



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
Trabajo Integrador Final de Práctica Supervisada

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano
Córdoba Capital – Provincia de Córdoba

***“Procesos de subjetivación estudiantil en relación con la apertura de la
Escuela Manuel Belgrano hacia el contexto social y local cordobés”***

Autor: Federico Ferrero

Supervisora de la Práctica por la Institución:

Lic. Eugenia Cataldo

Supervisora de la Práctica por la Facultad:

Lic. Laura Romera

Miembro Docente:

Lic. Carmen Clark

Córdoba, abril de 2014

Título: “Procesos de subjetivación estudiantil en relación con la apertura de la Escuela Manuel Belgrano hacia el contexto social y local cordobés”

Autor: Federico José Ferrero

Filiación institucional: Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Se explora la relación establecida entre la Institución Manuel Belgrano y los procesos de subjetivación estudiantil, en términos de la apertura/aislamiento que la Escuela sostiene hacia el contexto social y local cordobés. La heterogeneidad de espacios de participación, permite reflexionar sobre el eje recurriendo a diversos tópicos e instancias institucionales. En este marco, se considera la discusión sobre las modalidades de ingreso a la Escuela (por sorteo o examen) con una recuperación de los argumentos esgrimidos y con la profundización sobre dos temas asociados: el conocimiento psicológico que sustenta la noción de mérito identificada, y la continuidad moebiana entre el afuera y el adentro escolar en términos de *habitus* familiar y escolar. A partir de la composición de este escenario, se presenta una reconstrucción del concepto de “identificación” según el Psicoanálisis para intentar despejar los “juegos especulares” que ponen a andar identificaciones a partir de distintos “otros” presentes durante el tránsito por la escolaridad en el Belgrano (familia, curso, compañeros, política, etcétera). Con intención de leer estas operaciones identificatorias se apela a la banda de Moebius, metáfora que desde el comienzo del análisis posibilita no perder de vista las continuidades, la dilución de los límites internos y externos, y aún los cortes y pérdidas acaecidos en el derrotero de experiencias de los estudiantes. Se discute finalmente sobre el mundo estudiantil y el juvenil, considerando las experiencias de los alumnos a la luz de posturas teóricas diferentes que admiten escisiones, diluciones o tensiones entre el adentro y el afuera escolar.

Palabras clave: Escuela Manuel Belgrano, relación Escuela - contexto, Moebius, identificaciones

Abstract

We explore the established relationships between the institution Manuel Belgrano and students subjectivity's processes of building in terms of opening / insulation that school holds to the local and social context from Córdoba (Argentina). The heterogeneity of spaces for participation, allows for reflection about our analytical axis using various topics and institutional instances. In this framework, we consider the discussion about the modalities of admission to the school (by lot or examination) with a recovery of the arguments and with a deepening of two related topics: the psychological knowledge that underpins the notion of merit identified, and the moebian continuity between the school's outside and inside in terms of *habitus* from family and school. From the composition of this scenario, we present a reconstruction of “identification” concept from Psychoanalysis in order to clarify the “mirror game” that mobilizes identifications from different “others” present

during the transit through the Belgrano's schooling (family, class group, class mates, politics, etc.). Intending to read these identificatory operations, we consider the Moebius band metaphor from the beginning of the analysis because it allows us to keep track of the continuities, the dilution of the internal and external limits, and even the cuts and losses occurring in the itinerary of students' experiences. We finally discuss about student and youth worlds, taking into account the students' experiences according to different theoretical positions that allow splits, dilutions, or tensions between inside and outside from the school.

Key words: Manuel Belgrano School, relationship school – context, Moebius, identifications

Federico Ferrero

Lic. María Elena Dalmas

Lic. Ileana Colombatti

Lic. Eugenia Cataldo

Lic. Laura Romera

*Cuando se ha puesto una vez el pie del otro lado
y se puede sin embargo volver,
ya nunca más se pisará como antes
y poco a poco se irá pisando de este lado el otro lado.*

*Es el aprendizaje
que se convierte en lo aprendido,
el pleno aprendizaje
que después no se resigna
a que todo lo demás,
sobre todo el amor,
no haga lo mismo.*

*El otro lado es el mayor contagio.
Hasta los mismos ojos cambian de color
y adquieren el tono transparente de las fábulas.*

Roberto Juarroz

*Gracias a mi familia y a mis amigos.
Gracias al Equipo Técnico Pisopedagógico del Manuel Belgrano,
a los compañeros pasantes y especialmente,
a María Elena Dalmas y a Ileana Colombatti.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
FUNDAMENTACIÓN Y PLANTEO DEL PROBLEMA.....	10
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos	16
Marco conceptual.....	17
El Análisis Institucional.....	17
El estudio de las subjetividades	18
RECONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.....	21
EL INGRESO AL BELGRANO.....	28
Reconstruir el escenario de la discusión.....	31
Ingreso “por sorteo”	36
Ingreso “con curso de nivelación, con examen y orden de mérito”.....	45
Lectura psicosocial de dos contra-argumentos	49
El sesgo individualista y la construcción de la noción de mérito	49
Banda de Moebius: continuidad entre el afuera y el adentro escolar	60
LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES: LO QUE ELLOS DICEN	70
La experiencia de los estudiantes previa al ingreso.....	74
El “curso” como unidad de pertenencia.....	78
La elección del Ciclo de Formación Orientado	79
“Lo político”	83
REFLEXIONES FINALES.....	86
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	91
ANEXOS.....	95

INTRODUCCIÓN

El informe de sistematización que se presenta en esta oportunidad, corresponde a un Práctica Supervisada realizada durante el año 2013 - 2014 en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (Universidad Nacional de Córdoba) a los fines de concluir con la carrera de Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba).

El espacio de trabajo final, incluyó por reglamento la supervisión de actividades dirigidas a garantizar el cumplimiento de los siguientes objetivos: a) Capacitar a través de la experiencia de una inserción práctica en la realidad profesional e institucional; b) Promover el aprendizaje del rol profesional bajo condiciones de supervisión de psicólogos experimentados e insertos en el trabajo institucional; y c) Generar espacios de reflexión y aplicación crítica de los conocimientos teóricos adquiridos en el nivel de grado.

Dado que la organización del Equipo Técnico Psicopedagógico de la Escuela Manuel Belgrano, incluye la división del trabajo con dos formatos de Asesoría (por Curso y por Proyectos), la inserción en la Práctica estuvo dirigida y centrada principalmente en las actividades realizadas por la Lic. María Elena Dalmas y la Lic. Ileana Colombatti quienes se ocuparon de la Asesoría por Cursos. Esta modalidad de trabajo que toma el Asesor Psicopedagógico, está centrada en el acompañamiento de los cursos de 1° a 4° año de cada sección, y supone la continuidad del trabajo vigente antes del último cambio de plan de estudios. En este caso, el asesoramiento se realiza en diversos sentidos, según se trate del inicio de la escolaridad media, el tránsito, o la finalización del primer ciclo. De modo que las principales líneas de acción incluyen el acompañamiento en los procesos de ingreso, iniciación y filiación a la Escuela (1° y 2° años); en el ejercicio de la autonomía en el trabajo escolar; en la socialización; y en el proceso de elección de Orientación del Ciclo de Formación a finales de 4° año (Proyecto del Equipo Técnico Psicopedagógico Escuela Manuel Belgrano).

Por otro lado, es válido aclarar que la Asesoría por Proyectos sostenida en 5°, 6°, 7° y 8° años, propone abordar problemáticas específicas relativas a: la conformación de los nuevos grupos (5° año); las nuevas características en el aprendizaje escolar (5° y 6° años); la revisión de los procesos de apropiación del conocimiento, el rendimiento y la

problemática de la repitencia (5°, 6° y 7° años); la orientación laboral y/o vocacional (7° y 8° años). Si bien en este caso de Asesoría la dinámica de trabajo es diferente; las dos modalidades no son excluyentes en tanto que los casos individuales, pueden exigir combinar el abordaje en términos de Proyectos con la escucha y orientación particular ofrecida en la Asesoría por Curso.

En este marco de trabajo, las actividades generales realizadas fueron: lectura y revisión de documentación de la Escuela (Proyecto Educativo Institucional, Reglamentos, bibliografía institucional, historia y planes de estudios de la Escuela, proyectos del Equipo Técnico Psicopedagógico, página web de la Escuela Manuel Belgrano, trabajos de sistematización de pasantes anteriores provenientes de la Facultad de Psicología); participación semanal en entrevistas grupales llevadas a cabo por las supervisoras ocupadas en la Asesoría por Cursos; participación en reuniones semanales de asesoramiento con las profesionales supervisoras; acompañamiento en reuniones entre psicólogas y preceptores; participación en espacios de intercambio con los compañeros pasantes y con los demás miembros del Departamento Psicopedagógico; visita al espacio destinado al sistema de Tutorías; asistencia a la conferencia ofrecida por Daniel Korinfeld sobre Tutorías en la escuela media; participación en actos y efemérides; acompañamiento en la administración de cuestionarios en los cursos; colaboración en actividades de convivencia escolar (análisis del Reglamento con estudiantes con 1° año); participación en reunión final del Equipo; revisión de los avances del trabajo de sistematización con las supervisoras.

Las actividades generales que se han mencionado, se completaron con otras dedicadas especialmente al abordaje de un eje temático específico sobre el que se profundizará durante el desarrollo del trabajo: la relación Escuela – Contexto y los procesos de subjetivación estudiantiles.

Esta apuesta, consideró la necesidad de rescatar el carácter práctico del trabajo a realizar como “pasante”, para distinguirlo de la labor típica a desarrollar en lo que podría ser un clásico proyecto de investigación. En este sentido, reconocemos que la Práctica Supervisada se distingue de un trabajo de investigación estricto tanto en sus fines como en sus procedimientos. Para nuestro caso, se tratará de un ejercicio de identificación y análisis de un tema (demanda) institucional, recurriendo al uso de estrategias contingentes, no

estrictamente programadas y claramente distintas a diseños de investigación prefijados. En términos personales, se trata también de un desafío en tanto ingreso a una institución compleja y en movimiento, en la cual desarrollar el ejercicio de la escucha y una experiencia de observación del quehacer de los psicólogos que trabajan en instituciones escolares.

Movidos en esta dirección, se presentará en primer término la construcción del problema (con sus redefiniciones finales) y la fundamentación de su tratamiento. Luego se incluirá un marco conceptual que no pretende evocar un marco teórico tradicional monolítico, sino que se propone como una oportunidad para establecer una perspectiva teórica general con algunos tópicos conceptuales, que permitan lentamente ir ingresando en el análisis del tema escogido. En este sentido se tratará durante los análisis, de ir ampliando la intervención de autores y teorías que permitan iluminar los distintos temas y ámbitos considerados pertinentes. En tercer lugar se reconstruirá el montaje metodológico llevado a cabo, con la intención de mostrar el carácter múltiple de la participación en distintos espacios a partir de los cuales fue posible producir una reflexión sobre el eje temático optado. Posteriormente, se tomará el tema de la discusión sobre las modalidades de ingreso a la Escuela (por sorteo o examen) con una reconstrucción de los argumentos esgrimidos en el debate y con la profundización analítica sobre dos temas: el conocimiento psicológico que sustenta la noción de mérito identificada, y la continuidad moebiana entre el afuera y el adentro escolar en términos de *habitus* familiar y escolar. Establecido este escenario, se pondrá énfasis en la experiencia de los estudiantes y sus dichos. Para ello, se presentará una reconstrucción del concepto de “identificación” según el psicoanálisis para intentar despejar los “juegos especulares” que ponen a andar identificaciones a partir de distintos “otros” presentes durante el tránsito por la escolaridad en el Belgrano (familia, curso, compañeros, política, etcétera). Con intención de leer estas operaciones identificatorias, tendremos en mente la imagen de la banda de Moebius, metáfora que desde el comienzo del análisis posibilitará no perder de vista las continuidades, la dilución de los límites internos y externos, los agujeros, los cortes y las pérdidas acaecidas en el derrotero de experiencias de los estudiantes...

La heterogeneidad de temas, métodos y espacios de participación, en realidad responden al espíritu de la experiencia que se ha tenido durante la Práctica. El trabajo hacia

adelante, será mostrar cómo se fueron tejiendo los análisis para reflexionar sobre las relaciones Escuela – Contexto, y sobre el rol del psicólogo que trabaja en instituciones de educación.

FUNDAMENTACIÓN Y PLANTEO DEL PROBLEMA

El vínculo que las Escuelas sostienen con el exterior, ha sido una de las dimensiones tradicionales para abordar análisis institucionales escolares (Fernández, 2005; Garay, 2000; Ávila y Uanini, 2000). De manera que es posible relevar de la literatura existente, una vasta producción de herramientas conceptuales que posibilitan el tratamiento de las relaciones Escuela – Comunidad (Trilla, 1999; Ávila, 1996).

En sentido estricto, estos desarrollos teóricos suelen enfatizar la noción de permeabilidad de la institución educativa en relación con el contexto (sea ésta explícita o implícita); y las categorías de “contexto local” y “contexto social” que dan cuenta de una delimitación con criterio territorial físico en el primer caso y una demarcación en función de clases o sectores sociales en el segundo (Ávila, 1996). Estos conceptos sobre los que pivotean los análisis de la relación Escuela – Contexto, requieren entre otras cosas, de la distinción entre prácticas escolares y extraescolares que pueden en mayor o menor medida, estar sometidas a una lógica puramente académica y estudiantil.

Si bien aquí el interés principal de la sistematización no es estrictamente la consecución de un Análisis Institucional escolar, recuperaremos en esta oportunidad un principio clave de la línea teórica institucionalista a la que se adscribe: “La instancia social y la instancia individual, doble condición, constitutiva de todo escenario institucional, instala en toda práctica dos cuestiones: la cuestión contextual (social) y la cuestión del sujeto” (Garay, 1996: 144). De modo que, el trabajo que se presenta en esta instancia, corre por una doble vía de abordaje: por un lado, la profundización de un ejercicio de análisis institucional dispuesto alrededor del eje conceptual “Relación Escuela – Contexto (local y social)”; y por el otro, los procesos de transformación del yo, construcción de la subjetividad o subjetivación de los estudiantes (Goffman, 2001; Bleichmar, 1999; Schlemenson, 2000; Weiss, 2012) considerando la incidencia de los modos particulares mediante los cuales la institución admite o limita la relación con el afuera escolar.

Este doble acceso analítico dispuesto para abordar la vinculación del binomio “institución – procesos de subjetivación”, está ceñido al tratamiento del eje temático mencionado, en tanto se estudian las dinámicas y posibilidades de apertura o aislamiento que la Escuela propugna. Y a la vez, habilita en nuestro caso, dos momentos o instancias

metodológicas diferenciadas que corresponden, por un lado, al estudio institucional de las relaciones Escuela – Contexto, y por el otro, al ejercicio dirigido a la escucha de los sujetos en relación con su relato personal inserto en la trama institucional.

La sistematización que se presenta, parte de algunas pistas diagnósticas iniciales que incluyen lecturas documentales relativas a la historia de la institución (edificio escolar y planes de estudio), algunos conceptos teóricos (Trilla, 1999; Goffman, 2001; Agamben, 2005, 2011) que nos permiten leer aquello relevado en los documentos, y fragmentos del discurso de los estudiantes recogidos en las entrevistas presenciadas. Estas fuentes, formaron parte de los insumos para que a continuación, se explicita el modo mediante el cual se ha construido el problema indagado durante los meses de la pasantía.

En primer lugar, el trabajo exploratorio realizado durante el período de inserción institucional en la Escuela Manuel Belgrano, permitió conjeturar que el llamado explícito que realiza la institución a sus estudiantes para formar parte de una “*forma única de vida escolar*”; está determinado por un modo específico de funcionamiento en términos de cantidad de horas invertidas en el espacio escolar y de calidad del trabajo pedagógico. Ello se fundamenta en parte, en los documentos institucionales que permiten reconstruir la misión y los fines, y los procesos de transformación de los mandatos fundacionales que acompañan fundamentalmente la creación del nuevo edificio de la Escuela Manuel Belgrano, y la historia de modificación de sus planes de estudios con el consecuente impacto y reconfiguración de las relaciones Escuela – comunidad cordobesa.

