir estudiando, con ese no tenés problemas. Pero el treinta por ciento del resto es con el que tenes que remar para que termine, no contás con nadie para que haga eso. Entonces la escuela sola es la que funciona en ese sentido, entonces no me vengan a decir que nosotros vamos a ser más papistas que el papa. **Va a haber quienes se van a perder en el camino y se van a perder, porque no hay otra fuerza de esas que lo sostenga.**

Con aquellos que no tienen claro que esta escuela es para venir a estudiar porque hay que seguir estudiando, aquellos que no tienen en la mira ese “afán de superación”, ese trascender a las esferas de la gerencia social, para esos, no hay modo de sostén en esta escuela. Irremediablemente se van a perder en el camino si la familia no está allí para ejercer el control social suficiente para que el joven se someta a lo que la escuela le demanda. Esos no completarán la escuela, y la JP1 no siente que sea su problema: “no me vengan a decir que nosotros vamos a ser más papistas que el Papa”.

La escuela y sus actores están solos, están desprotegidos, no piensan en otro formato que el que por años le resultó viable: “vos llamabas al padre y lo mataba”. Ese padre, esa familia no es la que hoy acompaña a los jóvenes³³⁰.

Son otros los actores que emergen en esta “soledad” de los responsables de la conducción de las escuelas. En el caso de la ES N°10 (ex Normal), “completarán la escolaridad en otra escuela”.

Como contracara, se recupera la mirada y valoración que se hace de esa escuela, la más antigua y tradicional de la ciudad, desde otros actores sociales. El JP2 de la ES N°7 (ex Nacional N°2) ofrece una imagen social del Normal que es compartida. Una mirada externa en la que se perviven construcciones sociales históricas respecto de “la Normal”.

En la ESN°7 (ex Nacional N°2), la **policía**³³¹ es un nuevo interlocutor, tal como surge del relato del director cuando da cuenta del modo en que buscó controlar

³³⁰Vos antes llamabas a un padre y lo mataba al chico si se portaba mal, lo mataba. Porque no debía faltar el respeto, no debía portarse mal, no debía esto, no debía lo otro porque eran los principios que se trataban en la casa. Ahora, el chico te insulta y vos citas al padre y yo no he visto que un padre le hable con rigor (énfasis) al hijo. Y no va a ser menos padre por hablarle con rigor, eh? **Eso hace que nosotros estemos medio desprotegidos, a eso voy, si nosotros tuviéramos ese apoyo incondicional del hogar**, cuantas cosas más se podrían hacer, cuanto se podría evitar la droga, mucho. (Jefa de preceptores, septiembre 2012).

³³¹ Entrevista al director de la ES N°7. Mayo, 2012.

el ingreso en el turno tarde, ya que al no tener tiempo suficiente para la limpieza de las aulas, se dejaba al estudiantado en la calle, cosa que generaba “problemas”.

Lo que se instrumentó desde que estoy yo es lo siguiente: una vez que se abre la puerta para el egreso del turno mañana, ingresan los del turno tarde y se organizó un lugar específico en la escuela donde pueden esperar en el interior de la escuela sin ingresar en los salones. Yo hago barrer antes de la una de la tarde el espacio cubierto que tenemos en el patio, el tinglado, y cuando los chicos ingresan hasta ahí, no esperan afuera sino que van a estar en ese tinglado, así no interrumpen el trabajo del personal auxiliar y están dentro de la escuela. Entonces, **evitamos la aglomeración y que en la masificación haya avivados que convidan con alcohol, o con porros o cigarrillos para tratar de conseguir clientes.** Fue una decisión que trajo consecuencias, pero bueno... que trajo consecuencia porque hubo gente... También **cuento con el apoyo de la Comisaría Segunda, que hemos instrumentado que hace un control en el ingreso o egreso de los chicos. Generalmente dejan un agente de la policía parado acá o pasan constantemente.** En un primer momento se decidió que haya una parada de policía acá, nosotros tenemos la Comisaría Segunda a dos cuadras. Pero qué pasa,... los chicos no, no... enseguida reaccionan y lo que no hacen acá, lo intentan hacer a la vuelta. Por eso se decidió que un móvil en los horarios de ingreso y egreso a la escuela dé vueltas a la zona aledaña a la escuela, digamos. Fue una decisión que trajo consecuencias, porque... hubo reacciones de los que perdieron... la comercialización y demás... me han roto el auto..., han ocasionado algún tipo de daño a la escuela, algunas amenazas y demás, pero bueno.... ya es como que se está calmando. Es una lucha”.

Se advierten varias situaciones que se encadenan: el uso intensivo de las instalaciones con tres turnos que apenas da espacio para la higiene; un espacio restringido, con escasa capacidad para el número de personas que circulan por la escuela. En esos breves espacios de tiempo entre turnos, en el ingreso del estudiantado que asiste por la tarde, se dan situaciones de venta de sustancias

ilegales en la puerta de la escuela, peleas, enfrentamientos entre alumnos y con otros actores del barrio, según relata el director. La salida que encuentra el director es mantener a los estudiantes adentro de la escuela en vez de en la calle y generar acuerdos con la comisaría del barrio para apostar vigilancia en el establecimiento escolar.

La escuela busca resolver situaciones que desbordan los problemas escolares. En esta resolución, la presencia de la policía genera reacciones en los jóvenes, alumnos y otros que circularían por allí. No se especifica en qué medida quienes pretenden comercializar son estudiantes o ajenos a la escuela. Estas situaciones son más notables en el turno tarde, cuando asisten los tres primeros años de la escuela. “Los problemas del barrio los traen acá”, afirma el portero, mientras que la trabajadora social (TS)³³² sostiene que “es un problema de liderazgo de barrio, incluso han venido los familiares (inhala profundamente) con armas a pelearse acá” y sostiene que, según entiende, “en años anteriores siempre se llamó a la policía”. Parecería que esta dinámica es parte del modo de sostener el trabajo “en red”. La escuela es un espacio más de vigilancia en el que se dirimen y disputan “zonas” de comercialización y consumo de productos ilegales. El director refiere que antes de tomar esta medida, se tomó otra que coloca la mirada en el interior de la escuela³³³:

Hay un control estricto en los espacios que los chicos están en los recreos, donde hay un preceptor en el interior de cada baño para que los chicos no tengan posibilidad de primero: comercialización y segundo: de consumo, porque la zona original era el baño; porque era una tierra de nadie; porque no se puede controlar a simple vista, donde los preceptores no veían lo que ocurría en el baño.

A partir de principio de año hay un preceptor en la puerta de cada uno y se va entrando de a dos o de a tres. Es una cuestión de hábito, de costumbre, nadie se queda sin ir al baño. Se distribuyó de diferente modo

³³² Mujer, unos 40 años, trabaja en esta escuela desde 2009. Es la primera escuela secundaria en la que trabaja. Señala que el no tener vehículo le dificulta la tarea de vistas domiciliarias y que la escuela no tiene permitidas las llamadas a teléfonos celulares, que es el que tiene la mayoría de las familias de las que provienen los estudiantes. “Lo ideal es que hables con la familia cara a cara. Pero tenés que estar en la escuela, tenés los talleres, los chicos te necesitan. Me es más fácil hacer la 1er entrevista, a mitad de semana darne una vueltita y volver, con mi compañera que me lleva, una llamadita por teléfono. Si cada vez que tenemos un problema tengo que ir, la verdad es que no puedo”.

³³³ Entrevista. Mayo 2012.

a los preceptores. Gente del equipo directivo colabora con el cuidado de los chicos en el recreo.

Esto no es con el fin de vigilar que no pase nada sino de proteger a aquellos chicos que quieren sentirse seguros, que no quieren ser molestados ni en el baño, ni testigo de nada. Eso se logró bastante.

Una vez que el problema parece controlado en el interior de la escuela, la presencia de la policía parecería que “disuade”, “protege”, a la vez que “genera malestar” y produce reacciones. Pero el problema sigue, lo que se logra es que no sea a la vista y en el espacio de la escuela.

La escuela se encuentra en un barrio estigmatizado de la ciudad, “detrás de las vías”, de “peronista”, de “negros”. La presencia de la policía en la ES N°7 (ex Nacional 2) marca a su vez una visión y un lugar para los jóvenes que asisten a esa escuela, puesto que no se relevó el mismo tratamiento “de rutina” (tener un policía en la esquina o el patrullero pasando con reiteración) en la Escuela Secundaria N°6 (ex Nacional) ni en la Escuela Secundaria N°10 (ex Normal). La escuela, como lo fuera el fortín en tiempos de la conquista, se coloca en el límite de la civilización, tal como describiera la primera directora cuando explicaba la imposición del nombre: “el fortín era el lugar al cual iba la tropa y los colonos a buscar refugio, el lugar donde primaba la cultura en contraposición con la dureza del desierto”. ¿Podrían entonces, advertirse a los estudiantes de la Escuela Secundaria N°7 (ex Nacional N°2) como los “nuevos salvajes”?

Desde la propia escuela, a su vez, se promueve la oferta educativa para ingresar a las fuerzas de seguridad de la Provincia. A esta altura vale recuperar el señalamiento de Wacquant (2011:2) quien insta a

volver a vincular las políticas asistenciales y las políticas penales, dado que ambas ramas de la acción gubernamental hacia los pobres están dictadas por una misma filosofía conductista que se basa en la disuasión, la vigilancia, el estigma y las sanciones graduadas para modificar la conducta.

Se podría advertir aquí el modo en que se conjuga el “modo de ser escuela” con los espacios sociales por los que transita el alumnado. La escuela no es ajena sino que, lejos de eso, es participe necesaria para trazar y acompañar/desafiar “destinos” de los jóvenes a su paso por la escolaridad.

La vida cotidiana de las escuelas se construye y se sostiene desde las prácticas de los actores. En esas prácticas emergen no solo respuestas a las prescripciones oficiales sino la carga de sentidos construidos por ellos mismos y aquellos sentidos históricos sedimentados que se actualizan desde el mundo simbólico compartido.

La decisión de ingresar a los modos de gestionar, de “ser escuela” a través de la mirada de dos Jefes de Preceptores permitió exponer un mismo puesto que se despliega de modos muy diversos atendiendo no solo a las características de quien es el sujeto que lo ocupa, sino que allí también se juega “los modos de ser escuela” y sus articulaciones con la sociedad en su conjunto. Una de las consideraciones relevadas es que se atribuye especialmente a las familias y a los propios jóvenes las dificultades con que se encuentran los actores escolares para dar cumplimiento a la obligatoriedad. Desde su mirada, parecería que los problemas son externos a la escuela; desde las instituciones se organizan diferentes acciones y respuestas pero siempre percibidas como remediales o de intervención directa sobre problemas ajenos.

La posibilidad de afrontar las complejidades que traen estos “nuevos jóvenes” convoca a la escuela tradicional a revisar los vínculos con las familias, a las que se reconoce como distantes y descomprometidas. En el caso de la escuela “detrás de las vías” (Nacional 2), se apela a la necesidad de fortalecer estrategias con la policía, un actor social que se hace más visible en determinadas zonas de la ciudad y en particular, en este caso, en cercanías de la escuela en horario escolar. Se visibilizan modos de llevar adelante, además, la gestión de la población joven de la ciudad. La JP1 de la Secundaria N°10 (Normal) reconoce que los chicos “hicieron la previa” y “llegan alegres” a la escuela, pero no hace referencia explícita a consumo de drogas, aunque este hecho sí se releva desde la voz de los estudiantes. Sin dudas, los consumos y la comercialización se realizan en toda la ciudad; no obstante, es en la escuela “de borde” en la que se expone como problema. La inclusión y permanencia en la escuela en “el borde” pareciera así vinculada al desarrollo de acciones de “control” y “cuidado” frente a la droga y el alcohol; situaciones que en otras escuelas “del centro” no parecieran vincularse con un problema escolar.

Así, nos pudimos aproximar a caracterizar algunos aspectos de la cultura institucional y del modo de llevar adelante la gestión de ambas escuelas

(Secundaria 7, ex Nacional 2 y Secundaria 10, ex Normal) que se suman a otros aspectos ya expuestos y por exponer en el presente capítulo.

6.3 LOS VÍNCULOS DE LAS ESCUELAS CON LA CIUDAD.

Se presentan aquí tres apartados que pretenden develar diferentes modos de entablar diálogos con la sociedad, en los que cada escuela se conforma y se sostiene como tal en el imaginario de la ciudad. Esta lectura permite revisar la historia sedimentada y activa sobre la que se reafirman/redefinen los lazos con los actores y organizaciones de la ciudad.

1-El libro del Centenario de la Escuela Normal: un analizador de la historia en el presente. “Los presos” de ayer y de hoy.

2 Los edificios escolares: el síntoma en el cuerpo de las instituciones.

3- Escuela Secundaria N°6: “Sin agua no se vive, menos se estudia”; “decidimos hacer una manifestación para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”: “LA SENTADA”.

1-El libro del Centenario de la Escuela Normal: un analizador de la historia en el presente. “Los presos” de ayer y de hoy.

Para profundizar en aspectos que dan cuenta de la identidad, la imagen y la cultura institucional, y el modo en que se juegan los procesos de inclusión y exclusión educativa, en la Escuela Secundaria N° 10 tomaremos como analizador el libro que publicara la escuela con motivo de celebrar 100 años.

Desde las instituciones educativas, un legado -que permite convertirlo en documento de análisis- son las obras conformadas con motivos de aniversarios de la fundación de la escuela³³⁴ en cuestión. Ahora bien, ¿qué se elige mostrar? ¿Qué es lo que se privilegia al enfocar una conmemoración que supone pone en valor la historia y el presente de la institución? ¿Qué voces son las que se registran, se destacan, se preservan? Estos textos se constituyen en un analizador de la historia que se presentifica. En este caso se enfocará el análisis en el “Libro de centenario³³⁵”.

³³⁴En muchos casos llamados “bodas de... (plata, oro, diamante, etc.)”, asociándolo al festejo que se hace del aniversario de matrimonio.

³³⁵Se hizo referencia al libro de los 50 años al tratar la fundación de la escuela en el apartado “Las escuelas y los nombres” del Capítulo N°5.

Con motivo de llegar al centenario de la fundación de la Escuela Normal (fundada en 1910³³⁶), se organizó una comisión de festejos conformada por integrantes de la comunidad educativa (ex docentes, ex alumnos) y de miembros de los diferentes niveles educativos que conforman la “Escuela Normal”. El libro que se publicó y se puso a la venta, “*Los 100 años de la escuela Normal (1910-2010)*”, fue desarrollado por la “Subcomisión del libro del centenario”, una de las conformadas en el marco de la “Comisión del Centenario” de la Escuela³³⁷.

Esta es la primer observación que merece destacarse: la escuela Normal Mixta “José Manuel Estrada” de Olavarría, a partir de la ley Nacional 24.049/92 -de transferencia educativa- se conforma en tres unidades educativas: Jardín de infantes N° 929 (que nació como nivel pre-escolar con dependencia del Departamento de Aplicación en 1952), la Escuela de Educación Básica N°81, erigida sobre el Departamento de Aplicación, y la Escuela de Educación Media N°10 (a partir de la sanción de la Ley 24195/93) hoy devenida en Escuela Secundaria N°10. En un breve lapso funcionó la Escuela Secundaria Básica N°2 que actualmente es parte del Secundario N°10. Esta sobre escritura –la escuela que fue y las escuelas que son en la actualidad- queda “naturalizada” y solapada o bien sostenida como en sus inicios a pesar de los cambios por ley. Nunca dejó de ser una unidad académica para los actores institucionales³³⁸ y, aun cuando las escuelas son autónomas, la “unidad académica” se sigue coordinando como tal en el edificio escolar que ocupa una manzana céntrica de la ciudad. Sigue teniendo al momento de la escritura de esta tesis la dinámica organizativa que tuvo como “unidad académica”. Esto puede relevarse como política explícita dentro de los niveles a la hora de definir prioridades de ingreso ya que “los niños que egresan del *Departamento de Aplicación* ingresan directamente al secundario”; “los nuestros (refiriéndose a los egresados de primaria) entran sin ningún problema” (Jefa de preceptores, comunicación personal, septiembre 2012).

³³⁶Tal como se presentó con detalle en el apartado “Las escuelas y los nombres” Op. Cit.

³³⁷<http://www.normalolavarria.edu.ar/100anos.htm> visitada el 01/02/12.

³³⁸ Da cuenta de ello el modo en que está organizada la página web de la escuela en la que se coloca a los diferentes establecimientos como “niveles” y la página se titula “ENO - Escuela Normal de Olavarría”:

<http://www.normalolavarria.edu.ar> visitada el 01/02/12

Esta unidad también se reconoce en la percepción que tiene de ella la comunidad en general: se la nombra como “la escuela Normal” sin importar a qué nivel educativo se haga referencia.

A lo largo de los festejos y pasados dos años de aquel evento siguen estando en la escuela banderas y carteles con el logo diseñado para entonces, en los que se la nombra como "la Normal"³³⁹. Se hace mención a este tema en el mismo libro del centenario señalando (tal como se expusiera en el capítulo 5³⁴⁰) que el nombre de “Normal” pervive más allá de los cambios que tuvo. Una batalla silenciosa sostenida desde adentro de la escuela y desde el conjunto social para mantener la denominación original.



Imagen - Logo de festejo del centenario. Escuela Secundaria N°10 (ex Normal)
Fuente: página web de la Escuela Secundaria N°10.

Algunos tópicos que permiten dar cuenta de por qué este libro se constituye en un analizador

Con los militares estábamos bien

En las primeras páginas destinadas a entrevistas, se destaca la remembranza de un ex alumno al que le dan el lugar destacado de “Presidente honorario” de la Comisión de festejos. El mencionado ex alumno relata que se desempeñó durante dieciséis años como Secretario de Gobierno del Dr. Víctor Portarrieu³⁴¹.

³³⁹La directora actual ha referido en reunión de estudiantes la pretensión de restituirle a la escuela su nombre. Como argumento señala “si tomas un remis nadie sabe cuál es la escuela secundaria 10, todos la conocen como “Normal”. (Entrevista TA. Mayo 2012).

³⁴⁰ Se hace referencia al capítulo 5, apartado “Seguir siendo los mismos, más allá de los cambios por Ley”.

³⁴¹ Carlos Víctor Portarrieu: Intendente electo por la UCRI (1958/62), Comisionado Municipal (1962/63), Intendente electo por el MID (1963/66). Intendente “de facto” (1976/83).

Con los años, el Dr. Víctor Portarrieu, que era Intendente Municipal, me vino a ver y me propuso ser Secretario de Gobierno, allí trabajé por dieciséis años, cuando el Dr. Portarrieu dejó el cargo, yo asumí como intendente Municipal hasta el año 1983, que es cuando le entrego el gobierno al intendente electo Helios Eseverri (100 años 2010:27).

Se destaca como alumno que consiguió un espacio importante en el ámbito de la política y se encumbra su condición de haber llegado a Intendente de la ciudad. No se repara allí que su paso como intendente lo hace en el último tramo de la más sangrienta de las dictaduras en la historia nacional.

En este tema se puede señalar la ausencia plena de cualquier referencia al período de dictaduras militares por las que transitó la historia nacional, en particular la ausencia de referencias a la última. Ninguna mención respecto de las cuatro estudiantes y egresadas de la institución “desaparecidas”, víctimas de terrorismo de estado (Vigneau y otros 2015).

Los vínculos políticos y sectoriales

El libro fue presentado en el recinto del Concejo Deliberante de la ciudad con la presencia del Intendente municipal y parte de su staff, en el marco de otras actividades organizadas en la semana de los festejos. La pretensión de “asunto de estado” dado al Centenario de la Escuela Normal, primera escuela secundaria de la ciudad, lo alcanza no solo con la presencia del Intendente Municipal y sus secretarios en el acto formal y la presentación del libro del centenario en espacios municipales, sino también con la presencia de figuras destacadas. Los poderes político, militar y religioso se hacen presentes en este festejo de la escuela que es una oportunidad para fortalecer la imagen tradicional de la escuela y su valor para la ciudad. En el acto académico pueden observarse representantes del ejército, con sus trajes de gala ubicados a la derecha de las autoridades municipales que ocupan los asientos de la primera fila del Teatro Municipal. Se encuentra también el ex Ministro de Educación de la Nación Juan Carlos Tedesco quien llega invitado por una ex alumna y diputada provincial por el justicialismo y ofrece una conferencia en el salón de actos de la escuela colmado de público. Como en su fundación, son figuras de notables los que se reúnen para agasajar, recordar, estar presentes.

En una imagen que registra al ex ministro en un acto más privado en la dirección de la escuela, se lo ve retratado junto a los directivos de los tres niveles de "la Normal" (EPB, ESB y Polimodal), inspectores, la diputada y el obispo de la diócesis de Azul, a la que pertenece la ciudad de Olavarría.



Foto Presentación del Dr. Tedesco en el marco de los festejos del centenario.

Se observa de izquierda a derecha

Adelante: directora de nivel primario, directora de ESB, Diputada Provincial; Dr. Tedesco (conferencista), Inspectora de nivel especial; director de Media N°10; representante municipal.

Atrás: ex inspectora de nivel Primario; ex Directora de Media 10; Obispo de Azul.

Rastros y presencias de la religión católica

También pueden reconocerse a lo largo de las páginas del libro del centenario, así como en el programa de actos³⁴², continuidades respecto al valor asignado a la religión católica. Así son destacados momentos específicos en los que se

³⁴²Las actividades programadas para el homenaje:

Sábado 27 - Domingo 28 de Marzo - 10.30 hs. Exposición de Fotos: "La Normal... Ayer, hoy y siempre.". MAPDA

Jueves 1º de Abril - 18 hs. Abrazo a la Escuela

Martes 6 de Abril - 19.30 hs. Presentación del Libro "Los 100 años de la Normal"

HCD - Municipalidad de Olavarría

Jueves 8 de Abril - 18.30 hs. Izado de la Bandera nacional en el Establecimiento.

Descubrimiento de Placa Recordatoria Homenaje al Director Prof. Oscar Daniel Braghini **10 hs.**

Colocación de Ofrenda floral frente al Cristo Yacente en memoria de los docentes, no-docentes y alumnos fallecidos. Oración frente al Sepulcro del Director Carlos U. Videla Rivero. **11 hs.** Misa en Acción de Gracias Iglesia San José. **19 hs.** Acto Académico Teatro Municipal de Olavarría

Viernes 9 de Abril - 20 hs. Conferencia a cargo del Lic. Sergio Sinay "Vivir como adultos, vivir con sentido. Respuestas para una sociedad con urgencia de adultez" Salón de Actos - Escuela Normal

Sábado 10 de Abril - 21.30 hs. Cena en el Salón de la Sociedad de Fomento "Mariano Moreno"

honra con la “Colocación de Ofrenda floral frente al Cristo Yacente” (cementerio Municipal) a la memoria de los docentes, no-docentes y alumnos fallecidos”, posteriormente “Oración frente al Sepulcro del Director Carlos U. Videla Rivero” y “Misa en Acción de Gracias Iglesia San José” (Iglesia frente a la plaza principal), así como la presencia de personas relevantes del clero diocesano como es el obispo, en los actos conmemorativos.

También se recoge en múltiples y diversos textos la mención a Dios, a la fe, a la vocación. Se rescatan dos que están en el inicio del libro, uno en el Prólogo y el otro en la apertura realizada por quien fuera la directora de la escuela hasta 2009:

Escuela Normal: a lo largo de cien años ha sido un firme soporte de la identidad cultural y educativa olavarriense, *hagamos votos para que esa misión se acreciente más aún en el futuro* (Wally 2010:1).

Mi deseo para esta querida escuela Normal, la mía, la de mis hijos, la de mi nieta es *que Dios ilumine a sus conductores y docentes que son los hacedores de la formación, para perdurar en los recuerdos y estarle eternamente agradecida*” (Olite 2010:6).

Las reiteradas referencias a Dios, a la fe, a las vocaciones docentes dan cuenta del sostén de una creencia que es parte de los enlaces que se dieron en el origen de la escuela y a lo largo de su historia. En alguna medida, se articulan con idearios de la docencia atada a la vocación, a la educación con la evangelización, y actualizan las imágenes superpuestas de ciudades en las que la educación junto con la fe disputaban (y disputan) el terreno a la barbarie. Las trazas de lo católico se advierten en los discursos y en las prácticas de los actores sin ninguna reserva o solapamiento. El nombre que se le impuso en 1958, “José Manuel Estrada”, da cuenta de un ideario que al momento del centenario, seguía en pie.



Foto: Misa por los 100 años de la Escuela celebrada en la Iglesia San José. (Iglesia que esta frente a la plaza central y en la misma cuadra que el Palacio Municipal).

Escuela, laboratorio de triunfadores. Los exitosos y exitosas

La conmemoración de esta fecha se presenta desde la Escuela como “un acontecimiento que merece trascender y ocupar un lugar preponderante en el interés de *este vecindario de Olavarría*”³⁴³. Asimismo, se destaca especialmente la importante trascendencia que esta casa de estudios ha tenido en el desarrollo cultural, educacional y en la formación de los vecinos de este distrito. Formadora de maestros en más de los dos tercios de la edad que va a cumplir, significó un *laboratorio* del cual salieron cientos de docentes con un caudal más que significativo de conocimientos y aptitudes preparadoras para triunfar en diversas actividades desde su egreso.

La construcción de un espacio de relevancia social asociado al desarrollo científico, un laboratorio, que anclado en lo local motorizó el desarrollo de la ciudad. En el prólogo, se la compara con la importancia que tuvo el Instituto Universitario (posteriormente fue la Facultad de Ingeniería en la naciente Universidad Nacional del Centro) fundado en la década de '60 en relación al progreso de la región. Una imagen fuerte de la relación entre educación y progreso, progreso vinculado a la producción industrial en el caso de la Universidad. Un progreso asociado a “las luces de la educación” ubicaba a la escuela como fuente desde la que se proveyeron maestros a la ciudad y para triunfar desde otras profesiones. La visión que la escuela tiene respecto de su

³⁴³<http://www.normalolavarria.edu.ar/100anos.htm> visitada el 28/09/12. Por otro lado, la página web de la escuela y las publicaciones periodísticas locales (papel y digital) complementan los datos aquí analizados.

papel social queda expuesta como un lugar de relevancia en la conformación de jóvenes “destinados a triunfar” en ámbitos específicos, como lo fue la docencia mientras egresaron maestros o en otros ámbitos de la vida social: políticos, científicos, religiosos, profesionales, destacando especialmente a aquellos “olavarienses en el mundo”³⁴⁴. Este es el perfil de las notas y comentarios seleccionados para que los y las egresadas tomen la palabra y se refieran a su paso por la escuela en vinculación con su presente. Se advierte en esta persistencia en el destaque de alumnos que *triunfan* en el exterior del país como si se tratara de una conquista extraordinaria, la tensión entre lo local y el “exterior”. Parecería que la visión del éxito estuviera alojada en trascender las fronteras del país y es allí donde puede mostrarse el éxito de la formación, en la que “la Normal” tendría un lugar destacado. Podría decirse que, desde la mirada de quienes producen el libro, se reafirma a la ciudad de rango medio como límite de lo posible para sí y se ve como éxito traspasar esa frontera. Afirmábamos a partir de una investigación anterior³⁴⁵ que

la ciudad de rango medio se convierte *en el límite, en el horizonte de posibilidades* para determinados sectores, aquellos que interpretan que existe una escasa perspectiva de movilidad, de trascender los límites de lo local, aún en el plano de la pura especulación o imaginación. (Umpierrez 2010: 56)

Se presentan comentarios escritos por una serie de egresados -especialmente de la década del '80- que se fueron del país. Son testimonios de científicos, empresarios y una religiosa. Graduados universitarios que escriben desde los países en los que se radicaron, vinculados especialmente al desarrollo científico en universidades o bien en empresas.

³⁴⁴ Este es un tema recurrente también en los medios de comunicación locales que destinan espacios a esta temática, aunque de modo más amplio, aquellos que por diferentes motivos y en diferentes períodos emigraron y se encuentran radicados en el exterior, siempre con un aire melancólico y nostálgico por las raíces, la familia, las costumbres. Ver por ejemplo en el diario “El Popular”

http://www.elpopular.com.ar/comunidad.html?a=s&s=1#nota_4366 visitada el 02/10/12

³⁴⁵ Allí se indagaban las condiciones y relaciones existentes entre el acceso a una carrera universitaria de profesorado de una Universidad regional de la Provincia de Buenos Aires, en una de sus sedes, Olavarría, y las elecciones que hacen los sujetos al respecto. En esta elección se estarían tensando y condensando aspectos del plano subjetivo a la vez que del entorno social colocando a la ciudad como horizonte de lo posible. Se buscó reconstruir la relación que se da entre un colectivo de actores sociales, estudiantes de una carrera de profesorado universitario, el campo social transitado por ellos y sus familias y las condiciones que construyen la identidad local, de una ciudad de rango intermedio -Olavarría-, de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el año 2008.

Un aspecto que llama la atención: el arte está ausente. No hay registro de egresados que se hayan proyectado desde su participación en campos artísticos. ¿Es que no los hay? ¿Es que tendrían menor relevancia? ¿Es una banalidad o superficialidad dedicarse al arte? ¿Esto podría remitir a la construcción social compartida de Olavarría ciudad industrial, ciudad que se sostiene con un proyecto de desarrollo científico y técnico? Resuenan frente a estos interrogantes algunas afirmaciones recogidas en otra indagación entre estudiantes universitarios en el campo de las Ciencias Sociales de la localidad³⁴⁶: frente a la pregunta sobre quiénes tienen trabajo (en Olavarría), las recurrencias se dan en la identificación de “los técnicos” como el sector que dispondría de variadas y amplias oportunidades de conseguir trabajo. Se describe a la ciudad como un ámbito en que este tipo de calificaciones sería valorado y requerido, especialmente asociado a la producción industrial. ¿Es otra vez la emergencia de la matriz de identidad local, ciudad del trabajo? ¿Es que no habría lugar/oportunidad de inserción para otros profesionales? (Umpierrez 2009:69). Destacarse en tiempos de la escuela secundaria actual sigue estando en la misma línea que lo que se rescata de tiempos pasados. A lo largo de la publicación se presentan relatos y se hace mención exclusivamente a estudiantes “destacados” del nivel secundario. Parecería que la voz autorizada, el nivel preponderante, que es al que se le dedica mayoritariamente el libro, es el secundario, ¿los otros niveles seguirán siendo vistos como “Departamento de aplicación”³⁴⁷?