Puntualmente, la propuesta del nuevo edificio establece de manera manifiesta la necesidad de que los estudiantes opten por la estancia en un mismo espacio físico a partir del cual se establezca “*una forma de vida rica y clara*”, una “*unidad de una forma de vida*”, que evite la “*dualidad colegio – vida*” usualmente planteada en términos de “*caminos divergentes*” (Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Compendio de la presentación del proyecto arquitectónico del nuevo edificio, s/f: 12). Por otro lado, y en términos de historia de las modificaciones del *currículum*, hallamos que se establece un hito institucional con la transformación del plan de estudios de 1969, documento con el que se vira la misión de la institución desde una orientación dirigida a garantizar la salida

laboral en el sector del comercio, hacia una Escuela entendida como propedéutica de los estudios universitarios.

De modo que en el presente y hacia el futuro de la realidad escolar, encontramos una transformación de la relación Escuela – Contexto en dos sentidos. Por un lado, durante la estancia en la Escuela, los estudiantes están insertos en un espacio vital que incorpora muchos aspectos de lo extraescolar al formato escolar. Por el otro, la misión que asume la institución se dirige a la preparación para la universidad y ya no para la entrada directa al mundo laboral.

Estas tendencias que se instituyen y quedan fijadas en documentos oficiales -y que para algunos decantan en el establecimiento de lo que se conoce como “Escuela de elite” (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2004)- aún hoy siguen siendo problematizadas en discusiones que interpelan la posición del establecimiento en su relación con el “afuera”. Un ejemplo paradigmático de ello que analizaremos en profundidad más adelante, son los debates tendidos en torno a las modalidades de ingreso a la Escuela (por sorteo o por examen), cuyo seguimiento también ha sido tema de los principales medios periodísticos de la provincia. Queda así expuesto que, el eje analítico que se aborda, puede ser rastreado tanto en la letra de los documentos oficiales como en el *curriculum* vivido, en tanto disputas y estrategias no documentadas que se juegan en el plano del cotidiano escolar, en su quehacer diario e informal.

En este marco, los aportes de diversos autores tales como el ya clásico “Ensayos sobre la Escuela” de Jaume Trilla (1999) y la noción de “Institución Total” que introduce Erving Goffman en su famoso texto “*Asylums*” de 1961 (“Internados, Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales”); acercan algunas pautas para construir el problema y pensar en términos de hipótesis.

A tales fines, interesa traer la noción de Escuela definida como un “lugar aparte” cuya vocación de aislarse es “una necesidad inherente a su cometido” sumada a la estrategia de escolarizar la realidad (Trilla, 1999: 38). Por otra parte, el concepto de “Institución Total” de Goffman (2001), ilumina algunas características de la dinámica institucional relevadas en el Belgrano, que se relacionan con el tiempo invertido dentro de la institución y con la programación de las actividades que tienen lugar en ella.

Más allá de esto, no se propondrá una comparación punto a punto entre la Escuela Manuel Belgrano y la caracterización de Institución Total: sólo interesa aquí rescatar la idea de “tendencia absorbente” típica de este tipo de instituciones, y evitar cualquier tipo de extrapolaciones injustas. Dice Goffman al respecto: “Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio” (2001: 17) en la medida que “tienden a juntarse las diferentes esferas de vida” (2001: 47).

Pero no obstante esta aparente “clausura” hacia el exterior de la institución, se advierten al mismo tiempo, indicios que interpelan la atribución fácil del carácter aislado a la Escuela Manuel Belgrano.

Se trata, por ejemplo, de fuerzas instituyentes en tanto estrategias desplegadas por los estudiantes en el plano informal, que incluyen por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías en tanto “dispositivos profanadores” en el sentido que propone Agamben (2005, 2011), o tecnologías involucradas en “ajustes secundarios” según el concepto que construye Goffman (2001). Aquí, el control sobre la “economía personal de los propios actos” podría leerse como salida, escape o como intersticio que se abre a la gestión estudiantil de lo informal. Al respecto, del registro de campo efectuado es posible extraer algunos episodios relatados por los mismos estudiantes en las entrevistas presenciadas: disputas entre alumnos por filmaciones privadas; juegos calificados como “viciosos” con las netbooks en horario escolar; padres que despliegan una presencia de “control” a través del uso de los mensajes de texto; creación y uso de espacios virtuales para compartir anónimamente comentarios y los contenidos de las evaluaciones, etcétera...

Pero al mismo tiempo, las prácticas tecnológicas se revelan no sólo en términos de lo que podríamos considerar como “intrusión” del afuera, sino también posibilitando la “inclusión” de lo externo expresado en otros sucesos tales como las últimas “tomas” de la Escuela (huelgas estudiantiles) y, por ejemplo, el despliegue de relaciones (muchas veces sostenidas virtualmente) entre el centro de estudiantes del Manuel Belgrano y agrupaciones de alumnos de otras Escuelas secundarias de la provincia...

Más allá de las prácticas tecnológicamente mediadas que finalmente se abordarán sólo como disparadores para la reflexión; este trabajo de sistematización pondrá énfasis en la consideración de los espacios institucionales en los que los mismos estudiantes pueden

pensar sobre su biografía, trayectoria y expectativas haciendo finalmente explícitas sus maneras de ver a la Escuela en relación con el afuera. Por ejemplo, el acompañamiento de las psicólogas del Departamento Psicopedagógico alrededor de la experiencia del ingreso a la institución y/o las instancias de Orientación para la elección de la especialidad en 4° año (“Ciclo de Formación Orientado”); se abordan como ámbitos privilegiados que crean condiciones para que los alumnos reflexionen sobre su propia relación con el contexto en términos de proyecciones personales. A la vez que se instituyen como espacios en los que los alumnos pueden valorar las relaciones con el exterior en términos institucionales.

La pregunta se dirigirá entonces considerando este doble juego de aislamiento - penetración y/o inclusión del “afuera”. Cualquiera de las posiciones extremas significaría una mirada sesgada e infértil. En este punto, creemos tener una conjetura para el caso: el dispositivo escolar “total” y en parte aislado en el sentido aludido, se fractura con la puesta en juego de ciertos ajustes secundarios que muchas veces están dispuestos estratégicamente por la misma Escuela. Preguntamos entonces: tales espacios institucionales de reflexión, ¿establecen prácticas “profanadoras” como las que señala Agamben?, ¿retiran el carácter religioso y sagrado a las rutinas escolares y a la exigencia académica?, ¿restituyen lo “resignado” y lo que “le pertenece” a los alumnos, permitiendo reconocerlos no sólo desde su posición de estudiantes sino también como jóvenes?... En fin, se trata en parte, de reflexionar sobre las confusiones, rupturas y escisiones que típicamente se establecen entre los “estudiantes y los jóvenes” en el adentro y el afuera escolar, a partir del análisis de la relación entre la institución y subjetividades que la habitan.

Ante este panorama hipotético, sostendremos la pregunta por lo que los sujetos mismos vivencian, recurriendo a la escucha de su relato y puntos de vista: ¿existe una ruptura entre el afuera y el adentro escolar para los estudiantes? y ¿cuáles son las estrategias que emplean para poner en relación el interior y el exterior de la Escuela?.

En la búsqueda de pistas para responder estas preguntas, advertimos el carácter controversial y las disputas sostenidas a su alrededor. En principio encontramos los aportes de algunos autores que esbozan situaciones más o menos polares para presentar respuestas disímiles provenientes de diversos campos disciplinares. Como hemos mencionado, por un lado el planteo de Giorgio Agamben (2005; 2011) por el que se apela a la acción

profanadora sobre dispositivos investidos de carácter “religioso” que han sustraído al hombre lo que le pertenece: una acción impulsada por el autor, a separar y volver a recuperar aquello que se ha resignado para entrar en un ambiente de religiosidad. Se trataría, para el caso, de sostener una cierta separación entre la vivencia estudiantil y la juvenil: una estrategia dirigida a “destotalizar” a los sujetos, reconocerles su carácter múltiple y escindido, estableciendo condiciones y espacios para desescolarizar algunas prácticas que “no deberían” estar sujetas al control institucional. La posición aquí es la de permitir y garantizar la conservación de algunas distancias entre lo que los estudiantes son fuera y dentro de las Escuelas.

Por el otro, la línea de investigación propuesta por Eduardo Weiss (2012) y su equipo, que explícitamente proponen una salida distinta a la de Agamben: “superar la unilateralidad y separación aún existente entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes” (Weiss, 2012: 134). Con la categoría “Escuela como espacio de vida juvenil”, este conjunto de estudios trata de sostener la necesidad de un abordaje de carácter más holista que contemple al interior de la Escuela tanto expresiones de la vida estudiantil como juvenil. De modo que las rupturas entre un mundo y otro se diluyen de la misma manera, podríamos pensar, en que no existen sobresaltos en la educación de los niños samoanos que estudia Margaret Mead. La pregunta por el carácter saludable de estas formas de organización social y su “impacto” en las subjetividades, se establece entonces como un tópico de interés.

Y en tercer lugar, podríamos incluir una postura moderada que apela a la imagen de la tensión entre un ámbito y otro. Se trata de las reflexiones de dos autores reconocidos en el campo de la Sociología de la experiencia escolar: Françoise Dubet y Danilo Martuccelli (1998). Dicen los autores: “...los colegiales hacen la experiencia de una verdadera tensión, es decir, una ruptura entre el alumno y el adolescente. Con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independiente de la Escuela, que ‘afectan’ la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él” (Dubet y Martuccelli, 1998 citado en Weiss, 2012: 136). El planteo aquí, propone pensar la distancia entre los jóvenes y los estudiantes, rescatando una mirada sobre las estrategias de coexistencia de los mundos que entran en conflicto al

interior escolar, sin desconocer el tironeo entre tendencias contradictorias: los mandatos escolares y las necesidades juveniles.

Sujetos a esta presentación de posibles respuestas teóricas que ya han sido elaboradas, el desafío será interpelar la realidad escolar belgranense que se vivencia en el caso de esta Práctica Supervisada, y a la vez, advertir la calidad controvertida de la temática según se consideran tales antecedentes teóricos. La apuesta estará dirigida, en algún sentido, a reflexionar para el caso sobre la necesidad del establecimiento de distancias entre el mundo estudiantil y el mundo juvenil, considerando estas posturas teóricas diferentes: la que promueve acciones profanadoras de restitución en el marco de una necesaria separación y escisión de tales mundos; la que cataloga como inadecuado el abordaje rupturista entre un ámbito y otro; y la posición teórica que sostiene la importancia de mantener la tensión entre prácticas estudiantiles y juveniles que coexisten al interior escolar. Para ello, se tratará de no perder de vista las experiencias y el punto de vista de los estudiantes.

Objetivo general

Explorar la relación que se establece entre la Institución Escuela Manuel Belgrano y los procesos de subjetivación estudiantil, en términos de la apertura/aislamiento que la Escuela sostiene hacia el contexto social y local cordobés.

Objetivos específicos

- Realizar y continuar un ejercicio de Análisis Institucional considerando como eje principal a la “Relación Escuela Manuel Belgrano – Contexto (local y social)”.
- Caracterizar algunos rasgos y procesos de construcción de la subjetividad (juegos identificatorios) de los estudiantes belgranenses en relación con la apertura al exterior que la institución admite o limita.
- Reconstruir estrategias desplegadas por los estudiantes belgranenses, considerando tanto su participación en espacios y/o sucesos que los interpelan en su relación con el afuera escolar.
- Construir una reflexión sobre el rol y quehacer del psicólogo que trabaja en Escuelas, considerando el carácter situado de las prácticas de análisis y “escucha” de los sujetos en el ámbito institucional.

MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual que recuperamos en este trabajo de sistematización se desdobra a partir del tratamiento de dos tópicos principales: nociones centrales del Análisis Institucional, y algunos conceptos para abordar la subjetivación como un proceso socio-psicológico en el que los sujetos emergen en disputa y/o coherencia con la estructura social (institucional) que los contiene.

Aclaremos que para el tratamiento del segundo tópico, rescataremos a continuación algunos principios generales referidos a la emergencia de los sujetos en el campo social. Pero más allá de estos fundamentos genéricos, se considera necesaria la caracterización de este movimiento de emergencia del sujeto en términos de un doble juego. Por él entendemos a la dinámica subjetivante en la que al mismo tiempo que algo se resigna y pierde, otros elementos se asumen e incorporan para permitir que el sujeto “resulte” de un nuevo modo. Esta cuestión tiene para nosotros asidero teórico en la posible articulación entre la noción de “desubjetivación” presentada por Foucault en el sentido de la “pérdida de sí”, y la instancia de “subjetivación” que trabaja el Psicoanálisis. En tal marco, hacemos explícito que las lecturas destinadas al tratamiento de este último punto, serán abordadas más profundamente durante el desarrollo del análisis, motivo por el cual en esta sección no se avanzará en su tratamiento.

El Análisis Institucional

En primer lugar, el corpus teórico que acerca el Análisis Institucional de tradición psicoanalítica, dialéctica y no gerencialista (no empresarial), recupera los aportes de reconocidos autores tales como René Lourau, Cornelius Castoriadis, René Kaës, Gérard Mendel y los desarrollos argentinos llevados adelante por Lidia Fernández (2001, 2005), Lucía Garay (1996, 2000) y sus equipos (entre otros).

El enfoque institucionalista, ofrece un marco conceptual que aborda la institución como una formación social, cultural, histórica y física subsumida en la complejidad y el ocultamiento de muchos de los sentidos y sufrimientos que en ella se producen, reproducen y circulan. Con lo cual, el ejercicio analítico dirigido a su ámbito, reclama esfuerzos de “elaboración simbolizante” en tanto reflexiones críticas que suponen “adentrarse en

fenómenos y sentidos no explícitos y periféricos, acerca de los cuales hay negación, enmascaramiento y disfraces” (Garay, 1996: 132).

Este enfoque institucionalista que seguimos, entiende además el proceder dialéctico de la dinámica fluctuante entre los polos del binomio “instituyente – instituido” (Garay, 2000). Para dar cuenta de ello, es Loreau (1975) quien retoma la idea de que el análisis dialéctico descompuesto en sus tres momentos (universalidad, particularidad, singularidad), debe necesariamente orientar el análisis institucional, así como dirigirse a “desentrañar el modo en que se tejen los componentes universales y particulares de las instituciones en el espacio de una institución concreta” (Ávila y Uanini, 2000: 1) dando cuenta finalmente de los elementos singulares que la definen.

Se trata de un movimiento reflexivo que primero identifica conceptos positivos, verdaderos de manera abstracta y normas generales (universalidad), para en segundo lugar negarlos según “se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas” (particularidad) (Lourau, 1975: 10). El tercer tiempo, es el de la emergencia de la síntesis: una mirada singular construida al cabo de este movimiento de negación sobre lo universal y sobre lo particular (movimiento de doble negación). Sin adentrarnos profundamente en el juego dialéctico establecido en la institución analizada, advertimos que algunos de estos movimientos contradictorios serán posibles de rastrear, describir y analizar en más detalle.

Otra de las características distintivas de este enfoque que se dispone a abordar *lo institucional* es el reconocimiento, siguiendo a Castoriadis, de la ligazón existente entre la institución y los sujetos: un juego de articulación y apuntalamiento a partir del cual los sujetos emergen desde ciertas circunstancias sociales, es decir que “devienen en lo que son, absorbiendo e interiorizando las instituciones” (Garay, 1996: 139).

El estudio de las subjetividades

Es en este punto que, y con el mismo sentido referenciado arriba, nos interesan señalar algunas consideraciones teóricas en torno al concepto de “sujeto” y los modos que tiene de emerger desde el campo social, para hacer la distinción con la tradición aristotélica en producción de conocimiento en Psicología que refiere Kurt Lewin (1973). Con lo cual, si bien aquí no se hará explícita una línea teórica puntual, intentaremos mencionar algunos de los principales fundamentos epistemológicos a partir de los cuales es posible abordar los

procesos de transformación del yo, construcción de la subjetividad o subjetivación de los estudiantes (Goffman, 2001; Bleichmar, 1999; Schlemenson, 2000; Weiss, 2012).

El punto aquí, será admitir que la subjetividad se caracteriza a partir de lo social: el sujeto emerge del campo social (o institucional, en nuestro caso) y adviene particularmente según el contexto. Este principio teórico al que adscribimos, habilita entre otras cosas, una visión superadora de los abordajes que escinden la aproximación a la sociedad por un lado y al individuo por otro, dando lugar a disciplinas con producción de conocimiento paralela y aislada (enfoques clásicos en Sociología y Psicología respectivamente). Además de ello, se puntualiza que el estudio de modo unilateral de objetos tales como la sociedad o el individuo, se sostiene sobre la identificación de rasgos esenciales e inmodificables que les otorgan carácter único y definitorio. En este sentido, la tradición aristotélica y clásica en la producción de conocimiento en Psicología (Lewin, 1973), produce una ontología sustantivista en la que los “objetos” que existen son realidades dadas *a priori* y por ello inmutables.

No obstante, para el abordaje de los procesos de subjetivación, los objetos estudiados no son de primero sino de segundo orden: emergen de una estructura como resultados de operaciones contingentes (Casetta y Minoth, 2008). De esta manera, los objetos en la ontología que proponemos (para nuestro caso, los “sujetos”), no están destinados a responder conforme a una esencia interna que determina lo que son y serán. Al contrario, resultan según las conexiones que se establecen con los otros. Es decir que, cada objeto en la ontología propuesta emerge en función de la estructura de la que proviene, estableciendo las condiciones para hablar de una ontología de tipo “relacional” (Casetta y Minhot, 2008).

En este sentido, las nociones de “sujeto” y “proceso de subjetivación” que nos ocupan, acuerdan perfectamente con la siguiente sentencia: “*La dinámica del proceso debe ser siempre derivada a partir de la relación de un individuo concreto con una situación concreta*¹. Y en cuanto intervienen fuerzas internas, hay que indicar las relaciones mutuas de las diversas funciones que integran lo individual” (Lewin, 1973: 50).

Reconocemos entonces que, las relaciones que establecen los sujetos con otros y con los elementos de la estructura propician la emergencia de modos de organización

¹ La cursiva es del autor.

particulares de las subjetividades que son contingentes a las circunstancias, aunque admitamos que la estructura no aplasta ni inmoviliza a los sujetos.

En otros términos, estos principios epistemológicos característicos del pensamiento moderno en Psicología, corresponden a los supuestos de la tradición galileana descrita por Kurt Lewin (1973); línea a partir de la cual se han disparado innumerables trabajos que otorgan a la interacción social/institucional el estatus de objeto ineludible para la comprensión de la subjetividad humana.

Para el informe de sistematización que se presenta en esta oportunidad, no se trata entonces de una visión mentalista y asilada de los sujetos; sino de un abordaje que reconoce la importancia social e institucional de la presencia de los “otros” que habilitan conjuntamente modos de construir subjetividades.

En este marco, el rastreo de la evolución del concepto de “identificación” para el Psicoanálisis que se presentará más adelante, será de suma importancia para describir con más detalle, el derrotero de los juegos identificatorios que advertimos durante la experiencia estudiantil del tránsito por el Manuel Belgrano.

RECONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La propuesta metodológica para la Práctica Supervisada, dispone el trabajo en la pasantía considerando el eje analítico en diversas circunstancias, ámbitos y con procedimientos distintos. Con esta dirección, el énfasis de la experiencia durante los nueve meses estuvo puesto en la reflexión sobre el carácter práctico de la vivencia y sobre los ejercicios de observación y escucha que constituyen prácticas distintivas del quehacer del psicólogo en la institución escolar.

En otros términos, la propuesta metodológica reconoció diversos espacios y circunstancias cuya observación fue pertinente para el abordaje del eje “relación Escuela – comunidad y procesos de subjetivación”. Se consideró tanto la dinámica de la institución, como los imprevistos y el carácter emergente de los temas y conflictos que fueron surgiendo en el día a día escolar, con la intención de que la experiencia correspondiese a una Práctica Supervisada y no a un trabajo típico de investigación (con problema, hipótesis y diseño metodológico cerrado).

En términos generales se trata de un Estudio Exploratorio (Blanch, 2012) sustentado en los principios de los abordajes de tipo cualitativo (Tójar Hurtado, 2006), que incluye la inserción en diversos espacios y con distintos temas que se consideraron pertinentes para desarrollar una reflexión alrededor del eje analítico por el que se ha optado.

La práctica acompañada de la supervisión de las profesionales y de las reuniones periódicas en el equipo del Departamento Psicopedagógico contempla para el caso, la participación en diversos espacios, con la utilización de técnicas y materiales de recolección y análisis de datos heterogéneos. El siguiente cuadro resume la propuesta metodológica que guiará el trabajo.

Para el abordaje del eje analítico			
“Relación Escuela – Contexto (social y local) y procesos de subjetivación”			
Espacios de participación y/o temas a abordar	Participantes / informantes y/o fuentes de información	Técnicas de recolección de datos	Materiales de recolección y/o Instrumentos de sistematización
Entrevistas grupales	Estudiantes que asisten a las entrevistas en los boxes del Departamento Psicopedagógico.	Observación no participante.	Cuaderno de notas.

Cuestionarios elaborados por miembros del Departamento Psicopedagógico	Alumnos de 2° VIII y de 1° III	Cuestionarios administrado en papel a cada estudiante. Dos fueron administrados a 2° VIII y uno a 1° III.	Tabla de sistematización.
El Ingreso al Belgrano	Artículos periodísticos de La Voz del Interior disponibles <i>on line</i> desde finales de 2011 a mediados de 2013. (24 artículos: noticias y de opinión)	Revisión documental de material periodístico online relativo a noticias del debate sobre las modalidades de ingreso.	Tabla de sistematización del material periodístico recabado.
	Comentarios a las noticias disponibles <i>on line</i> . (208 comentarios)	Revisión documental de los comentarios disponibles <i>on line</i> .	Tabla de sistematización de los comentarios. Selección y etiquetamiento de 46 comentarios.
	Ex alumna que ingresó por sorteo en 1989.	Entrevista.	Registro en audio de entrevistas. Transcripción de la entrevista.
	Presidenta del Centro de Estudiantes.	Entrevista.	Registro en audio de entrevistas. Transcripción de la entrevista.
Elección del Ciclo de Formación Orientado en 4° año	Alumnos de 4° III.	Ficha de elección de Orientación.	Sistematización en tabla para extraer orden de prioridades en el fundamento de la elección.
	Presidenta del Centro de Estudiantes.	Entrevista.	Registro en audio de entrevistas. Transcripción de la entrevista.
	Tres alumnas de 8° año (Especialidad Ciencias Naturales) y diez estudiantes de 4° año.	Espacio de discusión y preguntas.	Registro en audio de la reunión. Transcripción.

	Presidenta del Centro de Estudiantes.	Entrevista.	Registro en audio de entrevistas. Transcripción de la entrevista.
Suceso de la “toma del colegio en 2010”	Artículos periodísticos disponibles <i>on line</i> .	Revisión documental de material periodístico online relativo a noticias sobre la “toma del colegio”.	Tabla de sistematización del material periodístico recabado.

En cuanto a las “entrevistas grupales” en los gabinetes, participaron los estudiantes que asisten durante la semana al Departamento Psicopedagógico. Allí, el trabajo de observación y escucha fue apoyado con las tomas de notas en un cuaderno de campo. Se priorizaron los espacios grupales como aptos para la observación, dado que las demandas individuales están generalmente referidas a situaciones personales e íntimas que los estudiantes y/o sus familias prefieren preservar.

Los cuestionarios de respuesta abierta elaborados por las profesionales que supervisaron esta práctica son documentos que se administran en papel a cada estudiante del curso asignado y que tienen por finalidad el acompañamiento de los chicos durante el año escolar. Cada uno de estos documentos es luego archivado en el Legajo del Departamento Psicopedagógico y entregado generalmente, cuando cada alumno termina el 8° año en la institución. Los cuestionarios que fueron revisados son tres: dos de ellos se administraron a 2° VIII y uno a 1° III. Las preguntas y consignas incluían: a) **Cuestionario 1 a alumnos de 2° año VIII**: “¿Cuáles son las cosas más importantes que te han ocurrido en el curso con tus compañeros?”, “¿Cuáles son las cosas más importantes que te han ocurrido en el curso con las materias?”, “¿Cuáles son las cosas más importantes que te han ocurrido en el curso con otras actividades?”, “¿Cuáles son las expectativas (en cualquiera de las tres cuestiones previas) que te parecen que se pueden destacar en torno al pasaje de 1° a 2° año?”; b) **Cuestionario 2 a alumnos de 2° año VIII**: “¿Qué es lo que más te gusta del Belgrano y qué lo que más te disgusta?”, “Y de tu curso: ¿qué cosas reconocés como positivas y gratificantes?”, “¿Y como negativas, difíciles, incómodas?”, “Y con los profes: ¿cómo sentís la relación con ellos? ¿cómo te resultan sus clases?”, “Y con tus compañeros/as: ¿cómo es tu relación con ellos?”, Y vos: ¿cómo te sentís este año?”; c) **Cuestionario a alumnos de 1° año III**: “¿Qué recuerdas del primer día de clases en esta

Escuela?”, “¿Cómo te sientes en ella?”, “¿Qué cosas te sorprendieron?”, “¿Hay algo que te haya desilusionado? ¿Qué?”, “¿Qué recuerdas de tu Escuela anterior?”, “¿Qué es lo que más te gusta de tu curso?”, “¿Hay algo que no te guste y que quisieras cambiar? ¿Se te ocurre alguna idea para mejorar esto?”, “¿Cómo te resultan las materias y los profes?”, “¿Hay alguna materia en la que tengas mayor dificultad? ¿Cuál?”, “¿Con qué palabra, frases ideas podrías sintetizar el cambio que estás viviendo al ingresar a este secundario?”, “Y tu familia ¿cómo te parece que vive este cambio tuyo?”, “¿Realizas actividades afuera de la Escuela? ¿Cuáles?”, “¿Quieres agregar algo...?”. A las respuestas a los cuestionarios se les preserva el anonimato, figuran en los Anexos y fueron transcritas tal como los estudiantes las entregaron.

Para abordar el tema de la discusión sobre las modalidades de ingreso a la Escuela se trabajó en la revisión de artículos periodísticos de “La Voz del Interior” disponibles *on line* desde finales de 2011 a mediados de 2013 (24 artículos en total incluyendo noticias y textos de opinión). De allí fue posible extraer la cronología de los hechos, los actores involucrados y los principales argumentos esgrimidos en la discusión. Además se extrajeron y revisaron los comentarios que los lectores del diario realizaron debajo de cada uno de estos artículos periodísticos considerados. De un total de 208 comentarios, se seleccionaron y etiquetaron 46 de ellos, los cuales fueron sistematizados en una tabla que se adjunta como Anexo. Los comentarios fueron copiados tal como se subieron al espacio virtual (ello incluye signos de exclamación, puntuación, uso de mayúsculas y errores ortográficos) y se resguardó la identidad del comentarista. A continuación se presenta en tabla un resumen del material periodístico y comentarios recabados.

Artículos Periodísticos					
Fuente: La Voz del Interior					
N°	Fecha	Género	Título	Autor	Comen- -tarios (208)
1	21-07-2011	Opinión	<i>Juri propone que ingresen los mejores promedios de otras Escuelas</i>	Juan Carlos Carranza	3
2	23-07-2011	Noticia	<i>El 77%, en contra del sorteo</i>	Redacción	2
3	26-07-2011	Noticia	<i>Grahovac, a favor del ingreso libre en el Manuel Belgrano</i>	Redacción	4
4	28-03-2012	Opinión	<i>La Escuela Belgrano vota hoy el ingreso por sorteo</i>	Juan Carlos Carranza	13

5	28-03-2012	Noticia	<i>El sistema ya fracasó</i>	Redacción	0
6	28-03-2012	Noticia	<i>Se postergó la votación del proyecto para que el ingreso al Belgrano sea por sorteo</i>	Redacción	46
7	29-03-2012	Opinión	<i>El "Belgrano para todos" tendrá que esperar un mes</i>	Juan Carlos Carranza	4
8	29-03-2012	Noticia	<i>Belgrano: cualquier método de ingreso será revisado por el Consejo Superior</i>	Redacción	7
9	29-03-2012	Opinión	<i>El azar no soluciona nada</i>	Alejandra Beresovsky	2
10	04-04-2012	Opinión	<i>Con o sin examen, se entra por sorteo</i>	Guillermo Ordoñez	23
11	05-04-2012		<i>La Escuela Belgrano agita las aguas calmas de la UNC</i>	Juan Carlos Carranza	4
12	12-04-2012	Opinión	<i>Inclusión y calidad</i>	Sixto Reyes	6
13	12-04-2012	Opinión	<i>¿Oportunidad para todos o mediocridad?</i>	Aníbal Socci	8
14	12-04-2012	Opinión	<i>Verdadera igualdad</i>	Roxana Vilma Avilés	6
15	12-04-2012	Noticia	<i>El ingreso al Belgrano mueve más de 3 millones de pesos</i>	Redacción	8
16	15-04-2012	Opinión	<i>Elitismo nacional y popular</i>	Edgardo Litvinoff	1
17	24-04-2012	Opinión	<i>Una genuina igualdad de oportunidades</i>	Raquel Carranza	10
18	24-04-2012	Noticia	<i>En el Belgrano ya se vive el clima electoral por el sistema de ingreso</i>	Redacción	6
19	25-04-2012	Noticia	<i>Se aprobó el ingreso por sorteo en la Escuela Manuel Belgrano</i>	Redacción (material fotográfico y audiovisual)	16
20	26-04-2012	Noticia	<i>El Belgrano votó por el sorteo para los ingresantes</i>	Redacción (material fotográfico e incluye proyecto ganador)	35
21	27-04-2012	Noticia	<i>Scotto valoró los posibles cambios en el Belgrano</i>	Redacción	2
22	10-04-2013	Noticia	<i>El ingreso al Belgrano no sería por sorteo este año</i>	Redacción	1
23	10-04-2013	Opinión	<i>El debate todavía no terminó</i>	Juan Carlos Carranza	0
24	25-05-2013	Noticia	<i>En 2014, el ingreso al</i>	Redacción	1

Para el tratamiento del tema del ingreso, se realizaron también dos entrevistas en profundidad. Por un lado a una ex alumna de la Escuela que ingresó por sorteo en 1989. Dado su caso excepcional, las preguntas se dirigieron a documentar el relato de su experiencia de ingreso y de su trayectoria escolar. Por otro lado, fue entrevistada la Presidenta del Centro de Estudiantes de la Escuela, y parte de las preguntas estuvieron destinadas a valorar la experiencia en dicho debate y su lectura y posición al respecto. Los registros en audio de las entrevistas fueron transcritas y se presentan para consulta en los Anexos.

El abordaje de la elección del Ciclo de Formación Orientado en 4° año, incluyó la revisión de un caso: 4° III. Se revisaron las fichas de elección de Orientación que se entregaron a cada estudiante en papel con las consignas de completar con: a) los datos personales, b) el nombre de la Orientación (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, y/o Economía y Gestión de las Organizaciones) por las que se optaba como primera y como segunda opción, c) las razones que justificaban la elección, y c) las firmas correspondientes (del estudiante y de su padre/madre/tutor). El procedimiento para la definición de los nuevos cursos es el análisis realizado por Regencia de la totalidad de las fichas de los alumnos de 4° año de todas las secciones, y la distribución de los alumnos en las orientaciones desde 5° año en base al número de vacantes, elecciones y rendimiento de cada estudiante.

Particularmente, se analizaron 30 fichas de elección de Orientación completadas por estudiantes de 4° III y se sistematizaron los datos en una tabla que permite extraer de la “Justificación de la elección” el orden de prioridades que fundamenta la decisión y los porcentajes de elecciones y razones en el curso que se tomó como caso de estudio. Esta tabla se presenta en los Anexos para su cotejo.