Asimismo, se presentan algunos textos escritos por estudiantes, producciones que han participado y recibido algún tipo de reconocimiento en concursos. Ese es el eje, tener reconocimientos en eventos en los que se compete, aunque sean acciones aisladas, individuales y eventualmente podrían haber sido realizadas por fuera de la propuesta curricular. Se advierte un reconocimiento que se da en el plano individual meritocrático de modo casi exclusivo.

Ir a la Escuela Normal es una herencia

³⁴⁶ Se hace referencia a la misma investigación que en la cita al pie inmediatamente anterior.

³⁴⁷La escuela no tiene nivel superior. Funciona en el edificio pero se ubicó allí (año 2000) el Instituto Superior de Educación Técnica N°130. Depende de la DGCE y no mantiene relaciones con la ES N°6 o los otros niveles educativos que funcionan allí.

Se destaca la presencia en varias notas de familias en las que tres y cuatro generaciones han asistido a la escuela y se resalta que “ser alumno de Normal representaba un orgullo” (2010:23). Este es un tema relevado también en charlas informales: el orgullo de ser la tercera o cuarta generación que asiste a la escuela. Así en una de las entrevistas familiares publicadas se señala que “(...) *era natural la lógica familiar, no existía otra alternativa que ir a la Normal, era la continuidad (...)*” (P.36).

Como parte de la conformación como sujetos, como olavarrienses, ser parte de esta escuela daba, y aún da para algunos, distinción social, tal como ya se ha hecho mención en “Las escuelas y los nombres”. A lo largo del libro esta distinción se presenta también como una recurrencia en los relatos. Se le agrega aquí el detalle de la continuidad, de los lazos de la escuela con determinadas familias que aún encuentran en Normal un espacio que les da reconocimiento social.

En una de las entrevistas que se publicó, en la que estaban presentes varias generaciones de personas de la familia, uno de los entrevistados, E.L, se refiere al ingreso de su hijo a la escuela en la actualidad, proveniente de otra escuela Normal, la N°2 de La Plata:

él ingresó en el segundo semestre a Normal (...) como anécdota queda que no conseguimos banco en Normal pero pesó el querer seguir la tradición familiar de continuidad en la escuela, y así pudo ingresar (P.34).

Este relato coloca la mirada sobre la propia escuela y la selección de sus estudiantes. Estaría revelando que a la hora de decidir quién ingresa, a quién se le asigna un lugar, la tradición, los lazos familiares pesan. Tal es el caso que se narra, en el cual el niño que demanda el ingreso es la “cuarta generación”, es parte de una familia a la que pertenece “una docente histórica en la escuela” (p.32) y esto aportaría a que se atienda su pedido y se conceda la admisión. Este tipo de situaciones se pudo confrontar y confirmar en una entrevista a un estudiante de 6to año³⁴⁸.

³⁴⁸ Dice S. estudiante de 6to año (entrevista nov. 2012) sobre como elige e ingresa a la ESN⁰⁶:
- (...) cuando pasas de tercer ciclo, pero no quería seguir más en Libertas, era Nacional o Normal. y Normal era más cerca, en Nacional no conocía a nadie y en Normal iba con este chico, así que me decidí por Normal.
- ¿Y no tuviste inconvenientes para entrar?
- No, porque **yo tenía buenas notas y una amiga de mi mamá es profesora de Normal, era maestra** entonces... no tuve mucho problema
- ¿ella hablo por ustedes?

Ser parte de esta comunidad educativa coloca a los sujetos en una determinada posición social, al menos en términos de imaginario social. En términos reales, y desde el relato que se recoge en la publicación, los mecanismos de selección del estudiantado –todos los que provienen de la primaria y aquellos que portan “tradicción familiar” o bien tienen alguna conexión con la escuela o su personal– estarían dándole al menos en parte, ciertas posibilidades de selección de “quienes” ingresan.

Orden y progreso

A lo largo de los muchos testimonios presentados se pueden reconocer señales de orden, disciplina, reglas, control. Se recogen relatos sobre la severidad de maestros, profesores y directores. Se rescatan siempre los compañeros, los amigos, los juegos, las complicidades.

Desde los entrevistadores, se propone recuperar zonas de trasgresión, de aquellos momentos que contradecían lo formal y rígido de la escuela: los modos en que los estudiantes encuentran para confrontar, desafiar lo instituido. A pesar de esto, los relatos recogidos no superan al chiste y la travesura. La confrontación, el desafío, no ponen en riesgo ni pretenden discutir lo instituido, son “diversiones de adolescentes”.

Se condensa, entre otros, en el siguiente párrafo ideas que los entrevistados exponen respecto de su paso por la escuela:

Yo supongo que con un poco más o menos de osadía y desfachatez las cosas fueron las mismas. Uno de adolescente cree que se lleva el mundo por delante. La diferencia era que si te pasaba algo en la escuela en tu casa no te daban derecho a réplica. La actitud como padre es la que ha cambiado. Ahora le dan la razón al chico sin preguntar qué pasó y antes le daban la razón al adulto sin preguntar qué pasaba. (P.24)

A la vez que la escuela es un centro de formación, es un ámbito de disciplinamiento en donde se permite un chiste, una travesura; pero las reglas son claras, el límite es riguroso, el orden, la autoridad, finalmente no se discuten. Y esto se sostiene porque la familia lo demanda.

La llegada al nuevo edificio -inaugurado en 1935- se recupera y recrea a lo largo de las entrevistas a los ex alumnos más antiguos-. El diseño arquitectónico replica la estructura carcelaria, un panóptico perfecto.

	
<p>Foto aérea. Tomada de la Web</p>	<p>Vista de pasillo de vigilancia desde la casa del director. Registro propio</p>

Esta condición material asociada a la visión del control, el régimen disciplinario de la escuela, derivó en la denominación de “presos” a sus estudiantes. Es un nombre histórico, que pervive en la jerga estudiantil y de la localidad, al igual que los mote con los que se denomina a los estudiantes de otras escuelas tradicionales de la ciudad: se conoce como “grasas” a los estudiantes de la EET N°2 (ex Industrial y ex Escuela Nacional de Educación Técnica N°1) y “Pitucos” a los estudiantes del Colegio Nacional (ESN°6). A lo largo de los diferentes testimonios allí recogidos se recupera el apodo y se destaca el “*orgullo de ser presos*”.

El Club, la Escuela, las Olimpíadas

En los relatos que se recuperan para la publicación, las olimpíadas tienen un lugar importante en los recuerdos de muchos ex alumnos. En este contexto, se hace referencia directa a otra institución histórica: el Club Estudiantes, que se presenta en una nota en particular como “El Club Atlético Estudiantes y la Escuela Normal: vidas paralelas...³⁴⁹”. Así, Alem señala que el club nace de jóvenes entusiasta, en ese entonces estudiantes de la escuela Normal; y este origen marcará las relaciones entre ambos.

³⁴⁹ Nota de Carlos R Alem egresado del Departamento de Aplicación, abogado. Ex presidente de la Cooperadora de la escuela y ex presidente del Club Estudiantes. Libro de los 100 años, pág. 80.

vínculos intensos que desde siempre y para siempre mantienen el fuego sagrado de la antorcha que simboliza y representa sus principales ideales: trabajo por la educación, la juventud, el deporte y la familia (...) ambas instituciones se han ayudado recíprocamente a enaltecer la educación y el deporte con la participación activa de la familia, trípode que permitió desarrollar sus actividades en forma ordenada y con disciplina.

En este contexto, un club y una escuela que se conjugan en mantener el orden moral y social y la disciplina de mente y cuerpo, solidarios al trabajo de las familias, se coloca el espectáculo, la contienda que se sostendrá con altibajos³⁵⁰ hasta el presente. Las figuras de los inicios de las Olimpíadas vuelven a colocar en escena a uno de los personajes de la ciudad relevantes en esta investigación: el maestro Héctor Nicolás Amoroso:

No es casual que por iniciativa de los profesores Alejandro Bertolozzi de la Escuela Normal (ENO) y Héctor Amoroso del Instituto Coronel Olavarría (ICO) se disputaran en el año 1943 y en el ámbito del club las primeras Olimpíadas celebrando el día del estudiante. Las autoridades pusieron todas las instalaciones a disposición de los organizadores de la justa estudiantil, siendo presidente por aquel entonces el inolvidable don Francisco Amoroso.

No aclara Alem por qué “no es casual” que esto suceda, más bien se presenta casi como algo inevitable, tal como si deviniera “natural”. Además, la imagen que prima en la ciudad de rango intermedio es que “aquí nos conocemos todos”, por lo que estos hechos no necesitarían tanta explicación.

La valorización de la práctica deportiva instalada en la época (el valor de disciplinar el cuerpo, los supuestos que se sostenían respecto de la disciplina Educación Física, el avance de los nacionalismos, entre otros), las relaciones familiares (Héctor Amoroso es sobrino de Francisco Amoroso, el presidente del Club) y la emergencia de una segunda escuela secundaria que disputaba sentidos a la tradicional (esto se presentó en “Las escuelas y los nombres”) constituyó al campo de juego, las canchas, en encuentro legítimo de confrontación de “rivalidades” entre escuelas, que se sostiene hasta el presente. Allí se sabría cuál era la mejor y se canalizarían “sanamente” las diferencias. El

³⁵⁰ Las olimpíadas fueron suspendidas por las autoridades educativas en varios ciclos escolares a raíz de incidentes en los encuentros, las peleas entre “hinchadas”, disturbios y daños.

juego es terapéutico y catártico y se puede identificar como “válvula de escape” frente a las confrontaciones. También allí se dirimen diferencias y se construyen regulaciones interiores en los que juegan (Caillois 1958).

Los desafíos de la inclusión a partir de la sanción de la LEN

Una voz con presencia y reconocimiento ya que su texto realiza la apertura del libro, es la de quien fuera alumna, desde 1973 profesora y desde 2002 hasta 2009 directora en la escuela³⁵¹. Su presencia devela la legitimidad y reconocimiento sobre su figura, ya que se convierte en la voz oficial, la palabra autorizada de la directora, en vez de serlo su reemplazante, quien aporta un texto que se suma entre otros promediando el libro. Su visión da cuenta del sentido y el impacto que la demanda de inclusión educativa genera sobre la escuela y la respuesta que desde ella hay que dar:

En el año del Centenario de nuestra escuela que coincide con el Bicentenario de la Patria se pone fin al plan de estudios que se llama Polimodal, para dar comienzo al segundo ciclo de la Nueva Secundaria, basada en una política de inclusión, de retención, pero *no debemos perder de vista la calidad educativa que ha sido uno de los objetivos que a lo largo del tiempo nuestra escuela Normal ha sabido sostener* y así responder a las familias que confían sus hijos para la formación. (...) Preocupa hoy garantizar la continuidad educativa de nuestros jóvenes, la inclusión y obliga a diseñar políticas adecuadas frente a este siglo XXI ante una sociedad con nuevos paradigmas. Pero no es lo único que nos tiene que preocupar, tenemos que estar atentos a desarrollar las capacidades de todos, un gran reto para los docentes, y *darle mucha importancia y oportunidades de participación en otros niveles, al comprometido, al que realmente a él y su familia le interesa su formación y apoya a la escuela*. Habrá que buscar las estrategias para garantizar permanencia sin resignar calidad. Mabel A. Olite de Gelso (pág5/6)

Una voz legitimada y reconocida, con *autoridad*, marca un rumbo: incluir pero con la directriz de diferenciar a “quienes (estudiantes y sus familias) les interesa su formación”. ¿Cómo discernir esos “quiénes”? ¿Con qué parámetros reconocer

³⁵¹Fragments de “Mirando desde el SXXI “ Mabel A. Olite de Gelso (pág. 5/6)

a estos jóvenes? Probablemente los *habitus* estén jugándose en este reconocimiento en el que ser parte se habilita no solo con la dedicación al estudio sino con los modales, el vestir, el modo de decir, y la suerte de padres que a cada uno le haya tocado. Bajo esta mirada, *se asoma la posibilidad discrecional de selección atendiendo a la capacidad de cada quien de interpretar y actuar en la clave correcta.*

**Algunas consideraciones finales, aportando a mirar el entramado.
Presos de ayer y de hoy.**

Cadena perpetua por Bárbara Tolosa³⁵² (2010:88)

Mi querida escuela
Isla del conocimiento

Eres monumento histórico
Sueño del buen educador...
Cuántos recuerdos en tus paredes
Unión de sabiduría y prestigio
Esperanza, pasado, presente y futuro,
Lápiz que enseña el camino...
Antes de ti, era solo un niño...

Nadie podrá olvidarte,
Orgullo de tus egresados,
Raíz de las ideas
Maestra de maestras.
Alegría de alumnos y profesores
¡La escuela Normal de Olavarría!

Tal como daría cuenta la poesía que encabeza este apartado, para las nuevas generaciones, para quienes eran estudiantes en 2010, muchas de las visiones y sentires son similares a los de los estudiantes de otrora. Podría decirse que la identidad de los estudiantes de la Escuela Normal y sus continuidades (EEM N°10 y ES N°10) se conformó alrededor de la denominación de “presos”, mote que se les asigna y se asume desde los estudiantes como propio. Se puede advertir que sigue habiendo “presos”, tal como se releva en el acróstico escrito por una estudiante del último año de la escuela en el año 2010, al que titula “Cadena perpetua” aludiendo a la condición de “presos” de sus estudiantes (publicado en el “Libro del centenario de la Escuela Normal”). La disciplina, el

³⁵²Alumna de 3er año Polimodal en 2010.

control, la autoridad son constitutivos de este mote de “preso” que, además, en la publicación de la escuela se muestra con orgullo.

La pervivencia del nombre no es solo una cuestión de costumbre o remembranza: la escuela se sostiene como tal, es “la Normal” y funciona en pos de sostenerse en la comunidad con el reconocimiento y la distinción que la caracterizó desde los inicios.

La construcción identitaria de “presos” no solo remite al edificio, que se conforma al igual que una unidad penal en zonas de vigilancia, pasillos, preceptores alertas, directores que inspiraban terror, profesores temibles. La disciplina, el orden, la autodisciplina son aspectos sobrevaluados en la escuela. La estudiante que escribe este acróstico presenta imágenes de la escuela “isla de conocimiento”, una imagen de separación y reservorio, que guarda como monumento, como patrimonio algo de cuidado. Mirada conservadora con continuidad de futuro, historia descarnada y atemporal en la que la educación y los educadores dan raíces, y el orgullo es haber estado allí: la escuela orgullosa de sus egresados y cada uno de ellos de haber podido ingresar y egresar de esa institución.

A lo largo del libro, hay insistentes referencias a los colores que identifican a la escuela, el rojo y el blanco: “corazones pintados a fuego de rojo y blanco” (Pág. 24). En sus inicios, su uso era exclusivo de los festejos deportivos, de los uniformes de las olimpiadas; con los años, se identifica su inclusión en los distintivos de los egresados. Para el acto conmemorativo, se “vistió” literalmente a la escuela de rojo y blanco ornamentando el exterior con globos, guirnaldas, tiras de papel, además de los carteles y banners diseñados especialmente; y los colores pasaron a ser parte de la vida cotidiana de la escuela.

Esta insistencia en imponer los colores en la cotidianeidad se profundiza a partir del Centenario. Para la conducción de la escuela es un modo de aglutinar, de homogeneizar, de sostener un discurso de “pertenecer”, ese “fervor” que inunda todos los espacios (este aspecto se presentó en extenso en la primera parte del presente capítulo).

Analizar una publicación de una escuela, en la que se muestran algunos aspectos privilegiados sobre muchos otros posibles, se constituye en un analizador que, al decir de Lourau, “permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar”. En la escuela y para las nuevas generaciones -quienes eran

estudiantes en 2010, tal como daría cuenta la poesía que encabeza este apartado- muchas de las visiones y sentires son similares a los que caracterizaron a los estudiantes de otras épocas. Se advierte la pervivencia de una imagen social compartida de educación de excelencia, que conlleva distinción social, reconocimiento, proyección social.

2 Los edificios escolares: el síntoma en el cuerpo de las instituciones.

Un síntoma, según el diccionario español, es la alteración del organismo que pone de manifiesto la existencia de una enfermedad y sirve para determinar su naturaleza. Otra acepción define así al indicio o señal de una cosa que está ocurriendo o que va a ocurrir. En las escuelas, las referencias al edificio y su mantenimiento son recurrentes y ocupan la atención de los diferentes actores institucionales; son síntomas el estado del edificio y de los recursos – equipamientos, materiales, tecnologías-. Interesa atender los modos en que se lee e interviene sobre esta situación. El cuerpo de la escuela, el edificio escolar, se constituye en un analizador no solo del momento histórico en que se hace el relevamiento sino como articulador y testigo de la historia, de los usos que se hizo y hace del espacio, como una lectura transversal del poder.

En dos de las tres escuelas seleccionadas, los edificios se mencionan como temas críticos, dado el estado de daño e insuficiencia que presentan, en particular su infraestructura. Haremos especial referencia en este apartado a esas dos escuelas, la Secundaria N°7 (Nacional 2) y la Secundaria N°6 (Nacional 1), evocando las “escenas” presentadas en el capítulo 1.

En la **ES N°7** (Ex Nacional 2 -Escena 1: “El edificio, mi gestión”), el edificio es un tema clave para el director, en el que focaliza su tarea específica, cuando afirma que es el objetivo de su gestión poder resolver el tema edilicio. Así, en una entrevista señala que cuando cierre su ciclo y se vaya de la escuela espera -mencionándolo en primer término- “en lo edilicio, que no haya problemas”.

Al mismo tiempo, en la **ES N°6** (Ex Nacional) “la Sentada” (Escenas 1, 2 y 2.1) promovida por los estudiantes es en reclamo por el agua y las condiciones del edificio. La mampostería del ingreso estaba a punto de caerse, bancos y sillas destruidas, falta de vidrios y de algunos calefactores acompañaban la situación de falta de agua en el edificio al momento del reclamo estudiantil.

En la **ES N°10** (Normal), la Jefa de Preceptores³⁵³ señala que “la escuela está bien, el edificio está bien, de recursos estamos bien”. En esta última escuela, la Asociación Cooperadora es el actor clave en el sostén económico, quien respalda y atiende las necesidades de reparaciones y renovación de equipamiento.

Se presentan los dos primeros establecimientos y su modalidad de atención al síntoma del edificio y equipamiento escolar.

Escuela Secundaria 7 (Nacional 2) - “El edificio, mi gestión”

Para el director de Escuela Secundaria N° 7, la búsqueda de recursos para avanzar con obras de infraestructura es parte central de su tarea, tal como se relevaba en las Escenas del capítulo 1. El director señalaba con énfasis en su relato el tiempo y la energía invertida en la tarea de concretar la cesión de unos galpones para su proyecto edilicio. Una vez que se hiciera la toma de posesión de los mismos, el objetivo sería “poner a trabajar fuertemente a la comunidad.” En este punto, el director visiblemente entusiasmado relató haber “tenido tres o cuatro reuniones con padres que se han comprometido y mucho para aportar mano de obra y trabajo para acondicionarlo y transformarlo en un SUM”. Respecto a cómo se financiaría esta obra reconoce que

el presupuesto para eso es **algo que tendrá que trabajar arduamente la comunidad** y para eso también cumplimos con el objetivo de **acercar a la familia** y que **se comprometan en todo lo que tiene que ver con la educación de los chicos**. También tenemos varias propuestas de conseguir los recursos con empresas del barrio, que **estamos seguros que pueden colaborar**.

Su visión de la tarea se ajusta a resolver en el plano local y desde la propia escuela, las necesidades que la institución tenga.

Desde sus inicios, la escuela ha tenido que afrontar esta tarea bajo su responsabilidad y empeño. El edificio que se destinara en sus orígenes para el funcionamiento de esta escuela, dos chalets y un galpón pertenecientes al Ministerio de Agricultura Nacional, han recibido sucesivas refacciones a la medida de los presupuestos disponibles y de quien en ese momento condujera la

³⁵³ Entrevista mayo 2012

escuela. En la actualidad, el edificio escolar resulta ser una sucesión de aulas reducidas en tamaño, que dan a un patio exterior, pudiéndose identificar los diferentes momentos en que se fueron anexando ya que no guardan unidad ni proyecto común. Se observan, además, otras aulas en construcción en una planta alta, pero detenidas hace ya varios años, por poner en riesgo la estructura que las sostiene. Un patio que se inunda, pasadizos, galerías abiertas; sin lugar para actos, actividad física, entre otras dificultades. Desde la voz del director se asume que la escuela

fue creciendo, se fue haciendo sin mucha coherencia arquitectónica (...) es una debilidad que tenemos que solucionar. (...) Se le fueron haciendo diversas reformas pero hay salones que quedaron chicos para meter treinta alumnos, pero bueno, nos arreglamos... hacemos arreglos... no sé si buenos, pero nos permiten salir del paso.

Una escuela que desde su misma fundación recibe en comodato un edificio que permite “salir del paso” para concretar “un sueño”: lograr una escuela secundaria para los chicos de “atrás de las vías”, según relata la primera secretaria de la escuela³⁵⁴. Según sus expresiones, “al principio fue muy duro”, era “todo a pulmón”, por ejemplo, “una administrativa que trabajó un año entero ad honorem”. Relata cómo padres y estudiantes, junto a docentes, y “la directora haciéndonos el asadito”, los sábados y domingos trabajaban en la refacción del edificio acondicionándolo para funcionar como escuela, que además rápidamente sumaba inscriptos. Las dificultades no eran solo edilicias sino que

un edificio que no estaba preparado y sin equipamiento para tal fin, ni recursos, (...) no teníamos nada, tan es así que hicimos una lista y le pusimos «lista de casamiento» (risas) y pedíamos cosas, papel, tizas, todo lo que sobrara en casa, todo era bienvenido, todo (con énfasis). Incluso vino un señor que dijo, «yo no tengo nada en casa, pero tengo una botellita de un litro de cloro». Venga, si todo era importante. Todo lo traíamos de casa. Con decirte que las máquinas con la que yo escribía como Secretaria eran esas máquinas Remington viejas que tenían un carro así grandote.

³⁵⁴Ingresó convocada por la primera directora. Su madre era miembro de la comisión pro-escuela secundaria. Desde entonces está en la escuela. “Somos familias del barrio (con énfasis), mamá es de una familia del barrio”. Entrevista. Mayo 2012.

(...) Las sillas y los bancos los prestaba el Club, se traían los lunes a la mañana y se devolvían los viernes. (...) Cada chico cruzaba con su silla.

En relación al crecimiento de las instalaciones y la matrícula, la primera secretaria relata que promediando la década del '90 se crea el bachillerato nocturno con dos divisiones. No obstante, no logran el desdoblamiento del curso,

se trabajaba con setenta chicos que no entraban en los salones entonces. Yo me acuerdo que daba clases desde el lado de afuera, desde las ventanas y que iba de un salón al otro. Daba un ratito acá y un ratito allá, había 30 y pico de chicos en cada salón que están pegados, un ratito acá y un ratito allá. Después nos desdoblan ese curso y fue uno de Gestión y otro de Sociales, y la escuela sigue creciendo.

Hasta aquí se advierten varias aristas del problema que se lee como síntoma. Una escuela que recibe un edificio que era un lugar de acopio y oficinas. Una comunidad que ve allí la oportunidad de cumplir un sueño: tener una escuela secundaria nacional “del otro lado de las vías”. Para ello está dispuesta a participar activamente en la puesta en valor del edificio, en cubrir puestos y tareas sin esperar remuneración o en condiciones de gran esfuerzo. La comunidad y los actores institucionales asumen la gesta fundacional como proyecto utópico (Fernández 1999), con la decisión de colocar allí su trabajo y su pasión.

En los más de veinte años de existencia de la escuela, el impacto del neoliberalismo como modelo y su huella en la educación se advierte en la superficie. Una escuela que se logra fundar, pero librada a lo que la comunidad fuera capaz de promover y a los recursos que pudiera generar para su puesta en marcha y sostén. Las condiciones iniciales de apoyo y participación de las organizaciones del barrio y del gobierno municipal permiten afrontar la adversidad con éxito. La escuela crece y va logrando con esfuerzo crecimiento en matrícula y en espacios. La Ley de Transferencia Educativa primero y la Reforma Educativa después, incluida la creación de la ESB más tarde, se identifican desde los propios actores como momentos críticos, en los que el recambio de docentes y la paulatina distancia de la comunidad, quebranta el proyecto de la escuela. En ese tramo, la ciudad toda se ve transformada por la crisis económica y la puesta en plena vigencia de un modelo de Estado post-

social, ya que Olavarría escala en desocupación a valores entre los más altos registrados en el país³⁵⁵. A este escenario, se suma el cambio de bandera política en lo local, por lo que la escuela pierde este enlace clave en la búsqueda de recursos³⁵⁶. La escuela nace en 1989 de la mano del Justicialismo y es parte de los enlaces entre la política local (Juan Manuel García Blanco 1989-1993), provincial (Antonio Cafiero 1987-1991) y los actores del barrio (Sociedad de Fomento/ Club El Fortín).

La tensión entre la gestión del sistema educativo y la enunciada autonomía del nivel institucional desde la sanción de la Ley Federal se juega en la transferencia de responsabilidades explícitas, a la par que se vive como pérdida, como sacrificio vano al interior de la escuela, respecto del trabajo realizado. Son las propias políticas las que desalientan e imprimen desazón, ya que desarticulan la fortaleza de reconocerse, de ser parte de un proyecto. Comienza el “desgranamiento” en palabras de una de las profesoras del período fundacional:

Es por el propio sistema, el Sistema es muy perverso; es trabajar para llegar a un momento que tenés que irte o te saca, te sacan del Sistema, eso es perverso. En esta escuela uno trabaja tanto, tanto, tanto y llega un momento que el mismo sistema te saca y vos decís, ¿qué pasó? Es el sistema. Porque el sistema no te considera una persona, vos laburas, no sos un número, (pero) qué le importa lo que hiciste o lo que dejaste de hacer. (...) Un resentimiento tengo, creo que se nota, (risas) (...) mucho personal que estaba arraigado acá, si bien no cambió de edificio, si cambió de directivo, cambió la manera de trabajar... yo veo que ahí empieza el desgranamiento³⁵⁷ (...) jugando, digo “soy la dueña”³⁵⁸, pero no quiero cargos directivos, estoy enraizada acá. Pienso quedarme hasta que me jubile.

³⁵⁵Llega a superar el 18 % (Sosa 1999).

³⁵⁶ La primera directora tenía una llegada directa al intendente, su designación estuvo directamente vinculada a la política municipal. Según su propio relato, en una oportunidad en la que estaba buscando conseguir que se desalojara el segundo chalet para ampliar la escuela: “Fui a la Municipalidad, subí no sé cómo hasta el despacho de Juan Manuel y estaba ahí con sus secretarios, «me sacan a ese ingeniero de ahí porque si no renuncio» y parece que mandaron una carta de no sé dónde porque del ministerio respondieron (...) Llegaron un día y me entregaron las llaves y ese día fue una cosa espectacular” Entrevista LG.

³⁵⁷Primera Secretaria de la escuela. Refiere que ella es la primer profesora que pierde sus hora en el proceso de transferencia de Nación a Provincia. Entrevista Mayo 2012.

³⁵⁸En ese momento estaba en un canal de aire una serie de televisión titulada “La dueña”, cuya protagonista era Mirtha Legrand quien encarnaba una adinerada propietaria de una empresa de cosméticos y se veía la trama familiar, de intereses económicos, políticos entre otros.

El proyecto inicial es afrontado como acto heroico por parte de un grupo de actores que se va desarticulando a partir de diferentes atravesamientos políticos, económicos, culturales. El desgranamiento no hace referencia exclusiva a la pérdida de estudiantes, a la pérdida de matrícula; alude también a la mutación de un tipo de estudiante: el hijo de las familias del barrio, familias tradicionales de la zona, los que iban a jugar al fútbol al Fortín, son desplazados por los que salen a “buscar banco” por las escuelas de la ciudad y recalcan en la ES N°7 después de repetir. Al mismo tiempo se da cuenta de la pérdida de actores relevantes de la escuela, de quienes “se la pusieron al hombro” pensando en un proyecto para ese barrio “detrás de las vías”. Una pertenencia que algunos sostienen, desde la permanencia enraizada, aunque sin la capacidad de disputa o conquista de espacios para pensar en sostener aquel proyecto inicial.

Desde la voz del Jefe de preceptores -quien está en la escuela desde tiempos cercanos a sus inicios-, se reconoce al barrio, a la gente del barrio, como impulsora, demandante, en un lugar protagónico en esta puesta en marcha: “la intención de la gente del barrio era la de crear una escuela”. No obstante ese nexo inicial y la visión que la constituía se transformaron. Ya no existe relación entre la comunidad y la escuela; ni entre el club, actor clave en la fundación, y la escuela. Esto habla no solo de la escuela sino a la par, de las transformaciones en las visiones de quienes conducen el resto de las instituciones y de las transformaciones de la trama social amplia:

ya no existe, **ni en el turno de la mañana existe**, no existe en ninguno de los turnos. (...) Se supone que la colaboración que originariamente tenía, toda la contribución del Club El Fortín, **hoy el club El Fortín es como si fuera el club Estudiantes**, el hecho que estemos al lado, que la escuela se llame Fortín, no tiene nada que ver. **Antiguamente todas esas cosas sí tenían que ver**. Todos los espectáculos, todas esas cosas ya se sabía, los chicos que tenían educación física en el club El Fortín, todo en el Club El Fortín y venía toda la comunidad barrial, los chicos eran los chicos del barrio, los conocían, era un ambiente... Era grande la escuela, llegamos a tener cuatro divisiones cada preceptor. Ahora... es más, hay que suprimir preceptores porque la relación son uno cada dos cursos.

(...) es la identidad de la escuela la que cambió, el grupo de pertenencia. Vos vas al club de tu barrio por pertenencia, sos hincha del

club de tu barrio por pertenencia, vas a la escuela de tu barrio por pertenencia. Si perdés la pertenencia te da lo mismo venir a esta escuela que ir a otra.

Ya no existe relación con la comunidad ni “en el turno mañana”. Ello da cuenta, además, de la fragmentación hacia el interior de la propia escuela después de los impactos de las reformas al nivel. Durante la vigencia de la Ley Federal, la escuela alojaba por la mañana al Polimodal, heredero del Colegio Nacional N°2. Por la tarde, funcionaba en principio el Tercer ciclo de la Escuela Primaria N°32 y posteriormente la Escuela Secundaria Básica N°4. Por la noche, el Bachillerato de adultos mantuvo su vinculación con el Polimodal pero su diseño curricular siguió diferenciado, por lo que se sostuvo de modo fragmentado. A pesar de que la escuela Secundaria N°7 se unificó y pudo definir una estructura común en términos formales, vista desde las prácticas, la escuela sigue actuando la fragmentación entre turnos mañana, tarde y noche, y entre propuestas: Secundario y Bachillerato de Adultos.