El tópico de la elección de Orientación, también fue abordado en la realización de la entrevista a la Presidenta del Centro de Estudiantes que antes se mencionó; y especialmente, en un espacio de información y discusión coordinado por una psicóloga, que incluyó a tres alumnas de 8° año (Orientación Ciencias Naturales) y diez estudiantes de 4° año que realizaba preguntas sobre el proceso de elección y sobre las distintas

especialidades. El registro escrito de este encuentro, se adjunta en los Anexos para su consulta.

Finalmente se trató el suceso de la “toma de la Escuela en 2010”, recurriendo al mismo esquema metodológico que para el tema del “Ingreso”, aunque no se profundizó en el análisis como en esa oportunidad. Se relevaron artículos periodísticos disponibles *on line* del diario “La Voz del Interior” y los comentarios que generaron. Esta vez, la revisión de documentos periodísticos solamente estuvo dirigida a describir el escenario de finales de 2010 en la Escuela. Con este marco, la aludida entrevista a la Presidenta del Centro de Estudiantes estuvo principalmente orientada a reconstruir los sentidos y hechos ocurridos durante los tiempos de huelga estudiantil.

Como puede observarse en el cuadro presentado, cada espacio de participación y/o tema a abordar, proporciona un acercamiento a la temática elegida y la posibilidad de reconstruir significados rescatando tanto episodios sucedidos en el pasado (la “toma de la Escuela”, con sus sentidos, fundamentos y como hecho político en que los estudiantes y el centro de estudiantes se pronunciaron hacia el exterior escolar); como otros ámbitos pautados institucionalmente en donde los estudiantes se piensan en relación con el “afuera” escolar (entrevistas para abordar el proceso de “Ingreso” a la Escuela, procesos de Orientación llevados adelante por las psicólogas del Departamento Psicopedagógico destinado a acompañar en la elección de la especialidad a finales de 4° años, cuestionarios administrados a los estudiantes, otras entrevistas grupales con las psicólogas)...

Finalmente, con los datos relevados según el plan metodológico efectuado; se realizó la sistematización recurriendo al uso de procedimientos etnográficos de construcción e interpretación de dimensiones conceptuales y categorías analíticas (Rockwell, 1987; Bertely Busquets, 2000; Tójar Hurtado, 2006).

EL INGRESO AL BELGRANO

“No vengo a ver si puedo, porque puedo vengo”

Chavela Vargas

Las palabras de Chavela introducen una escena: aquella en la que por primera vez, ella pedía un sitio para cantar en México. Tal como suena, el enunciado no trae una pregunta sino que afirma una respuesta respecto del poder y de la creencia en ella misma: sólo viene porque puede. Se trata de un inicio reforzado por la seguridad y no por la inquietud (al menos a primera vista). Un acontecer con tono aparentemente obvio y casi natural.

Pero bien, ¿qué sentido tiene esta escena aquí y para nosotros?. La anécdota, en realidad, puede ayudarnos por forma y contenido, a introducir algunas dimensiones sobre las que intentaremos reflexionar. ¿Qué respuestas y / o preguntas se escuchan en el ingreso de los estudiantes al Belgrano?, ¿hay más respuestas que preguntas?, ¿cuáles son las formas de poder que se juegan en este rito inicial?, ¿qué significado tiene pertenecer a la comunidad?, ¿quiénes han pertenecido históricamente?, ¿quiénes pueden pertenecer?, ¿cuáles son las fuentes del poder que habilita?, ¿qué puede decir el conocimiento psicológico y sociológico en estas escenas?, ¿cómo puede leer un psicólogo estos acontecimientos en una Escuela?...

Siguiendo a Bourdieu, nos concentraremos más que en tratar de responder las preguntas, en intentar “hacer ciencia de las preguntas mismas” (1990: 221). Para ello, analizaremos las condiciones de aparición y sus modos de hacerlo, intentando para el caso, hacer visibles algunos saberes psicológicos que mayoritariamente, de modo oculto, refuerzan veredictos y prácticas.

Diremos en primer lugar que pensar el ingreso al Belgrano, establece un escenario en miniatura donde es posible abordar algo del modo en que la Escuela ofrece vinculase con el afuera, al mismo tiempo que es demandada desde el exterior.

Sabemos que las relaciones Escuela – comunidad, se estructuran con múltiples voces de agentes con posiciones distintas en el campo: aspirantes, alumnos, familias, docentes, egresados, no docentes, directivos, medios de comunicación, miembros de la

sociedad en general... No obstante y a la vez, el abordaje de este debate no puede ignorar la diacronía de su desarrollo y las experiencias que han dejado huella y han resultado en el conflicto actual. Por estos motivos, y dada esta complejidad condensada en el acontecimiento del ingreso al Belgrano, tomaremos dos precauciones: incorporar la multiplicidad de voces involucradas y no restringir la discusión a un corte sincrónico.

De manera que se utilizarán entrevistas (a alumna y a egresada), análisis de documentos de sesiones del Consejo de Escuela, la cronología de los hechos desde finales del año 2011 hasta mediados de 2013 (reconstruida a partir de una compilación de artículos periodísticos), artículos de opinión sobre el debate de modalidad de ingreso, y entradas de comentarios realizados a los artículos recopilados (con autoría de madres, padres, belgransenses, egresados, montserratenses, docentes, externos, etc.).

En primera instancia, presentaremos una reconstrucción del escenario escogiendo a los fines del análisis, dos posiciones que disputaron en el debate sobre la modalidad de ingreso al Belgrano: por sorteo o por examen. De ningún modo representan posturas monolíticas ni deben atribuirse a grupos específicos todos los argumentos identificados en este ejercicio de análisis. Esa complejidad es inabarcable y se presentará sólo un modo de entender la red argumental.

Aunque un poco extenso en términos descriptivos, expondremos para cada posición los fundamentos, las propuestas, los argumentos de respaldo, los contra-argumentos recibidos y las réplicas proferidas. Para ello haremos uso sobre todo, del material documental y periodístico. Los comentarios a las noticias y artículos de opinión relevados, ocuparán un lugar central en tanto manifiestan de un modo vivaz no sólo la dialéctica, sino también la retórica de los movimientos argumentales (sarcasmos, chicanas, forzamientos, insultos, ironías, etc.). Se intentará que la reconstrucción de la red de argumentos a partir de estos recursos, exhiba algo de la agilidad, el tono y el color de la discusión mantenida en los últimos años respecto del tema.

Asimismo, será necesario no perder de vista el contexto más general de esta discusión y al menos puntualizar algo de su historia en nuestro país. En este sentido, es preciso recordar que, tal como señalan Tiramonti y Ziegler en “La educación de las elites”, aproximadamente a partir de mediados del siglo XX, en Argentina ha imperado un modelo

de integración basado en la “capacidad del Estado de cohesionar mediante el gasto público y homogeneizar a la población a través de la incorporación a la sociedad de una parte de la clase trabajadora y la expansión de las clases medias asalariadas” (2008: 15). Este imaginario integracionista, sin dudas se pone en crisis en varias oportunidades (dictaduras militares, experiencia hiperinflacionaria de 1989, experiencia neoliberal de los 90, crisis del 2001, etc.), pero representa un discurso bastante extendido al menos en el campo educativo público, laico y gratuito.

Sumado a ello, el Sistema de Educación Nacional, que hasta mitad del siglo XX planteaba las modalidades “bachiller”, “comercial” y “técnica” para la educación secundaria; comienza a alentar un programa de diferenciación institucional ante procesos de movilidad social ascendente asociados a una aspiración masiva a participar en la Escuela media. Se va estableciendo un sistema heterogéneo para la atención tanto de la elite como de los grupos de sectores más pobres y con aspiraciones de movilidad (colegios nacionales de dependencia universitaria, colegios religiosos, colegios ligados a ciertas comunidades y grupos de inmigrantes, Escuelas secundarias que más tarde caerían bajo la tutela de los gobiernos provinciales).

Desde la perspectiva de Tiramonti y Ziegler, todo este despliegue y coexistencia de Escuelas “habilitó una dinámica de disputa abierta por las posiciones sociales y educativas, en parte porque ‘formalmente’ la estructura del sistema educativo no planteaba restricciones o jerarquías en el pasaje de niveles” (2008: 25). Se trata, según las autoras de un mito igualitarista promocionado por la estructura sistémica, que conjuntamente con las aspiraciones de ascenso social “dieron rienda suelta a este juego de competencia de todos contra todos” que no se restringió a una “contienda de corte individual, sino que también las instituciones ocuparon una posición en el campo de batalla y disputaron sus lugares y sentidos en el marco de estos circuitos de calidad” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 25).

Estas marcas distintivas que bien señalan las autoras que seguimos aquí, establecen al menos mínimamente un punto de partida para abordar, en segundo lugar, dos de los contra-argumentos identificados en la arena argumentativa y que nominados “De la meritocracia y el sesgo individualista” proferido en contra a la modalidad de ingreso por

examen; y “De las experiencias previas de sorteo (en décadas anteriores) ligadas a altos índices de repitencia y deserción” expuesto en crítica al ingreso por sorteo.

A partir de allí se presentará un análisis que intenta reflexionar en torno al sesgo individualista y a la construcción de la noción de “mérito” en el primer caso; y en relación a las continuidades entre el afuera y el adentro escolar tomando la figura topológica de la banda de Moebius para abordar el segundo contra-argumento.

A estos fines trabajaremos con los aportes del conocimiento psicológico y sociológico para intentar dilucidar algunos supuestos que habilitan ciertos dictámenes, prácticas y uso de categorías conceptuales cuando se está inserto en este tipo de acontecimientos. Quizás podamos finalmente conseguir una reflexión sobre los modos en que la Escuela, sus actores más allegados y los menos cercanos, “toman posiciones” en y respecto del afuera y el adentro institucional.

Reconstruir el escenario de la discusión

El debate sobre el ingreso en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, ha ocupado a sus miembros los últimos años, pero ha cobrado dimensión pública con la cobertura de ciertos medios de comunicación televisivos y de la prensa que siguieron paso a paso los sucesos ocurridos desde finales de 2011 a mitad de 2013.

El conflicto se genera debido a que el número de aspirantes supera con creces el número de vacantes: durante la última década, de las 256 plazas disponibles cada año, el número de postulantes triplica el cupo (Carranza, 2012/ Artículo N° 16). De manera que el debate por la modificación del sistema de ingreso a la Escuela Manuel Belgrano, se cimenta a partir de un diagnóstico alrededor del cual se conserva cierto consenso: “hoy tienen más posibilidades de acceder al Belgrano los niños cuyas familias están en condiciones económicas de enviarlos a prepararse en una academia privada, ya que la Escuela primaria en general no estaría brindando las herramientas adecuadas” (Comentario N° 25).

Lo cierto es que existen datos que darían fundamento a esta afirmación. La misma conducción de la Escuela calculaba ya en abril de 2012, la existencia de más de 50 academias privadas propedéuticas que cobraban durante 9 meses aproximadamente 600 pesos al mes, para preparar a unos 550 chicos aspirantes a rendir el examen de ingreso a la

institución. A esto se sumarían -según titula un periódico local- los 140 mil pesos que la Escuela Belgrano invierte en los profesores que dictan el cursillo, más los docentes particulares que preparan a los chicos (Artículo periodístico N°14).

Ahora bien, los datos oficiales provenientes de un estudio sobre aspirantes a ingresar a los colegios preuniversitarios en 2012 del Programa de Estadísticas Universitarias de la U.N.C, concluyen: “Tres de cada cuatro alumnos se preparó en una academia o con profesor particular en ambas materias, además del cursillo que ofrecía el colegio. Un 35 por ciento de los padres indicaron que la preparación de su hijo para el ingreso tuvo un alto costo para la economía familiar”.

Ante este dato, es el mismo Director de la Escuela, Sixto Reyes -para el período anterior- quien retoma las estadísticas y refuerza: “Es decir que el 75 por ciento de las familias busca apoyo extra y sabemos que muchas no disponen de fondos para hacerlo. El dato es preocupante, máxime si se trata del ingreso a una Escuela pública dependiente de una universidad nacional que se sostiene con los impuestos de todos” (Reyes, 2012/ Artículo N°11).

Hasta aquí, la discusión parece circunscribirse completamente a un problema de accesibilidad económica. Para figurar esto, la siguiente entrada de comentario insiste en establecer este nivel y dimensión en la contienda:

“(…) Un curso para prepararse (…) creo que es bastante accesible, y una vez que ingresan la cuota es hace años de \$20 aproximadamente, que te lo gastás en menos de un día, y si no pueden pagarse eso hay becas para la cuota, para el almuerzo y para el transporte, por lo que no comparto la opinión que el Belgrano sea una Escuela que deje de lado a las ‘personas marginadas’” (Comentario N°21/ Artículo 13).

Considerado el comentario, es importante señalar que esta intervención no es excepcional durante el desarrollo de la discusión. Según la revisión documental realizada, el planteo del problema ha sido enunciado en diversos contextos y por múltiples actores y grupos en términos de ingreso y accesibilidad económica. Este anclaje temático tiene algunas influencias en el tratamiento del debate, y sin dudas puede ser enriquecido si se aborda el problema en términos de ingreso y recursos no sólo económicos. Nos referimos al

involucramiento del amplio repertorio de dotes que se juegan quienes “batallan” en el campo: formas de poder entendidas según la clásica distinción bourdiana de capitales social, económico, cultural y simbólico.

En ciertos contextos, sobre todo en los medios de comunicación analizados que trataron el conflicto, parece haber una simplificación de los puntos claves que se jugaron en el establecimiento y desarrollo de la disputa. En este marco, la puesta en evidencia de la complejidad temática, ha sido reclamada por los mismos representantes de los proyectos en pugna, quienes en cada declaración pública no dejaron de dimensionar la gran dificultad en la resolución del problema.

Incluso, los modos de anclaje de los términos a utilizar en la discusión parecen tener efectos en algunos comentarios de las noticias analizadas. Es decir, que muchas intervenciones en las noticias quedan aferradas al manejo del lenguaje de los textos periodísticos. En este marco, podría ser un ejercicio interesante sondear cómo responden los lectores a ciertas fórmulas de estilo y contenido presentadas para decir algo respecto del tema que nos ocupa. Pero esta tarea, claramente nos desviaría de nuestro cometido.

Ahora bien, desde los principales representantes de proyectos, y a pesar de la insistencia mediática, no se pierde de vista el abanico de capitales y factores que intervienen en el acceso de los estudiantes a la Escuela. En este sentido, Carranza destaca que algunos investigadores estudiosos de la problemática del ingreso a la educación media en países de América Latina como Felipe Tirado Segura, sostienen que “el contexto sociocultural y económico del estudiante es el componente que se asocia con más peso al desempeño escolar, seguido por los factores que conforman la Escuela, y finalmente, los aspectos personales relativos al estudiante” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

Pero más allá de esta disquisición sobre la manera en que se ha definido el problema y hecha pública la discusión -cuestiones no menores-; será importante destacar aquí que las respuestas elaboradas incluyen el establecimiento de ocho proyectos de ingreso que fueron sometidos a tratamiento por la Escuela durante el primer semestre de 2012.

En términos genéricos, el procedimiento administrativo para la puesta en marcha de cualquier proyecto, comprende siempre el mismo mecanismo: la discusión en el Consejo

Asesor de la Escuela, la votación y la eventual elevación al Consejo Superior de la U.N.C para la aprobación definitiva.

Dos de los proyectos aludidos, han resultado ser los más publicitados y corresponden a dos posturas aquí resumidas que parecen finalmente plantear un dilema: establecer como mecanismo de ingreso un sorteo entre todos los aspirantes contemplando las adaptaciones curriculares necesarias para acompañar a los ingresantes; o bien, brindar un cursillo preparatorio gratuito a todos los chicos en el que se aborden todos los contenidos a evaluar para finalmente, tomar un examen que organice un orden de mérito para las 256 vacantes disponibles.

La reconstrucción cronológica realizada, señala que de los ocho proyectos presentados -la mayoría con la modalidad de ingreso vía examen-, el Consejo Asesor con 17 representantes de padres, alumnos, preceptores, docentes, auxiliares y no docentes; aprobó el ingreso por sorteo el 25 de abril de 2012 con 11 votos a favor sobre 6 en contra (Artículos periodísticos N°1, N° 3). Luego, en mayo de 2013, los directores de la Escuela comunicaron que continuarían con el sistema vigente de ingreso (con examen), sosteniendo ante los medios de comunicación, que el Consejo Superior de la U.N.C aún no se había expedido sobre el tema (Artículo periodístico N°24).

Es importante destacar también que este debate no es nuevo, y que como se expondrá más adelante, ya hubieron diversos proyectos en discusión y experiencias de ingreso por sorteo en décadas pasadas (por ejemplo durante los 80 con la vuelta democrática a nuestro país).

Como se ha adelantado, en esta oportunidad reconstruiremos las propuestas de dos de los proyectos más difundidos, sus fundamentos y argumentos principales; pero también las críticas que se les cargaron y las respuestas a estos contra-argumentos. Se trata de una presentación que elige esta modalidad de agrupar las posiciones a los fines analíticos: sólo una versión para reconstruir la contienda argumentativa que se ha vivenciado en la Escuela Manuel Belgrano.

**Proyectos para modificación
del Sistema de Ingreso a la Escuela Manuel Belgrano**

Criterios analíticos	Por SORTEO	Por EXAMEN
Propuesta	<p>Ingreso por sorteo para todas la vacantes y modificación curricular para el acompañamiento durante el primer año de la Escuela.</p> <p>Inclusión con calidad: “Incluir sin descuidar la calidad es un desafío para el Belgrano. Todos tienen que tener la posibilidad de ingresar, pero de nada valdría la modificación del sistema si no garantizamos, además, la permanencia y el egreso. Es una responsabilidad que nos cabe a docentes, no docentes y directivos” (Reyes, 2012).</p>	<p>Curso de nivelación de un año, con múltiples evaluaciones y examen final con ingreso por orden de mérito.</p> <p>Igualdad y mérito: “las propuestas para un acceso democrático a la Escuela deberán considerar un modelo que compense las desigualdades socioculturales y económicas sin anular los logros y méritos individuales” (Carranza, 2012).</p>
Argumentos a favor	<ul style="list-style-type: none"> • “Sobre el carácter injusto de la necesaria preparación en academias privadas para rendir con éxito el ingreso a la Escuela”. • “De la necesaria adecuación del sistema de ingreso a la Ley Nacional de Educación”. • “De la contextualización de la Escuela Manuel Belgrano en el régimen de las Escuelas públicas”. • “De la desnaturalización del mérito”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “De la contextualización de la Escuela Manuel Belgrano en el régimen de las Escuelas públicas”. • “Del equilibrio entre factores meritocráticos y contextuales”. • “De la experiencia ofrecida a quien finalmente no pueda ingresar”.
Contra-argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • “Del riesgo de la nivelación para abajo”. • “Del sorteo como modalidad que también selecciona, y a veces de un modo más injusto (a veces con carácter “mágico”)”. • “Del carácter reductivista del sorteo” • “De las experiencias previas 	<ul style="list-style-type: none"> • “De la meritocracia como expresión de valores neoliberales: sesgo individualista”. • “A la capacidad selectiva de un examen según el mérito”. • “Al mérito como estrategia para ocultar diferencias sociales”. • “A la selección de familias y

	de sorteo ligadas a altos índices de repitencia y deserción”. <ul style="list-style-type: none"> • “De la necesidad del mérito como organizador de la sociedad moderna”. 	no de estudiantes”.
Réplicas a las críticas	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto propuesto contempla medidas para evitar altos índices de repitencia y deserción. • El esfuerzo y el mérito no es condición necesaria ni suficiente para ingresar a la Escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los críticos sobredimensionan la influencia del contexto sobre el rendimiento escolar.

Ingreso “por sorteo”

El proyecto sostenido por autoridades y docentes del Belgrano que tomaremos en análisis, propuso el sorteo como mecanismo de selección de aspirantes y con respecto a la totalidad de las vacantes. Además previó la revisión del plan de estudios para garantizar la permanencia de los postulantes, de manera que el primer año se pensaba dedicado al apoyo académico necesario en función del proyecto pedagógico de la Escuela (Artículos periodísticos N°4, N° 5, N°6, N°7).

Es decir que, si bien la propuesta preconizaba el ingreso por sorteo, incluía además una serie de medidas de más amplio alcance. A saber: a) cambios curriculares con el armado de comisiones para revisar y rediseñar el plan de estudios sobre la base del nuevo sistema de ingreso con la pretensión de garantizar la integración y la permanencia de los ingresantes en la Escuela; b) gestión de nuevos recursos económicos necesarios ante la U.N.C para llevar adelante las modificaciones en el plan de estudios y las adecuaciones institucionales dirigidas a garantizar la inclusión y la permanencia de los ingresantes; c) diseño de un programa que provea un sistema de becas (de transporte, desayuno/almuerzo, eximición de tasa por contraprestación de servicios, ayudas económicas, viajes educativos, etc.) y otras medidas que eviten que las dificultades económicas obstaculicen los trayectos formativos en la Escuela y deriven en situaciones de deserción; d) promoción del voluntariado de estudiantes y docentes que brinden apoyo académico a alumnos de los primeros años (Artículo periodístico N° 4).

Ahora bien, teniendo en cuenta los puntos de la propuesta, incluiremos a continuación el conjunto de argumentos que han sido presentados durante el período comprendido entre finales de 2011 y mitad de 2013 en las diversas fuentes de datos relevadas. En esta sección, se tratará por un lado, de dar valor a cada una de las intervenciones como ejemplos de los argumentos que hemos identificado y nombrado. Por el otro, haremos un esfuerzo para poder dar cuenta de la complejidad de la red argumental que se fue tejiendo. Notaremos además, que la siguiente enumeración puede ser un tanto pesada en términos descriptivos, pero será el modo de exhibir la agitada, intensa y heterogénea discusión que hemos seguido en los documentos.

En primer lugar se halla el argumento **“sobre el carácter injusto de la necesaria preparación en academias privadas para rendir con éxito el ingreso a la Escuela”**. Dice al respecto Reyes: “Las familias de quienes pretenden que sus hijos ingresen al Belgrano buscan soluciones en las academias particulares, que cobran entre 300 y 500 pesos mensuales para los cursos que se dictan entre abril y diciembre (Reyes, 2012/ Artículo N°11). Se trata del argumento quizás menos sofisticado pero el más aludido al menos al inicio de la discusión: aquel que exalta el carácter injusto del acceso a la Escuela jugado en la posibilidad del pago de una academia propedéutica privada (Artículo N° 6).

En segundo término, se halla el argumento **“de la necesaria adecuación del sistema de ingreso a la Ley Nacional de Educación”**. En los fundamentos, se sostiene que el ingreso por sorteo está en línea con la nueva ley de educación en términos de garantía de igualdad de oportunidades (Artículo N° 7). Al respecto, el mismo Consejo Asesor de la Escuela, en oportunidad de haber aprobado este proyecto, dejaba constancia que:

“El sorteo como mecanismo de selección se fundamenta, en primer lugar, en el acatamiento de algunas de las disposiciones previstas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a saber: que la educación debe ser un bien público y un derecho de todos los ciudadanos cuyo acceso debe estar garantizado por el Estado; el Estado debe asegurar la igualdad de oportunidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales y garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de

estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Además, asegurar condiciones de igualdad en el acceso a la educación así como promover, en todos los niveles, la comprensión de la eliminación de toda forma de discriminación” (Consejo Asesor de Escuela / Córdoba, miércoles 28 de marzo de 2012).

En este marco de establecimientos, el mismo director de la Escuela para esa fecha sostenía:

“La Ley de Educación nacional establece la necesidad de trabajar la heterogeneidad, que implica la inclusión, sin descuidar la calidad. Acordamos con este desafío. Debemos hacerlo con el acompañamiento profesional y con los cambios curriculares que sean necesarios para asegurar una mayor equidad y conservar la calidad educativa” (Reyes, 2012/ Artículo N° 11).

En tercer lugar se advierte el argumento que **“contextualiza a la Escuela Manuel Belgrano en el régimen de las Escuelas públicas”**. Se arguye al respecto que es responsabilidad de la institución “(...) garantizar a todos el acceso y las condiciones de permanencia y egreso en las instituciones educativas, máxime cuando es el Estado quien sostiene y financia con fondos públicos el sistema universitario al que pertenece nuestra Escuela” (Consejo Asesor de Escuela / Córdoba, miércoles 28 de marzo de 2012). En otras palabras y con la misma dirección, se dice que: “Nuestra Escuela es pública, lo que nos coloca en una posición de deuda con la sociedad; como preuniversitaria, piloto y experimental, tiene una responsabilidad social. ¿Debe el sistema público seleccionar a sus estudiantes? Consideramos que no” (Reyes, 2012 / Artículo N° 11).

Pero el alcance de este razonamiento es más vasto y cuenta con el apoyo de diversos actores que también tienen parte en el escenario de la discusión. Entre el grupo de comentaristas advertimos una amplia anuencia que enfatiza el carácter público de “lo público”. Se suman a estas declaraciones además, reclamos por la extensión de la oferta pedagógica del Belgrano hacia el resto del sistema educativo. Veamos algunos fragmentos de comentarios que figuran lo expuesto:

“(…) APLAUDO ÉSTA INICIATIVA, LA ESCUELA PÚBLICA DEBE SER PARA TODOS (…)” (Comentario N° 41 / Artículo N° 5).

“Disculpen los que están en contra del sorteo, pero el fin de una Escuela pública no puede ser jamás generar espíritu de elite o de casta; hagámonos la composición de lugar: si el sistema educativo del M[anuel] Belgrano es tan bueno, y se extendiera a toda la educación pública, en todos los colegios debería rendirse examen de ingreso para establecer el orden de mérito; sería una clara contradicción que la educación pública no pueda contener a todos los ‘descastados’ que no alcanzarían el mérito necesario para el ingreso. [¿]Qué haría el estado con todos los chicos que no entren? Me parece un error considerar al Belgrano como una gema a proteger: es educación pública” (Comentario N° 37 / Artículo N° 5).

En último lugar se incluirá el argumento que podríamos llamar “**de la desnaturalización del mérito**”. Quizás este sea uno de los respaldos más interesantes del proyecto que se analiza porque intenta evadir una mirada individualista sobre la comprensión de la noción de mérito, contextualizándolo como emergente de una estructura social más amplia que lo condiciona. Este argumento puede ser explicitado con el siguiente fragmento del acta de aprobación del proyecto en 2012.

“Se trata, en este mismo sentido, de desontologizar categorías tales como el talento natural que no hacen sino reforzar, legitimar y reproducir distinciones que dan cuenta de una estigmatización selectiva asentada en la pertenencia de clase de los alumnos, escenario que la Escuela pública debiera cuestionar antes que ayudar a reproducir, en la asunción de una lógica política que desmercantilice los procedimientos de acceso a la educación obligatoria” (Consejo Asesor de Escuela / Córdoba, miércoles 28 de marzo de 2012).

Más adelante retomaremos el tema de este argumento, sobre todo para analizar los movimientos discursivos de quienes lo atacan. Pero ahora se reseñarán las críticas realizadas a este proyecto y que hemos podido rastrear.

En principio, el contra-argumento más enfático se advierte entre los comentaristas de los artículos periodísticos, y está vinculado con lo que se enuncia en términos del **“riesgo de la nivelación para abajo”**. Al respecto, se reprocha que el sorteo “nivelará hacia abajo”, que el “ingresante no valorará lo que la Escuela ofrece y que a la primera dificultad abandonará” (Reyes, 2012/ Artículo N°11). Los siguientes tres comentarios recogen esta idea:

“COMO EX ALUMNA SIENTO MUCHA PENA, YO ENTRÉ CON MUCHO ESFUERZO ESTUDIO Y DEDICACIÓN, ESTO ES NIVELAR PARA ABAJO, PREMIAR A LOS BURROS Y A LOS VAGOS, QUE SEGURAMENTE VAN A PRIVAR A CHICOS QUE SE MERECEAN ENTRAR, Y QUE EN UNO O DOS AÑOS ABANDONARÁN PORQUE NO LES DÁ EL CUERO. POBRE PAÍS...” (Comentario N° 28/ Artículo N° 6).

“REALMENTE LAMENTABLE!!!!!!!!!! LA MEDIOCRIDAD, NIVELAR PARA ABAJO, JAMÁS PENSAR EN LA CALIDAD EDUCATIVA, UN PORCENTAJE RIDÍCULO DEL CLAUSTRO DE DOCENTES DEL BELGRANO, IMPONE SU MOCIÓN DEL INGRESO POR RULETA, CLARO, NUESTRA PROVINCIA HA SIDO CONVERTIDA EN UN GARITO POR LAS ANTERIORES GESTIONES DE GOBIERNO, QUE TIENE CONTINUIDAD CON LA ACTUAL, Y ES POR ESO EL BELGRANO NO PODÍA DEJAR DE SUMARSE A LA PROPUESTA “TIMBA PARA TODOS”..... POBRES ALUMNOS..... OTRA VEZ VUELTA AL “ALPARGATAS SI LIBROS NO” (Comentario N°36 / N° 5)

“En vez de impulsar un cambio en la educación a nivel general, para que TODOS los beneficiarios de la educación pública puedan tener educación de excelencia, se modificarán los planes de estudio del Belgrano para “achatar” aún más la educación. La idea de seguir generando no-pensantes borregos que siguen el cascabel, para poder manejar mejor la masa. Nivelemos para abajo, menos competencia, más obediencia, menos

riesgo, mejor negocio. (...) La inclusión implica ampliar la oferta de educación, no la oferta de aspirantes. Es un discurso mediocre, facilista, demagógico y sin futuro. Y nuestros hijos pagarán el precio. (...) Realmente, lamento muchísimo la pérdida de la última posibilidad de redención de la enseñanza pública. Perdimos todos” (Comentario N° 32 / Artículo N° 5).

Es importante destacar que de este estilo, y conforme al contra-argumento presentado, son la mayoría de las entradas de comentarios relevados. La indignación por lo que se pierde es una alusión recurrente, y podrán leerse más opiniones como estas en los anexos adjuntos al informe. De manera que, dado los límites de este trabajo, avanzaremos con la presentación de las demás críticas formuladas.

Diremos entonces que, un segundo grupo de contra-argumentos, se dirigen a sostener la tesis de que **“el sorteo es también una selección”** que en ocasiones puede ser más injusta. Veamos los fragmentos que puntualizan en esta refutación.

“En el calor del debate, desde algunos sectores defensores del sorteo como mecanismo de ingreso, se rotula la opción que propone el mérito como selectiva. Se pierde de vista que en ambos casos, tanto a través del azar como del examen, lo que se realiza es una selección” (Carranza, 2012/ Artículo N°16).

“Asociar un sistema en el que el ingreso se decide por sorteo con el concepto de ‘igualdad’ es ridículo y no resiste ni el menor análisis. Un sorteo ‘privilegia’ tanto como un examen de ingreso. La única diferencia es que privilegia al que tiene un numerito afortunado en lugar de privilegiar al que tiene mejor desempeño en el examen. Optar por un sistema de selección basado en un sorteo no es ni ‘inclusivo’ ni ‘progresista’ ni ‘de izquierda’. Es lisa y llanamente timbero (...)” (Comentario N° 43/ Artículo N° 5).

“Dice el Director: ‘¿Debe el sistema público seleccionar a sus estudiantes? Consideramos que no. Por eso, las autoridades preconizamos el ingreso por sorteo’. Yo me pregunto ¿acaso el sorteo no es una selección?? Si sortea es porque tiene que seleccionar. De los 700 aspirantes ingresarían

por sorteo los mismos 256 que por examen. Con todo respeto señor Director, qué argumento irracional, carente de lógica” (Comentario N° 19 / Artículo N° 11).

En resumen: no sólo se atribuye carácter selectivo al sorteo sino que se caracteriza la selección como irracional. Como ejemplo de ello, los siguientes comentarios asumen que la ineficacia igualitarista del sorteo descansa en su “carácter mágico”.