Respecto de la vinculación de los estudiantes con la escuela, sobre su valoración y actuación en defenderla “afuera”, responden: “Nos matamos por la escuela” en el fútbol “porque nosotros somos pibitos del barrio”³⁵⁹. Tal vez, entre la percepción de jóvenes y adultos existen registros y modos de manifestarlo diferentes respecto de lo que es “pertenencia”, ser parte, sentir amor por la escuela. Los estudiantes que poblaron los primeros años las aulas, en la gesta fundacional, no tienen las mismas marcas socioculturales que los que hoy transitan la escuela, eso sí cambió.

En otro plano, pueden advertirse referencias a las relaciones con otras organizaciones y a las tramas en la ciudad, cuando se señala el JP2 que “hoy el club El Fortín es como si fuera el Club Estudiantes”. Cabe recordar que el Club Estudiantes es un club de elite, tradicional de la ciudad, y el Club El Fortín es de “gente de barrio”, de trabajadores, que nace de la mano de un sindicato de empleados ferroviarios en la década de 1940.

Esta referencia enlaza el presente con la historia del barrio: el Club fue el motor del surgimiento y parte clave en su puesta en marcha. Este lazo hacía que el club y la escuela tuvieran un vínculo casi “familiar”. Un ex presidente de la Sociedad

³⁵⁹Entrevista a alumnos el día del acto del 25 de mayo. Estudiantes: Sandra Pérez y Ma. Soledad Chiramberro. Cursada IPE 2012.

de Fomento “Héctor N Amoroso” relata: “Amadeo Beligenri era el caudillo de El Fortín y era el presidente de la cooperadora de la escuela 32, medio que cualquier cosa que se necesitaba, se hacía” (AR, entrevista enero 2012). Esos vínculos ya no están. Según refiere el director de la ESN⁰⁷: “en la actualidad el club ya no presta las instalaciones, para poder usarlo hay que alquilarlo” y la escuela no cuenta con los recursos³⁶⁰ (y desde el Estado provincial no se aporta dinero para esto), por lo que los estudiantes deben desplazarse grandes distancias hasta un predio público de la ciudad para desarrollar las clases de educación física. El club ahora se constituye simbólicamente para quienes asisten a la escuela como un club “de elite”, ya que ingresar a sus instalaciones demanda pagar por ese acceso. La variable económica atraviesa, selecciona y segmenta la relación de estas instituciones que se encuentran a ambos lados de la misma calle y donde la relación se construye como vínculo económico y de “cliente”.

La sociedad se transformó, atravesada por las reglas del neoliberalismo. En ese contexto, además, las instituciones barriales cambiaron de representantes y, con ellos, se modificaron las tramas de relaciones³⁶¹ y la visión de su tarea en el barrio y en la ciudad. La escuela ya no ocupa el lugar de conquista barrial y social que tuvo en sus primeros años, tal como se presentara en el capítulo 5 bajo el título “Los inicios del Colegio Nacional N° 2 «El Fortín de las puntas del Tapalquén»”.

La histórica relación de la escuela con el barrio y con las organizaciones barriales (sociedad de fomento, club, iglesia) parece haber mutado a un vínculo con otro actor: la comisaría segunda³⁶² (tal como se presentaba en el apartado “La escuela, los estudiantes y las familias en la trama de la inclusión”). Podría articularse este reconocimiento con los planteos que realiza Wacquant (2011), en vistas a ampliar el análisis no solo con lo que sucede dentro de la escuela sino además, el modo en que la escuela es parte y condición necesaria de la implementación de políticas públicas que alcanzan a los jóvenes a la hora de

³⁶⁰ En el caso de la ES N°10, por ejemplo, alquilan instalaciones en clubes afrontándolo con dineros que recauda la cooperadora.

³⁶¹ Al momento de la fundación, quien era presidente del Club fue alumno de la escuela primaria del barrio, portero de esa escuela y miembro de una familia tradicional del barrio.

³⁶² Se reconocen otros actores que se vinculan con la escuela a través de la radio, de modo circunstancial y enfocado en algún programa específico, como lo es el programa que emite un centro internación y tratamiento de adicciones de jóvenes en conflicto con la ley. .

proponerles como visión de futuro su ingreso como personal de las fuerzas de seguridad.

De radio comunitaria (escolar) a emisora comercial

“hay una radio comunitaria, la FM 104.5 Identidad que trabaja desde la orientación Ciencias Sociales que tiene área de comunicación y los chicos vuelcan lo aprendido en la conformación de programas y demás, **ese es el principal contacto con la comunidad**, digamos. Los vecinos vienen y solicitan programas de una determinada... de un contenido: música, deportes, y se trabaja. Si se puede llevar a cabo, se hace.”. Director, mayo 2012.

La ES N°7 cuenta con una radio escolar³⁶³, a la que el director presenta como *comunitaria*, que funciona en el edificio escolar. En 2012, el director ubica entre sus propuestas, la mejora de esa radio comunitaria, la cual se podrá hacer a partir de “empezar a cobrar publicidades”. Ésta es una de las claves de la política impulsada en el gobierno del presidente Menem: librar a las instituciones a la búsqueda de recursos externos para su subsistencia y crecimiento. Este aspecto no ha sido subsanado al presente, más allá de registrarse diferentes fuentes de ingreso de dineros públicos a través de planes, proyectos y programas concursables³⁶⁴.

Las radios comunitarias, definidas por la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC)³⁶⁵, desarrollan actividades con fines no lucrativos, la comunidad tiene el control sobre la propiedad y están caracterizadas por su participación. Se advierte que el objetivo de estas radios “no es el de hacer algo por la comunidad, es, más bien, el de dar una oportunidad a la comunidad para que haga algo por ella misma, como por ejemplo, poseer el control de su propio medio de comunicación” (sitio web AMARC).

El sentido y el valor de tener una radio comunitaria posibilitarían a la escuela desplegar vínculos con la comunidad desde una línea ideológica y de acción específica que potenciaría la participación y reconocimiento de sus propias

³⁶³Esta radio FM está en la escuela a partir de un Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE). Tardó alrededor de 8 años en concretar la puesta en el aire, cuando finalmente contó con la totalidad del equipamiento.

³⁶⁴Como es el caso del Plan Mejoras. MCE entre otros.

³⁶⁵<http://www2.amarc.org/?q=es/node/131> - visitado 21/06/14.

necesidades e intereses. **Hacer partícipe a la comunidad de la producción de la emisora, no solo como oyente.** El sentido primigenio de estas emisoras no parecería estar profundizándose en vistas a que desde la voz del director “los chicos vuelcan lo aprendido en la conformación de programas y demás, ese es el principal contacto con la comunidad”. La existencia de una radio en la escuela es de un valor pedagógico importante en la medida que el proyecto educativo logre direccionar propuestas áulicas, extracurriculares e inter-institucionales con un fin claro, común que involucre a la multiplicidad de actores que conforman la comunidad educativa.

Entre los argumentos usados para justificar la venta de publicidades, el director señala la necesidad de aportar recursos que permitan

mejorar el equipamiento y formar personal específico, contratar profesores para que formen operadores (menciona otros perfiles), orientado a los chicos de la escuela, que tenga el doble fin de que trabajen en la radio y sea una salida laboral el día de mañana.

No obstante, la radio pasaría a tener otro perfil, en la medida que el énfasis esté en el financiamiento más que en trabajar para que se concrete como medio de la comunidad, como espacio para hacerse escuchar y trascender con su voz. Esta urgencia da cuenta de la debilidad de la escuela para poder desplegar un proyecto que necesariamente debería implicar a sus actores. Las dificultades de construir una radio comunitaria y escolar se advierten por la dimensión del financiamiento, como punta de iceberg, que deja al desnudo, al menos como interrogantes, aspectos nodales que le dan sostén a la visión de la radio en la escuela. Lo que queda en plano menos visible son los modos en que la escuela es capaz de construir enlaces y propuestas con la comunidad; la construcción hacia su interior de equipos docentes que mantengan continuidad y pongan esfuerzos en la radio.

Concretar la idea de instalar publicidades como modo de sostén de la emisora da dos pistas respecto de lo que impactaría: por un lado, dar un paso hacia transformar esa radio en una radio comercial, lo que cambia de foco y de propósitos a la emisora, ya sea que se considere “escolar” o “comunitaria”, dado que las radios con este carácter no dejan librado al vínculo económico el contenido que se pondrá al aire. En muchos casos, son las pautas publicitarias las que definen “qué se puede” y “qué no se puede” decir al aire, los modos de

encarar determinados contenidos, en definitiva, definir la política editorial de la radio.

Como segunda línea, pero que va en paralelo y que ameritaría un análisis específico, es el modo en que el propio Estado sostiene y acompaña el desarrollo de estas actividades, ya sea en sostén material de reparaciones y actualización de la emisora tanto como en la actualización y acompañamiento del trabajo de quienes están a cargo de esta tarea en la escuela. La radio no tiene personal específico designado, son los mismos docentes quienes se hacen cargo debiendo atender todas las dimensiones de la puesta al aire y mantenimiento de los equipos en funcionamiento. En la dinámica de contratación de docentes, los que llegan no siempre están preparados o dispuestos a sostener esta tarea. Por su parte, los que comenzaron con el proyecto y lo llevaron adelante ya no están en la planta docente.

La visión respecto de la radio, sumado al modo en que entiende cómo se financiaría la obra de construir un SUM, un gimnasio en el que “el presupuesto para eso es algo que tendrá que trabajar arduamente la comunidad”, daría cuenta de que su tarea como gestor reside en asumir lo que el propio Estado no hace: facilitar el modo o las propuestas para que los otros trabajen, en este caso, la comunidad. El problema es de la comunidad y deberá por tanto, hacerse cargo. De este modo, y desde la visión del director, la escuela da un paso hacia “cumplir con el objetivo de acercar a la familia y que se comprometan en todo lo que tiene que ver con la educación de los chicos”. Este compromiso reside en hacerse cargo del sostén de la escuela, de sus necesidades, de poner en pie un edificio acorde a lo que se necesita. En esta propuesta además, tienen un lugar clave las empresas del barrio, que desde su propia evaluación, “con seguridad pueden colaborar”.

También puede reconocerse que desde su posición de director asume hacerse cargo de lo edilicio, de las obras, como algo que quiere dejar en su paso por la escuela, aquello que “se ve”; dejar obra, un tema muy caro a los modelos de gestión municipal de la “ciudad del cemento”.

Cuando yo me vaya de la escuela quiero que todas estas cosas que yo les mencioné estén solucionadas, que el SUM esté en funcionamiento, que todo... en lo edilicio, que no haya problemas, eso **en cuanto a lo que se ve**, al edificio.

3- Escuela Secundaria N°6 (Nacional): “Sin agua no se vive, menos se estudia”; “decidimos hacer una manifestación para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”: “LA SENTADA”³⁶⁶.

En las escenas seleccionadas para presentar a la Escuela Secundaria N°6 se describe un episodio que moviliza a actores institucionales de las dos escuelas que ocupan el mismo edificio, la Escuela Secundaria N°6 (ES N°6, Ex Colegio Nacional) y la Escuela Secundaria N° 8 (ES N°8, ex Escuela Nacional de Comercio). No obstante, se advierte desde la voz de una docente y egresada del Colegio Nacional (Escena 1 del capítulo 1) que la actitud del estudiantado fue diferente en una y otra escuela:

La situación se vivió de diferentes maneras en los colegios, los estudiantes de Nacional, muy comprometidos con la causa, firme en su decisión de mantener esa postura hasta tanto se logre una solución, **con un inmenso cariño por su institución, su escuela...** En cambio, los estudiantes de Comercio, si bien acompañaron y estuvieron en el reclamo, el compromiso y las ganas de solución del problema se veían en unos pocos, su interés principal era cuánto tiempo duraría la situación para no tener clases y no asistir a la escuela (Corvi 2013).

Frente a estas escenas, se presentan múltiples interrogantes vinculados al suceso en sí pero también en relación a la escuela, al identificar aspectos que la caracterizan e hicieron posible que este episodio sea allí y no en otro lado, al menos de ese modo, gestado por el Asociación estudiantil de la ES N° 6 (ex Nacional) y como partícipes, algunos estudiantes de la ESN°8 (ex Comercio).

Un aspecto relevado desde la voz de los protagonistas estudiantiles es la invocación al “amor a la escuela”; algo que “se transmite”, “que van dejando las generaciones, es el espíritu, el amor por los colores”³⁶⁷ que hace “que Nacional sea Nacional”. Es este uno de los ejes analíticos que permiten abordar la escena de “La Sentada” dándole profundidad y textura al análisis. Entendemos que es parte de la historia sedimentada la que se reactualiza y se presentifica allí y que,

³⁶⁶Escena 1 “La narración desde las fotografías” - Escenas 2 “El Centro de Estudiantes, donde se llevan camisetas blancas” y 2.1 “Un Centro de estudiantes, como los que vemos por TV”.

³⁶⁷Presidenta del Centro de estudiantes- Com personal. 14/02/13.

a partir de estos planteos, podremos avanzar en el análisis y explicar con otros elementos las escenas de “la Sentada”.

Este “amor a la escuela” se releva en expresiones del mismo talante en discursos de ex alumnos y de ex docentes, quienes lo encumbran a través de reconocimientos. Emerge en esas evocaciones y relatos la figura de la ex rectora Ofelia Vigneau de Ronco³⁶⁸, “emblema” del Nacional. La otra faceta de ese amor se ubica en los donativos a la escuela de manos de ex docentes y estudiantes - hombres y mujeres, reconocidas figuras de la ciudad (políticos, periodistas, docentes, médicos abogados, comerciantes, entre otros)-, auto convocados en 2014 por el “mal estado del edificio”³⁶⁹. Estas personas se hacen presentes en la escuela, convocan a los medios y de ese modo hacen que el hecho trascienda.

(...) María Mercedes Zubiría y Ernesto Ducuing³⁷⁰, al hacer entrega del dinero en nombre de los ex alumnos solidarios, pusieron de manifiesto el afecto hacia Ofelia, que anualmente recibía el saludo para su cumpleaños de numerosos estudiantes que la tuvieron como profesora y rectora³⁷¹ (Diario El Popular 08/07/2014).

En esas oportunidades, cierran el evento con relatos de sus épocas de estudiantes, exaltando la condición de amor al Colegio, pero especialmente constituyendo a ese acto “solidario” en una afirmación de la identidad de la escuela. La solidaridad es un valor que se destaca como consustancial a quienes son o fueron parte de “el Nacio”, aspecto que se explicita y reitera desde diferentes espacios.

Nos detendremos por un momento a analizar las implicancias y sentidos que subyacen a esta condición de *solidarios* y *filantrópicos*, que parece ser un elemento constitutivo desde la misma fundación del Colegio. Para ello

³⁶⁸ Se trabajó su figura en el primer apartado del presente capítulo en relación a la mirada “progresista” como rectora durante 30 años del colegio, las normas del vestir y los modos de trabajo escolar.

³⁶⁹ Las redes sociales son un espacio de reunión, en particular “Egresados del Colegio Nacional” en Facebook.

³⁷⁰ María Mercedes Zubiría recibió el Premio “Dina Pontoni” a la Mujer Destacada (2015) por su labor en el Club Racing entregado por el Municipio de la ciudad de Olavarría. Ernesto Ducuing es periodista de opinión política con larga trayectoria en el Diario El Popular, jubilado en la actualidad.

³⁷¹: “Ex estudiantes de Nacional colaboraron con el colegio”. El Popular, 08/07/14. Allí se señala: Ronco marcó su impronta en la educación secundaria. Facundo Pereiro, presidente del Centro de Estudiantes de la entidad, también se sumó al agradecimiento a los ex estudiantes. Finalmente, cada uno de los visitantes realizó su presentación y el momento sirvió para recordar anécdotas y hechos de su época de estudiantes, en una suerte de volver a vivir aquellos años inolvidables en el querido «Nacio»”.

apelaremos a dos aspectos: la construcción del “desinterés” (Salvadé 2015) y la formación para el trabajo como “solidario” o “comunitario” (Sosa 2014), que nos permitirán mostrar pliegues de este sustrato que conforma el palimpsesto institucional escolar de este colegio.

La dádiva, la donación de bienes y recursos, de tiempo y de tareas voluntarias da cuenta de una vertiente que conforma una de las tramas no solo del colegio sino de la ciudad (Salvadé 2015), propia de grupos sociales dominantes o al menos de sectores medios acomodados y su visión respecto de su propia posición y la del resto de la sociedad.

Salvadé (2015) focaliza en el *desinterés* como ordenador de las luchas por el reconocimiento y la definición de los sentidos vinculados a la tarea y al voluntariado para, desde ese foco, interrogar los intercambios simbólicos que subyacen a las prácticas y discursos en una organización del tercer sector de la ciudad de Olavarría. La autora muestra que éste es un retículo que da cuenta de los modos en que estas prácticas se conforman y se construyen tipos de relaciones, visiones y construcciones sociales en las que unos gerencian, deciden, asumen el eje gravitante de la sociedad en la que otros serán asistidos, receptores, beneficiarios.

Traspuesto este análisis a la escuela, pueden advertirse a los ex alumnos /ex docentes llevando donativos en presencia de los medios de comunicación, lo cual produce que un pequeño gesto se amplifique a la ciudad, con la “entrega desinteresada” que estos ex alumnos y docentes hacen a su querida escuela. Un modo de mostrar/construir una imagen “benefactora” de sí mismos a través de la donación.

Otro aspecto que aportaría a reconocer este sustrato es el que presenta Sosa (2014) alrededor de la construcción de los sentidos que asume el trabajo a través de las pasantías que se realizan en el nivel Polimodal en la ciudad de Olavarría (relevamiento realizado en los años 2005/2006). La autora señala aspectos sumamente pertinentes a nuestros propósitos. Identifica en escuelas tradicionales de la localidad, que ofrecen bachilleratos con orientaciones humanísticas³⁷², proyectos de pasantías en las que el trabajo se enuncia por dos

³⁷²Se señala que son escuelas con tradición, de matrícula numerosa y modalidades humanísticas y sociales, de lo que puede identificarse que **se trata del ex Colegio Nacional, Polimodal N°6, actual ES N°6** en el periodo de la investigación, aspecto que confirmamos en comunicación personal (agosto 2014). En este sentido, se destaca una institución en la que se

carriles: como “profesional” y como “solidario” o “comunitario”. Sosa advierte que esta modalidad de implementación, además de permitir reconstruir sentidos sobre las relaciones entre trabajo y educación, permite adentrarse en la idiosincrasia de la escuela a la par que da muestras del

crecimiento de la noción de responsabilidad social empresaria. Lejos de tener respecto de esto una mirada inocente, Melo Lisboa (2004 citado en Sosa 2014:122) la señala como una “respuesta relativamente despolitizadora que se ajusta al momento actual de la hegemonía neoliberal que viene a corromper la idea misma de justicia y derechos sociales”. (Ibídem).

Bajo estos dos formatos de pasantías, los estudiantes se acercan a la profesión a la que se dedicarán, lugar social al que estarían destinados por el mandato social fundacional de la escuela (Fernández 1999), a la vez que “se los sitúa como «dadores» a una comunidad que se asume como «necesitada»” (Sosa op. Cit). En esta práctica se advierte la pervivencia de un mandato social: formar a los que serán profesionales exitosos, sectores acomodados y en puestos de conducción, a la vez que desde la construcción de experiencias vinculadas al trabajo se construye un modo de entender la solidaridad, “caracterizada por la negación de la dimensión política cuyo objetivo se circunscribe a posibilitar la convivencia solidaria entre desiguales” (Melo Lisboa 2004 en Sosa, 2014:122). De este modo se deja al descubierto el poder del desinterés en la reproducción de las desigualdades. Estudiantes que en la misma escolaridad se invisten en quienes puede “asistir”, “donar” y por tanto, colocarse por sobre el “otro”, destinatario de su “solidaridad”. Como trastienda, se opaca en esta construcción subjetiva la condición de una sociedad excluyente y desigual que el capitalismo exige; se diluye en prácticas que transfieren a los actores individuales la responsabilidad de su situación. En este sentido, se advierten aspectos que conforman el palimpsesto institucional, que confluyen en la relación que

plantea en el recorrido curricular al menos dos instancias de pasantías (simultáneas o sucesivas) haciendo que los estudiantes tengan un pasaje por el trabajo “profesional” y por el “solidario”, como dos instancias que se asumen complementarias y apuntan a un profesional con responsabilidad social. Este es el caso de la pasantía realizada en los medios de comunicación donde los estudiantes son convocados desde prácticas laborales que requieren el conocimiento específico que suponen las modalidades de las que provienen (Arte, diseño y comunicación), permite adquirir nuevos conocimientos que acercan a la profesión elegida (periodismo, locución, comunicación social) al tiempo que se los hace partícipes de acciones (diseñadas por la empresa o bajo propuesta de la institución escolar) que suponen una participación activa en campañas, eventos y programas de carácter “comunitario” o “solidario” (Sosa, 2014: 121).

entabla la escuela con la comunidad: se construyen lazos desde la donación y el filantropismo, un modo de pensar y actuar el lugar social de la escuela. Al mismo tiempo, estas acciones impactan en la conformación subjetiva y en la construcción identitaria de quienes transitan por sus aulas. Esto no sería más que una actualización resignificada de elementos fundacionales³⁷³ acompañados a los planteos de un modelo sociopolítico que, además, demanda acciones asociadas a la “modernización de la filantropía empresarial” (Melo Lisboa 2004, citado en Sosa 2014: 121).

Volviendo a la escena de “la Sentada”, es relevante retornar a la historia fundacional para advertir algunos hilos respecto del lugar que ocupa allí “el Comercial” (devenido Secundaria N°8). La perspectiva desde la que se elige mirar y analizar esta escena es desde los actores de la Escuela Secundaria N°6 (con la excepción de una profesora entrevistada que se desempeña en ambas escuelas).

En principio, el Comercial era un Anexo del ICO y lo seguirá siendo del Colegio Nacional por más de una década después de la nacionalización. Una modalidad anexada para sumar a un grupo social “otro”, aquellos que desde allí “irían a trabajar”, especialmente en puestos de rangos intermedios, asalariados, en ámbitos de la administración pública o del sector privado, bajo relación de dependencia de los profesionales que se formarían en la Universidad y antes habrían sido bachilleres.

La presidenta del Asociación Estudiantil relata, en relación a “la Sentada” que todo se inicia cuando chicos de Comercio que iban a un taller a la mañana se acercan a plantearnos el problema. A ellos los afectaba más porque directamente no tenían agua, sabían de nosotros, de nuestra organización y nos plantearon lo que les pasaba. Comenzamos a tener reuniones con los chicos de Comercio, era un curso entero, fabulosos.

³⁷³ Vale recordar aquí lo que decíamos en el cierre del capítulo 5, al advertir en la figura de Amoroso la condición de “emblema” a la vez que de “bisagra” en la historia de la ciudad y de la escolaridad secundaria: “Probablemente este “desinterés” puede ser anclado en su condición de “católico practicante” (explícitamente manifiesto por quienes lo conocieron) y puede analizarse como sustrato de la fundación del colegio, desde la lógica por la que se rige la economía de los bienes simbólicos y el habitus antieconómico que los caracteriza (Bourdieu, 1997) “dejando al descubierto el poder del desinterés en la reproducción de las desigualdades” (Salvadé 2015: 196). Esta construcción se considera sustrato en la construcción y devenir del Colegio Nacional, “una de sus máximas conquistas para la ciudad”.

Sin embargo, los papeles reservados para unos y otros en esta puesta en escena, marcarán claramente papeles protagónicos y secundarios. En el inicio de “la Sentada”, la misma entrevistada señala que cerraron simbólicamente el acceso a la escuela con una tiras en zig-zag, mientras “los chicos de Comercio hacían de patovicas impidiendo que ingresaran o bien preguntando a dónde iban, a qué ingresaban a la escuela” a quienes lo demandaban. En esta escena, los estudiantes de la ES N°8 son los “beneficiarios” de la “solidaridad” del Centro de Estudiantes de la ES N°6 y por tanto, se muestran como tales; están allí algunos, esperan, ocupan los lugares que les ofrecen, pero no tienen un lugar protagónico.

La conducción, la negociación, la vitrina mediática, será para “el Nacio”, por su amor a la escuela, por su perfil solidario, su necesidad de reafirmar un lugar de “entrega incondicional” por la escuela. Los de “Comercio” acompañan, son línea de seguridad, están tras bambalinas, más allá de que hayan sido quienes plantean la necesidad, se conforman en beneficiarios, no son actores principales. Y tal como señala la misma informante, respecto de la presencia del estudiantado en “la Sentada”, “con Comercio, fue más difícil, no respetan tanto, *no quieren tanto a la escuela, son repetidores de otros lados*, aunque ahora eso está cambiando”. La explicación de los lugares y sus diferencias vuelve a centrarse en el “amor a la escuela”, que parecería estar en relación con el hecho de elegirla, de sentirse parte, lo cual no se daría en los alumnos de “Comercio”, ya que recibe “repetidores de otros lados”. Comercio se fue conformando, al menos en el imaginario, en una escuela de segundo orden: se asiste allí si has sido “descartado” de otras escuelas, según refiere la entrevistada.

El edificio se constituye en el cuerpo de la escuela. Como cuerpo, es aglutinante y muestra al conjunto social su condición de “enfermo”, da cuenta de los síntomas del deterioro y reclama por esa condición de amor declamado, un amor que se recibe generacionalmente, que se transmite a los que siguen. Esa es la tarea que el centro de estudiantes del Nacional asume: dar continuidad a esa tradición.

Los estudiantes del Nacional enarbolan la causa como un reclamo del estudiantado de ambas escuelas, pero asumen la voz cantante y quieren además convertirse en “modelo a seguir” para que los centros de otras escuelas los tomen como referencia o bien conformen sus propios centros de estudiantes

viéndolos actuar. No obstante, este reclamo asumido por la conducción de la Asociación estudiantil no implica al conjunto del estudiantado como actores sino como “telón de fondo”, partícipes necesarios, ya que sin el volumen de cuerpos ocupando el espacio, la medida pierde su alcance.

6.4 LOS MODELOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PROMOVIDOS EN LAS ESCUELAS.

En este último apartado, que toma a la vez el espacio de cierre del capítulo, se busca poner en foco el modo en que las escuelas aportan a la construcción de la participación social y con ello a la construcción de ciudadanía en sus estudiantes, pensados como sujetos de derecho y a la educación como “consumo colectivo urbano”, consumo que le debería permitir no solo acceder a una formación técnico-instrumental, sino a la posibilidad de pensar de modo crítico a la sociedad. Es claro que, en este punto, la perspectiva de qué es educar y para qué se educa, tiene un trasfondo central y en este camino son múltiples las “educaciones posibles”³⁷⁴.

Tenemos presente que una de las razones de existencia de la escolaridad moderna, tal como exponíamos en el inicio de este trabajo, es la conformación de ciudadanos para la consolidación de los Estados. Desde su misma creación, los sistemas educativos han sido partícipes de la construcción de determinados ciudadanos, en vistas a las demandas que el orden social imponía. A la vez, se jugaron históricamente los modos de llevar adelante esas prescripciones, según la visión y convicción de quienes estuvieron a cargo de la tarea en las propias escuelas.

Hemos discutido en el capítulo 4³⁷⁵ el modo en que desde las políticas públicas municipales se ata el acceso y consumo del excedente urbano como pleno derecho ciudadano al pasaje por el sistema educativo considerándolo a éste último “derecho llave” para el alcanzar a otros derechos.

Aquí nos proponemos analizar algunas aristas de la formación ciudadana desde la vida cotidiana de las escuelas y de este modo establecer al menos algunos interrogantes respecto de la proyección en esa línea que se hace desde las

³⁷⁴ Se amplía este análisis en Umpierrez 2013 c

³⁷⁵ “Las escuelas secundarias y sus destinatarios internos en tensión”, en particular se hace referencia al análisis presentado en el apartado “Olavarría, los jóvenes y la educación secundaria desde la mirada de la gestión municipal”.

escuelas secundarias. Los procesos de inclusión educativa no se resumen en tener “los chicos adentro de la escuela”. Ha quedado claro que esta inclusión está en estrecha relación con la participación plena de todos los ciudadanos en la vida social. El pasaje por la escolaridad secundaria debería fortalecer y ampliar el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la posibilidad de construcción social colectiva, más allá de las disidencias.

En la provincia de Buenos Aires,

la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los niños/as y jóvenes como **sujetos de derecho**, es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/ as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento. Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es en este sentido que **se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros – docentes, alumnos/as, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares”** (Marco general de la Política curricular. Modalidades y Niveles del Sistema Educativo. Resolución N° 3655/07 20107:22. El resaltado es nuestro)

Esta toma de posición y prescripción respecto de los jóvenes no está afinada exclusivamente en el nivel central y en relación a la definición de las políticas públicas, sino que se juega, a su vez, en los modos en que cada uno de los responsables en diferentes niveles de ejecución asume (política, ideológica e históricamente) el lugar de los jóvenes.

Puestos en territorio (la ciudad de Olavarría) y en el período del relevamiento (2012), nos interrogamos sobre los modos en que esa ciudadanía se construye en las escuelas secundarias, más allá de los contenidos previstos

curricularmente³⁷⁶. Entendemos que, además de esos saberes, son las prácticas las que permiten construir una escuela democrática (Apple y Beane 2005) y ciudadanos plenos. Entender a los jóvenes como sujetos de derecho y “«actores estratégicos del desarrollo»” y no ya “como un «problema» o como un «grupo de riesgo»” (Rodríguez 2010:1) plantea un paso adelante en la democratización y una construcción social en la que los diferentes sectores se reconocen como ciudadanos plenos (Uranga 2013)³⁷⁷.

Mirar los modos en que la escuela habilita/cercena/facilita/obstaculiza la participación estudiantil en la construcción de la vida escolar da cuenta de su lugar como autoridad y de la mirada sobre los otros, los estudiantes. Es claro que en la escuela se vive y se actúa la distancia social instalada legalmente por la condición de autoridad de los adultos. No obstante, el modo en que se asuma ese lugar permite reconocer un amplio abanico de posiciones.

Se recuperan aquí escenas de dos de las escuelas para avanzar en esta línea analítica: la demanda de **uniforme** y la interpelación a los **delegados** en la presentación de distintivos **en la ES N°10** (Normal) y “**la Sentada**” de la ES N°6 (Nacional).