“Desde esta línea de razonamiento, no se desprende que el azar sea un método que garantice que ingresen los que tienen menos recursos ni que constituya una estrategia de igualación de oportunidades genuina, por cuanto deposita en una fuerza ajena, externa, ‘mágica’, la posibilidad de superar las inequidades del sistema” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

“Sólo algún trasnochado puede pensar que el sistema timbero es inclusivo, [¿] qué pasa si salen sorteados el 100% de alumnos de las privadas?. Es un delirio total propio de ‘pensamientos mágicos’. Ahora lo que no se gasta en academias [¿] se gastará en amuletos de la suerte y en manos santas?” (Comentario N° 42/ Artículo N° 5).

En otra línea, un tercer contra-argumento identificado, es el que sostiene “**el carácter reductivista del sorteo**” en términos del desconocimiento de las diferencias individuales. Veamos cómo se estructura este razonamiento:

“Esta lógica aleatoria no considera el hecho de que no es sólo el contexto sociocultural y escolar lo que determina el itinerario escolar del alumno. Los factores motivacionales, el esfuerzo para lograr superarse a sí mismo y las aptitudes personales quedan anulados desde esta lógica determinista que considera que el hombre es un producto de su entorno sociocultural al que no puede modificar. Nos encontramos ante visiones reductoras que simplifican la complejidad de los sujetos” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

Con esta crítica ocurre algo curioso, dado que en espejo, el mismo tema de este argumento es utilizado para ir en contra del examen de ingreso. Diremos que, el tópico del contextualismo o el individualismo como perspectivas para abordar el rendimiento escolar,

será uno de los puntos nodales para dividir posiciones y dar batalla en el campo argumentativo.

Esta cuestión es de sumo interés porque finalmente, condensa puntos de vistas sobre el hecho educativo asociado a las posibilidades contextuales, o bien, a los atributos personales. Es decir que el fenómeno educativo admitiría abordar sujetos aislados y dotados naturalmente, o por el contrario, estudiantes que forman parte de una estructura más general que los condiciona favorable o desfavorablemente. Ello parece tener la forma de un falso dilema: quizás la discusión pertinente esté dada en la manera de “distribuir responsabilidades” a cada una de estas dimensiones involucradas en los procesos educativos.

Pero antes de enfocarnos en este análisis, consideraremos dos contra-argumentos más que hemos registrado para así completar la reconstrucción del escenario de la discusión. En referencia a uno de ellos, su contenido se podría resumir con la tesis de que **“las experiencias previas de sorteo estuvieron ligadas a altos índices de repitencia y deserción”**.

“Tenemos la experiencia de bajos porcentajes de egreso y altas tasas de deserción en los años en que el ingreso fue por sorteo. Estamos de acuerdo con las políticas de inclusión, pero con calidad, de otro modos podríamos tener otro fracaso académico” (Artículos N° 5, N°6).

“(…) en el 74 ingresamos un 85 % de aspirantes por tener hermanos, es decir seleccionados dentro de los mismos grupos familiares de los ingresantes de años anteriores por examen, fuimos la peor promoción de la historia, solo terminamos el 45 %, [¿] habremos nivelado para abajo?” (Comentario N° 17 / Artículo N° 11).

En cuanto al otro contra-argumento, quienes otorgan un valor más profundo al régimen meritocrático, señalan la necesidad del **mérito como un organizador ineludible de la sociedad moderna**. Para ello, sobre todo en el material recogido en los comentarios, apelan al clásico movimiento argumental que lleva al absurdo y plantea irónicamente una “pendiente resbaladiza”. Veamos los textos:

“¿Qué culpa tiene el Belgrano? Ya sé tengo una idea para ejemplificar mi postura, por qué no sorteamos el cargo de director del BELGRANO, así igualamos a todos los aspirantes al cargo. Porque en vez de hacer concursos de cargos en la universidad, provincia y en la municipalidad cuando tomamos docentes, no mejor hacemos un sorteo así igualamos a todos los aspirantes, sin distinguir su ‘mérito’, entiéndase promedio con el que egresó, cursos de capacitación, etc. ... mejor aún por qué seguimos haciendo exámenes en el ingreso de medicina, por qué no mejor por sorteo, por qué no en los hospitales en vez de tomar egresados por mérito, los tomamos por sorteo, así a quienes pregonan esta idea de igualdad los invito a que cuando les tengan que hacer un transplante de corazón les toque el egresado promedio 4 en vez del 9!!!” (Comentario N° 34 / Artículo N° 5).

“Muy bien por los directivos del Manuel Belgrano. Hay que terminar con la práctica autoritaria del mérito, y cambiarla por el democrático sorteo. Para el abanderado debería ser igual. Y para aprobar las materias, ¿por qué no? Sorteas, y el 90% aprueba; el resto tiene un uno. Ojalá que esta práctica se extienda a la Universidad, eso nos dejaría muchos más tranquilos a los que nos tengamos que hacer atender por un médico (...)” (Comentario N° 44 / Artículo N° 5).

Ahora bien, ante las críticas recibidas, los mentores y defensores del proyecto de ingreso por sorteo, formulan respuestas sobre todo para las tesis que atacan: 1) por la vía de resaltar el riesgo de repetir la experiencia de desgranamiento y deserción de años pasados; y 2) por la opción de considerar el sorteo como una modalidad que “nivela para abajo” haciendo tambalear el régimen del mérito.

Para el primer caso, las respuestas consideran que:

“Estamos de acuerdo con que el sorteo fracasó en la década del ’80. Pero fue porque la Escuela no hizo nada para acompañar a aquellos ingresantes. Ahora, nosotros estamos planteando una reforma curricular para lograr la promoción de los chicos que vengan de los sectores más

vulnerables. La calidad de los estudiantes no tiene que estar en el ingreso sino en la permanencia y el egreso” (Reyes, 2012/ Artículo N° 6).

“El actual proyecto de sorteo tiene una diferencia sustancial en relación con el que se implementó en la década de 1980. Propone que, en el marco de la modificación del plan de estudios, se utilice el primer año como etapa niveladora de las diferentes biografías escolares” (Reyes, 2012/ Artículo N°11).

Finalmente, ante el contra-argumento por el que se sostiene que el sorteo socava la legitimidad del mérito, la respuesta rastreada es simple y, aunque no muy clara en el siguiente fragmento; apunta finalmente a problematizar la construcción de la noción de mérito asentada en los atributos naturales de los estudiantes. Decía al respecto el ahora ex-director de la Escuela:

“Otro argumento en el que insisten quienes se oponen al cambio de sistema es que superar el examen es un reconocimiento al esfuerzo y al mérito. La experiencia demuestra, sin embargo, que no siempre ingresa el que más se esfuerza” (Reyes, 2012).

Volveremos más adelante con el análisis de este último tema para tratar de hacer visibles los supuestos que sostienen a la crítica que aquí vemos respondida de modo escueto.

En lo que sigue, trabajaremos con la misma lógica analítica para describir la red argumentativa sostenida en torno a la propuesta de ingreso por examen.

Ingreso “con curso de nivelación, con examen y orden de mérito”

Este proyecto proponía extender el tiempo de preparación de los aspirantes, y abrir más instancias de evaluación. Para ello se preveía un curso de nivelación de dos cuatrimestres para niños de quinto grado que aspiraran a ingresar. El ciclo, financiado por la U.N.C y centrado en la enseñanza de contenidos de Matemática y Lengua, estaba destinado a desarrollarse en la Escuela los días sábado; aunque se planeaba además instrumentar un curso intensivo en diciembre. Se estipulaban tres instancias de evaluación

con asignación de vacantes por estricto orden de mérito, y se proponía además brindar apoyo escolar comunitario opcional (Artículos N°5, N°7).

La admisión del problema coincidía con quienes proponían el proyecto descripto arriba: el curso nivelatorio que se venía desarrollando hasta el momento era de escasa duración, con una cantidad de postulantes que sobrepasaba las 265 vacantes de la Escuela.

La preocupación por una “genuina igualdad de oportunidades” (Carranza, 2012), consideraba en la letra de este proyecto al mérito como una respuesta eficiente. En palabras de la docente que presentó el proyecto en la Sesión del Consejo Asesor: “(...) las propuestas para un acceso democrático a la Escuela deberán considerar un modelo que compense las desigualdades socioculturales y económicas sin anular los logros y méritos individuales” (Carranza, 2012 / Artículo N° 16).

Con el apoyo de la Comisión de Padres, se sostenía que el debate debía centrarse en los mecanismos que se consideraban más justos y equitativos para decidir el ingreso de los postulantes. En este sentido se enfatizaba el riesgo de desviar la discusión hacia otros tópicos: el nivel de excelencia que debía tener la institución y su carácter de Escuela piloto (por la que se la obliga a ser un ámbito experimental que muestre a otras Escuelas cómo se trabaja con la diversidad).

Los principales argumentos aducidos que se han podido identificar han sido tres. Los hemos denominado como: argumento **“de la contextualización de la Escuela Manuel Belgrano en el régimen de las Escuelas públicas”**, argumento **“del equilibrio entre factores meritocráticos y contextuales”**, y argumento **“de la experiencia ofrecida a quien finalmente no puede ingresar”**.

Como expresión del primer argumento a favor del método por examen, encontramos que la fundamentación es compartida para ambos proyectos en relación con este punto.

“El Estado es el que debe desplegar políticas tendientes a subsanar las desigualdades socioculturales y económicas que incidan en el rendimiento académico. Es decir, Estado nacional, provincial y municipal son responsables y garantes de que la Escuela sea el ámbito que promueva la movilidad social. Se trata de una Escuela pública que debe brindar posibilidad de acceso a todos los sectores de la sociedad. La Escuela

Manuel Belgrano, como institución estatal, también debe garantizar que el acceso, permanencia y egreso de sus alumnos no estén determinados por factores que generen inequidad” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

En cuanto al argumento que aboga por el “equilibrio entre factores meritocráticos y contextuales” intentando rescatar el peso específico de cada uno de los “factores” que tienen su lugar en el juego de determinación del rendimiento escolar de los estudiantes.

“La llamada meritocracia a secas tampoco constituye un modelo adecuado, debido a que ignora que el hombre, si bien es un individuo libre, está condicionado por su entorno. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que la lógica del mérito no es ajena a la Escuela. Los niños, desde su primer grado, conocen que para poder ser promovidos deberán dar cuenta de los aprendizajes realizados” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

En tercer término, existe un argumento que si bien no concentra la atención en la discusión observada, también tiene su lugar en el alegato del proyecto. Se trata de la valoración extensionista de la experiencia que se ofrecería en el curso de nivelación anual para quienes finalmente no puedan ingresar.

“Esta alternativa es una opción que, además de ofrecer la posibilidad de afianzar y reforzar conocimientos para tener mayores oportunidades en las evaluaciones, aporta a aquellos alumnos que no ingresen un aprendizaje que podrá ser aprovechado posteriormente en su experiencia escolar” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

Ahora bien, las críticas recibidas a este proyecto, en su mayoría van dirigidas al ataque del mérito como modalidad selectiva (su dimensión valorativa, su dificultad de “medición” y su objeto “real” de elección).

En este marco, hemos denominado al primer contra-argumento como el **“de la meritocracia como expresión de valores neoliberales”**.

“(…) la lógica neoliberal sustituyó por un sistema que comprende que el rendimiento, la competencia, el merecimiento, la perseverancia, la capacidad personal, las aptitudes y el sacrificio individual serían garantes de

la igualdad de oportunidades, como si la igualdad fuera un dato natural y las oportunidades no tuvieran que ver con variables históricas y políticas que atraviesan las biografías personales de cada sujeto” (Consejo Asesor, Córdoba, miércoles 28 de marzo de 2012).

“El discurso neoliberal de la década de 1990 igualó rendimiento con mérito” (Reyes, 2012).

A ello se suma la crítica dirigida a la noción de **“capacidad selectiva de un examen en términos de su capacidad para medir el mérito”**.

“Cualquier examen mide el rendimiento en un momento puntual, pero no da cuenta de una trayectoria de dedicación. No hay que pedirles a dos exámenes que midan indicadores para los que no han sido diseñados: ninguna prueba puede calibrar esfuerzos ni méritos individuales en chicos de 10 u 11 años” (Sixto Reyes, 2012).

En tercer término, los contra-argumentos **“al mérito como estrategia para ocultar diferencias sociales”** y a la consecuente **“selección de familias y no de estudiantes”** sostienen:

“Entendemos la educación como un derecho que no puede ser considerada un premio... No queremos que la selección sea a partir de condiciones sociales. El mérito perpetua las diferencias del primario” (Artículo N° 4).

“Los mentores del proyecto que propicia el sorteo como mecanismo de selección de aspirantes al establecimiento insisten en que el examen de ingreso selecciona familias y no chicos” (Artículo N°7).

Llegamos finalmente a considerar las réplicas a estas críticas. Pero hallamos que el esfuerzo se ha concentrado mayormente en el ataque a la opción por el sorteo, quedando las respuestas más ausentes, al menos en los documentos revisados.

La principal respuesta ha sido aquella que intenta mostrar cómo los detractores del proyecto del ingreso por examen, sobredimensionan el papel del contexto en la determinación del rendimiento escolar. Se dice al respecto:

“Al sobredimensionar el papel que cumplen las academias o profesores particulares, se subestima la construcción que realiza cada niño desde el comienzo de su escolaridad, construcción sistemática de saberes y de formas de procesarlos que no se realizan en un año. Socavar esta base es también socavar las bases de nuestra propia propuesta escolar, por cuanto formamos parte de un mismo sistema educativo. Como Escuela media, no venimos a realizar una tarea fundacional en las biografías de nuestros alumnos sino a continuar acompañando sus procesos” (Carranza, 2012/ Artículo N° 16).

Lectura psicosocial de dos contra-argumentos

Desplegado entonces este mapa argumental que organiza las principales posiciones y movimientos en la discusión, a continuación enfocaremos nuestra atención en dos de los contra-argumentos señalados arriba. Sobre ellos, será posible construir algunas reflexiones vinculadas a la cuestión de la relación Escuela – contexto social cuando se considera el tema de las modalidades de ingreso a la institución. Se trata de las posiciones que critican un cierto “sesgo individualista” para abordar el problema en el caso del ingreso por examen y, la posibilidad de que se repliquen situaciones de fracaso (repitencia y desgranamiento) en el caso de que la entrada sea por vía del sorteo.

El sesgo individualista y la construcción de la noción de mérito

La justificación del ingreso por examen como ordenador del mérito, aparece a veces en los comentarios asociada a una alusión eufemizada de las diferencias de inteligencias. Veamos el siguiente texto:

“MÉRITO!!!! NADA DE SORTEO!!! (...) ENTRA EL CHICO QUE INTELECTUALMENTE LE DA!!! Y EL QUE ES FLOJO NO ENTRA. (...) BASTA DE DESTROZAR AL BELGRANO, LO ESTAN TIRANDO ABAJO!!!! TODOS DEBEMOS LUCHAR PARA QUE SEA POR MÉRITO, LA VIDA NO ES UNA RULETA. AHORA LE VAMOS A DECIR A NUESTROS HIJOS NO ESTUDIEN, NO HAGAN NADA TOTAL VAN Y SACAN NUMERITO!!!! POR FAVOR NO LE HAGAMOS LA VIDA FÁCIL, ENSEÑEMOS QUE HAY QUE HACER

ESFUERZOS, SACRIFICIOS, NADA NOS CAE DE ARRIBA!!!!!!!!!!!!!!”

(Comentario N° 24 / Artículo N°7).

Aunque suene violento por forma y contenido, el comentario manifiesta de modo explícito lo que a veces estratégicamente se suaviza. El mérito, la voluntad y el esfuerzo que fundamentan el merecimiento del “lugar”, de manera más o menos directa se asocia aquí a la “capacidad intelectual” de cada estudiante.

Al respecto del mismo tópico, consideremos una intervención más de una alumna de octavo año entrevistada, para advertir además los matices de las posiciones que nunca se pronuncian de modo unánime. La multiplicidad de voces que mencionábamos se expide también en esta oportunidad aunque la admisión de la presencia del argumento de la capacidad intelectual parece ser una regla común:

“**MZ:** El ingreso es totalmente clave para la construcción del estudiante acá, para cómo se construye uno mismo en el Belgrano. Eso también me parece que ha ido cambiando con el tiempo, pero ahora bueno viste que se votó el sorteo, porque varios estudiantes estaban a favor del sorteo. Creo que eso también se ve, que el mismo estudiante está viendo eso, que por qué encerrarse más de lo que ya está. El ingreso por mérito, totalmente, hace que uno crea que tienen capacidad intelectual superior o capacidades superiores. Esta es la palabra más horrible, pero que lamentablemente se veía sobre todo antes... lo construye el estudiante como también lo construye la sociedad. No sólo el estudiante que ingresa y que después está de acuerdo con que había estado intentando con el mérito. Porque creía que la Escuela tenía un plan de estudio más avanzado y por eso no cualquiera podía acomodarse, toda una visión totalmente diferente a lo que tendría que ser la educación” (Entrevista a Presidenta del centro de estudiantes).

En el último fragmento, si bien lo tomamos para dar relevancia a la asociación anunciada antes (mérito – inteligencia), hallamos muchos elementos de interés que colaboran en la composición del escenario: la importancia otorgada al ingreso y a su modalidad para la construcción del oficio del estudiante, un pronunciamiento sobre la

política “exterior” de la Escuela, una visión de los fines de la educación, etcétera... Volveremos al final sobre algunos de estos puntos, pero insistiremos ahora en la alusión a la responsabilidad del mérito y a su enlace con las capacidades intelectuales de los alumnos.

Teniendo en cuenta esto, si pudiéramos tomar un texto que permita analizar el comentario precedente (comentario N° 24), sería conveniente iniciar un ejercicio reflexivo desde las herramientas conceptuales que aporta la Sociología en educación.

Con este plan, es Bourdieu mismo quien en “Sociología y Cultura”, toma el tema y de modo sorpresivo lo inscribe bajo el término de “racismo”. Se trata del sugestivo artículo “El racismo de la inteligencia” (1990), en donde identifica tipos y no una única modalidad del fenómeno. El autor insiste en la importancia de analizar formas de racismo “más sutiles, las más difíciles de reconocer, y por ende las que más rara vez se denuncian” (Bourdieu, 1990: 220).

Ahora bien: ¿pueden estas intervenciones llamarse racistas? ¿qué es el racismo de la inteligencia que describe Bourdieu?, ¿cómo funciona?, ¿a qué intereses es afín?... Para sostener estas preguntas, el texto considerado acerca algunos indicios. Dice Bourdieu:

“[esta modalidad de racismo] es propia de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredero cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, por ende aparentemente natural, nato. El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una ‘teodicea de su propio privilegio’ (...) Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una esencia superior” (Bourdieu, 1990: 220).

“(…) [es] un racismo [racismo de la inteligencia] propio de las ‘elites’ que tienen intereses en la elección escolar, de una clase dominante que extrae su legitimidad de la clasificación escolar” (Bourdieu, 1990: 221).

El contenido de las citas parece, al menos en principio, ajeno al caso y por lo tanto, de dudosa aplicación analítica. Lo que interesa al respecto no es sólo la reflexión posible en torno a los fundamentos que sustentan las intervenciones durante el debate por el ingreso a

la Escuela, sino también las maneras de leer estos sucesos desde el conocimiento psicológico. Aquí, el rol del psicólogo que trabaja en Escuelas puede asumir compromisos teóricos específicos que afectarán decididamente sus prácticas.

Para poner en evidencia esta idea, Bourdieu agrega un elemento más y no menos clave: que estas estrategias eufemizadas, en realidad encuentran respaldo en el discurso científico. El autor avanza en crítica al discurso tecnocrático y asegura que finalmente “La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique” (Bourdieu, 1990: 221).

De modo explícito, una de las disciplinas científicas a la que alude es la Psicología, específicamente la psicometría con su obstinación por la medición de los fenómenos psicológicos. Ataca directamente a los test de inteligencia, sosteniendo que su aparición:

“(…) está relacionada con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían ‘disposiciones’, no eran ‘bien dotados’, es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares. Los test que miden las disposiciones sociales que requiere la Escuela -de allí su valor predictivo del éxito académico- están hechos justamente para legitimar de antemano los veredictos escolares que los legitiman” (Bourdieu, 1990: 222).

El punto nodal aquí es reconocer el modo mediante el cual este tipo de conocimiento psicológico, es producido y utilizado para desdibujar el carácter social de los fenómenos que estudia, a través de un deslizamiento de la “explicación” hacia una estrategia argumentativa esencialista. En este punto, reconocemos claramente los intereses jugados en la empresa científica, intereses que lejos están de la construcción de una versión aséptica y puramente objetiva de un cuerpo de conocimiento.

El movimiento denunciado por Bourdieu es el de la anulación del abordaje social de un problema por vía de la estrategia naturalizante. Dice al respecto el autor que este movimiento se trata de una “trasmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de ‘inteligencia’, de ‘don’, es decir, en diferencias de naturaleza” (Bourdieu, 1990: 221).

Siguiendo esta fórmula, para nuestro caso, el problema del ingreso a la Escuela no se trataría de una cuestión determinada socialmente sino por el mérito que ostenta cada estudiante al momento de iniciar su educación -o más directamente como leíamos en el comentario anterior- por su capacidad intelectual, es decir por su inteligencia. Ejemplifican además este movimiento argumental:

“(…) Pues a estos ‘expertos’ (los que se citan en la nota periodística) habría que hacerles ver que el conocimiento, acá, en EE UU, en la China y en todo el mundo, está en manos de gente que se calentó en aprender y por lo tanto es verdad que constituyen elites del conocimiento. El acceso al conocimiento, en nuestro país no está vedado para nadie, y por lo tanto solo será para aquellos ciudadanos que aprovechen las oportunidades que les da el Estado argentino, y que lamentablemente muchos desperdician esa oportunidad (…)” (Comentario N° 1/ Artículo N° 3).

“Es la cultura del facilismo. Así inculcan al esfuerzo, al mérito y a la calidad? Una vergüenza. El ingreso por mérito no implica tener ‘más posibilidades’ sino privilegiar a quien estudia y se esfuerza, sin tener en cuenta lo económico. Sino qué dicen de estudiantes de bajos recursos que sobresalen por su capacidad y empeño?” (Comentario N° 31 / Artículo N° 6).

En la contienda, las razones del esfuerzo y el mérito a veces parecen enmascarar la justificación de la inteligencia. Sólo algunos se atreven a expresarlo sin tapujos. Como puede advertirse, en los comentarios analizados se monta toda una táctica evasiva que funciona en diferentes frentes. Por ejemplo, hay quienes sostienen la necesidad de cuidar el prestigio del Belgrano entendido como cualidad externa a ellos mismos y de valor para toda la sociedad. Pero ante ello, el mismo Bourdieu dirá que lo que finalmente se intenta preservar, es la posición social de cada uno, en el marco de la estampida de un gran número de aspirantes que terminarán devaluando “los títulos escolares y al mismo tiempo los puestos que van a ocupar gracias a estos títulos” (Bourdieu, 1990: 222). Veamos algunos fragmentos:

“SOY MADRE DEL BELGRANO DESDE 1996, NO ES POSIBLE QUE SEA POR SORTEO, O SEA QUE EL ALUMNO ESTÁ A MERCED DE UN SORTEO Y NO POR SU FORMACIÓN ACADÉMICA (...) ESTA OLA DE ‘MODERNISMO’, LO ÚNICO QUE VAN A CONSEGUIR POR LA FUERZA, ES QUE EL BELGRANO COMO INSTITUCIÓN PIERDA SU PRESTIGIO” (Comentario N° 4 / Artículo N°6).

A la voz de esta madre, se puede también sumar la de dos egresados que enfatizan el reconocimiento del esfuerzo y el mérito junto con la preservación del prestigio institucional.

“Como egresado del ‘Belgrano’ no puedo menos que oponerme a esa pseudo ‘igualdad de oportunidades’ que persiguen con el demérito al esfuerzo y a sus logros. Con esas doctrinas populistas de que ‘somos todos iguales’ no mejoramos las posibilidades académicas de nadie, pero sí reducimos la voluntad de luchar por algún objetivo al tornar estéril cualquier esfuerzo” (Comentario N° 7 / Artículo N°6).

“IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, MIS BOLAINAS, PREMIO AL QUE ESTUDIA ¡¡¡ SOY EGRESADO DEL BELGRANO Y ME ROMPÍ EL ALMA ESTUDIANDO. EMPAREJAR PARA ARRIBA, QUE EL BELGRANO NO SEA UN COLEGIO MÁS DEL MONTÓN, HAY Q MANTENER EL PRESTIGIO” (Comentario N° 3/ Artículo N°6).

Toda esta fórmula de camuflaje identificada, en realidad no es excepcional en los sistemas educativos. Más bien es la regla. Muchos autores se han concentrado en este conjunto de estrategias que los diferentes agentes evocan cuando persiguen la reproducción de posiciones en el campo social. No obstante ello, investigaciones realizadas muestran que finalmente “no hay orígenes sociales ni trayectorias académicas ni militancias partidarias o sectoriales que garanticen el acceso al poder del Estado, [y que] son múltiples los espacios de pertenencia desde los cuales se pretende alcanzar los más altos poderes estatales” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 17).

Aún así, observamos que el mecanismo de intento de preservación social vía estrategia esencialista se sostiene de manera intacta y privilegiada, y que la misma táctica de responsabilizar al individuo está tan fuertemente arraigada en nuestra sociedad que es aplicable cuando se abordan otros temas y de lo más variados. Por ejemplo, para el análisis de los procesos de aprendizaje, han aparecido recientemente, nuevas categorías mucho menos insinuadas y hasta a veces crueles. Es el caso del término “educabilidad” presente en mucha literatura y hasta en los documentos de los organismos internacionales “preocupados” por la educación. Este concepto sostiene que existirían diferencias que permitirían distinguir grupos de estudiantes más o menos “educables”. Es por ejemplo Baquero (2002, 2005, 2007, 2009) quien insiste en la denuncia de estos conceptos y sus fundamentos alineados a estrategias discursivas esencialistas y normalizadoras.

Ahora bien: ya estamos en condiciones para retomar la propuesta categorial de Bourdieu considerando los elementos y reflexiones que hemos incorporado en torno a la maniobra esencialista. Al respecto el autor señala:

“Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de poder económico a los títulos antiguos, como los de propiedad o los de nobleza” (Bourdieu, 1990: 220).

La persecución de un *telos* con rumbo natural, se sustenta en la noción gaussiana de normalidad y habilita lugares para quienes caen dentro y fuera de la curva. El método es hacer esencia del atributo construido, lo que podríamos denominar una perspectiva sustancialista de la subjetividad (Baquero, 2002). Con esta lógica extendida a otros ámbitos y problemas -por ejemplo- el mismo desarrollo humano podría ser considerado como el “despliegue de una subjetividad natural, universal y única enfrentada a un medio también natural para aprender” (Baquero, 2002: 61) y ello, sin dudas, podría tener efectos en nuestros “diagnósticos psicológicos de niños normales o anormales”.

Se trata en realidad de una formulación inadecuada de las unidades de análisis, aquellos recortes teóricos y metodológicos que establecemos para el estudio de la realidad psicológica. Según venimos viendo, la tendencia esencializante, planta al individuo como centro de las explicaciones, como una entidad con existencia aislada y solipsista. En este sentido, Castorina y Baquero (2005) sostienen que:

“En verdad, esta cuestión, remite a una profunda crítica filosófica a la concepción moderna de sujeto y, en el plano de la explicación psicológica, a una superación de la filosofía de la escisión que dicotomiza los planos individual y social, natural y cultural, externo e interno, generando enormes dificultades para entender el desarrollo” (Castorina y Baquero, 2005: 42).

Como hemos expuesto, esta discusión es tan importante que alcanza muchos de los tópicos de estudio en el campo psicológico. Por ejemplo y a saber, tanto las categorías “mérito” e “inteligencia” como “desarrollo”, pueden encriptar fundamentos epistemológicos muy dispares en los sentidos que venimos siguiendo.

Con este escenario, Baquero llama a quebrar con lo que ha denominado la “falacia de abstracción de la situación” (2009). Por ella entiende las “explicaciones del aprendizaje y el desarrollo centradas, como vimos, primordialmente, en las capacidades de los sujetos, en apariencia, ‘libres de contexto’” (Baquero, 2009: 20). De modo que si sostenemos esta idea, podríamos hacerla extensiva a los objetos de estudio en cuestión (“mérito” e “inteligencia”) y plantear para ellos un necesario abordaje situacional.

Este punto de vista, ha sido presentado por varios autores como el “giro contextualista o situacional”, por el que se pondrá bajo cuestión la naturaleza de las explicaciones del “paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica” (Baquero, 2002: 65). Esta amplia tradición de estudio no es nueva y constituyen ejemplos alineados a esta perspectiva, tanto los trabajos seminales de Vigotsky a principios del siglo XX, como las ramificaciones teóricas posteriores de autores tales como Engeström y la Teoría de la Actividad (1999, 2001, 2005), Cole y su Psicología Cultural (2003), Wertsch como uno de los referentes en el

estudio de la acción mediada (1993), y Chaiklin y Lave (2001) interesados en el estudio de las Prácticas Situadas, entre otros.

Se trata, parafraseando a Bourdieu, de un punto de vista que es vista desde un punto: es decir una línea teórica que no reconoce como punto de partida y llegada al individuo mismo, sino que se compromete con una cierta idea emergentista por la cual el sujeto es resultado en parte de las condiciones de su contexto. Por lo tanto, hallamos aquí que la meritocracia fundada en la atribución de inteligencia natural del individuo, presenta abiertamente una forma sesgada y problemática.

Para darle el tratamiento al tema desde la propia perspectiva sociocultural, es necesario situar la construcción y promoción del concepto meritocrático como expresión de valores neoliberales, al menos en tanto herencia de fines del siglo XX y para Latinoamérica. Al respecto, Tiramonti y Ziegler denuncian “una lógica de mercado y de promoción desregulada que propicia un extremo individualismo en la disputa por los lugares reconocidos socialmente” (2008: 16).

Finalmente, para concluir esta sección, trataremos de ensayar otra versión analítica para el mismo sesgo individualista que advertimos. Desde la Sociología, recurriremos a Norbert Elias para interpretar la comprensión del caso que nos ocupa considerando la sociodinámica de las relaciones establecidos - marginados. Este acceso analítico, permite también discutir la aplicación de la categoría bourdiana “racismo de la inteligencia” a la discusión sobre la modalidad de ingreso al Belgrano.

La apuesta de Elias se trata de discernir el punto clave de esta configuración que podemos identificar en la discusión que nos ocupa. El autor, en su libro “La civilización de los padres y otros ensayos” (1998), hace uso de un escenario pequeño (Winston Parva, seudónimo de una pequeña población inglesa) y lo aborda como un paradigma empírico de relaciones establecidos – marginados, tipo de vínculo, según el autor, frecuente en todas partes y a diversas escalas (Elias, 1998). Describe Elias:

“Así se encontró en una pequeña comunidad, algo que parece ser una regularidad universal de toda figuración del tipo establecido - marginados: el grupo establecido atribuía a sus miembros características humanas

superiores; excluía a todos los miembros del otro grupo del trato social con su propio círculo fuera del trabajo” (Elias, 1998: 83, 84).

El caso de estudio que trabaja el autor, encuentra crucial el hecho de la diferencia de tiempo de residencia de los dos grupos. Esta característica particular lo lleva a elaborar una conclusión interesante que reconoce, finalmente la cuestión clave de la problemática en términos de distribución de las cuotas de poder. Al respecto, concluye:

“El material disponible sugiere que las diferencias individuales en el desarrollo no se deben ni siquiera en este último caso a factores raciales o étnicos, sino a la circunstancia de que, por un lado, se trata de un grupo establecido más poderoso y por el otro, de un grupo de marginados con una cuota de poder considerablemente inferior, que puede ser denigrado a un escenario excluido por el primero. Las que suelen denominarse ‘relaciones raciales’ son en el fondo relaciones de establecidos y marginados de un determinado tipo” (Elias, 1998: 104, 105).