Yendo a los datos, en el análisis de la situación a partir del relato del estudiante (**Escena N°1 de la ES N°10**³⁷⁸) se señalan algunos aspectos que se dirigen directamente al modelo de gestión y al lugar que los jóvenes tienen en la escuela: el valor de su palabra, de sus percepciones y expectativas, la participación de los estudiantes en la definición de acuerdos y consensos. En derredor de éste y otros episodios narrados por el estudiante³⁷⁹ se observan prácticas que pretenden desacreditar e inhibir acciones que pongan en debate la “palabra oficial”, apelando al descrédito, la ridiculización, la descalificación del sujeto que se constituye en debatidor.

³⁷⁶ En los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, del nivel secundario existe un espacio específico destinado a este propósito denominando “Construcción ciudadana” de 1er a 3er año y en el ciclo superior “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía”.

³⁷⁷ Se avanza y profundiza sobre este tema en Umpierrez 2013b.

³⁷⁸ Escena 1: Usar el uniforme en la Escuela Secundaria N° 10 / “la Normal”. “¿Por qué tengo que usar uniforme si esta es una escuela pública?”

³⁷⁹ En otros registros constan situaciones en las que se convoca a los delegados a debatir el AIC, pero se la reunión se restringe a aprobar la redacción existente; reuniones de delegados que se convierten en información para generar consenso y no hay espacio para el disenso y debate de los estudiantes respecto de las propuestas de la dirección. Esta situación generó en poco tiempo la pérdida de interés y el deseo de participación en esos espacios de reunión.

Se interrogaba allí sobre los modos en que los diferentes actores intervenían y analizaban esta situación, pudiendo explicar la continuidad de ciertas prácticas y visiones a partir de la conocida teoría de “la espiral del silencio”, de la politóloga E Noelle-Neumann (1995)³⁸⁰. La autora postula que

la opinión dominante impone una postura y una conducta de sumisión, a la vez que amenaza con aislamiento al individuo rebelde y, al político, con una pérdida del apoyo popular. Por esto, el papel activo de iniciador de un proceso de formación de la opinión queda reservado para cualquiera que pueda resistir a la amenaza de aislamiento.

Es por ello que las personas tenderán a adoptar opiniones similares a las mayoritarias en los grupos sociales en los que se encuentran o que, si esto no es posible por alguna razón, evitarán dar su opinión sobre el asunto. Este fenómeno aportaría a los procesos de continuidad, de sostén de lo instituido.

Muchos actores con cierta jerarquía admiten en privado ver con buenos ojos lo que el estudiante opina y expresa, por lo que señalan “ojalá más chicos se sumaran”, pero lo reconocen en privado, no se exponen públicamente. Parecería que los adultos no pueden/eligen no expresarse, aceptan aquello instituido como norma inquebrantable, aunque admiten que “los chicos” puedan hacer un reclamo. En ese dejar hacer de modo subterráneo se cuida el propio lugar sin arriesgar, dejando que sean otros los que asuman el riesgo. Los docentes, como parte de la comunidad educativa, serían responsables junto con otros actores de la definición del AIC. Podría analizarse, asimismo, como un tema “no propio” para los profesores y que por eso no es objeto de una toma de postura. En cualquier caso, su posición podría incidir o modificar este aspecto, si es que lo consideraran de modo diferente a la visión de los directivos, como una exigencia no pertinente para una escuela pública.

En el episodio en análisis, la voz del estudiante cercano al egreso queda limitada finalmente a un acto individual. Su lectura del escenario para el reclamo en el

³⁸⁰“La pregunta acerca de saber si los medios anticipan la opinión pública o si solo la reflejan constituye el centro de las discusiones científicas desde hace ya mucho tiempo. Según el mecanismo psicosocial que hemos llamado “la espiral del silencio”, conviene ver a los medios como creadores de la opinión pública. Constituyen el entorno cuya presión desencadena la combatividad, la sumisión o el silencio.” Extraído de VV.AA. *El nuevo espacio público*, Gedisa, Barcelona, 1992 y Noelle-Neumann, Elisabeth. *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*, Paidós. Barcelona, 1995.

<http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=76>. Visitada: 12-02-09

ingreso a la escuela lo visibiliza a la vez que lo expone, pero su palabra busca un único interlocutor: la dirección. Los otros estudiantes son también escuchas, no protagonistas. En el análisis de sus expresiones queda solapada, invisibilizada, la trama de relaciones en la escuela. ¿Será que no puede hacer una lectura política de la escuela, de las relaciones de fuerza, de lo colectivo como estrategia para la transformación de aquello que cree que vale la pena? ¿La fragmentación e individualización propia de los '90 generó esta construcción subjetiva de sujetos que aún con claras convicciones democráticas, participantes activos de la vida escolar, no advierten cómo conformar / tensar “fuerzas de juego” en el campo? ¿Se realimenta la soledad del acto individual en una postura que reclama por una situación que es colectiva?

La otra situación que se expone se releva días previos a la presentación de distintivos, momento en que la dirección de la ES N°10 (Normal) realiza una reunión de padres. Allí pueden advertirse los sentidos desde los que se construyen relaciones entre el equipo de gestión y los delegados de los cursos. La directora expresa:

los delegados de los cursos serán los responsables de los compañeros que estuvieran alcoholizados al momento de llegar. Nosotros no podemos prohibir el ingreso al establecimiento de ningún alumno, aun si esté alcoholizado va a ingresar (...) son los delegados los que deben informar sobre sus compañeros a la dirección. (Registro en reunión de padres. Septiembre 2012).

Puede advertirse cómo la representación que estos estudiantes deberían asumir, como enlaces entre sus necesidades, visiones y perspectivas en la construcción colectiva de la escuela, se traviste a partir de la intención manifiesta de cooptación por parte de la dirección, solicitándoles una tarea tutelar y de delación respecto de sus compañeros.

Esta situación pareciera evidenciar que no se espera o promueve que los delegados sean representantes, pareciera haber una falta de reconocimiento de los jóvenes como capaces de ser actores plenos. Al considerarlos destinatarios

pasivos de lo que deciden los adultos, se deja poco margen para el intercambio y la generación de consensos³⁸¹.

Como la otra cara de la misma moneda, puede advertirse **el reclamo organizado en la ES N°6** (Nacional). En esta escuela son los estudiantes, colectivamente, los que organizan una sentada en reclamo por las condiciones del edificio. No obstante, una vez puestos algunos elementos en análisis, se advierten prácticas y sentidos similares. “La sentada” es una acción que emprenden los estudiantes pero que parecería que son los adultos quienes generan la oportunidad, tal como señala la presidenta de la Asociación Estudiantil: “ellos nos fueron abriendo puertas y llevando a esos espacios”, haciéndolos partícipes de reuniones en las que finalmente nada se resolvía, ¿confiaban en que serían los estudiantes quienes asumirían el riesgo de poner en acto el reclamo, poner el cuerpo en la escena?, ¿será que los adultos quieren cambiar las cosas, pero sin correr riesgos?

Por otro lado, la entrevistada señala que “era como un juego”, un juego en el que se suman los adultos, pero tras bambalinas: el profesor de confianza con quien discutían esta acción, las porterías que “aman a la escuela” y apoyan dejándolos bloquear los accesos para concretar “la sentada” en el exterior del edificio, las autoridades que les dan a entender la necesidad de hacer algo, las preceptoras que “apoyan” tomando asistencia y vigilando que no se vayan. Aquí, un dato que demanda una mirada más atenta: los propios estudiantes del centro toman asistencia, tal como relata M

(...) los estudiantes estaban la gran mayoría de acuerdo. Los profesores y preceptores no solo estaban de acuerdo sino que **nos ayudaron a tomar asistencia** y como Nacional está abierto afuera, **a controlar a los chicos, que no haya ninguno que se escape**, y los directivos también
(M, entrevista 5/11/12)

Desde su propia lectura, ésta es una actividad formal de la escuela ya que demanda actos administrativos que la enmarquen. Pero ahora y por ese día, con la cara de los estudiantes como actores centrales y responsables de la acción. Una acción de reclamo estudiantil, que irrumpe e impide el ingreso normal a la

³⁸¹ Este aspecto se releva con recurrencia en relatos de reuniones de delegados; en reuniones para el tratamiento del AIC. Los estudiantes que participan están ahí para validar lo que ya ha sido decidido de antemano.

escuela, ¿por qué requería de la toma de asistencia? Lejos de ser una manifestación de reclamo y resistencia, es una acción que necesita la formalidad del recuento y registro de presentes, conservando el marco institucional de la clase.

A la par, puede analizarse la acción emprendida por la asociación estudiantil en relación a la participación del conjunto del estudiantado: éstos se constituyen en destinatarios, beneficiarios de una acción “desinteresada” (Bourdieu 1997b) de los miembros de la comisión directiva de la Asociación estudiantil, que se constituye en “dadora”, ahora de la voz, del reclamo, en línea con lo que se planteara en el apartado precedente.

Respecto de la relación con la ciudad, en esta puesta en escena y desde la voz de una estudiante activista se señala: “decidimos hacer una manifestación para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”. En su visión, la sentada buscaba poner al descubierto una situación, hacerla visible, para que “la sociedad actúe”. Pero no se la convoca a acompañar o a expresarse. El centro asume el mismo papel que los directivos y que el propio Estado: hacer para que otros hagan, transferir la responsabilidad a la comunidad.

El día de la manifestación se hacen presentes algunas figuras: un concejal opositor a la gestión municipal, unos pocos ex estudiantes de la escuela que habían sido miembros de una federación de estudiantes de secundario (FESO) y en ese momento militaban en CTA, y un padre. Las familias se constituyen en observadoras por los medios, no estaban convocadas. Es una acción de un grupo de estudiantes que tiene respaldo de los adultos. Su fuerza proviene de permanecer de modo cercano a la conducción de la escuela.

Superado el evento, el intendente municipal va a la ESN^{o6} y mantiene una reunión con la directora, reunión “a la que no se convoca a la Asociación estudiantil”, hecho que la presidente del Centro de estudiantes dice que la “enojó mucho”. La joven también refiere que “el intendente fue presidente de la asociación estudiantil de la Escuela de Comercio” y que “Eseverri destacó en esa reunión, el trabajo de los estudiantes”. La presencia del intendente en persona en la escuela para ofrecer algunos materiales (serían entregados materiales para pintar el edificio) da cuenta en cierto modo del impacto mediático de la sentada. No obstante, en ese encuentro los estudiantes estuvieron ausentes, la directora retornó al primer plano. Los estudiantes no disputaron poder y no construyeron

fuerzas propias. Terminado el año, el grupo de estudiantes más activos se disgregó ya que egresaron de la escuela y la asociación estudiantil volvió a conformarse con otros estudiantes. También se relevó la presencia más adelante de ex alumnos preocupados por el estado del edificio (Escuela Secundaria N°6 “La sentada” -Foto 6) que se convocan para apoyar a la escuela.

En el marco de “la Sentada” emerge otro aspecto. En el relato apasionado de los hechos, la responsable de la conducción del Centro de estudiantes coloca un elemento más sutil y profundo, que marca una posición: no le parece bien que en la escuela se forme en política, y con convicción explica que

hay que inculcar llevar la «camiseta blanca» (...) en el centro se trabajó mucho para que no haya banderas políticas, si alguno militaba, no podía traerlo a la escuela, tenía que dejarlo afuera y era más difícil, así que lo que se esperaba era que no se militara. (...) queríamos terminar el año sin estar en agrupaciones políticas, se habló mucho de esto.

La expresa demanda de dejar afuera cualquier manifestación o adhesión política partidaria, garantizar tener “la camiseta blanca”, se expone como un aspecto positivo a la hora del trabajo conjunto (dejar afuera su adhesión político partidaria) pero deja a la vista otra dimensión: en esa decisión, el análisis de las perspectivas ideológico-políticas de las diferentes propuestas partidarias se niegan y lo que reúne a los estudiantes es “el amor a la escuela”. La militancia en la asociación estudiantil se corre del debate sobre el sustrato de la acción, aquellas convicciones de base que la sostienen. Podría suponerse una intencionalidad despolitizadora de los actos que lleva adelante la Asociación estudiantil, no advertidos desde los propios actores como actos políticos.

En la entrevista, la estudiante A. expresa además comentarios que describen a la directora como “fóbica a «la Cámpora»³⁸². La estudiante relata con una sonrisa que unos militantes fueron a la escuela “a entregar un **panfleto** para difundir bandas de rock, piden autorización en dirección para entregar y cuando pasan por los salones, entregan ese y otro más”. Agrega que ella “estaba muy en el aire, sin saber bien para dónde ir” respecto de un posicionamiento político partidario, con 18 años y cercana a las elecciones legislativas.

³⁸² Agrupación política de jóvenes peronistas y kirchneristas, conformada en un gobierno que se autoproclama nacional y popular.

Este relato merece al menos dos análisis. El uso del término “panfleto” connota descalificación como texto, refiere según el diccionario de la real academia a una publicación de poca monta y de carácter difamatorio, otra acepción lo coloca como agresivo. Respecto de lo político partidario, aun cuando se trataba de una convocatoria de la agrupación a bandas de rock, a la par, la posición “oficial” encarnada en la directora es de “fobia” a una agrupación peronista y kirchnerista que busca difundir su actividad en la escuela. La misma acción partidaria le da elementos para descalificarla: viene de una agrupación política, por lo que es tramposa, dice una cosa y hace otra según relata la estudiante entrevistada; reforzando así su posición de distancia frente a lo político partidario, que por otro lado, se advierte desde el posicionamiento oficial de la dirección como “fóbico”.

No es un tema menor reconocer el lugar que la directora tiene con relación a la conducción del centro y el alcance de sus opiniones como autoridad. En la entrevista a la presidenta de la Asociación estudiantil se le solicita si se podría acceder a la lectura de las actas, que refiere hicieron en relación a “la sentada” a lo que responde que “otro chico hizo actas de todas las reuniones que hubo ese día”. Se lamenta que ya no las tiene. Las tuvo que entregar.

(I) ¿A quién?

A: A la directora.

(I) ¿Ella tiene el libro de actas del centro?

A: Si ella tiene todo, todo.

(I) ¿Pero por qué?

A: Porque ella supervisa todo, todo, lo que hacemos, el balance, nada puede salir de la escuela. A fin de año le entregué el balance del dinero que teníamos, lo revisó por arriba y me dijo que estaba bien.

Una asociación estudiantil que no dispone de su propia documentación; los registros y las actas quedan en manos de la dirección. Más allá de que por temas legales la asociación deba rendir cuentas del manejo de fondos, las actas de reuniones y decisiones ¿por qué se entregan a las autoridades? Si la agremiación estudiantil es el marco de representación del claustro en la democratización del gobierno de la escuela, esta práctica los coloca en una relación de subordinación, que los mantiene bajo la vigilancia de la dirección escolar. Es cierto que siempre existen alternativas y modos de evadir el control, no obstante

la construcción de la relación entre la asociación y la dirección es manifiesta intención de control y dominación y se aleja de la construcción democrática de ciudadanos plenos.

Otro plano de análisis coloca la atención en el nombre. Al llamar al episodio “la sentada”, en el mismo nombrar deslizan el significado, la connotación política de la “toma” convirtiéndolo en un acto de menor envergadura en términos de reclamo y lucha por los derechos de los ciudadanos. Una profesora³⁸³ que trabajaba en ambas escuelas coloca un punto de inflexión desde su experticia legal: **“los chicos dicen una sentada, pero eso es una toma”**. Desde su lectura (es abogada), el uso del término “sentada” conlleva “alivianar” políticamente el episodio: en términos legales, no es lo mismo “sentarse” pacíficamente a reclamar que “tomar un edificio”. El grupo convocante realizó un pernocte y al día siguiente, las autoridades suspendieron las actividades; pero igual se lo llamó “sentada”.

Un aspecto a señalar que se recupera de todos los relatos de los entrevistados es que “la sentada” se decide y ejecuta “desde la cúpula”: no existen espacios de toma de decisiones colectivas, ni asambleas que involucren a los estudiantes en su conjunto. Solo unos pocos estudiantes cercanos a la conducción de la asociación lo sabían. El día que se concreta la acción, se articula con los diferentes actores de la escuela la “toma de asistencia”.

Estos elementos permitirían suponer que la sentada conlleva la asunción de los estudiantes de una acción que la conducción de la escuela apoya pero no asume; que los estudiantes son funcionales a los directivos, que los estudiantes no construyen poder con el estudiantado.

Pasado el evento, se diluye la fuerza estudiantil que convocaba a un grupo: unos pocos estudiantes que militaban en la Asociación Estudiantil terminan pintando la escuela junto a los directores y auxiliares. La pintura la compra la asociación estudiantil con lo que ha recaudado en diferentes acciones³⁸⁴ y se les da la posibilidad de elegir el color con que se pintará, “que llevó largas discusiones”, tal como relata entre risas la presidenta de la asociación estudiantil. Una

³⁸³S.C. Mujer, abogada de unos 30 años. Profesora de ambos colegios. Es, a su vez, egresada del Colegio Nacional. Las citas son fragmentos de un trabajo elaborado por la docente en el marco de una especialización docente en la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Febrero 2013. Comunicación personal. Abril, 2013.

³⁸⁴ Según M, la pintura la compra la Asociación estudiantil. Según A. el intendente prometió pintura.

decisión finalmente trivial sobre un tema por demás menor en la toma de decisiones de la gestión de la escuela cierra una acción potencialmente formativa en términos políticos y de acción ciudadana. De este modo, deviene en “un fenómeno perverso como es el de la infantilización de la juventud” (Torres Santomé 2009:9): la escuela desanima a interesarse por la comprensión de cómo funciona la sociedad, y esto dificulta la reflexión acerca del modo en que sus actividades y conductas facilitan y reproducen las estructuras de poder opresivas sobre las que reclaman (en este caso, el abandono por parte de los responsables de la Dirección General de Escuelas de la provincia en relación al mantenimiento de los edificios escolares). Esta responsabilidad se resuelve en el plano de la ciudad a través del Consejo Escolar y los recursos que el municipio administra desde el fondo sojero, tal como se presentaba en el capítulo 4. No se relevó en las entrevistas nada que permitiera explicara por qué se llegó a esa situación que colocó uno de los lemas del día “**Sin agua no se vive, menos se estudia**”, más allá de la explicación técnica sobre el problema de los baños.

La Asociación Estudiantil, más que en un espacio político de resistencia o transformación en vistas a representar los derechos y visiones de los estudiantes, se constituye en un modo de afirmar una visión política, una posición y un modo de conducción social que permite dar continuidad a formas ya existentes, y a la escuela seguir sosteniendo ciertas marcas de origen que la distinguen.

Finalmente, cabe señalar que los estudiantes dicen tomar como referencia a la hora de definir esta medida, lo que ven por televisión como manifestación estudiantil en la metrópoli. Una de las estudiantes líderes expresaba:

viendo lo que está pasando en Buenos Aires que reclaman por las condiciones de sus edificios, las mismas que los de nosotros (...) decidimos hacer una manifestación para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar³⁸⁵.

De esta lucha que implicó en la Ciudad de Buenos Aires a varias decenas de escuelas secundarias públicas, solo se recupera la lucha por los edificios, aun cuando de base el reclamo estaba focalizado en la demanda de construcción de consensos sobre la puesta en marcha de los nuevos diseños curriculares. En las recurrentes escenas de las escuelas de CABA que se exponen en los MMC se

³⁸⁵ M. 18 años. ES N°6. Noviembre 2012.

advertían edificios y calles tomadas, asambleas en las escuelas y entre las diferentes agrupaciones y asociaciones del nivel. Los estudiantes de la ES N°6 ven la contundencia y la mediatización de los reclamos de los secundarios de CABA y pretenden espejar esa lucha política. Aquí emerge una arista para analizar el modo en que los imaginarios de la ciudad media se construyen a partir de confrontarla con la metrópoli.

Recuperamos la perspectiva de Leiro (2005:71), quien analiza la ciudad “susceptible de ser comprendida por los actores en términos de comunicación”. La autora plantea que el ciudadano se vale de múltiples mediaciones para construir los mapas mentales de la ciudad y de al menos dos medios de comunicación: la ciudad y la televisión. Así, lo significacional no será solo una asignación de sentidos que se sostiene en el uso y el valor de la ciudad sino que a la vez se nutre de una meta-imagen mediática en la que la ciudad toma dimensiones de contraste y como referente, a la metrópoli, en particular la Ciudad de Buenos Aires.

En este caso, los jóvenes se apropian de la agenda que instalan los medios metropolitanos, ya que el tema ocupaba largas horas en la televisión, con entrevistas a los diferentes actores, debates entre políticos y periodistas, especialistas en educación, entre otros. Un tema que se resignifica al traerlo a un espacio local en el que se asumen compromisos de “camisetas blancas” a la par que se define la propia lucha como una manifestación “para que la sociedad lo conozca y así puedan actuar”. La lucha es darle visibilidad al problema, que el conjunto social tome conocimiento. Un reclamo por el consumo de la ciudad: la escuela no reúne las condiciones necesarias para ofrecer el servicio que le compete: “sin agua no se vive, menos se estudia” decía una de las banderas. Y este reclamo se transfiere, en una puesta en escena, a la sociedad. Quienes se sienten interpelados son los ex alumnos que regresan con donativos y realizan diferentes acciones convocados por ese “amor”, y el intendente que se presenta no solo como autoridad municipal a ver cuál era el problema sino además, como ex alumno y presidente del centro de estudiantes del “Comercial” (no obstante va al ex Nacional a reunirse con la directora) y ofrece una ayuda paliativa (que no sabemos a ciencia cierta si llegó). A esa reunión no se convocó a los estudiantes, un espacio que podría haber sido altamente formativo en términos de construcción de vínculos y trabajo conjunto con el Estado municipal.

Tal como se presentó y analizó en las escenas y materiales de campo, los jóvenes tienen escaso reconocimiento como sujetos de derecho, se los interpela más bien como problema o como grupo de riesgo. Su participación, aun cuando se presente proactiva y combativa, se subsume a actuaciones que cumplen finalmente aspectos que van más en el sentido de mantener el statu quo que en cambiar o transformar lo instituido. Participan escasamente en el debate y conformación de acuerdos democráticos que los incluyan e impliquen.

En el caso del estudiante que reclama por la exigencia del uso de uniforme en la escuela pública, toma una posición de “quijote” que podría dar cuenta de que el joven no ha podido tomar una perspectiva -en la escuela, en la vida cotidiana de la localidad, en su tránsito por instituciones como son la familia, clubes, otros ámbitos por los que pudiera haber transitado- que le indique que estas propuestas transformativas, justas, no tienen éxito en la soledad sino, por el contrario, necesitan de una fuerza colectiva que pueda tensar esa condición. Lo colectivo está desarticulado desde el comienzo. Se presenta como una acción individual

En el caso de “la sentada”, aun cuando es una acción colectiva, no parecería incluir participación del conjunto de damnificados, más bien se los trata como destinatarios, tal como parecería que la propia escuela advierte a la Asociación estudiantil, con la que construye lazos de confianza y entendimiento según narran los estudiantes.

Finalmente, la imagen que emerge como hipótesis es que en las escuelas se construye al otro, a los estudiantes, como infante, un tutelado, un sujeto que no ejerce ciudadanía, aspecto al que la escolaridad y en particular la escolaridad secundaria debería aportar, generando espacios de diálogo y de democratización de la vida en la escuela sino además, como espacio central en la trama social para conformar ciudadanía.

CONCLUSIONES

ALGUNOS NUDOS DEL TEJIDO, QUE ANUNCIAN EL CIERRE.

Educación y ciudad: entramado adonde se juega la inclusión/exclusión

A lo largo de esta indagación, se trabajó sobre la Tesis que enunciáramos en principio:

La obligatoriedad del nivel secundario prescripta por ley es vivida por los actores del sistema educativo de acuerdo con imaginarios, vinculados al papel de la educación en la identidad históricamente construida de la ciudad de rango medio, donde la exclusión del sistema está naturalizada, lo cual conforma un cuadro en el que las escuelas mismas se constituyen en vórtices de complejidad creciente de la inclusión impuesta por ley. Las escuelas se constituyen en vórtices a partir de la historia social sedimentada en su propia existencia, que puede ser develada desde el análisis de los palimpsestos institucionales escolares que dan cuenta de las tensiones y modos en que estas sedimentan, actualizan, recrean y construyen su devenir.

Podemos decir, en esta instancia, que a lo largo de la exposición hemos dado cuenta de la misma y de los objetivos planteados. Como objetivo general nos propusimos reconocer los modos en que distintos imaginarios, culturas institucionales y prácticas intervinientes que pudieran ser identificados en la investigación incidirían en el cumplimiento de la obligatoriedad y en los procesos de inclusión/exclusión de los estudiantes. De este gran interrogante surgían otros que buscaban

- Registrar los imaginarios que distintos actores –docentes, estudiantes, padres, egresados, referentes sociales y de la gestión política– atribuyen al sistema educativo secundario en la ciudad de Olavarría y su vinculación con el funcionamiento y la gestión del sistema, desde la perspectiva de estos actores.
- Construir el mapa simbólico de las instituciones de escolaridad secundaria del partido de Olavarría en relación con los procesos sociales que le dieron origen.
- Identificar articulaciones entre las imágenes de la ciudad y los mandatos fundacionales de las escuelas en la trama de construcción de la ciudad y sus condiciones presentes.

- Relevar aspectos de las culturas institucionales y de las prácticas de gestión de las escuelas seleccionadas como ámbitos de concreción de la obligatoriedad.

La condición de Olavarría de “ciudad de rango medio o intermedio” da una especificidad al análisis ya que permite producir conocimiento desde una condición (material y simbólica) de ciudad diferente a las investigaciones realizadas en metrópolis y grandes ciudades. Se enfoca en lo que sucede en unas escuelas de una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires pero pretende mostrar algunos significados que trascienden a esas escuelas y a la localidad. Esos significados aportan a comprender la construcción de la historia social desde la vida de los sujetos y de sus tramas, que se interconectan con los modos en que las políticas (sociales, culturales, económicas, educativas, de seguridad entre otras) son llevadas adelante.

Caracterizamos las escuelas que sirvieron de anclaje para nuestro análisis, las tres escuelas que nacieron como nacionales y sobre las que se hizo foco, pero con el objetivo de mirar a través de ellas el entramado social sobre el que se entrecruza lo macro y lo micro social, lo cercano y lo distante en el tiempo. No son el referente empírico acotado, sino una de las ventanas desde la que se pretendió ingresar al entramado sobre el que la obligatoriedad y las inclusiones/exclusiones se juegan.

La ciudad se fue (y se va) conformando imaginariamente, y en esa construcción se visiona y se proyecta su progreso -este es el mapa de los palimpsestos urbanos-. La educación, a través de la conformación del sistema educativo, a su vez, va desplegando ideas y prescripciones entrelazando los imaginarios con las ideas pedagógicas, que se pueden leer en clave de imaginarios pedagógicos, otra de las claves-llaves analíticas preponderantes del presente trabajo. Esos dos imaginarios (urbanos y pedagógicos) van transformándose, reescribiéndose a lo largo del siglo XX, y continúan como sedimento en el presente.

En cada época, en cada proyecto nacional, lo local se tensa, se ajusta, se define, se debate. En la construcción imaginaria social de la ciudad y de su sistema educativo, en sus sucesivas capas, pueden reconocerse vínculos con las tramas políticas, económicas, culturales entre otras, de la órbita local, provincial y nacional. En esa construcción, el sistema educativo en el nivel secundario se

imagina, se ocupa, se niega y los actores ingresan, repiten, abandonan, egresan. Aquí se tensan los modos en que las diferentes fuerzas de juego en el campo se disputan y emergen decisiones respecto de las lecturas de “lo posible” como horizonte para cada quien. Así, estas elecciones de los actores pueden ser leídas desde un “habitus como sentido práctico” que trascienden este campo para ser parte de un sentido común que las muestra a los sujetos como “sus decisiones” y por tanto, como sensatas, no cuestionadas, des-historizadas.

A partir del análisis del trabajo de campo se construye una nueva categoría para analizar a las escuelas, el “**palimpsesto institucional escolar**”, el cual permite hipotetizarlas como una superficie rugosa con sucesivas capas que se superponen y se entrelazan conservando trazas, actualizando, negando, creando nuevas imágenes de sí, que se articulan en las prácticas institucionales de la escuela secundaria y en las visiones de los actores. Estos sustratos están ahí, activándose e interactuando con nuevas visiones y creaciones. El supuesto es que el “palimpsesto institucional escolar” como categoría analítica abona la conceptualización de “identidad institucional” ya que permite dinamizar el análisis en clave socio-histórica y darle densidad y complejidad enlazando la escuela, eso que la convierte en “esa escuela”, con las tensiones que la atraviesan, propias del entramado social cercano y distante. Esta nueva categoría -a la que reconocemos como un sistema de relaciones- nos ofrece una perspectiva dialéctica para interrogar e interpretar los atravesamientos y transversalidades de las instituciones. En esta categoría confluyen trazas de la historia y de las tramas sociales sedimentadas, que fueron delineando los imaginarios urbanos y pedagógicos y que se actúan en las propias escuelas cargándose allí de los sentidos que los actores en el campo de juego despliegan. Además, se constituye en el sedimento sobre el que los nuevos actores -al incorporarse- construyen sus propias vinculaciones con la escuela. En este encuentro, a la vez que dejan su impronta, las trazas de la escuela impactan en el plano subjetivo.

Al poner la mirada en las propias escuelas, se definieron cuatro ejes analíticos que permitieron caracterizar su vida cotidiana y con ello la complejidad de poner en acto una prescripción universal de inclusión. Estos ejes, que surgieron del análisis del material de campo, son: la identidad e imagen institucional, los

modos de gestión de las escuelas, los vínculos de las escuelas con la ciudad y los modos de participación de los estudiantes.

Es a partir de este análisis que se presume a las escuelas como **vórtices** por los que se “escurre” la obligatoriedad en los procesos de reforma, momentos en que por imperio de la ley se prescriben directrices que se juegan en los territorios. Un modo de ver a los vórtices, a la vez que se constituyen en “centro del ciclón”, es vinculado a otra acepción del término, usado e imaginado como “puerta” o “portal” que conecta pasado y presente, como pasaje por el que se viaja en el tiempo. De este modo, esta categoría juega en esta metáfora como imagen que condensa a la vez la fuerza gravitante que lleva en sí la carga de arrastrar, de imponer las tensiones de la inclusión en el presente, a la vez que mostrar conexiones de ese proceso con el pasado, volver a conectar lo que sucede en el presente con los procesos socio-históricos sedimentados.

Estas dos categorías construidas a partir del análisis de los datos -el palimpsesto institucional escolar y la escuela como vórtice- son dos modos de mirar nuestro objeto teórico; el primero desde una mirada más enfocada en una perspectiva, diacrónica y el segundo, sincrónica.

A la par, es necesario poner en foco el modo en que los **jóvenes**, destinatarios del nivel, son considerados, ya sea como un “problema” o como un “grupo de riesgo”, o bien reconocidos como “sujetos de derecho”. Esta toma de posición y puesta en acto no está afincada exclusivamente en el nivel central del Estado y en relación a la definición de las políticas públicas, sino que se juega, a su vez, en los modos en que cada uno de los responsables en diferentes niveles de ejecución asume (política, ideológica e históricamente) el lugar de los jóvenes. Son los jóvenes los destinatarios de la obligatoriedad a la vez que sujetos del derecho a educarse. En esta tensión, su lugar (material y simbólico) se construye, se disputa, se acota en la trama social de la que las escuelas son parte.

El nombre de las escuelas, un analizador clave en la reconstrucción de la trama local.

Un detalle, una hendidura por la que mirar los palimpsestos (urbanos, pedagógicos e institucionales) fue advertir las “marcas” dejadas por los nombres que se

asignaron a las escuelas secundarias. A partir de reconstruir los escenarios y las tramas en las que las escuelas nacionales de la ciudad se fundaron, pudimos comenzar a reconstruir el mapa simbólico de las instituciones de escolaridad secundaria del partido de Olavarría. Estas fundaciones fueron puestas en relación con los procesos sociales que le dieron origen y se identificaron articulaciones entre las imágenes de la ciudad, los imaginarios pedagógicos y los mandatos fundacionales de las escuelas en la trama de construcción de la ciudad y sus condiciones presentes.

En esta reconstrucción los nombres emergieron como un analizador. Los nombres son las pistas sobre las que se reflexiona en torno de los sedimentos activos y resignificados en el presente.

Al momento de indagar la impronta que significa nombrar -acto en el que se invierte a la vez que se rinde tributo, se reconoce y se deja como legado- se reconocieron tres categorías de nombres asociados a lo militar, lo católico y la empresa. Entendemos que estas categorías permiten recomponer una trama significacional que atraviesa los palimpsestos urbanos e impactan en la traza y destinos asignados a las escuelas.

Uno de los reconocimientos que pueden mencionarse en la etapa fundacional de la ciudad, y que pervive como residual, es una matriz constitutiva enlazada al catolicismo y lo católico, un sedimento que pervive desde la etapa de “frontera” y de la creación de sus instituciones, incluidas las educativas, que se conecta con la construcción identitaria nacional. Una “Olavarría de frontera” que da lugar a una “Olavarría blanca”, crisol de razas. Una ciudad naciente en la que la ciudad blanca y católica disputa y conquista un territorio desierto/ocupado por salvajes. La presencia de comunidades de inmigrantes europeos que fundaran los primeros asentamientos de pobladores del partido –las localidades serranas- conforman un segundo imaginario de “pioneros” en contraste con el “duro desierto”. En esta conquista, a la par que levantan sus hogares, instalan iglesias. Con la incorporación de “lo católico” a la conformación de identidades, se puede recuperar un modo de pensar y de hacer la escolaridad.

Un territorio conquistado por el ejército que permitirá la expansión y consolidación de un grupo de propietarios de la tierra, que buscan “orden y progreso” para ampliar y consolidar sus riquezas. Y la institucionalización de la naciente ciudad les garantizará esa meta. Los vínculos entre los sectores

dominantes -dueños del capital y del poder político- y la fundación de la primera escuela secundaria nacional de la ciudad permiten poner a la vista el lugar estratégico del nivel en el diseño de la ciudad y del proyecto de país.

La creación de la Escuela Normal y muy próxima la Escuela de Lechería permitirán sostener la batalla y la línea de frontera desde la palabra y las letras formando maestros y educando colonos para el trabajo rural. Las familias de los terratenientes no vivían en la ciudad o lo hacían de modo temporal, sus hijos asistían a colegios en la capital del país. La Escuela Normal recibió a los hijos de la surgente clase media, limitado al escaso número de cuarenta ingresantes por año. El resto de los que quisieran continuar estudios, debían hacerlo en la vecina ciudad de Azul, migrar a otra ciudad o desistir. En tanto, la Escuela de Lechería atrajo a hijos de pequeños productores de la zona, ya que contaba con internado.

El catolicismo como modelo de espiritualidad se evidencia desde sus inicios en la escuela Normal y se explicita en la imposición del nombre “José Manuel Estrada” (en reemplazo del de “Presidente Perón” que pasó al olvido) y pervive en el presente, tal como se reconociera en los festejos de los 100 años de la fundación de la escuela que incluyó misas, ofrendas religiosas entre otros aspectos. Una presencia sutil que se consiente y se naturaliza.

En las sucesivas imágenes de ciudades superpuestas, la escolaridad secundaria juega un papel relevante en los procesos de inclusión/exclusión del nivel y con ello, deja su impronta en la configuración social amplia.

Al revisar **la historia de vida del maestro Héctor Nicolás Amoroso**, católico y nacionalista, se advierte el enlace de las tramas políticas nacionales, el modelo oligárquico liberal, el avance del radicalismo, disputas y fraudes en el pasaje de Olavarría de “ciudad blanca y católica” a Olavarría “ciudad del cemento” y “ciudad del trabajo”. Un proyecto imbuido de un imaginario pedagógico espiritualista en el que perviven marcas ilustradas. En este contexto, nace el Colegio Nacional.

Se advierte en la figura de Amoroso, además, el liderazgo de un proyecto de reivindicación y de utopía de ciudad que busca mejoras “detrás de las vías”. Una visión en la que los trabajadores y sus familias debían conquistar mayores accesos al consumo de la ciudad y en el que la educación tendría un lugar relevante.

Este sería, a nuestro entender, un momento socio-histórico “bisagra”, de transición en la historia de la ciudad, en la que se debate y disputa en el espacio público de Olavarría el derecho a su conducción y en este debate se confrontan proyectos de ciudad en los que se juega la inclusión/exclusión de quiénes tenían derecho a su disfrute pleno. El acceso a la educación secundaria es parte de ese proceso y confrontación, ya que habilita a los sectores de la clase media consolidada y emergente a ser parte de ese campo de juego permitiéndoles además, fortalecer y ampliar ese proyecto.

La creación del Colegio Nacional y en poco tiempo su “Anexo Comercial” integran parte de una conformación social que se convocará a sí misma a un proyecto que la enaltece y la convierte en una ciudad del trabajo, una ciudad que disputa a las ciudades vecinas el valor de “centro” de la provincia. Los sectores medios en expansión, los propietarios de comercios, profesionales, empleados del estado, empleados jerarquizados de la industria aspiran para sus hijos otras oportunidades. La propuesta del Nacional permite la inclusión en la escolaridad secundaria de estos grupos sociales de clase media que Normal negaba. El anexo Comercial llegaba para recibir a otro sector, a hijos de trabajadores en relación de dependencia, a sectores medio/ medio bajo que proyectaban un futuro próximo de ingreso al mundo del trabajo calificado de la administración pública y privada. No obstante, muchos pudieron proyectarse hacia la continuidad de estudios en la universidad.

La figura emblemática de Alfredo Fortabat y la Asociación de Amigos de Olavarría (compuesta por empresarios y personas reconocidas de la banca, la producción agropecuaria, el comercio y la industria) facilitará los vínculos para concretar la nacionalización del Instituto Coronel Olavarría y con ello, conseguir el Colegio Nacional para la ciudad. La oligarquía reconvertida en “empresa” y empresarios es uno de los ejes que ordenan proyectos y concreciones. Una ciudad que “progresaba” y el surgimiento de las escuelas que se hacen necesarias para tal progreso.

La Escuela de Educación Técnica “Luciano Fortabat” es una concreción clave en este sentido, en la “Olavarría ciudad del cemento” y “del trabajo”. Una escuela que está pensada para los hijos de los obreros de la fábrica, una antesala que prepara mano de obra calificada. Con su nuevo edificio, promediando los '70, se convierte en la escuela mejor equipada de la ciudad y entonces es advertida

como de interés también por otros sectores más acomodados. Una escuela en la que no se hizo foco en este trabajo, pero que se valora por su historia, por su carga simbólica en la participación de la construcción de la identidad de la ciudad.

Olavarría, ciudad que se proyectó desde la expansión agrícola- ganadera de finales de SXIX y principios de SXX, se “diversifica” e incluye a la industria extractiva minera que le permite generar puestos de trabajo en una economía creciente. Una Olavarría pujante, “ciudad del trabajo”, polo de atracción de migrantes internos. Un trabajo fabril asociado a la minería extractiva y atado al capital.

Fortabat, propietario de la fábrica de cemento “Loma Negra”, se inviste como filántropo, “padre dador” de la ciudad, en medio de una huelga de sus trabajadores que se extiende por un año. De este modo, genera una plataforma de consenso en la que la educación es parte de su estrategia: además de su participación en el reconocimiento del Colegio Nacional y de la Escuela de Educación Técnica, es promotor de la creación del Instituto experimental de Educación Física, es la mano económica financiera en el acuerdo de la creación del Instituto Universitario que devendrá en Facultad de Ingeniería, entre otras creaciones³⁸⁶. Su figura emblemática opacará el trasfondo económico de sus intereses. Sus vínculos políticos con los golpes de estado salen a la luz a través de los juicios de lesa humanidad³⁸⁷. Emerge en este plano un sustrato muy profundo y firme, una ciudadanía –de una Olavarría blanca, católica y conservadora- que se sentirá protegida por el poder económico y político paternalista, y que asegura que “con los militares estábamos bien”.

Durante la expansión del Estado de Bienestar, la ciudad crece y se convierte en atractiva para cientos de personas, se expande. La posibilidad de habilitar escuelas secundarias privadas amplía la propuesta en la ciudad (1959/60). Mayoritariamente se incorporan secundarios a las escuelas primarias confesionales católicas, las cuales cubren la necesidad de los jóvenes que habitan en las localidades del partido. Las escuelas secundarias públicas en esas localidades son de origen más tardío (mayoritariamente con la vuelta a la

³⁸⁶ No se presentaron en este trabajo pero se identifican además: jardín maternal y escuelas primaria y secundaria en la Villa Alfredo Fortabat.

³⁸⁷Se hace referencia al abogado laborista Ricardo Moreno que investigaba a la propia empresa Loma Negra por enfermar y luego despedir a sus empleados y que fuera asesinado en la última dictadura militar.

democracia y décadas subsiguientes).

Con la vuelta a la democracia en 1983, un histórico barrio de la ciudad puja por una escuela secundaria nacional en su zona y lo consigue (año 1989). El Colegio Nacional N°2 viene a cumplir un proyecto histórico entramado con la emblemática figura de Amoroso. Se actualiza el imaginario de civilización y barbarie con la imposición del nombre “Fortín de las puntas del Tapalquén”, que coloca la visión ilustrada de la escolaridad recuperando el imaginario de la ciudad de frontera. Una escuela que se erige “del otro lado de las vías”, que se conquista desde el barrio en el único gobierno justicialista de la ciudad posterior al regreso de la democracia y materializa un proyecto acariciado de inclusión, la escolaridad secundaria de sus hijos. Un barrio que representa en la ciudad a un sector social –los trabajadores- y a una condición partidaria que más allá de su asidero concreto, constituye un referente simbólico asociado a una adhesión político partidaria vinculada al peronismo/populismo.

En la última década del siglo XX, con la imposición de un modelo político-económico de altísimo impacto social, se inicia un proceso de transformación del Estado que incluye la transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones y un proceso de reforma educativa que impacta profundamente en todo el sistema.

Se profundiza al mismo tiempo el desfondamiento de lo público y la pérdida de sostén para la educación de gestión oficial. En la “Olavarría del trabajo”, la tasa de desocupación se cuadruplicó durante esa última década, alcanzando en octubre de 2001 el 18,3%.

Finalmente, a partir de 2003 se inicia un periodo de recuperación económica con énfasis en el acceso a derechos e inclusión social y se inicia la “reforma de la reforma” educativa en la que se constituirá a la escolaridad secundaria como obligatoria.

Nace en este último tramo una nueva escuela secundaria con dependencia nacional, una escuela que además depende de una universidad nacional, la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel (ENAPE). Atrae desde su fundación a familias acomodadas de la ciudad y, con el correr de los años, su matrícula es más heterogénea dado que se ingresa por sorteo. La escuela tiene un cupo reducido y la tensión que se vive en el resto de las escuelas públicas tradicionales es que esta nueva escuela “atrae a los mejores”.

Esta escuela reinstala además la tensión entre las escuelas tradicionales devenidas provinciales por transferencia y su batalla por mantener un lugar de renombre en la localidad. Una mirada hacia el pasado en el que su dependencia nacional cargaba de realce y “excelencia” a las escuelas y que se vive cotidianamente aferrándose al nombre histórico fundacional que pervive en el imaginario y que las ubica en la identidad local con los atributos de excelencia y diferenciación (Normal; Nacional; Comercial).

Acerca de pioneros, herederos y desheredados. La pervivencia / reconversión de los imaginarios en el presente.

La **Escuela Normal**, actual ES N°10, se sostiene sobre su valor de distinción: su carácter de **pionera** en la escolaridad secundaria y con ella su bien máspreciado, su disciplina y formación ciudadana.

La escuela sostiene el mandato de formar un grupo selecto, bien educado y correcto: ser parte responsable de una **cruzada civilizatoria** para la ciudad. Esta escuela “José Manuel Estrada”, en la que se debatía a favor de la “educación libre” y se destaca a los que triunfan en las ciencias y el desarrollo tecnológico, sigue aportando al destino civilizatorio en términos de **“conquistadores”**. Esos conquistadores serán los que llevarán para sí los logros de la conquista, distinción social, dinero, posesiones. En el plano de lo local, los dueños de la riqueza no habitaron (ni habitan) en la ciudad. Estos “conquistadores” representaron a la elite local.

El edificio de esta escuela, construido como panóptico, da cuenta explícita de una visión respecto de la escolaridad y de la formación de maestros a principios del SXX y da continuidad al mote de sus estudiantes, “los presos”. Parecería entonces que, tal como el lema del modelo político que consolidara el proyecto de país en el momento de su fundación -la búsqueda de orden para garantizar el progreso de la nación-, en el ideario y la visión de esta escuela ésa es una de las directrices. Ese orden, además, se logra separando, cerrando la escuela y manteniendo “a salvo” a sus estudiantes y al personal, separados de lo que pasa afuera de la escuela.

La escuela lucha por sostener su carácter emblemático de liderar la tradición y se apoya en valores que de modo tácito se consienten: valores vinculados a la

docencia, la enseñanza como vocación y esa vocación atada a la moral cristiana. La inclusión es una imposición externa –lo ha impuesto la política educativa, no es algo por lo que esta escuela haya luchado- y como tal, no se asume necesariamente como algo viable o de responsabilidad propia, no se puede “ser más papista que el Papa” . O bien, como señala una figura reconocida de la escuela respecto de la obligatoriedad, es necesario no perder de vista la calidad educativa, característica fundacional de esta escuela y “darle mucha importancia y oportunidades de participación en otros niveles, al comprometido, al que realmente a él y su familia le interesa su formación y apoya a la escuela”. Una escuela que sigue enfocada en un sector de la población que es parte de un sector acomodado (o bien que merece serlo por su convicción y esfuerzo personal). Una justificación que remite al plano individual el éxito/fracaso escolar y que ata al propio sujeto el cumplimiento del derecho/obligación de completar el nivel secundario. Y si no se está a la altura, que “cumpla con la obligatoriedad, pero en otro lado”.

El **Colegio Nacional** es **heredero** de la Escuela Normal. Son maestros normalistas los que proyectan y desarrollan esa creación. Es una escuela que se presenta desde el inicio como progresista, con una impronta liberal que no se constituye en revolucionaria. Un Colegio capaz de leer y ajustarse ante las demandas emergentes de las transformaciones en la sociedad, pero sin dar lugar a cambios radicales.

Se advierten aspectos que conforman el palimpsesto institucional, que confluyen en la relación que entabla la escuela con la comunidad: se construyen lazos desde la donación y el **filantropismo**, un modo de pensar y actuar el lugar social de la escuela que a la par impacta en la conformación subjetiva y en la construcción identitaria de quienes transitan por sus aulas. En el colegio Nacional puede reconocerse la impronta católica desde su perfil filantrópico que se mantiene desde la misma fundación. Una perspectiva que ubica a sus integrantes en una posición de distinción social y que, sin mencionarlo, instala la “caridad cristiana” como formato que termina evidenciando la propia situación privilegiada de los que más tienen y colocando al “otro” en situación de destinatario necesario para su construcción de sí mismo, en un lugar de beneficiario y no como uno “igual de derecho”. Se reconoce allí a la sociedad

civil asumiendo el sostén del colegio amado, una muestra clara de una sociedad que asume como suya la responsabilidad de sostener la escuela.

“La sentada” podría ser interpretada como continuidad de esta pretensión de constituirse en “referente para las otras asociaciones estudiantiles de la ciudad”, en un modelo a seguir. Ser un referente para el conjunto social, tal como lo fue Nacional desde sus orígenes y el lugar social que esta escuela tuvo, aspecto que se busca sostener en el presente. Y esto, además, se sostiene -según los propios actores- por “el amor a los colores de la escuela” que se transmite generacionalmente, lo cual no pasaría en ESN^o8 (ex Comercio), escuela que nace como anexo y que desde siempre compartió el edificio escolar.

La actuación social, en este caso “la Sentada”, se inviste de una lucha por la mejoría de la escuela, una búsqueda colectiva, algo que ponen en la calle y como vidriera los estudiantes. La conquista sería para los propios estudiantes de “Nacional” pero los que más sufrían el problema, tal como lo relatan los miembros del centro de estudiantes, eran los “chicos de Comercio”. Aunque “*son repetidores de otros lados*” y “no sienten el mismo amor por la escuela”, igual se beneficiarían con la mejora. La desigualdad (son otros, son repetidores, son de otros lados) se equipara en una convivencia solidaria entre iguales, aunque no tanto: unos dirigen, convocan, negocian, informan y los otros cuidan el acceso, son patovicas (se ocupan de la *seguridad*) mientras se desarrollan las acciones llevadas adelante por “los que piensan”. La distinción entre “el Nacional” y su anexo se reactualiza: por un lado, quienes tienen en sus manos la conducción, para quienes estaba pensada el lugar de dirigencia y, por el otro, “los de Comercio”, ocupando posiciones subordinadas. La solidaridad es uno de los ejes que gravitan en la identidad de esta escuela, que como palimpsesto institucional se actualiza de diferentes modos y circunstancias. Y desde allí se fortalece en el pasaje por esta escuela, más allá de lo curricular, la construcción simbólica respecto del lugar asignado socialmente a los egresados.

El lugar en el que pervive la figura de Amoroso en el presente permite reconocer cómo las construcciones imaginarias sociales sobre las localizaciones de los estigmas y utopías siguen actuando. Su figura, presente y a la vez olvidada, se colocaría “del otro lado de las vías”, más allá de haber sido fundador del Colegio Nacional, por su participación en un movimiento que desembocaría en la conformación del Partido Justicialista.

Esta reconstrucción daría cuenta de la vigencia de las fronteras simbólicas e identifica “educables” e “ineducables” en el escenario de la fundación del segundo Nacional de la ciudad, actualizando el mandato ilustrado a la escolaridad.

En la fundación del **Colegio Nacional N°2** de la ciudad, la ES N°7 del presente, en un periodo de imposición neoliberal, se reconoce la convergencia de fuerzas sociales de la comunidad que demandaba esa escuela, la presencia y accionar de voluntades y decisiones políticas partidarias (único intendente municipal justicialista desde 1983 y hasta el momento de la escritura de esta tesis), a la vez que un colectivo docente se hacía cargo de llevar adelante la gesta fundacional.

Una matrícula con dificultades y necesidades muy diversas, lábil y al borde del abandono, ocupa un lugar social simbólico de **desheredados**. En este juego de representaciones y de necesidades, la escuela “del borde” tiene que acudir a diferentes fuentes de ingreso para conformar y sostener su matrícula: la que llega porque ve ahí una oportunidad, una escuela que puede ser viable (por su cercanía al hogar, porque asisten o asistieron familiares o amigos); también para aquellos que repiten, abandonan y los que son invitados a “abandonar” la escuela a la que estaban asistiendo. Sería probablemente esta escuela una con las que se amenaza a los estudiantes que se “desvían de la ley” en la ES N°10, cuando la directora dice “se les garantizará la secundaria, pero en otro lado”. Una escuela que nace asociada a la actualización de la tensión “civilización o barbarie” y que en el presente conforma una **línea de frontera** con aquellos “jóvenes peligrosos” que están en el fino límite imaginario de debatirse entre “ladrones o policías”.

La escuela trata de sustentarse a partir de sostener esa matrícula como sea. Lo que queda en zona de riesgo en estos formatos de “acuerdos con los profesores” y “planes especiales” para responder a las necesidades de los estudiantes es la calidad, el alcance de lo que se logra aprender, los sentidos construidos respecto de las disciplinas y de lo que significa estudiar, investigar, el valor del saber. Un aspecto que amerita mayor profundización es la tensión que se da en esta inclusión: a la vez que asegura “estar en la escuela” a jóvenes que tal vez de otro modo no lo harían, estaría acompañada por la exclusión del prestigio y la calidad que se reconoce a los estudiantes de otras escuelas y, quizás, también de los

aprendizajes básicos que esos otros tienen garantizados. Cabe interrogarse además sobre el impacto en la conformación subjetiva de esos jóvenes y los modos en que se percibe y se actúa esta probable “inclusión-excluyente”.

Olavarría y la escolaridad secundaria obligatoria. Más cerca del mapa simbólico de la escolaridad de Olavarría.

Ponemos la mirada en el presente. La ciudad es parte de la Región 25 y concentra para el año 2012 el 53% de la población escolar y cerca del 50% de establecimientos de esa Región. La lectura de los datos oficiales sobre la escolaridad, sobre los alcances de la incorporación de los destinatarios obligados en las escuelas secundarias de la provincia y de la ciudad da cuenta de que para el año 2012 las escuelas de gestión privada representaban un 65% de las escuelas secundarias de la localidad. Si se incorporan dentro de las escuelas secundarias de gestión pública a las escuelas de educación técnica y a las escuelas que ofrecen el nivel de escolaridad secundario dependiendo de la modalidad Jóvenes y adultos, la oferta oficial es del 75.5%. Así, las ofertas educativas de gestión privada se concentran en bachilleratos tradicionales y estarían apuntando a una selección de matrícula específica de aspirantes que asemejan al perfil histórico del estudiante del nivel. Las escuelas de gestión pública están abarcando modalidades y destinatarios más heterogéneos.

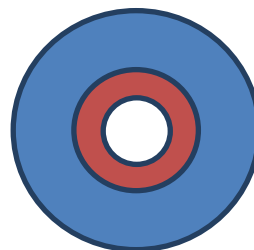
Respecto de retención y graduación, para el año 2010/2011 en el distrito Olavarría se mantienen promedios similares a los de la provincia, aunque los valores de promoción se colocan debajo de la media y los de repitencia en el nivel básico superan la media. La tasa de abandono interanual es superior y la tasa de rematriculación es inferior a la media, por lo que podría inferirse que hay un número mayor que la media provincial de estudiantes que no regresan a la escuela. Esta situación podría estar refiriendo a un abandono permanente o bien a un reingreso por otra puerta, como son las escuelas de adultos.

El análisis de datos de matrícula da cuenta de que el componente educativo mostró un leve aumento en relación al año 2011. La tasa neta de escolarización varía llegando a ser en el grupo de 18 a 24 años del 40.0% en 2011 y del 49.2% en 2012, en tanto en el grupo entre los 15 a 17 años de edad fue de 82.5% en 2011

y del 85.6% en 2012, según los datos de la EHE³⁸⁸ 2012. El componente educativo de la ciudad se muestra de modo sensiblemente superior en su alcance, aunque sin resolver aspectos centrales vinculados a la repitencia y la deserción.

Una de las consideraciones que a nuestro entender amerita una profundización es el reconocimiento de una **topografía simbólica** que contrasta con el mapa oficial (mapas presentados en el capítulo 4) y que se profundiza a partir de la puesta en marcha de la LEN: es posible imaginar a la ciudad y al sistema educativo como “anillos” en los que se accede y se promueve según el acceso y consumos de la ciudad.

Nos imaginamos **tres círculos concéntricos**.



El círculo central. Las escuelas más tradicionales de la ciudad y las privadas - que se reubicaron a partir de la imposición neoliberal en la Argentina- están localizadas mayoritariamente en el centro urbano y, en algún caso, en barrios con buena valuación inmobiliaria. (También se incluye aquí el Escuela Nacional dependiente de la Universidad y la Escuela de Educación Técnica N°2). Son establecimientos ubicados en zonas “buenas” de la ciudad. En el gráfico ocupan **el círculo más pequeño, el del centro**. Estas escuelas reciben una matrícula heterogénea con registros económicos muy dispares y provenientes de puntos muy distantes de la ciudad. Los egresados de estas escuelas (en términos simbólicos) están destinados a ser profesionales, dirigentes sociales, políticos, a administrar los destinos de la ciudad y más allá de sus fronteras: trascender el horizonte de lo local y ser “exitosos en el exterior”.

Luego, rodeando este círculo, aparece un **segundo anillo** en el que se localizan las escuelas que nacieron como “Medias” provinciales y el segundo Colegio Nacional. Geográficamente están ubicadas en los barrios menos tradicionales pero consolidados. Entrarían además aquí (no ya de modo literal, sino más bien

de modo equivalente a las que allí se ubican por su carga simbólica) las escuelas secundarias públicas de las localidades del partido (Loma Negra, Sierras Bayas, Hinojo; Colonia Hinojo, Sierra Chica –ver mapas 2, 5 y 6 en capítulo 4-). De estas escuelas surgen algunos profesionales que son el orgullo de la escuela, trabajadores que se incorporan a puestos de trabajo calificado y otros que se suman a la vida laboral de la ciudad desde el comercio, la industria y los servicios personales. El ingreso a las fuerzas de seguridad es una de las puertas que se abren con mayor claridad en el presente, especialmente en relación a la búsqueda de un puesto laboral en relación con el Estado, con ingresos seguros y con beneficios sociales (elementos residuales del modelo de Estado de bienestar que superpone o subsume trabajo /empleo).

Finalmente, un **tercer anillo**, el más grande, que rodea a los otros dos, contiene a las escuelas secundarias nacidas de las ESB que antes fueron Tercer Ciclo de las escuelas “de borde de la ciudad”. Estas escuelas estarían ubicadas en las zonas con problemas de infraestructura y acceso a los servicios urbanos. Si bien estas escuelas no entraron en el presente estudio, podemos decir que para sus egresados, el destino socio laboral es más incierto, aun cuando se identifican entre los estudiantes expectativas de continuidad de estudios superiores.

Esta mirada sobre el territorio, el modo en que se segrega a la población colocando fronteras imaginarias, barrios peligrosos, deja soslayado el modo en que la educación como un servicio ciudadano se presenta de modo desigual.

Queda claro como parte del análisis que con la ampliación de la cobertura del nivel secundario a partir de la puesta en marcha de la obligatoriedad se habilitan **nuevas escuelas secundarias**. Aquí vale recuperar la condición de Olavarría ciudad de rango medio y el peso de su construcción identitaria como distintiva de la metrópoli.

En esta ciudad de SXXI, la matrícula de las escuelas más tradicionales sigue siendo heterogénea y se compone de estudiantes de toda la ciudad. No obstante, **puede reconocerse que la fragmentación y segregación estudiantil se profundiza**. Si bien este análisis es incipiente y merece ser profundizado, queda planteado que esta segregación se emparenta con el derecho al consumo de la ciudad y el derecho a una ciudadanía plena.

El acceso a los servicios urbanos como consumo colectivo debería estar garantizado por igual a todos los ciudadanos, por su sola condición de tales. No

obstante, esta distribución desigual de accesos a los consumos colectivos urbanos se advierte como impacto en el propio subsistema educativo, visto como parte de los servicios a los que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder. Las escuelas “de borde”, situadas en barrios que se ven limitados al acceso al consumo urbano (sin acceso o con acceso restringido a servicios), se verán en desventaja en principio por su localización.

Desde las esferas políticas provinciales y locales, en términos materiales y simbólicos, se deja a las escuelas libradas a las posibilidades que cada comunidad tenga para llevar adelante su sostén, lo que pone en clara desventaja a las comunidades que menos recursos tienen. A la vez, se iría produciendo una progresiva territorialización segregada de sectores pobres a transitar la escolaridad en sus propias zonas demarcadas y con límites simbólicos que no se traspasan fácilmente.

Aquí se juega claramente el mapa simbólico de construcción local respecto de “adelantes y atrasos” y la localización de las “manchas urbanas” como reaseguro de la estigmatización y sostén de lo instituido. De este modo se advierte que el consumo y acceso a los consumos urbanos es una de las claves para advertir las políticas de “dejar hacer” de la gestión política de la población, dejando a esas escuelas y comunidades recluidas en sus barrios. Una transformación en una ciudad en la que, por su condición de rango intermedio, la escuela era el lugar de “igualación”, aquel espacio social en el que se encontraban hijos de trabajadores, de funcionarios, de profesionales. Claro que quedaba “naturalizado”, opacado, invisible en el nivel secundario, que un número importante de jóvenes no asistía. Ahora, y a partir de la obligatoriedad, han de sumarse aquellos que históricamente quedaron afuera. Y para ellos habría otras escuelas (alejadas, con déficit en infraestructura, equipamientos, servicios).

Las escuelas localizadas en el “tercer anillo”, en los bordes de la ciudad, se constituyen en un avance y un logro para el barrio y para las familias más segregadas de la ciudad, la “población vulnerable” en términos del propio municipio. No obstante, advirtiendo las condiciones en las que se ofrece el servicio educativo y la mirada municipal sobre los jóvenes, parcial, sesgada, transfiriendo responsabilidades a cada quien sobre su éxito o fracaso, queda librado a la capacidad de las escuelas la posibilidad de contar con una oferta que cubra plenamente las necesidades del estudiantado y sus docentes. *Este tercer*

anillo parecería estar aún más cerrado que los otros lo que haría más difícil traspasarlo (pensando el movimiento desde la periferia hacia el centro). Esta hipótesis merece profundizarse.

Garantizar el derecho a la educación implica además de tener escuelas, que los jóvenes puedan asistir sin la preocupación de la propia manutención, sin la necesidad de ser sostén o ayuda del hogar. Implica también que puedan asistir provistos de vestimenta, calzado, tiempo de esparcimiento. La falta de respuesta en el orden social parecería poner en un callejón sin salida a los jóvenes que provienen de sectores más desfavorecidos, más vulnerabilizados.

Aquí vale la pena detener la mirada en los destinatarios del sistema, **los jóvenes**.

Se pueden desplegar de esta cartografía múltiples interrogantes vinculados a las “juventudes” que habitan la ciudad y a la permeabilidad que permitiría transitar por los diferentes espacios e instituciones que la ciudad ofrece. No se profundizó en esta Tesis respecto de *los modos en que se despliega la educación y de qué modo se accede, permanece y egresa de los diferentes establecimientos escolares*. Entendemos que estos aspectos constituyen algunos de los temas ameritan profundizarse.

Este mapa se construyó de modo exploratorio en el tiempo del trabajo de campo. En este periodo además se advirtió el avance de la oferta de formación y trabajo en el rubro “seguridad”.

A partir de estos reconocimientos, y como emergente del trabajo de campo, no anticipado a la hora de definir el proyecto de investigación, se pudo advertir la cercanía y conexiones que entran las políticas públicas que enlazan: juventudes, seguridad /inseguridad, e inclusiones/ exclusiones.

Los jóvenes de la ciudad que no asisten/ no están incorporados a las escuelas no son parte de los relevamientos municipales, los cuales sólo analizan a los jóvenes escolarizados. Quienes no asisten a la escuela quedan así invisibilizados. No obstante, sí se los advierte como población económicamente activa, en una “ciudad diversificada”.

Este reconocimiento da cuenta de un foco difuso y soslayado: a la vez que los sectores considerados “en riesgo” se dejan librados a su propia capacidad de agencia, los jóvenes que no están escolarizados no son objeto de relevamiento ni

de consideración específica en aspectos vinculados a su educación/formación para el trabajo.

Ahora bien, en tanto desde el Municipio se considera que el primer derecho es el educativo, el cual actúa como “derecho llave” a los siguientes derechos, cabe preguntarse si quienes no completan la escolaridad tendrán algún derecho al consumo de la ciudad. Podría interpretarse que desde esa posición que toma el municipio, se desliza el significado de “sujetos *en riesgo*” para ubicarlos como “sujetos *de riesgo*”: aquellos que ponen en vilo y no permiten a los ciudadanos disfrutar de una “ciudad sana y segura”.

La gestión de la población local no es ajena a una estrategia global del orden neoliberal imperante, en la que los sectores más desprotegidos son parte de políticas de seguridad. *La necesidad de articular en el análisis las políticas asistenciales y las políticas penales es central para advertirlas no como temas separados sino como una línea de la acción gubernamental hacia los pobres* más allá de los avances en políticas de inclusión definidas y puestas en marcha por los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Este es otro eje analítico que emergió en el análisis del material de campo y amerita ser retomado y profundizado en futuras indagaciones.

Las políticas públicas de inclusión instalan dispositivos de conducción de la población –en particular jóvenes en situación de vulneración de derechos- tales como la obligatoriedad escolar y los programas de inclusión que pretenden impactar en el conjunto de la población. No obstante, las propuestas dirigidas a ingresar a las fuerzas de seguridad tienen una gran envergadura por los recursos monetarios que conllevan y a los que el Estado ha apostado, con mucho mayor volumen en dinero que llega directamente al joven y que ninguna otra política ofrece (planes de terminalidad educativa, de primeros trabajos, asignaciones como AUH, Progresar).

Las escuelas secundarias se constituyen en un espacio directamente vinculado a esta gestión de la población en la que los jóvenes egresados de sectores vulnerados son orientados para ser aspirantes e incorporados a las fuerzas de seguridad, “estudiar policía, penitenciaria, eso les encanta”, se señala en una de las escuelas que se ubica en el segundo anillo. La escuela opera como dispositivo que coadyuva a esta “inclusión” que no es vista como parte de un mecanismo más de clasificación de la población: mientras hay quienes tienen derecho a vivir

en una ciudad sana y segura, se necesita para ello contar con “más seguridad”. Las instituciones educativas “de borde” y como “punta de lanza” ofrecen una conexión directa con una salida laboral que se ofrece a quienes no tienen antecedentes penales: la “oportunidad” de ingresar y ser parte de las fuerzas de seguridad. Y la ciudad para eso es muy receptiva: cuenta con ofertas para jóvenes en formación de: policía bonaerense, policía local (a partir de 2014), penitenciaria y como soldados voluntarios. Una ciudad que despliega no solo formación en cuerpos de seguridad sino que se constituye en ámbito laboral con las tres unidades penales que existen en su partido, comisarias, regimiento con sede en la ciudad.

Estas ofertas permitieron que en algún momento se pudiera suponer una imagen de ciudad deslizándose hacia la seguridad/inseguridad como metáfora. Esta posición no sería más que una de las facetas en las que el neoliberalismo impone y disciplina a la población, en especial a los sectores más pobres, parte de un haz de luz del prisma con el que miramos la complejidad de la sociedad capitalista neoliberal. Emerge allí la ciudad como parte de un ordenamiento más amplio, que trasciende las fronteras nacionales.

Podría entenderse como una arista/contracara de la “ciudad diversificada”, en la que ese llamado a “reconvertirse/reinventarse” ubica a determinados sectores en la tarea de “velar” por los bienes y el cuidado de la vida de la ciudadanía y mantiene bajo control y vigilancia a aquellos sectores construidos desde este dispositivo como violentos, peligrosos, quienes podrían calificarse como “no-ciudadanos”.

Vemos en esta faceta la emergencia residual de una Olavarría “de frontera” y “blanca”, que actúa en el plano de las prácticas la diferencia respecto de quienes son propietarios o “gente de bien” ubicados en un “adelante” y quienes quedan colocados “detrás de la frontera”, grupos de jóvenes (pobres) que, si no asisten a la escuela se invisibilizan, y si lo hacen están convocados a ser parte de la “línea de frontera”, colocados al servicio de la “seguridad” que la propia sociedad desigual excluyente genera como inseguridad. Acceder a esta propuesta además, podría significar una oportunidad vista como “salto social” o bien como “paracaídas”; ubicados en el fino límite imaginario de proyectarse como “ladrones o policías”.

Podría entablarse un enlace **entre la marca “militar”** que atraviesa los

palimpsestos y esta marca emergente de “seguridad”, como imagen actualizada de significados residuales, propios de tiempos de la “ciudad de frontera”. La civilización, blanca, católica y conservadora, construye dispositivos para sostener y controlar a la barbarie. Las escuelas emergen como parte de este dispositivo, que se reconfigura según el periodo que se observe. Este aspecto se retoma y profundiza más adelante.

Civilización y barbarie remixada: directores gestores /gendarmes.

Una de las características gravitantes de la reforma de los '90 en nuestro país conllevó una transformación no solo en el plano legal, en la redefinición de la estructura del sistema, sino que se instaló un **imaginario neoliberal** que da cuenta del avance y consolidación de ese modelo y su incidencia en las definiciones educativas. El modelo empresarial como matriz y directriz para la puesta en marcha de procesos de reforma del sistema educativo, cuyos pilares se sostienen desde “conceptos estelares”: calidad, equidad, competencias y gestión, trajo aparejado un deslizamiento de sentidos en el que lo privado paso a ser mejor que lo público y la educación se conformó en un bien de consumo restringiendo la condición de ciudadanía a las capacidades de compra.

La **gestión** de las instituciones educativas fue uno de los desplazamientos de las responsabilidades del Estado, en los que la comunidad se presenta como el “locus” en el cual sentar las bases de un nuevo contrato, ya no pensando en forma de universalidad ciudadana sino como adscripciones particulares resultado de elecciones individuales. La teoría de las elecciones individuales traslada al individuo las responsabilidades, a la vez que lo responsabiliza del éxito o fracaso de “su” elección.

El traspaso de jurisdicción de las escuelas secundarias aportó a fortalecer los dispositivos de control central a la par que los directivos se asumían como responsables del sostén de las escuelas. En este proceso, el impacto de los dispositivos de control sobre los sujetos moldea y construye subjetividades que tiene una hondura profunda, más allá del cambio que significó la derogación de la Ley Federal y la sanción de la LEN.

Entendemos que los directores hacen suya -como tarea pero también como construcción subjetiva- la impronta neoliberal que ubicó a las escuelas y a sus

actores como responsables de los proyectos y de la provisión de recursos para garantizar su sostén y continuidad. Directores que asumen que para poder llevar adelante la escuela y la obligatoriedad deben hacer “que la comunidad haga”, tal como el Estado lo hace con la propia escuela. Cae todo el peso del individualismo cargando al sujeto de responsabilidades que pueden comprenderse como determinantes estructurales y de construcción socio-histórica.

Aun cuando las políticas públicas abonaron en múltiples aspectos a la inclusión –leyes que apostaron a la mejora salarial de los docentes, el financiamiento educativo, más días de clase, protección de niños y jóvenes, educación sexual, becas y subsidios, acceso a TICs, entre otros-, en las escuelas se sostuvo la transferencia de responsabilidades de sostén para su funcionamiento diario a la propia escuela y a su conducción.

Se pudieron identificar dos vetas en los modelos de gestión asumidos por los directores de las escuelas secundarias: 1- aquellas que los emparentan con los puestos de gerencia, “**directores gerentes**” y 2- los “**directores gendarmes**”. A continuación se desarrollarán ambas vetas de manera sucesiva. Los “**directores gerentes**” asumen “gestionar” en vez de conducir y con ello dan cuenta en el plano de las prácticas de ciertas marcas neoliberales en su subjetividad: buscan “recursos genuinos en la comunidad” en vez de interpelar al Estado en la figura de los funcionarios jerárquicamente superiores para demandar la responsabilidad del propio Estado en el sostén de las escuelas.

Desde esa posición, docentes y directivos asumen mayoritariamente que la escolaridad pública ocupa un espacio social que se ha devaluado. Una situación crítica que se releva a la vez “naturalizada” es la *flexibilización de los puestos de trabajo*: los docentes deben atender múltiples dimensiones de la tarea, especialmente en aquellas escuelas en que el sostén económico se ve menos resuelto por los recursos de la comunidad. Tal es el caso de: la atención del kiosco como fuente de ingresos para sostener las demandas administrativas del propio Estado provincial, que lleva a la escuela a afectar a una docente para esta tarea que deviene en desatender aquella específica para la cual ha sido contratada; la atención de las mesas de exámenes especiales sin horas pagas en simultáneo con el dictado de clases; la necesidad de articular con otras

instituciones que dan sostén pedagógico sin tiempos reales de encuentro; la incorporación de un servicio de copa de leche sin personal para su atención.

Respecto del sostén material de las escuelas, se relevó falta de equipamientos, de mantenimiento de los edificios y sus servicios, de suficientes espacios escolares en proporción al estudiantado, de materiales didácticos acordes, entre otras carencias. Un proyecto pedagógico de envergadura como es la puesta al aire de una radio escolar que se ve en serios problemas para sostenerse en marcha, sin recursos ni personal especializado, por lo que el director de la escuela pretende darle un giro hacia la venta de publicidad y así poder sostener la propuesta, lo que a la vez compromete la perspectiva de una radio comunitaria (como se la denomina al interior de la escuela).

En este conjunto de temas, por ejemplo en la Secundaria N°7 (Nacional 2), el directivo se enfoca en conseguir recursos, y para ello busca reconstruir algunos lazos con la comunidad, haciendo que “la comunidad haga”, es decir ponga los recursos que la escuela necesita.

Del mismo modo, se relevó en “la Sentada” el problema edilicio en la Escuela Secundaria N°6 (ex Nacional compartido con ex Comercial). En el reclamo y en el modo de canalizar la búsqueda de respuestas se advirtió la intención de conseguir que “la comunidad” diera soluciones.

Otro aspecto clave en el que se advierte la modalidad gerencial sobre la conducción de la escuela es el énfasis e insistencia con que se diseña e interviene sobre la imagen del establecimiento escolar. Se advierte un deslizamiento de la idea de “identidad” asociada al nombre tradicional de la escuela hacia una perspectiva de “marca corporativa”. El deslizamiento del constructo “identidad” entendida como pertenencia, participación, sentimiento, se desliza hacia “marca de identidad”. Ello supone poner la escuela en competencia, construir una “marca propia”.

Los colores tradicionales de la escuela son los atributos que deben aglutinar y construir pertenencia. La fundación de escuela nacional ENAPE, dependiente de la Universidad, desde su puesta en marcha se asemeja a “las privadas” por la incorporación de la indumentaria que define como obligatoria. Este hecho habilita formalmente una conjunción simbólica que hasta ese momento era apenas emergente. La percepción/ oportunidad/ necesidad de las escuelas públicas céntricas y con tradición de “parecerse” a las escuelas privadas, tal

como lo hizo esa escuela pública a través del uso de determinados portadores como lo es la vestimenta. Este diseño estaría en línea con la intencionalidad de atraer “a los mejores”, a aquellos estudiantes provenientes de familias de sectores acomodados o bien que valoren y actúen en consonancia con la distinción que esa oferta educativa parecería ofrecer. Atraer a un supuesto estudiante cercano al perfil “ideal” fortalecería la idea que muestra la contracara de la inclusión desde la escuela: *seleccionar al estudiantado*.

En la conformación de esta presentación de sí, la nueva escuela nacional de la ciudad aporta a explicitar un *deslizamiento de sentidos que sobrepone imagen a identidad*. Este deslizamiento consolida la necesidad de sostener aquellos atributos que permiten suponer a las escuelas que podrán reconfigurarse socialmente, restituir su valor, a partir de trabajar sobre la imagen pensada como “marca”.

La insistencia en el uso de “los colores” de la escuela, el diseño de indumentaria específica y la demanda de su uso, la inclusión de piezas gráficas, cartelera y atributos corporativos a las escuelas, dan cuenta de un “aggiornamiento” y un recurso a las modalidades empresariales y de marketing exacerbados. Aspectos estos que las escuelas de gestión estatal no apelaban anteriormente de tal forma en la ciudad. Y aquí el nombre es una clave: es la marca que puede ayudar a que los usuarios, los consumidores, la elijan invocando a su valor, el cual pervive en el imaginario. A la vez, esperan que apelar al nombre, ahora “la marca”, sea suficiente para recibir aportes (públicos o privados), ya que en esa apelación emerge la tradición, se activan las lealtades y deudas de cada quien con la escuela de la que recibiera algo de lo que en el presente detenta y disfruta desde su posición de clase. Y, finalmente, con ese reconocimiento se refuerza la imagen social del aporte que hizo la escuela a la ciudad a través de sus egresados, que han llegado a lugares públicos o privados destacados.

Las familias y los propios estudiantes son destinatarios de las demandas que se espera resuelvan para garantizar el sostén de la escuela. En estos modelos de gestión, la comunidad está llamada a aportar, apoyar, donar, acompañar.

El segundo aspecto del modelo de dirección corresponde a los “**directores gendarmes**”. Desde esta perspectiva, los directores son demandados a resguardar las fronteras respecto de violencias y de vándalos.

Se advierte un modelo ligado a la gestión de la escuela en el que se reconocen actualizaciones de los imaginarios de “fronteras” y “salvajes”, tema que además se advierte en relación a las políticas de seguridad de la Provincia de Buenos Aires, tal como se presentara en el capítulo 3³⁸⁹.

Podría interpretarse que se constituye al **sistema educativo como “muralla”**, restituyendo la imagen de frontera y de fortines, ahora representados por las escuelas de la periferia. Esta consideración se asume a partir de identificar una recurrente priorización en la selección de directores que recae en profesores de educación física, quienes cuentan con un perfil (supuestamente) que comparte imaginarios pedagógicos residuales higienistas y disciplinadores emparentados con la educación física en sus orígenes. Esto se releva en especial en las escuelas más desfavorecidas y abona un supuesto respecto del papel de la educación destinada a determinados sectores de la población que se dirige a la vigilancia y control –especialmente a través del control del cuerpo y la acción.

Esta selección daría cuenta de líneas estratégicas con continuidad en la conducción de la población de la Provincia de Buenos Aires, ahora desde las escuelas secundarias.

Se advierte en la conducción política de la Provincia de Buenos Aires una pretensión de segregación y control de grupos específicos de la población identificados a través de informes producidos por organismos de DDHH. En este escenario, las instituciones educativas -aparatos del Estado- y los actores se constituirían en “gendarmes”, custodios de “fronteras”. Esto aportaría a promover la inclusión de los y las jóvenes a partir de formatos sostenidos mayoritariamente por la contención y el control más que por prácticas centradas en los saberes y la construcción de una ciudadanía participativa y dialógica. Aunque, claramente, en este juego los actores tienen un margen de libertad en sus elecciones.

Estas son aristas que darían cuenta de un modelo de conducción en el que la participación de los jóvenes está condicionada y restringida a la condición de usuarios o destinatarios. Son convocados a suscribir, a respetar, a sostener pero no se los convoca a la toma de decisiones, al debate abierto sobre la visión y destinos compartidos. La participación de los jóvenes se advierte más próxima a

un “como si”, tal como se analizara en las escenas, en particular en las que rodean a “la sentada” y la exposición del estudiante que discute el uso del uniforme. Los jóvenes son habilitados a participar pero de modo “controlado”: se les da ingreso a la escena pública pero se quita politicidad a su acción, entendida como puesta explícita de toma de posición, debate, construcción de visiones y propósitos colectivos.

Las escuelas obligadas a obligar operan como vórtices por donde esa obligatoriedad se escurre.

La inclusión que demanda la LEN está tensada por las condiciones materiales en las que se despliega la vida de las escuelas y de sus miembros. Los palimpsestos institucionales escolares dieron cuenta que, además, en esa tensión se juegan las construcciones imaginarias de los actores, que están entrelazadas con la identidad local y la historia social sedimentada.

El despliegue del sistema educativo ya sobre finales del siglo XX repite la matriz fundante, buscando “conquistar el desierto” y al “salvaje”; amalgamar esas poblaciones nuevas y sus heterogeneidades negando las diferencias; una matriz que se reactualiza con el despliegue de la escuela secundaria obligatoria ya iniciado el SXXI.

El modo capitalista, del que la escolaridad es parte, necesita de la diferencia y la desigualdad como condición de su existencia. No es suficiente que se prescriba igualdad ante la ley cuando la sociedad es desigual y excluyente.

La educación es enunciada desde el estado municipal (tomando discursos de organismos internacionales) como derecho “llave”, un derecho que habilitará otros derechos y “otras inclusiones”. Es un atajo discursivo desde el que se enuncia la inclusión pero a la vez se justifica por su “falta” el no acceso a otros derechos ciudadanos. Coloca, además, en el plano individual las responsabilidades el acceso y cumplimiento de derechos.

En un contexto de ampliación de derechos y de distribución de la riqueza, encontramos un Estado (nacional, provincial y local) que busca acrecentar la base de la inclusión pero que a la vez amplía su disciplinamiento, de “mano dura”.

Pudimos advertir en este recorrido el avance de la fragmentación y la segregación estudiantil asociada a la segregación urbana que deviene en

diferencia y desigualdad. El sistema educativo es uno de los vórtices en el que se juegan presente, pasado y se proyecta el futuro y las escuelas de la ciudad se constituyen en uno de los dispositivos que legitiman la selección excluyente, más allá de estar obligadas a obligar.

Tesis y tesista - Historias que se entrelazan.

Nunca un tema de investigación es ajeno a quien investiga. Una frase que me resuena desde que la escuché en un seminario (Maestría FCH-UNICEN) fue la apertura que hizo Carlos Alberto Torres a propósito de un libro suyo que presentaba: “debajo de toda teoría hay una biografía”. O como lo refiriera Eliseu de Souza en otro seminario que cursé (Doctorado FFyL-UBA) respecto de si “uno elegía un tema o el tema nos elegía”. Esta tesis es sin dudas, parte de mi biografía.

Soy nacida en CABA por accidente y viví desde siempre en Olavarría. No obstante y durante muchos años (mi primer cuarto de siglo, diría) me fue de gran interés resaltar ese hecho: mi nacimiento “en la capital”. Un valor distintivo, de diferencia, pero con realce entiendo ahora, como confrontación entre “centro y periferia”. Una mirada impuesta por necesidad desde el centro para construir la diferencia.

Abordar el propio territorio es un desafío. Nunca quise trabajar en escuelas secundarias, tal vez por haber transitado por una escolaridad secundaria compleja en épocas de dictadura, en una escuela rígida y tradicional.

Poniendo otro eje, reconozco como atravesamiento muy profundo, el haber transitado por escuelas primaria y secundaria públicas de Olavarría. Escolaridad cargada de situaciones, escenas y demandas desde la iglesia católica, a una niña que sus padres habían decidido no bautizar; no como señal de agnosticismo o resistencia, sino por pertenecer a credos distintos. Esa zona de “limbo” en la que me ubicaban con reiteración, y lo que generó entre mis relaciones (en la escuela con docentes y compañeros y con amigxs) siempre fue para mí (niña/adolescente) de desconcierto.

Esta tesis me permitió advertir la sutil trama católica que se teje en la ciudad desde su fundación, de modo más soterrado en el presente, a veces más explícito, pero profundamente naturalizado en la convivencia diaria de las instituciones escolares. Escuelas que durante mi escolaridad -1969/1980- participaban de misas, de bendiciones en las escuelas, de rezos compartidos en el aula con la maestra.

Religiosidad que aún se mantiene viva en ciertos actos, la presencia de sacerdotes e imágenes religiosas, invocaciones a divinidades y bendiciones de

boca de directivos en actos escolares. La persistente inculcación católica se sostiene de modo sostenido, de modo menos expuesto tal vez, pero que se hace ver y se invoca en situaciones particulares.

Un aspecto insoslayable de este recorrido es reafirmar la necesidad de trabajar desde la complejidad al pensar el campo de la educación, ya que de otro modo se corre el riesgo de construir delimitaciones que cercenen posibles conexiones y enlaces. Por tanto, reconozco la necesidad irrenunciable de entrelazar campos de conocimiento de las ciencias sociales para comprender a la educación, que desde su especificidad se sostiene, se nutre y aporta a la construcción de ese campo de conocimientos.

Respecto del abordaje del campo empírico y la complejidad que implica, por lo desbordante, por lo inasible, una de las primeras tareas que asumí fue reconstruir trazas de las historias fundacionales de las escuelas. A partir del análisis de ese material, decidí la selección de las tres escuelas.

Mi primera intención había sido trabajar sobre las escuelas secundarias nacionales, enfocando al Colegio Nacional. En el camino, la Escuela Normal se hizo necesaria como confrontación, ya que “el Nacional” surgía como necesidad de la visión de otra ciudad y como respuesta, además, al límite que la Escuela Normal ponía a través de su cupo. La Escuela Normal se hizo tan presente que decidí incluirla.

En este recorrido emergió el maestro Amoroso como referente, y fue su figura la que conectó con la tercera escuela secundaria sobre la que se haría foco, el Colegio Nacional N°2, el nacional “detrás de las vías”. Es llamativo que para llegar al siguiente establecimiento que nace como Nacional y depende de la UNICEN también haya que cruzar las vías si se va desde el centro, no obstante no es una característica que se asocie a su existencia. Parecería que el campus universitario en el que está enclavada la pondría a resguardo de pensarla así. Todo el trabajo me planteó además desafiar mi propia mirada, que como olavariense, docente, ex alumna, madre de escolares, he construido. El reto y demanda que hace la investigación respecto de la reflexividad de quien investiga: sobre sus propias creencias, naturalizaciones, y aún más complejo, aquello que no está en el horizonte del pensamiento, ni siquiera como contradicción.

Este tiempo de trabajo me obligó a transitar por lecturas muy diversas en el

campo de las ciencias sociales y a incorporar áreas de las ciencias de la educación que no son mi especialidad. Profundizar y ampliar las perspectivas de lo que me interesa y advertir que la interpretación seguirá siendo parcial, de a partes, incompleta.

La labor puesta en el plano micro -buscando reconstruir desde la mirada de los actores y sus prácticas-, sin dejar de colocar alternadamente en el horizonte la mirada sobre lo macro social, me permitió proponer un trabajo que enlaza registros y datos muy puntuales con la construcción social y con los marcos explicativos amplios, que se dirigen a pensar a “la sociedad”, “la escolaridad”. Ha sido de gran valor formativo y expansivo para mi pensamiento este permanente juego entre la mirada “desde arriba”, lo que se prescribe, pero también los marcos teóricos que nos impelen a pensar e interpretar de determinados modos (a veces modas) y “desde abajo”, lo que los actores hacen, lo que se juega en el territorio, los sueños y materializaciones de esos sueños de algunos actores y la imposición de restringirlos, para otros.

Sin caer en relativismos, advertí el modo en que las múltiples juventudes, diversas, situadas, transitan y se construyen ciudadanos de diferente orden y en ese tránsito, la escolaridad secundaria es parte.

No avancé en profundizar sobre los despliegues de la educación secundaria respecto a: de qué modo se accede, permanece y egresa de los diferentes establecimientos escolares. Se pueden desarrollar desde la cartografía simbólica construida, múltiples interrogantes vinculados a las “juventudes” que habitan la ciudad y la permeabilidad de transitar por los diferentes espacios e instituciones que la ciudad ofrece.

A la vez que advertía la clasificación de los actores sociales según el parámetro de ajuste a las demandas tradicionales de la escuela, reconocía que “dar el pase” desde una escuela tradicional a otra (no identificada, difusa) señalaba un pasaje de “anillo” simbólicamente del centro a la periferia y con ello una carga que ubica al sujeto en una posición dada. El “pasaje de anillo” es un tema clave que permitiría identificar cómo se piensa desde el centro la periferia a la vez que identificar las tácticas que los actores de la periferia despliegan para trascender los espacios a los que se los pretende relegar. Sobre este tema regresaré en próximos trabajos.

Otro aspecto que emerge del trabajo de campo y consideré relevante se vincula al modo en que la población de la ciudad se transforma teniendo en cuenta la presencia de tres unidades penitenciarias en el partido.

Hace ya unos años que comencé a transitar por las cárceles de la zona. Al principio como una actividad de cátedra y, a partir de eso, por asumir la tarea, abrir un hueco, un espacio que diera respuesta desde la Universidad Nacional del Centro a la problemática de la educación superior en contextos de privación de libertad. Decidí que debía incidir para que la universidad pública fuera un referente y un actor clave en el cumplimiento del derecho a la educación.

Esta tarea me ha llevado a conocer historias, pesares, ausencias que denotan de múltiples modos la responsabilidad del Estado como garante de los derechos humanos y su “llegada tarde”, ya que las historias relatadas muestran niños vulnerados, abandonados a su suerte, que llegan a tener algún derecho a la educación al llegar a la cárcel. Esta es una tensión inclusión/exclusión que me aboca diariamente en mi tarea en contextos de privación de libertad desde dos programas (uno de facultad y otro de rectorado) que coordino.

Al analizar los datos de población, advertía cómo las localidades (los poblados pequeños del partido de Olavarría) en general han decrecido, a partir de la transformación de los modelos productivos, la tecnologización de la producción industrial y el impacto del desempleo que se trasladó a la migración de los trabajadores. La única localidad que numéricamente creció fue Sierra Chica (sede de tres unidades penitenciarias). Allí se contabilizan como “pobladores” a las personas alojadas en las cárceles del SPB. Este es un dato contundente y que amerita seguir profundizándose, ya que se registra un incremento inter censal de 46% para la localidad, tal como se presentó en el capítulo 4. A la vez, teniendo en cuenta las estadísticas generales de la baja de la edad de las personas detenidas, se advertía la presencia de un número muy importante de personas que deberían estar asistiendo a la escolaridad secundaria si se atiende a su condición de “obligatoria”. El cupo de la escuela media que funciona al interior de las tres unidades penitenciarias (una escuela con extensión a todas las unidades y un centro de rehabilitación de adicciones en el casco urbano de la ciudad cabecera) no supera unas 300 vacantes, siendo que la población alojada ronda los 2600 hombres, por lo que resta analizar de qué modo podría darse respuesta a la población detenida que no ha cumplido con el nivel obligatorio de

escolaridad (lo que incluye aquí el nivel primario). Si se atiende el avance del Estado punitivo, la prisionización creciente de jóvenes pobres, es un tema crítico el de la educación y su vinculación con el mundo del trabajo. Sobre esta arista de las inclusiones/exclusiones educativas avanzaré en próximos trabajos.

Finalmente, cabe señalar que este recorrido ha sido de mucho esfuerzo, pero también un desafío personal que asumí con gran entusiasmo y perseverancia.

Un trabajo laborioso que pretende mostrar un tejido final con una imagen propia. Tal como anunciaba en la presentación, “Tejer una pieza única”, pero con el reconocimiento a la tradición que me antecede, que ha sido un sostén y guía en todo el transcurso de mando de quienes me orientaron, Anahí Mastache y Ariel Gravano. Y por supuesto, todos los debates, intercambios y aportes que he recibido de colegas, compañeros de grupo de investigación, estudiantes de grado, posgrados y cursos y de los autores, con quienes dialogo desde el living de mi casa.

Bibliografía

- Acevedo, Joaquim, (2000), "O ensino secundario na Europa", Porto, Edições
- Acín, Alicia y Correa Ana M. (2011) *Significaciones de la Educación en prisión. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la Cárcel*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Acosta, Felicitas (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el SXX". *Cadernos de História da Educação*, 11 (1), 131-144.
- Acosta, Felicitas (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 23-37. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001> 19/02/2016
- Acosta, Felicitas (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*/ pp 46-59 / Año 2 N°3 / NOVIEMBRE 2015 / ISSN 2408-4573
- Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17
- Agüero A.; Iglesias, S, del Valle Milanino A. (2009) Enrique Romero Brest y los inicios de la educación física escolar. Su tiempo, su vida, su pensamiento y su obra. *Revista eä* 1 (1). Recuperado de www.eä-journal.com
- Aisenstein A., y Scharagrodsky, P (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950*. Argentina: Prometeo.
- Aitken, N. D. (1982). College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model. *Journal of Higher Education*, Vol. 53, N° 1, pp 32-50.
- Albergucci, R. (1996). Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo. Editorial Docencia – Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias". Buenos Aires. Citado en DiNIECE 2007
- Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez Uría, F y Varela, J (1991) *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta. Madrid, España.
- Alliaud, Andrea (2001). El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norbert Elias. *Espacios en Blanco* (11), 121-143.
- Antón Gustavo, Damiano Franco (2014) "La dimensión poder en la obra de Norbert Elias" en *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, n° 14, diciembre de 2014 Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES
- Apple, Michael (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge
- Apple, Michael (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós, Barcelona, España.
- Apple, Michael (1994) *Educación y poder*. Paidós. Madrid, España. 2da reimpresión.
- Apple, Michael (1996) *El conocimiento oficial*. España: Paidós. Madrid. España.

- Apple, Michael. (2001) *Política cultural y educación*. 2da reimp Ed. Morata. Madrid. España
- Arfuch, Leonor. (2010) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE. Argentina. 3ra. Reimpresión.
- Ariès, Philippe (1990) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus. ASA.
- Augustowsky, Gabriela (2001) "Lo que dicen las paredes. Un análisis de los dispuesto por los usuarios", Revista *El Monitor de la Educación Año 2 N°4* MCyE.
- Azevedo Joaquim (2012) "Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? en *Revista Espacios en Blanco N°22*. Junio 2012. NEES. UNCPBA. .Dossier: La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión – exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. Pp 41-76
- Baczko, Bronislaw. (1991) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Ediciones Nueva Visión, Bs. As. Argentina.
- Bajtín, Mijaíl. (1987) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid: Alianza. Madrid, España.
- Ball, Stephen. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC Madrid, España.
- Ball, Stephen y Youdell, Deborah. (2007) *Privatización encubierta en la educación pública* Informe preliminar. Instituto de Educación, Universidad de Londres Internacional de la Educación V Congreso Mundial. julio de 2007
- Banyai, Istvan (1998) *Zoom Puffin*; Reprint edition.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Sburlati, S. (2012) "La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos" en Revista *Espacios en Blanco*. N°22. Junio 2012. ISBN 1515-9485. NEES-UNCPBA. Tandil. Dossier: La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión – exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares.
- Barbier, René (1977) "La investigación de acción en la institución educativa" Traducción de la cátedra Análisis institucional en la escuela (MIMEO), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993.
- Baroni Ma Luisa (1992) "Historia del Colegio Nacional Coronel Olavarría. Período 1940-1946.". Revista N°1 *Archivo Histórico Municipal*. Municipalidad de Olavarría. Secretaría de Gobierno. Olavarría.
- Barreiro, Telma (2013) "*Los del fondo*" *Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*, Noveduc. Bs As. Argentina.
- Bauman, Zygmunt (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. FCE Bs. As., Argentina.
- Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida*. FCE Bs as. Argentina.
- Belfiore Nicolás (coord.) (1947) *Album de Olavarría. Homenaje al 80 aniversario de la fundación. 1867 – 1947*. Editado por Orientación y Organización Publicitaria. Talleres Gáficos Vitullo, Vistalli y Cia. Tandil.
- Beljón, Johannes Jacobus (1993) *Gramática del arte*. Ediciones Celeste. Madrid, España
- Berger, Pete y Luckmann, T, homas (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, La orientación del hombre moderno*. Paidós. Barcelona, España.

- Beltrán José y Teodoro Antonio (2013) *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Miño y Dávila . Bs as. Argentina
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1972) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. 2da. Edición, Argentina.
- Bergman, Marcelo (2014) *Delito, marginalidad y desempeño institucional en Argentina: resultados de presos condenados. Capítulo Argentina, 2014*. UNTREF CELIV - Centro de estudios Latinoamericano de la Violencia Institucional http://issuu.com/celiv_untref/docs/informearg2014_online#
- Berstein, Basil. (2001) *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control* (vol. IV). Morata. Madrid, España.
- Berthelot Jean- Michel (s/f) *La tipología de los esquemas de intelegibilidad* (Traducción parcial y/o resumen de segmentos de los Cap. I y II del libro de Jean-Michel Berthelot: *L'intelligence du social*, pp. 37-42 y 62-83, por Gilberto Giménez). Los esquemas de intelibilidad.
- Biber, Graciela (comp.) (2005) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba. Facultad de Humanidades.
- Birgin, Alejandra (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia.*, 1997. [Citado: 3/9/2012] Formato de cita electrónica (ISO 690-2)
- Birgin, Alejandra; Duschatzky, Silvia (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flacso.Manantial. Bs. As.
- Bleger, José. (1969) *Psicología de la conducta*. Argentina: Centro Editor de América Latina. Citado en Souto (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Bocanegra Acosta, Elsa María (2008) "Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá" *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 6(1): 319-346, <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Boggi Sivia y Silva Ana (2007). "Imaginarios urbanos entre el ser y el devenir los casos de la "galera" en Olavarría y la piedra movediza en Tandil". Ponencia presentada en las XI jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Mendoza, Argentina.
- Boggi Silvia (2008) "Ni chicha ni limonada". Apuntes reflexivos acerca de las nociones de ciudad media y ciudad intermedia. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología social. Posadas, Misiones. Argentina.
- Boivin, Mauricio; Rosato Ana; Arribas Victoria (2004) *Constructores de otredad* – 3a. ed. 1a. reimp. – Buenos Aires: Antropofagia.
- Bonal, Xavier (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós, España.
- Bonantini, Carlos (1996). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Tomos I y II. Universidad Nacional de Rosario UNR Editora. Rosario. Citado en DiNIECE 2007.
- Bosa, Bastien (2010) "¿Un etnógrafo entre los archivos? Propuestas para una especialización de Conveniencia". En *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 45 (2), julio-diciembre 2010. Pp. 497- 530.
- Bourdieu Pierre y Passeron Jean-Claude (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI

- Bourdieu Pierre (1986) “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo” en c. Wright Mills, M. Foucault, M. Pollak, H. Marcuse, J. Habermas, N. Elias, P. Bourdieu, e. E. Goffman, B. Bernstein y R. Castel *Materiales de sociología crítica*. Ediciones La Piqueta, Madrid. Pp183 -194
- Bourdieu, Pierre. (1996) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona, España (1ra. Reimpresión).
- Bourdieu, Pierre. (1997a) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México.
- Bourdieu, Pierre (1997b) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. España.
- Bourdieu, Pierre (2004) *Miseria del mundo*. FCE. Bs As Argentina.
- Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI. Bs. As. Argentina
- Bover. Tomás (2012) “Trabajar de policía: entre la seguridad del trabajo y la inseguridad de ser policía” En: *Estudio sobre juventudes en Argentina II*. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado. - 1a ed. - Salta: Universidad Nacional de Salta, 2012
- Braslavsky, Cecilia. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. FLACSO-Miño y Dávila.
- Braslavsky, Cecilia (1986): *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: CEAL.
- Braslavsky, Cecilia (2001) (coord.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO-Santillana.
- Bravo, Héctor. F. (1988). *Bases constitucionales de la educación argentina: un proyecto de reforma*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. citado en DiNIECE 2007
- Brook Gabriela (1997) *Fomentismo y participación política en el partido de Olavarría*. Tesis de grado. Inédita. FACS. Unicen.
- Burawoy Michael (2012) “La dominación cultural – Un encuentro entre Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu”. Traducción y adaptación del inglés por Josafat Hernández Cervantes, Nuria Álvarez Agüís, Miguel Álvarez Peralta. Visto en gramscimania.info.ve. Disponible en <http://sociologos.com/2014/05/27/la-dominacion-cultural-un-encuentro-entre-antonio-gramsci-y-pierre-bourdieu/> visitado el 05/01/15.
- Burke Peter, Darnton, Robert; Gaskell Ivan; Levi, Giovanni; Porter, Roy; Prins Gwyn; Scott, Joan; Sharpe, Jim, Tuck Richard y Wesselings, Henk (1996) *Formas de hacer Historia* 2da reimp. Alianza editorial, España.
- Caillois, Roger (1958): *Teoría de los Juegos*. Ed. Seix Barral, Barcelona, España.
- Calvete, Lorena y Vales, Alfonsina (2011) *Participación Juvenil en la Escuela Secundaria de Sierra Chica durante los años 2009 y 2010. Los Centros de Estudiantes y su posicionamiento en la toma de decisiones*. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. FCH. UNICEN. Inédita
- Camilloni, Alicia. (1996) “Algunas significados sociales de la estructuración del sistema escolar en niveles” en Camilloni, A.; Riquelme, G. y Barco, S. *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Ediciones Novedades Educativas. Bs As. Argentina.

- Caniza de Páez Stella (2013) “Políticas en educación especial inclusiva: discriminación, indiscriminación y antidiscriminación”. Revista *Contextos de educación* N°14 año 2013 Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932
- Carli, Sandra (2003) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. UBA – Miño y Dávila. 2da edic. Bs As. Argentina
- Carlino, Paula (2013) “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. DF. México.
- Carlino, Paula y Martínez, Silvia. (Comp.) (2011). *Democratización de la Universidad. Experiencias e investigaciones sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As: Kapelusz Bs. As Argentina
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As Argentina: Santillana.
- Castoriadis, Cornelius (1993a) *La Institución imaginaria de la sociedad 1 y 2*-Tusquets. Barcelona, España. 2da ed.
- Castoriadis, Cornelius(1993b)*El mundo fragmentado. Encrucijadas del laberinto III*. Buenos Aires, Altamira y Nordan
- Castoriadis, Cornelius. (2000)*Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Castoriadis Cornelius (2002) “La institución imaginaria de la sociedad” en Colombo, Eduardo *El imaginario social. Castoriadis, Ansart, Lourau, Pessin, Bertolo*. Edit Nordan/Tupac ediciones. Montevideo, Uruguay.
- Castoriadis. Cornelius (1997) “El Imaginario Social Instituyente”. Revista Zona Erógena. N° 35. 1997. Traducción de Luciana Volco. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf> visitado el 27/05/14.
- Castro-Gómez, Santiago (2010) *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* / Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (2009) *Investigación educativa y trabajo en red Debates y proyecciones*. Noveduc, Buenos Aires. Argentina.
- Colombo, Eduardo (2002) *El imaginario social. Castoriadis, Ansart, Lourau, Pessin, Bertolo*. Edit
- Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila. Bs As, Argentina.
- Corvi, Susana. (2013) Trabajo del Seminario de posgrado “Teoría social y educación: instituciones, actores y experiencias educativas contemporáneas”. Especialización en Docencia Secundaria. FACSU. UNICEN. Inédito.
- Costa, Flavia (2005) “Introducción” en Agamben, Giorgio *Estado de excepción* - 1a ed. 1a. reimp. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Cox, Cristián (2006) “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa” en Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (2006) Universidad de Granada, España.

Cruces Francisco (2008) “Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento” en: *Revista Anthropos*, No. 219, dedicado a Jesús Martín Barbero: Comunicación y culturas en América Latina, Barcelona, 2008. <https://es.scribd.com/doc/7660515/Matrices-culturales-pluralidad-emocion-y-reconocimiento-Francisco-Cruces>. Visitado 06/01/15.

Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales (2015) “El analizador y el sentido del análisis. Génesis teórica del concepto”. Área 3. (ISSN 1886-6530) www.area3.org.es N° 19 – Invierno 2015.

Chartier, Roger (1996) *Escribir las prácticas*. Manantial, Bs. As. Argentina

Chávez, Mariana (2005) “Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” *Revista Última Década* 13 (N°23), CIDPA Valparaíso. Chile. PP. 9-32.

Chaves, Norberto y Belluccia, Raúl (2003) *La marca corporativa. Gestión y diseño de símbolos y logotipos*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

D'Alessandre, Vanesa (2013): “*Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*” Cuaderno Siteal N°17. OEI – UNESCO – Siteal. URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>),

Dafunchio, Sofia, Grinberg, Silvia. (2013). “Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental”. *Magistro*, 7(14), pp. 245-269.

Dean Mitchell (1999) *Governamentality* London; Sage publications. Citado en Grinberg (2009)

del Cueto, Ana María y Fernández, Ana María (2000) “El dispositivo grupal” en Pavlovsky E. y De Brasi, J.C (Directores) *Lo Grupal. Devenires. Historias*. Galerna. Búsqueda de Ayllu. Buenos Aires 2000

De Certeau Michel (2000) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. 1. Universidad Iberoamericana. México. 1ra reimp. Introducción

Deleuze Gilles: "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, T° 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991. S/D

Díaz, Hugo; Valdivia, Néstor; Lajo, Rodrigo. [2008] *Descentralización, organismos intermedios y equidad educativa: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL*. Buenos Aires: Aique. 272 p.

Di Gresia, Leandro A. (2010) “Jueces de paz, masones y conservadores en la campaña bonaerense. Una aproximación a las redes vinculares en el sur de la provincia de Buenos Aires (Tres Arroyos, 1865-1910)”. *Revista Mundo Agrario*, vol. 11, n° 21, segundo semestre de 2010. ISSN 1515-5994. Centro de Estudios Histórico Rurales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Dono Rubio Sofía y Lázzari Mariana (2007) “La Ley Láinez en el debate federalismo - centralismo: un interregno entre las palabras y las cosas en “A cien años de la Ley Láinez” en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dussel, Inés (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004 Pp. 305-335

Dussel, Inés (2012). *The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling*. Paper presentado en 56 Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society, Puerto Rico, Abril. Citado en Acosta Felicitas 2014.

Dussel, Inés (2013) “El sentido de la justicia” en UNIPE (2013) 30 años de educación en democracia. Universidad Pedagógica Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina Pág.9 a 11.

Dussel, Inés (2014). “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (43).

Echeita Sarrionandia, Gerardo, (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* Narcea Ediciones. España.

Elias, Norbert. (1996) *La sociedad cortesana* FCE, Bs As. Argentina.

Elías, Norbert (1998) *Mozart, sociología de un genio*. Ediciones Península. Barcelona, España-

Elías, Norbert (1999) *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona, España.

Elías, Norbert (2001) *Society of individuals* Editorial: Continuum | 2001-12 | ISBN: 0826413722.

Erikson, Erik H. (1971). *Identidad. Juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós.

Escribano González, A.; Martínez, A.; Martínez Cano, A. (2013) *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones, 2013

Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo (1994). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós, Bs. As. Argentina.2da. Reimpresión.

Ezpeleta Justa y Rockwell, Elsie (1985) “Escuela y clases subalternas” en Rockwell e Ibarrola (comp) 1985 *Educación y clases populares en América Latina*. IPN- DIE. México. . Pp 195-215.

Feijoó María del Carmen “Educación y equidad de género”(2013). *Lasa Forum Spring 2013* : Volumen XLIV. <https://lasa.international.pitt.edu/esp/forum/index.asp>

Feldfeber, Myriam (2000) “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”. *Revista Versiones* N° 11. Secretaria de Extensión Universitaria. UBA. Novedades educativas. pág. 8 a 20. Buenos Aires

Feldfeber Myriam y Gluz Nora (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo»” *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

Felfeber, Myriam y Oliveira, Dalila (2007) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, nuevos sujetos*. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

Fernández Ana María (1999) *Instituciones estalladas*, Eudeba, Buenos Aires, Argentina.

Fernández, Ana María (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial Biblos. Bs As, Argentina

Fernández Enguita, Mariano (1989) *La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer*. *Revista de Educación* N°290 Septiembre-diciembre. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid Pp. 81-92. Número dedicado a “Mujer y educación”.

- Fernández Enguita, Mariano. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós educador.
- Fernández, Lidia. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Bs. As. Argentina
- Fernández, Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*-Paidós, Bs. As. Argentina
- Fernández, Lidia. (1999) *La historia institucional. Una variable clave en el funcionamiento escolar*. FFyL. UBA. Ficha de cátedra. Mimeo.
- Fernández, Lidia (2009) “Prólogo” en Landesmann, M.; Hickman, H. y Parra G. *memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. Juan Pablos Editor. Universidad autónoma de México. FES Iztacala. México.
- Filmus Daniel y otros (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización* Santillana. Bs As. Argentina
- Fitoussi, Jean-Paul; Rosanvallon, Pierre (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Argentina: Ediciones Manantial, 2003. Citado en Riquelme, G. y Herger, N. (2010).
- Focás Brenda (2016) “Consumo de medios y percepciones de la inseguridad: el impacto del delito en la vida cotidiana” Mg. <http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/brendafocas.pdf>. Visitada 01/08/16
- Foucault, Michel. (1979). *Arqueología del saber*. Bogotá: Siglo veintiuno España
- Foucault (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta, España.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad*. 1 La voluntad de saber.
- Foucault, Michel (1998) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (1977) Siglo XXI 25º Edición. España
- Foucault, Michel (2000) *Los anormales*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, Michel (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina,.Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. 1ªreimpresión
- Foucault Michel (2006) *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica Citado en Grinberg (2009).
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fukuyama Francis (1992) *El fin de la Historia y el último hombre* Planeta. Bs As Argentina.
- Galeano Eduardo (1998). [1993]*Patas Arriba. La Escuela Del Mundo Al Revés*. Siglo XXI editores
- Gallart, Ma. Antonia (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Ed Stella. La Crujía. . Bs As. Argentina
- Ganimian, Alejandro (2013) *No logramos mejorar. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Proyecto Educar 2050. Organización civil para la mejora de la educación en la Argentina.

- García Canclini, Néstor (1989) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Nueva edición .p PAIDÓS. BuenosAires Barcelona - México
- García Canclini, Néstor (1997) *Imaginario urbanos*. EudeBA. Bs As. Argentina
- García Canclini, Néstor (coord.) (2005) *La antropología urbana en México* México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Universidad Autónoma Metropolitana: Fondo de Cultura Económica.
- García Delgado, Daniel.(1994) *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Flacso, Tesis/Norma. Bs As
- Geertz, Clifford. (1994). *Conocimiento Local*. Ed. Paidos. Buenos Aires
- Gentile Pablo “Salir de PISA” Publicado en <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/-11/11/2014>
- Gentili, Pablo (1994) *Poder económico, ideología y educación. Un estudio sobre los empresarios, las empresas y la discriminación educativa en la Argentina de los años 90*. Miño y Dávila Editores.
- Giménez, Gilberto (1997) “*Materiales para una teoría de las identidades sociales*” <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>
- Giménez, G. (S/F) “*La cultura como identidad y la identidad como cultura*” <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf> Visitada el 18/12/07
- Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores. Bs As. Argentina. 6ta reimpresión
- Giroux, Henry (2013) “La Pedagogía crítica en tiempos oscuros” en *Revista Praxis educativa* Vol. XVII, Nº 2, 13-26. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de La Pampa. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Giuliodori, R., Giuliodori, M. y González M. (2004). “La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian”. *Revista de Economía y Estadística*, vol. XLII, Instituto de Economía y Finanzas, Universidad Nacional de Córdoba. En base a los datos de la Encuesta Permanente de hogares (EPH). Citado en Acosta, F. (2012). “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el SXX”. *Cadernos de História da Educação* , 11 (1), 131-144.
- Goffman, Erving. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorroutu editores. Bs. As. Argentina.
- Gómez Di Vincenzo, J. A. (2012). El talle justo del alumno: Biotipología, eugenesia y pedagogía en Argentina (1930-1943). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5930/pr.5930.p
- González González Ma. Teresa (coord.)Juan Manuel Escudero Muñoz; José Miguel Nieto Cano; Antonio Portela Pruaño (2011) *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- González Tirados, R. M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. *Revista de Pedagogía*, Nº 12, pp. 238-250.
- Gore Ernesto y Vázquez Mazzini Marisa (2004) *Una introducción a la formación en el tabajo. Hacer visible lo invisible*. Fondo de Cultura Económica. Bs As, Argentina.

- Gore, Ernesto y Dunlap, Diane (2006) *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de teorías de la organización*. Granica. Argentina.
- Gorostiaga, Jorge (2012) “Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?” *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 141-159 Instituto de Ciencia Política Montevideo, Uruguay
- Gramsci, Antonio (1997) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión, Bs. As 5ta ed.
- Grándoli María Eugenia (2014) La prueba PISA 2012 en la prensa local. Publicación digital del Observatorio Educativo UNIPE. Disponible en <http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/?p=171>
- Gravano, A. (1992) “Antropología Práctica: muestra y posibilidades de antropología organizacional”: En *Antropología y Ciencias Sociales*, (Nº. 1, año 1), Buenos Aires; SIN 0327-6627; Pág. 95-126.
- Gravano, Ariel (1995) “La imaginación antropológica; interpelaciones de la otredad construída y al método antropológico. En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Colegio de graduados en Antropología. Buenos Aires, Nº5, año IV , agosto 1995; 71-91
- Gravano, Ariel (Comp.). (2005) *Imaginario sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología urbana Argentina: FACSO. UNICEN. REUN*
- Gravano, Ariel (2006) “Imaginario regionales y circularidad en la planificación: el caso del TOAR” *Revista Intersecciones en Antropología 7: 305-323*. ISSN 1666-2105 Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina
- Gravano, Ariel. (2006) “*La cultura como concepto central de la Antropología*” en Chiriguini, M. C. (2006) *Apertura a la Antropología, alteridad, cultura, naturaleza humana*. (Comp.) Proyecto Editorial, Buenos Aires, 85-110.
- Gravano Ariel (2013) *Antropología de lo urbano*. UNICEN- REUN- Tandil.
- Grinberg, Silvia (2007) Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología 5 (8)*, 95-110.
- Grinberg Silvia (2008) *Educación y Poder en el Siglo XXI*. Miño y Dávila. Bs As. Argentina
- Grinberg Silvia M. (2009) “Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección”. www.psicoperspectivas.cl. VOL. VIII, Nº 2, AÑO 2009, 293-308 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Grinberg, Silvia (coord.) (2013) *La escuela notdead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos. Argentina.
- Grinberg, Silvia (2013) “Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate” *Revista Colombiana de Educación*, Nº 65. Segundo semestre de 2013, Bogotá, Colombia.
- Grinberg Silvia (2015) “El gobierno de si recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento”. *Textura. Canoas*. V17 Nº34 pag 10-31.mai/agosto 2015.
- Guattari, Felix (1976). *Psicoanálisis y transversalidad* (1a. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2004) *Etnografía*. Grupo editorial Norma Bs As. Argentina

- Guemureman Silvia (2015) *Adentro y afuera: juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Grupo editor universitario. CLACSO. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
- Hall, Stuart (1981) “La cultura, los medios de comunicación y el «efecto ideológico»” Publicado en Curran, James y otros (comp.) *Sociedad y comunicación de masas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Harley, John B.(2005) “Hacia una deconstrucción del mapa”. *La nueva naturaleza de los mapas: Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Trad. Leticia García Cortés y Juan Carlos Rodríguez. Comp. Paul Laxton. México: FCE, 185-207.
- Harvey David (2013) *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal. Madrid, España.
- Heller, Agnes (1970) *La vida cotidiana*. FCE, México. <http://reocities.com/CollegePark/5025/mesa5e.htm>
- Heller, Agnes (1991) *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Herrera, Edberto (1992) *Memorias...de un protagonista*. Ficha de cátedra. ISFD N°47.Olavarría. Mimeo.
- IDAES –UNSAM; Ministerio de Desarrollo Social –DINAJU; UNICEF. Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Coordinación general del proyecto: Eleonor Faur. Elaboración del informe: Mariana Chaves. Con la colaboración de: María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. La Plata-Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2006. ISBN 978-92-2-320218-7 (web HTML)
- Instituto de Estadística Unesco. Compendio mundial de la educación 2012. *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal, Quebec. Canadá.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO, IPE. Santillana. Bs As, Argentina.
- Jodelet, D (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. en Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona. Paidós.
- Jordán, José V. (Director) *Pequeñeces*. Revista de Olavarría con motivo del Cincuentenario de vida comunal. 1879-26 de mayo- 1929.
- Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, em *Revista Brasileira* n° 1, citado en Finocchio 2009 Seminario El estudio histórico de la cultura escolar. UNLP. Bs As.
- Kaminsky, Gregorio (1994) *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar editorial. 2da edición. Bs As. Argentina.
- Kant, Emmanuel (1978) *Filosofía de la historia* FCE: México
- Kaplan, Carina (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique. Bs. As..
- Kaplan, Carina (comp.) 2016 *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, Carina (dir) 2013 *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. . Miño y Dávila . Bs as. Argentina (Subjetividades)
- Kaplan, Krotsch y Orce (2012) *Con ojos de joven, Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs As. Argentina.

Kaufmann Carolina y Doval Delfina (2007) *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Laborde Editor. Rosario, argentina. 2da. Edición ampliada.

Kessler Gabriel (2012) “Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso paradigmático”. *Revista Espacios en Blanco*. Nº22. Junio 2012. ISBN 1515-9485. NEES-UNCPBA. Tandil. Dossier: La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión – exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. Pp165-197

Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* IIPE – UNESCO. Bs as. Argentina.

Kisilevsky, Marta. y Veleda Cecilia. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO.

Krichesky Graciela (2010) *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria /* Cimientos dirigido 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Cimientos, 2010

Krüger, Natalia. (2013). “Segregación Social y Desigualdad de Logros Educativos en Argentina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (86). Recuperado [25/11/13], de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352>

Landesmann, Monique (coord.) (2006) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Casa Juan Pablos. México.

Langiano, María y Ormazabal, Pablo (1992) “Católicos y masones en Olavarría: una relación conflictiva en la década del 80” en Sexto Encuentro de Historia Regional de Olavarría- 1992. Comisión Municipal de Estudios Históricos, Municipalidad de Olavarría. Pp. 73 a 94.

Lapassade George. (1999) *Grupos, Organizaciones e Instituciones*. Gedisa editorial. Barcelona, España. 3ra edición.

LPP. *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical*. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, Nº 15. (Buenos Aires, marzo de 2005).

Le Goff, J.P (2009) *La barbarie edulcorada. La modernización ciega de las empresas y la escuela*. Siglo XXI. Bs As. Argentina.

Leiro, Ma Cristina (2005) “«Esto no es una ciudad...», la meta-imagen mediática como referente” en Gravano (2005)

Leiva Olivencia Juan José (2009)“Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural”. *Educación y Diversidad*, 3 (2009), ISSN: 1888-4857, pp. 107-149

Lemus, Luis Alberto (1993) *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires, Kapelusz.

Levi, Giovanni (1996) “Sobre microhistoria” en Burke, Peter; Darnton, Robert; Gaskell Ivan; Levi, Giovanni; Porter, Roy; Prins Gwyn; Scott, Joan; Sharpe, Jim, Tuck Richard y Wesselings, Henk (1996) *Formas de hacer Historia*. 2da reimp. Alianza editorial, España.

Lomas, Carlos (1999) *¿Iguales o diferentes?* Paidós, España.

López Mauricio, Echeita Gerardo & Martín Elena (2009) “Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria” en *Cultura y Educación: Culture and Education* Volume 21, Issue 4, 2009 pages 485-496

- Lorenzano, César. (2008). *La deserción universitaria en la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina
- Lourau, René (1988). *El análisis institucional [1970]*. Amorrortu editores. Bs As. Argentina.
- Lynch, Kevin (1966) *La imagen de la ciudad* Infinito, Buenos Aires. Argentina.
- Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (2005) *Desigualdad educativa, la naturaleza como pretexto* Novedades educativas. Bs As. Argentina.
- Maldonado, Mónica (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes de una escuela secundaria pública de los '90*. Col. Antropología Social. EUDEBA. Bs As. Argentina.
- Maldonado, Mónica y Uanini, Mónica. (2005) “Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre la escuela media”. En *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. CEACU. Ed. Laborde. Pp.163-169. Rosario. Argentina.
- Manero Brito Roberto (2013) “Introducción a los conceptos básicos del Análisis Institucional” *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, Número 5, Abril 2013, Esc. Psicología UARCIS, Santiago de Chile, ISSN 0719-1553 pp. 6-20
- Martín Barbero, Jesús. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A. Versión revisada 1991.
- Martinez Bonafé, Jaume. (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del SXXI*. Miño y Dávila editores. IICE Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Mastache, A. (2007) Tesis Doctoral *El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y práctica pedagógica*. Buenos Aires, F de Filosofía y Letra, UBA.
- Mastache, Anahí (2007b) “El nivel medio: Una institución”. *Actas Pedagógicas*. 2007, vol 3. Pp 165-178
- Mastache, Anahí. (2007c) *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Mastache, Anahí (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Mastache, Anahí, Monetti, Elda y Aiello, Berta (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: aportes para docentes y tutores. Horizontes en juego*. Buenos Aires, EdiUns-Novedades Educativas.
- Melo Lisboa Armando (2004) *Socioeconomía solidaria. Marco coincideutal latinoamericano. Texto para la discusión*. Universidad de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.
- Miquel Siguan (2003) *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Paidós. Barcelona, España
- Mons, Alain. (1994) *La metáfora social. Imagen, territorio, comunicación*. Nueva Visión, Bs. As. Argentina
- Montes, Graciela (1990) *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Libros del Quirquincho. Bs As Argentina.
- Montesinos, María Paula. y Pallma, Sara. (1999). “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.) “*De eso no se habla...*” *Los uso de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. EUDEBA.

Montserrat Arró Robert, M^a Carmen Bel Pallarés, Miguel Cuartero Cervera. M^a Dolores Gutiérrez Valverde, Pilar Peña Hernández “El profesorado ante la escuela inclusiva”. Jornades de Foment de la Investigació. (S/F.) disponible en <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/psico/2.pdf> visitada el 10/11/13.

Morduchowicz, Rosana. (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires, Paidós, Colección Voces de la Educación.

Morgade, Graciela (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Argentina: Miño y Dávila.

Morgade, Graciela (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Miño y Dávila editores, Bs As. Argentina.

Morgade, Graciela (compilador) Alonso, Graciela (compilador) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la 'normalidad' a la disidencia* Buenos Aires: Paidós

Neufeld, Ma Rosa y Batallán Graciela (2011) *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos. Buenos Aires. Argentina.

Neufeld, María Rosa (compilador);Thisted, Ariel (compilador) (1999) *De eso no se habla... : los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* Edición. 1^a ed. Buenos Aires: Eudeba.

Nicastro, Sandra. (1997) *La historia institucional y el director en la escuela: versiones y relatos*. Ed. Paidós. Bs. As Argentina

Nicholson, Carol (1989) “Posmodernismo, feminismo y educación” en. *Revista de educación* N°290 Septiembre-diciembre. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. España. Pp. 81-92. Número dedicado a “Mujer y educación”.

Nun, José (1986) “Gramsci y el sentido común. Elementos para una teoría de la democracia” en *Punto de Vista* (Buenos Aires), 9:27-40

Núñez, Violeta. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana. Bs As. Argentina.

Núñez, Violeta (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

OIT (2010) Informe “Trabajo decente y juventud en América Latina”.

Oliverio, Gabriela (2013) *Imagen Institucional: los significados que se construyen en la atención médica, El caso del Instituto Médico Olavarría*. Tesis de grado. Lic. Comunicación social. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN-Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Inédito.

Ortiz, Renato (1998a) *Los artífices de una cultura mundializada*. Fundación social. Siglo del Hombre Editores. Santa Fé de Bogotá, DC. Colombia.

Ortiz, Renato. (1998b) *Otro territorio*. Convenio Andrés Bello, Colombia

Ossana Edgardo (1990) “Componentes ideológico-políticos y Reforma Educativa: el caso de Fresco-Noble en la Provincia de buenos Aires”. *Revista Argentina de Educación* N°14. AGCE. Bs As. Argentina. Pp 52-65.

Paladino, Carlos J. (1990) “Breve informe sobre las Logias Masónicas en Olavarría” en Quinto Encuentro de Historia Regional de Olavarría -1990. Comisión Municipal de Estudios Históricos, Municipalidad de Olavarría. Pp. 135-143.

Palladino, Enrique (1998) *Administración organizacional: calidad, capacitación, evaluación*. Espacio. Bs As, Argentina.

- Paredes, Laura. (2010) “Las dinámicas de exclusión - inclusión en la escuela secundaria: entre la segregación residencial y educativa en el Partido de General San Martín” Ponencia presentada en Congreso de Educación, Olavarría. Pcia. Bs. As
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 215-266.
- Passaggi, Ma. Concepción y de Souza, Eliseu (2010) *Memoria docente, investigación y formación*. FFL (UBA) y CLACSO ediciones. Bs As. Argentina
- Paviglianiti Norma (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Coquena grupo editor. Buenos Aires, Argentina.
- Paviglianitti, Norma. (1988). *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Estudios y Documentos N° 1. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Citado en DiNIECE 2007
- Pérez Islas, José A. (coord.) (2000) *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000*. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud. Citado en Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales
- Perrenoud, Philippe. (2005). *El Oficio de Alumno y El Sentido del Trabajo Escolar*. Madrid: Editorial Popular (trad. en español de *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994, 6^e éd. 2005).
- Pineau, Pablo (2007) “A cien años de la Ley Láinez” en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires, Argentina.
- Pineau, Pablo (2010). *Historia y política de la educación argentina*. - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. (Aportes para el desarrollo curricular).
- Pineau, Pablo (2015) “Derroteros de la escuela secundaria en la Argentina: de la «pureza de sangre» a los desafíos de la obligatoriedad” en Boletín de la Academia Nacional de Educación. Buenos Aires, Noviembre, 2015.
- Pineau, Pablo, Mariño, Marcelo y otros (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura (1976 – 1983)*. Colihue Buenos Aires. Argentina.
- Pineau, Pablo, Caruso, Marcelo y Dussel Inés. (2005) *La escuela como máquina de educar*. Editorial: Paidós. Bs As, Argentina.
- Pinkasz, Daniel (2013) “Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 4 N°4 / 2013 / ISSN 1853-3744 / Estudios e Investigaciones Pág. 120. Disponible en www.saece.org.ar/relec/numero4.php visitada el 20/12/13
- Poiacina, Ricardo y otros. (1983). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Popkewitz, Thomas “Estudios comparados y pensamiento comparado imaginable: la paradoja de la razón y de las abyecciones” en *Revista Espacios en Blanco* N°22. Junio 2012. NEES. UNCPBA. . Dossier: La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión – exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. Pp17-39
- Puiggrós Adriana (1990) *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ed. Galerna. Argentina.

- Puiggrós, Adriana (dirección) (1992) *Historia de la Educación III. Escuela, democracia y orden. (1916-1943)*. Editorial Galerna.
- Puiggrós Adriana (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel, Bs As Argentina.
- Puiggrós, Adriana (1997) *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna. Bs As.
- Puiggrós Adriana (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. (Edición ampliada y actualizada)*. Galerna. Bs As.
- Puiggrós, Adriana (2010) *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Galerna. Bs As. Argentina. Selección de textos.
- Puiggrós, Adriana (director), Carli, S. (coordinador) (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955* Buenos Aires: Editorial Galerna, Bs As.
- Querrien, Anne ; Varela, Julia (traductor) (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* Madrid : Las Ediciones de La Piqueta. Edición 2ª ed.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Tesis Norma, Bs. As. Argentina.
- Reguillo, Rossana. (2007) “Ciudad y Comunicación. Densidades, Ejes y Niveles” *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social* (Mayo Agosto 2007 Nro. 74) en <http://www.dialogosfelafacs.net>
- Reguillo, Rossana (2006) “Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas”. En Dussel, I y Gutierrez, D. Comp. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, FLACSO y Fundación OSDE, Argentina.
- Reguillo Rossana (2000) “La clandestina Centralidad de la Vida Cotidiana” en *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* coord. por Alicia Lindón Villoria, 2000, ISBN 84-7658-588-8 , págs. 77-94.
- Remedi Allione, Eduardo (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés editores. México.
- Revel, Jacques. (1995). “Microanálisis y construcción de lo social”. *Anuario IEHS*. UNICEN (10), 125-143.
- Riquelme Graciela (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Universidad de Buenos Aires - Miño y Dávila. Bs As.
- Riquelme, Graciela (2005) “Educación y distribución del gasto social en Argentina Ponencias presentadas en la “Convocatoria de la Universidad Pública a la Sociedad Argentina el Plan Fénix en vísperas del Segundo Centenario. Una estrategia nacional de desarrollo con equidad”, agosto de 2005. <http://www.econ.uba.ar/planfenix/index2.htm> visitada el 07/08/13
- Riquelme, G. y Herger, N. (2010) “Deuda social con la educación de personas jóvenes y adultas: estimación de recursos necesarios” *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*— v.26, n.2, p.345-366, mai./ago. 2010. <http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae> visitada el 08/08/13
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. FCE. México
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Bs As. Argentina.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo, Brasil. Publicado en Revista Novedades Educativas N°95, Noviembre 1998.

Rodríguez Humberto Javier (2009) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.

Rodríguez, Ernesto (2010) “Políticas Públicas de juventud en América Latina y el Caribe: ¿Qué sabemos sobre planes, institucionalidad y herramientas?” Revista Tendencias en Foco N°15/sept 2010. RedEtis – UNESCO – IIPÉ ISSN 1852-4893

Rosa, Alberto, Bellelli, Guglielmo; Bakhurst, David (eds) (2000) *Memoria colectiva e identidad nacional*. Biblioteca Nueva. España.

Rose Nikolas (1999) *Powers of freedom*. Cambridge: University press. Citado en Grinberg (2009)

Rose Nikolas (2007) *The politics of life itself*. Usa Princeton University. Press Citado en Grinberg (2015)

Rose, Nikolas (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología* 5 (8),111 a 150.

Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore. (1992) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Irvington Publishers: New York.

Roussillon, René (1989) “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio”. En Kaës René *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Pp189-212- Paidós. Bs As.

Ruiz, Guillermo; Marzoa, Karina; Maucer, María Laura; Molinari, Andrea; Muiños, Claudia; Ruiz, María; Schmidt, Marcelo; Schoo, Susana (2006) “La estructura académica del sistema educativo como canalizadora de la distribución de saberes: un análisis histórico desde la perspectiva de la política educacional. La evolución de los niveles educativos durante el período fundacional” Anuario de Investigaciones / volumen XIV. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones Año 2006. Pág. 237 a 246.

Ruth Wodak y Michael Meyer (comp) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso* Gedisa, Barcelona.

Saldías Adolfo (1958) *Historia de la Confederación Argentina*, tomo II, La Guerra y la Política Constitucional, Buenos Aires, Orientación Cultural Editores.

Saltalamacchia, Homero (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Ediciones CIJUP. Argentina.

Salvadé Romina (2014) “La economía de los bienes simbólicos en una organización del Tercer Sector: el poder del desinterés” ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología. Facultad de Humanidades. UNLP. La Plata.3 al 5 de Diciembre 2014

Santiago Garaño. Werner Pertot (2008) “La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires 1971-1986” Latitud Sur. Bs as, Argentina.

Santos Guerra, Miguel (2000) *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Diada Editora. 3ª edición. Sevilla. España.

Sautu, Ruth (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere. Bs As. Argentina.

Scarfó, Francisco.(2008) *El derecho Humano a la educación en las cárceles: Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. Primera

Edición. Editorial Universitaria de La Plata, ciudad de La Plata, Prov. de Bs. As, Argentina. Agosto.

Scarfó, Francisco José; Aued, Victoria (2013). "El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel". *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p.88-98, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Schvarstein, Jorge. (1997) *Psicología social de las organizaciones Nuevos aportes*. Paidós. Bs As. Argentina 3ª reimpresión.

Schwartzman, Simón (2001) *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco, 2001

Seminario Internacional (2013) *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la inclusión*. UNESCO/IIEP. Buenos Aires, Argentina.

Sharpe, Jim (1996) "La historia desde abajo" en Burke Peter y otros *Formas de hacer Historia* 2da reimp. Alianza editorial, España.

Silva, Ana (2011a) Imágenes e imaginarios urbanos en la "ciudad de las sierras". En *Iluminuras*. Revista eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais NUPECS/PPGAS/IFCH/ILEA/UFRGS; Lugar: Porto Alegre; Año: 2011 vol. 11; pp. 1-22.

Silva, Ana. (2011b) "Interfaces digitales y "virtualización" de las instituciones en una ciudad intermedia". *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Buenos Aires, UBA

Silva, Ana y Gravano, Ariel (2013) "Imaginarios de la gestión digital en ciudades de rango medio" en *Revista Questions* Vol. 1, No 40 (octubre-diciembre 2013) ISSN 1669-6581. Facultad de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 445-460

Silva, Armando (1992) *Bogotá y Sao Paulo Cultura y comunicación urbana en América Latina*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.

Silva, Armando (2004). *Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo* Convenio Andrés Bello, Colombia.

Silva, Armando (2005). *Archivos imaginarios*. Barcelona: Fundación Antoni Tapies.

Silva Armando (2006) *Imaginarios urbanos*. Arango editores. 5ta reedición. Bogotá, Colombia.

Silva, Armando (2007). "Imaginarios urbanos en América Latina: archivos". En *Imaginarios urbanos en América Latina: urbanismo ciudadano*. Barcelona: Fundación Antoni Tapies.

Sinisi, Liliana (1998) "Escuela y Alteridad. Entre el rechazo y la aceptación". Ponencia presentada a las 4tas Jornadas de Investigadores de la Cultura. Instituto Gino Germani.

Sinisi, Liliana (1994) "La discriminación étnica en la escuela. Planteos par un abordaje crítico" en *Revista Meridianos*, No 3, Año 2, Publicaciones del Ciclo Básico Común, U.B.A., Junio, Julio 1994.

Sosa, Ma. Julia. (2007) *La identidad profesional*. Tesina de grado. Universidad Nacional de la Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de Educación Física. Inédita. La Plata, Argentina. Inédito-

Sosa, María Julia (2012) *Pensando la educación física más allá del patio... Prácticas socio – educativas orientadas a la formación integral del sujeto*. Trabajo final de Integración de la Especialización FACSO UNICEN. Inédito.

Sosa Rosana (1999) *Barajar y dar de nuevo "El desafío para la 'Ciudad del Trabajo' en tiempos de despidos, flexibilización y desempleo"* Tesis de Grado Licenciatura en Comunicación Social. FACSU UNICEN. Inédito, Olavarría.

Sosa, Rosana (2013) "La educación que necesitamos en Olavarría. Sentidos e imaginarios en la definición de prioridades educativas de una ciudad de rango medio". En E-book *La antropología social hoy: a 10 años del nuevo siglo*. Ludmila Adad y Alicia Villafañe (Coords) Carolina Ferrer (ed.).- 1a ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2013. Pp 487-501. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/187853662/La-antropologia-social-hoy-a-10-anos-del-nuevo-siglo-Olavarría-Argentina-E-book-ISBN-978-950-658-332-3-Ludmila-Adad-y-Alicia-Villafane-Cords-C>

Sosa, Rosana (2014)- "El trabajo que hace la escuela. Pasantías laborales y otras estrategias educativas. Reflexiones desde la economía social. Noveduc. Aulas y andamios. Bs as Argentina.

Sosa, Rosana y Umpierrez, Analia. (2003) "El desafío de democratizar el ingreso a la Universidad: la articulación con el nivel Polimodal". Congreso Latinoamericano de Educación Superior del Siglo XXI - 18, 19 y 20 de septiembre de 2003 - San Luis – Argentina.

Sosa, Rosana y Umpierrez, Analia. (2004) "La opacidad del ingreso: ¿qué demanda el ingresante que la Facultad aún no ve? Curso de Integración a la Vida Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Algunas reflexiones del trabajo realizado." Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional La problemática del ingreso a Carreras de Humanidades, Cs. Ss. y Artes en las universidades públicas, Córdoba 2004.

Sosa Rosana y Umpierrez Analia (2015) "Gestión social de territorios y escuelas de inclusión obligada: un protagonismo ríspido" en Gravano, Silva y Boggi *Ciudades vividas. Sistema e imaginarios de ciudades medias bonaerenses*. Café de las ciudades. Buenos Aires. Pp193-217

Southwell Myriam (2013) "El papel del Estado, esa es la cuestión" en UNICEF (2013) 30 años de educación en democracia. Universidad Pedagógica Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina Pág. 6 a 8.

Southwell, Miriam (2014) "Ida y vuelta entre un pasado doloroso y un horizonte más justo" En Revista El Monitor Educación, políticas e imaginarios sociales: itinerarios de 30 años <http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/educacion-politicas-e-imaginarios-sociales-itinerarios-de-30-anos/>

Souto, M (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Bs. As. Argentina

Souto, M ; Mastache, A. ; Mazza, D. ; Rodriguez, D. (colaborador) (2004) *La identidad institucional a través de la historia: el Instituto Superior del Profesorado 'Dr. Joaquín V. González'* Edición 1ª ed. Publicación Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado 'Joaquín V. González'.

Spady, W. G. (1971). *Dropout from higher education: Toward an empirical model*. Interchange, 2(3), pp. 38-63.

Stainback, S. y W. (2011) *Aulas inclusivas*. Narcea, S.A. España 5ª Edición

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus, Editorial Univerisdad de Antioquía. Colombia.

Svampa Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus. Argentina.

Tadeu da Silva, Tomaz (2001) *Espacios de identidad*. Nuevas visiones sobre el curriculum. Octaedro. España.

- Tadeu Da Silva, Tomaz (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Talou, C. L.; Borzi, Sonia L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S.; Hernández Salazar, V. (2010) "Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes". [En línea] *Revista de Psicología* (11), 125-145. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf
- Tamarit, José (1993): *Educación al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Bs. As, Miño y Dávila editores.
- Tamatit, José. (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco Juan Carlos (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI- 4ta edición. Bs As, Argentina.
- Tedesco Juan Carlos (2007) "Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino". *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 101-115
- Tello, César (coord. y compilador) (2013) *Epistemología de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de letras. UnTref. Campinas, Brasil.
- Tello, César G.(2015) *Los objetos de estudios de la política educativa / 1a ed .* -Ciudad Autónoma de Buenos Aires Autores de Argentina. Libro digital, EPUB. Archivo Digital: descarga y online.
- Tenti Fanfani, Emilio. (comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Argentina: Siglo XXI. Unesco. IIPE.
- Tenti Fanfani, Emilio (cord) (2012) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco, 2012
- Tenti, E. (2003) (comp. y autor del capítulo 1). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira. Buenos Aires citado en DiNIECE-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007) *La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie: La educación en debate. Vol.4.
- Teodoro, Antonio y Beltrán, José (2014) *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social* (e-Book) Miño y Dávila. . Bs as. Argentina
- Terigi, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares*. MCE, Argentina. http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf.
- Terigi, Flavia (2013) Conferencia en el panel "Los desafíos de la educación en relación con la inclusión: ¿de qué manera las políticas educativas abordan las nuevas demandas sociales?" Seminario Internacional *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la inclusión*. UNESCO/IIPE. Buenos Aires, Argentina. Noviembre 2013. <http://www.seminario.iipe.unesco.org/course/view.php?id=12#prettyPhoto> visitado 15/12/13.
- Terigi, Flavia (2014) "La inclusión como problema de las políticas educativas", en *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. María del Carmen Feijoó y Margarita Poggi. Coord. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2014.
- Teun Van Dijk (2003) "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad" en Ruth Wodak y Michael Meyer (comp) *Métodos de análisis crítico del discurso* Gedisa, Barcelona 2003. Pp143-177

- Tinto, Vince (1982) Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 53 (6), 687-700.
- Tinto, Vince. (1975). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las Investigaciones recientes. *Review of Educational Research*, Vol. 45, No. 1, pp. 89-195.
- Tiramonti, G. (2005) *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial Bs. AS
- Tiramonti Guillermina (DIR.)(2011)*Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. FLACSO Argentina
- Tomasevski, Katarine. Contenido y vigencia del derecho a la educación. En Cuadernos Pedagógicos: 1ª ed, 2003, San José de Costa Rica, IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa, 26 p.
- Torres Santomé, Jurjo “La mercantilización y despolitización de la educación” en *Eskola Publikoa*, N° 42, Enero (2009), págs. 8 – 11. Disponible en <http://jurjotorres.com/?tag=educacion-neoliberal>
- Torres y González Rivera (coord.) (1994). *Sociología de la Educación – Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, Carlos Alberto (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Miño y Dávila Editores. Bs. As 1996 – cap. 1
- Torres, Carlos Alberto (2004) *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos* (Spanish Edition) Siglo XXI Editores México
- Torres, Carlos Alberto (2008) “Teoría crítica y sociología política de la educación: argumentos” en Mora-Ninci; Carlos y Ruiz, Guillermo (comp), 2008 *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Torres*. Miño y Dávila. Bs As. Argentina.
- Tyack, David; Cuban, Larry (1995/2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica
- Umpierrez, Analía (2014) “Seguir siendo «la Normal». La historia narrada desde la escuela” *Revista Contextos de Educación- Año 13 - Número 15*. Departamento Cs. de la Educación, Facultad Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. Disponible en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol15/02-umpierrez.html>
- Umpierrez, Analía (2013) “Escenarios y desafíos actuales en la formación de grado en comunicación institucional” en *Revista Razón y Palabra* N° 82- marzo - mayo 2013. Monterrey, México. www.razonypalabra.org.mx ISSN 1605-4806.
- Umpierrez, Analía (2013 b) “Como un juego de muñecas rusas” En Chapato, M. y Errobidart, A. (Comp.) *La educación como práctica sociopolítica: los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Aportes para la comprensión de la educación bajo el imperativo de inclusión social*. Editorial: Miño y Dávila Pp. 149-178
- Umpierrez Analía (2013 c) “En la educación hay muchas educaciones posibles” <http://www.unicen.edu.ar/content/en-la-educaci%C3%B3n-hay-muchas-educaciones-posibles>. Visitado el 20/10/2016.
- Umpierrez, A. (2012) Aproximaciones al campo. Enfocar/mirar /analizar/ reconstruir/ interpretar. En *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, 10 (12), 181-198.
- Umpierrez, A (2012) “El sistema educativo como muralla. ¿Directores gendarmes?” *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación UNR* Número 7 del Año 8 de la Revista (Diciembre 2012) ISSN N° 1851-6297. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Santa Fe Pp107-129

Umpierrez, A. (2011) "Cambiar la imagen de la escuela. Una lectura institucional de una escuela suburbana, a partir de las representaciones y las prácticas de los docentes". En *Cuestiones sobre Comunicación y Educación* Capítulo IV. Editores: Carlos Giordano, María Silvina Souza, Verónica Vidarte Asorey. Compiladoras: Pamela Vestfrid y Laura Otrocki.: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. , 2011-1a ed. - La Plata. E-Book. ISBN 978-950-34-0791-2. Pp. 72-89.

Umpierrez, A (2010 a) Estudiar un profesorado universitario como acceso a un campo socio-laboral. KAIROS. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 14. N° 26. Noviembre de 2010.

Umpierrez, Analia (2010 b) "Imaginario, identidad local y elección de carrera: la ciudad como horizonte" *Intersecciones en Comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN. Año 4. Número 4. Ciclo 2010. ISSN 1515-2332 –Pp37-70

Umpierrez, Analia (2009) *El acceso a una carrera universitaria de profesorado en una universidad regional: entre elecciones y oportunidades de un campo ocupacional, determinaciones y autonomías, sujetos y contextos*. Tesis de Maestría. FCH, UNICEN. Inédita.

Umpierrez, Analia (2008a) "Representaciones sobre la docencia en relación con el proceso de incorporación a la formación de jóvenes ingresantes universitarios." KAIROS. Revista de Temas Sociales. (Año 12. N° 21. Junio de 2008) ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis.

Umpierrez, Analia (2008b) "Actores de instituciones. Campo de juego en la construcción de identidades docentes". Chapato y Errobidart (comps.) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones profesionales*. Miño y Dávila. Bs As. Argentina. P.115-132

Umpierrez, Analia. (2004) "Globalización, curriculum y profesorado o... "la forma en que el poder de la diferencia actúa en educación" *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo* N°29 ISSN 1515 - 7458. Febrero, 2004. www.contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-04.htm

UNESCO – CSIE -ÍNDICE DE INCLUSIÓN Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión original en inglés escrita por: Tony Booth ,MelAinscow Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. De la versión original en lengua inglesa: CSIE Ltd. ISBN. 1872001-82-3 De la traducción: Ana Luisa López De la revisión y edición: Rosa Blanco. Versión en castellano ISBN: 956-8302-21-2 Centre forStudieson Inclusive Education (CSEI), Bristol UK 2000

UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? París Informe DGCyE (2006) "Descripción y análisis de datos e indicadores sociales, económicos y educativos"

UNIPE (2013) 30 años de educación en democracia. Universidad Pedagógica Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina ISSN 18535402

Uranga, Washington (2013) "Comunicación: En la encrucijada de la construcción ciudadana" en Revista *Intersecciones en Comunicación* 7. 2013. ISSN 1515-2332 .Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina Pag. 11-39.

Urresti, Marcelo (1999) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, Unicef/Losada.)

- Vain Pablo (2003) *Educación Especial: Inclusión Educativa - Nuevas Formas de Exclusion* Noveduc Libros,
- Vallejo Gustavo y Miranda Marisa (S/D) *Evolución y revolución en el pensamiento alternativo argentino de comienzos del siglo XX.*
- Veiga-Neto (2001) "Incluir para saber. Saber para incluir". En *Proposições*, v.12, n.2-3 (35-36), Jul.-nov. 2001.
- Viché, Mario; (2005) *La Educación social*; Certeza; Zaragoza.
- Vidarte, Paco (1996) "Prièred'insérer » (Se ruega insertar) Publicado en: *Volubilis. Revista de Pensamiento*. nº 3, Marzo 1996. UNED. Melilla
- Vila, Pablo (2001) "Identidades culturales y sociales" en Di Tella, T. *Diccionario de Ciencias Sociales y políticas*. Emece Buenos Aires, Argentina.
- Vincent G., Lahire, B. y D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indutrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Citado en Dussel, I. (2012)
- Viñao Frago, Antonio, (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* Publicación Madrid : Ediciones Morata
- VV.AA. *El nuevo espacio público*, Gedisa, Barcelona, 1992 y Noelle-Neumann, Elisabeth. *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*, Paidós. Barcelona, 1995 (capítulos 20 y 21).
- Wacquant, L. (2008). *Las Cárceles de la Miseria*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Wacquant, Loïc, Roldán, Diego P., & Pascual, Cecilia M. (2011). "Forjando el Estado Neoliberal: Workfare, Prisonfare e Inseguridad Social". *Prohistoria*, 16 Recuperado en 31 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042011000200006&lng=es&tlng=es.
- Wally, Juan (1990) "El cambio político y social en Olavarría 1940-1943" en Quinto Encuentro de Historia Regional de Olavarría -1990. Comisión Municipal de Estudios Históricos, Municipalidad de Olavarría. Pp. 145 a 167.
- Wally, Juan (1993) "El 45 en Olavarría. (Primera parte)" en Séptimo Encuentro de Historia Regional de Olavarría - 1993. .Comisión Municipal de Estudios Históricos, Municipalidad de Olavarría. Pp51 a 60.
- Wally Juan W (2009) "Peronismo en Olavarría. 1943-1989". Impuesto a la Piedra. Plan Lara. Comisión Homenaje a Oscar Lara. Municipalidad de Olavarría.
- Weinberg Gregorio (1970) Prólogo en Tedesco (2003) "*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*" Siglo XXI- 4ta edición. Bs As, Argentina.
- Weinberg, Gregorio (1995), *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO. CEPAL. PNUD. AZ Editora. Bs As. Argentina
- Williams Raymond (2000) *Marxismo y literatura*. Ed Península. Barcelona. 2da. Edición.
- Williams, Raymond (1989). "Culture Is Ordinary." *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. Londres: Verso, 1989. 3-14
- Willis, Paul (1980) "Notas sobre método" en Hall et al. (eds) *Culture, Media, Language*, Hutchinson, London, 1980, págs 105-121 - Traducción del original de Gabriela López. <http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEMo9-Willis-NotassobreMetodo.pdf> visitado 10/09/09

Willis, P. (1983) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal. España.

Otras fuentes

Informes y documentos de organismos (públicos, centros de documentación)

DiNIECE- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007) *La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie: La educación en debate. Vol.4.

DiNIECE (2010) “Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media”. Serie Informes de Investigación / Agosto 2010” Boletín de la

DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1. Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección General de Cultura y Educación(2012) Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. / coordinado por Daniel Lauría - 1ra ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ley de educación 26.206/06

Ley de Educación Provincial N° 13.688

Ley Nacional 24.049. (Transferencia educativa)

48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir Renato Opertti
Coordinador del Programa de Construcción de Capacidades Curriculares y de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Oficina Internacional de Educación (OIE – UNESCO)

Informe 2012 del Honorable Cámara de Diputados Pcia. Bs As. Observatorio Social Legislativo “La adolescencia midde (medición indicadores derechos desarrollo educación) en la provincia de Buenos Aires”. Séptima sección electoral. P.38)

Centro de Estudios Legales y Sociales (2012) *Derechos Humanos en Argentina – Informe 2012*. Argentina: Siglo XXI.

CTERA –CTA – SUTEBA-(2004) Informe “Aumenta la exclusión educativa: en el 2003, 100.000 alumnos bonaerenses abandonaron el Polimodal”. Documento digital.
<http://www.suteba.org.ar/files/registros/229.pdf>

DGCyE. Dirección de Información y Estadística. Depto Análisis de Información (2006) Glosario. (Documento digital).

Documento “Reforma educacional de Buenos Aires. La Educación del porvenir será a imagen y semejanza de su escuela”. Dr. Roberto Noble. Ministerio de gobierno. La Plata, 1937

Documento de la Dirección Provincial de Inspección General “Política pública y Supervisión Educativa”. S/D

Informe “El Índice de Desarrollo Humano (IDH) en Olavarría, 2013” Subsecretaría de Indicadores Locales. Municipalidad de Olavarría.

Informe “Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe diagnóstico y metas 2015”. Gobierno Municipal. PNUD. Consejo Nacional de Coordinación de políticas sociales, Presidencia de la Nación. Olavarría, Octubre 2010.

Informe “Segundo relevamiento de adolescentes escolarizados de Olavarría 2012” elaborado por Subsecretaría de Unidad de Coordinación de Indicadores Locales Secretaría de Prevención y Atención Sanitaria Dirección de Unidad Coordinadora de Políticas Preventivas

Informe: “Encuesta escolar de adolescentes de Olavarría Secretaría de Prevención y Atención Sanitaria Dirección de Unidad Coordinadora de Políticas Preventivas. Subsecretaría de Unidad de Coordinación de Indicadores Locales Una perspectiva socio sanitaria en la comunidad educativa de Olavarría, Provincia de Buenos Aires”. Gobierno Municipal, Olavarría. 2011. Documentos disponibles en <http://www.olavarría.gov.ar/>. Visitada el 20/07/13.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? París: Ediciones UNESCO, 2007a. citado en Riquelme y Helger (2010).

PNUD Aportes para el desarrollo humano en Argentina Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009. Buenos Aires, Argentina.
<http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Desarrollo%20Humano/AportesDesHum%20II%20SegRes%202009.pdf>

Publicaciones de las Escuelas Secundarias

Revista “Colegio Santa Teresa. 1901-2001”. Trabajo realizado por los alumnos del Colegio guiados por sus docentes. Colonia Hinojo. Olavarría. 2001.

Revista “Nuestra Escuela Normal en su cincuentenario”. Olavarría 1960. Comisión Bodas de Oro de la Escuela Normal de Olavarría.

Libro conmemorativo “Los 100 años de la escuela Normal (1910-2010)”. Olavarría, 2010.

Publicaciones de Héctor N. Amoroso:

“*Pensamiento y Acción*. Prólogo de José D. Forgione. Recopilación de Artículos, discursos y notas”. Talleres gráficos “La Democracia” de Olavarría. FCS. Febrero 1944. (Volumen disponible en la Biblioteca Nacional)

Un nuevo Señor Inspector. Ensayo de crítica Pedagógico-social. Imprenta Ferrari Hnos. Bartolomé Mitre 3355/65. Buenos Aires. Julio 1946. (Volumen disponible en la Biblioteca Nacional)

Hacia una escuela de Acción Social. Reflejos de acciones realizadas en la Escuela Ministro Wilde de Olavarría. Junio 1946. Talleres Gráficos “La Democracia”. Olavarría. FCS.

“La educación democrática en la escuela”. Del Concurso Pedagógico de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires. Diciembre 1946. Talleres Gráficos Azzi. Olavarría. FCS.

Otras fuentes

Página web de la escuela <http://www.normalolavarria.edu.ar/100anos.htm>

www.abc.gov.ar

www.pagina12.com.ar

<http://genteyciudad.com.ar>

<http://historiasdeolavarria.blogspot.com>. Visitada enero 2012.

<http://la-pelota-no-dobla.blogspot.com/2012/02/club-social-y-deportivo-loma-negra.html>; <http://comunicacionpopular.com.ar/murio-amalia-fortabat-simbolo-del-menemismo-y-la-complicidad-civil-con-la-dictadura/>

<http://www.accioncatolica.org.ar>

<http://www.bibliotecaamoroso.com.ar/biografia.html> **visitado 23/08/11** <http://www.olavarria.com/> julio 2010

<http://www.cadena3.com>

<http://www.elcastellano.org>

<http://www.elhistoriador.com.ar/> septiembre 2011.

<http://www.elpopular.com.ar>

<http://www.jacquesderrida.com.ar>

<http://www.lacampora.org/>

<http://www.lu32.com.ar>

<http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=76>. Visitada: 12-02-09

<http://www.olavarria.gov.ar/>

<http://www.sierrasbayas.com.ar>

<http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Evoluci%C3%B3n%20y%20evoluci%C3%B3n%20en%20el%20pensamiento%20alternativo%20argentino%20de%20comienzos%20del%20siglo%20XX.pdf>

<http://www.rae.es/rae.html>

www.spb.gba.gov.ar

<http://www.magicasruinas.com.ar/revistero/argentina/fraude-patriotico.htm>

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/cye-05-824.html>