Las formas de los prejuicios racializados que contemplamos antes, parecen entenderse ahora a la luz de un análisis preocupado por la distribución del poder. Puesto que la propuesta bourdiana parece más querellante que la que consideramos siguiendo a Elias; intentaremos revisar cómo se juega al menos en el siguiente comentario esta diferenciación de dotes que, como veremos, se vale principalmente de estrategias para codificar sentidos y dejar afuera al “otro”.

“Da pena leer lo que intenta pasar por ‘razonamiento’ -para darle algún nombre- en el texto del proyecto aprobado (proyecto de ingreso por sorteo). Los autores serán funcionarios ideales de un esquema político que designa Embajador a una azafata jubilada sin capacitación relevante y que bastardea estadísticas porque la realidad les resulta menos importante que la ficción. Tal documento es lisa y llanamente una justificación de la mediocridad, demostrando que el fracaso de la Argentina es permanente en virtud de ser transgeneracional. Me da vergüenza ajena que alumnos actuales de mi propia *Alma Mater exhalten* tal pereza intelectual y la disfracen de ‘igualdad’. Ello es solo igualdad en el sentido que dicho

término tiene en el Zimbabwe de Robert Mugabe. El documento cuestiona el concepto mismo de mérito! Convertir el primer año en una instancia de dictado de lo que son esencialmente ‘*remedial courses*’ no es solamente ineficiente sino también insuficiente. Mis expectativas para con Argentina en general y para su sistema educativo en particular son muy bajas hoy en día, porque los que voluntariamente eligen la ignorancia se entregan irremediabilmente a la manipulación. Lo único que pido es que al menos tengan la consistencia y la honestidad intelectual de cambiarle el nombre a la institución. Es evidente que una organización que genere estudiantes como los que escribieron ese proyecto y que esté conducida por dirigentes que votaron a favor del mismo no merece el nombre de ‘Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano’. Mantener dicho nombre es un insulto a la memoria del prócer que lo inspira y una afrenta a aquellos egresados en la época en la que la educación era una prioridad que se tomaba en serio. Simplemente cambien el nombre del edificio sobre la calle Rioja a ‘Academia de Mediocridad Para Todos’, porque eso es en lo que se ha convertido. *Nam et ipsa scientia potestas est*, pero a tal premisa sólo la aceptan los que tienen la ética de una meritocracia” (Comentario N° 30/Artículo N° 6).

Tan sentido comentario aporta muchísimos elementos a partir de los cuales iniciar una reflexión. En primer lugar, se trata de una entrada con profunda manifestación de orden expresivo (Bernstein, 2005) y carga ética. El fragmento especifica el grado de vinculación del autor con el Manuel Belgrano en términos de su “*alma mater*”. Además, se puede inferir algo de la posición social o máscara con la que pretende presentarse: la visión internacional que se esfuerza en demostrar, los usos de idiomas y ejemplos de escenarios políticos de otros países y su pronunciamiento político en función de la realidad nacional. Asimismo, el estilo de redacción, la retórica y los rodeos casi literarios, aportan algunos indicios más para seguir imaginando el perfil de su autor. Y más: todo ello, teñido de una afectada sensación de hartazgo y decepción.

Ahora bien: detengámonos en el último enunciado del comentario. La frase “*nam et ipsa scientia potestas est*” es el famoso aforismo atribuido a Francis Bacon que significa en

latín “el conocimiento es poder”. Para los sentidos que veníamos trabajando encontramos en esta intervención una instancia que condensa en forma y contenido una manera de identificarse y de excluir al “otro”.

Por un lado, llama la atención la forma de enunciación. Es por eso que insistimos en no perder de vista el carácter encriptado del dicho: el autor del comentario codifica el mensaje en latín. Ante ello, debe notarse el significado social que esta lengua tiene para ciertos sectores, considerando los sentidos elitistas que se asocian a su uso.

Por otro lado, el contenido mismo del mensaje hace referencia a una definición del poder. Diremos que en la misma línea del enunciado se devela un secreto, pero en el mismo momento que se dice, también se oculta. El poder es el saber, pero esta verdad, evidentemente, no puede ser extendida sino que debe ser preservada.

El autor exalta que “a tal premisa sólo la aceptan los que tienen la ética de una meritocracia”. Aquí, el “nosotros” parece que nunca incluirá a los “otros” en el juego de esta moral que les pertenece. Y de modo efectivo, hay mecanismos que se instrumentan para garantizarlo. Lo que debe ser preservado con fuertes convicciones, encuentra caminos sagrados en la codificación. Se trata de obstáculos a la comunicación puestos adrede. Estrategias para mantenerse adentro e impedir que los “otros” ingresen.

En el “poder entender”, se juega la definición de un “nosotros”. Parece leerse que: quienes comprendemos el mensaje formamos parte de un colectivo legitimado y legitimador del saber como recurso para hacer la diferencia.

Banda de Moebius: continuidad entre el afuera y el adentro escolar

El contra-argumento en crítica al ingreso por sorteo que sostiene que las experiencias pasadas y afines estuvieron ligadas a altos índices de repitencia y deserción; constituye en este apartado una vía de ingreso para reflexionar en torno a la heterogeneidad en el escenario educativo.

Las similitudes en las apuestas familiares pueden incluirse aquí para intentar caracterizar a los grupos de estudiantes que ingresan por examen. Para ello, será oportuno recurrir al sistema descriptivo y clasificatorio que Basil Bernstein presenta en “Fuentes de consenso y desafecto en la educación” (2005). Para el autor, una de las principales

dimensiones que estructuran el comportamiento en las Escuelas es el escenario familiar y los orígenes sociales del niño (Bernstein, 2005: 37). A partir de esta tesis, confecciona una matriz analítica para abordar la implicación inicial del alumno en la Escuela por medio de una clasificación de las familias. Este ordenamiento en clases de familias, se realiza en función de su relación con los órdenes instrumental y expresivo de la Escuela en los niveles medios y fines (Bernstein, 2005: 42). Teniendo en cuenta este plan, vale aclarar que por orden instrumental, el autor entiende los “hechos, procedimiento, prácticas y juicios que conducen a la adquisición de destrezas y sensibilidades”, mientras que el orden expresivo incluye “imagen / imágenes de conducta, carácter y modales y las actividades que evocan” (Bernstein, 2005: 40).

Una de las ventajas de este esquema clasificatorio, consiste en que no insiste en el valor determinante de la clase social de la familia, sino en lo que denomina “cultura de la Escuela”. De este modo, evadimos el sesgo que instituye la sobrevaloración de la clase social como factor involucrado en el escenario de expectativas escolares.

De las posiciones que resultan de esta trama analítica de combinatorias, nos interesan la “1” y la “3”. Dice Bernstein: “Si una familia acepta y comprende los medios o los fines de ambos órdenes (instrumental y expresivo) el niño se encontrará en posición 1” (2005: 41), posición objetivo por la cual la Escuela trabaja. Pero también encontramos casos en posición 3. Tal ubicación del estudiante deviene de:

“(…) una familia que acepta los fines del orden instrumental pero que tiene una escasa comprensión de los medios utilizados para transmitirlo. De modo similar, acepta los fines del orden expresivo, pero desconoce cómo se transmite de hecho este orden. La familia quiere que el niño haga exámenes, que consiga un buen empleo, y también que se adapte a un estándar de conducta a menudo diferente del que la familia posee. A menudo se trata de una familia obrera con aspiraciones. Para la familia, los procedimientos de la Escuela a menudo son como un libro cerrado (...) Aquí la Escuela está levantando un abismo entre el rol del niño en su familia y el rol del niño en la Escuela” (Bernstein, 2005: 41, 42).

Con este montaje analítico, podríamos intentar el ejercicio de asociar al menos hipotéticamente, estas dos posiciones que introduce Bernstein con modalidades de ingreso que las habiliten.

Es evidente que la coexistencia de diversas posiciones (en este caso 1 y 3), establecería un escenario más heterogéneo que un contexto en donde la mayoría de los estudiantes ocupen la posición 1. También viene de suyo que, la posición 1, podría estar asociada a una cierta continuidad entre lo que llamaremos *habitus* familiar y *habitus* escolar. Esto estaría dado porque la familia comprende fines y medios en ambos registros (instrumental y expresivo), en tanto ya se ha apropiado de ellos y espera que la Escuela continúe con su trabajo profundizando estos valorados saberes y modos de percibir, apreciar, sentir, conocer... Por el contrario, el estudiante en posición 3, cuya familia valora los fines en los órdenes instrumental y expresivo pero ignora los medios de conseguirlos, encuentra un desfasaje entre *habitus*: una discontinuidad entre el afuera y el adentro escolar definida por el acceso y la manipulación de los métodos.

El ingreso por examen, ratificaría la prolongación del *habitus* familiar al escolar, en tanto aparece como un método en donde se garantiza que lo aprendido por el niño hasta el momento con la familia y en otras agencias donde ha participado, le resulta útil y es valorado por la nueva institución que lo evalúa. En cambio, el ingreso por sorteo, no repara en la existencia efectiva de esta continuidad: lo que en verdad propone es un escenario heterogéneo en términos de *habitus* familiares adentro de la Escuela. Allí notamos una ruptura entre saberes y formas de hacer, percibir y sentir entre familia y Escuela.

Utilizaremos una imagen: en el caso del examen, los estudiantes ingresarían por una vía familiar que, quizás imperceptiblemente se transforma en un carril escolar. En este sentido, la banda de Moebius figura un desdibujamiento entre el afuera y adentro escolar haciéndose imperceptibles diferencias que en realidad, responden a un mismo patrón expresado ahora, en distintos espacios físicos (casa – Escuela). Y más aún: el tránsito por la banda es apacible, debido quizás a que las fronteras no son abruptas y permiten un deslizamiento más “natural”.

Al respecto, en “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”, Bourdieu y Passeron (1964) propusieron otra imagen clásica para abordar estas continuidades y discontinuidades

entre familia y Escuela. Se trata de la popular diada “herederos” y “becarios”, por medio de la cual identifican posiciones de dos estereotipos de estudiantes franceses. Por un lado los “herederos”, eran aquellos alumnos de los prestigiosos liceos franceses para los cuales la relación pedagógica en esas Escuelas era una actividad natural, debido a que su origen burgués y cultivado les proporcionaba la mayor parte de los códigos culturales que exigía la escolarización. La reproducción de los códigos y las posiciones sociales asociadas a ellos, permite afirmar a Dubet que: “El profesor se hallaba ante alumnos que se le parecían, que se parecían al alumno que él había sido y a sus propios hijos” (citado en Tiramonti y Ziegler, 2008: 161).

Por otro lado, la figura de los “becarios”, hace referencia a aquellos estudiantes que ingresan al liceo por sus méritos, pero que se mueven en el ámbito escolar “con menos desenvoltura, pero con la convicción de aquellos que han sido ‘elegidos’ para formar parte de las elites. Así, la Escuela republicana podía introducir en la cultura con mayúscula a quienes lo merecían por su talento y trabajo” (cita a Dubet en Tiramonti y Ziegler, 2008: 161).

Pero bien: los comentarios y datos relevados de las experiencias pasadas de ingreso sin examen, indican un alto índice de repitencia y deserción. Allí, se advierte un grupo de estudiantes que no encajan en la distinción entre herederos y becarios. Se trata de aquellos que no terminan implicándose con los fines y/o medios de la Escuela (Bernstein, 2005) y que por ello pagan el precio de un tránsito más difícil.

En este marco, tomaremos dos testimonios de egresadas que ingresaron en los 80 por medio del sorteo. Una de ellas lo hizo en 1985, y presenta su testimonio vía un artículo periodístico:

“Pertenezco a la primera promoción que ingresó por sorteo a la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, en 1985. En mi curso había 45 alumnos el primer día, que por cambios de último momento se convirtieron en 42 a fines de la semana. Nos mantuvimos más o menos en esa cifra hasta segundo año, cuando la limitación de no superar las dos materias sin aprobar en marzo causó la primera eliminación cuantiosa. Finalmente, en 1992, nos graduamos aproximadamente la mitad. Pero en el

medio, el objetivo de democratizar la enseñanza, de eliminar las desigualdades, solía fracasar tan rotundamente que había niños que vivían situaciones traumáticas. Porque el programa y las exigencias no se habían modificado; porque la jornada extendida obligaba a contar con una buena alimentación y a pagar o proveerse de un almuerzo nutritivo; porque los libros, sobre todo de idiomas, tampoco eran baratos y porque algunos alumnos llegaban con dificultades de base que no sólo no se resolvían sino que se ponían en evidencia (...). En la revista de la Escuela, llamada El Submarino, dejé mi opinión, que repito 20 años después: el azar no soluciona nada y menos el problema de las injusticias sociales” (AB, 2012 / Artículo N° 9).

Nos interesa sobre todo rescatar el porcentaje de desgranamiento que la egresada señala: llegando al final de la trayectoria escolar, casi la mitad había quedado atrás. Veamos ahora el testimonio relevado en una entrevista a otra ex alumna que ingresó en 1989. Consideraremos un fragmento de la conversación.

“**VC:** Y mis compañeros, o sea, nosotros entramos 36 y egresamos 16 del grupo original más 2 repitentes. En el medio de los años pasaron no sé cuantos millones de repitentes. O sea todos los años había 2 o 3 y la mayoría de esos repitentes volvió a repetir y ahí ya no podías continuar en la Escuela. Era muy impresionante la cantidad, o sea el índice de repetición que tenía la Escuela. Y esa es una de las razones que sirvió para argumentar de por qué se volvía al examen con un argumento parecido al del ingreso restringido a la universidad: le resulta muy caro a la universidad que haya tantos ingresantes para tan pocos egresados. Muy impresionante porque es la mitad del curso...

Entrevistador: ¿Se puede identificar...?

VC: Sí se puede, los que egresamos éramos de clase media... de clase media con padres profesionales la mayoría o por lo menos uno de los padres profesionales. Y con familias con mandatos universitarios, o sea con mandatos familiares de que la universidad formaba parte de la escolaridad

obligatoria. Ese es el perfil. Clase media básicamente. Muchos... comparativamente alto el índice de por ejemplo, padres universitarios en relación a los que éramos. O sea éramos muy poquitos y de esos egresamos todos. Y también la típica clase media, estoy hablando de clase media alta. Porque clase media es una categoría.... (...) o sea clase media con expectativa de movilidad social por ponerle un nombre (...) Había muchos hijos de laburantes con el mango justo, de esos compañeros sólo egresó una compañera (...). La mayoría de los que egresamos de esos 18 que egresamos, 16 éramos originales (no repitentes), solamente 2 o 3 no tienen carreras universitarias. O sea, todos tardamos más o menos, qué sé yo pero, eso también... Egresaron claramente un perfil de gente. Que me parece que es el perfil que responde más al perfil más histórico del Belgrano que es el del examen, que es el de mis hermanas” (Entrevista a VC).

Hallamos nuevamente la misma proporción de repetición, pero ahora a ello se le suma una especificación a la descripción de este escenario: la del origen social de los estudiantes. En el caso de VC, los miembros de su curso que egresaron, provenían de clase media con al menos un padre profesional y con mandatos de estudios universitarios. Pero éste era sólo uno de los grupos que formaban parte de su curso inicial. La experiencia de la heterogeneidad es otra de las marcas que VC rescata de su trayectoria escolar en el Belgrano.

“VC: (...) Uno podría decir que la hija de una empujada doméstica es de clase media, tiene un ingreso, vive en una cas[a]... o sea ese perfil no... Y sí, yo tuve compañeros así. Inclusive en el primer año tuve una compañera que era hija de una prostituta. Esa chica duró un año en la Escuela. No pasó el 2º año. En ese sentido para mí fue alucinante el Belgrano. Y yo venía del Mantovani que tenía un perfil similar, pero muy similar. Aparte era una Escuela progresista digamos. El Mantovani... (...), todos los judíos no religiosos sueltos y de izquierda, que es un colectivo en Córdoba, iban a parar en el Mantovani. Para mí descubrí que era híbrida en el Belgrano, no antes. Por ejemplo que te digan judía... como categoría...” (Entrevista a VC).

La experiencia discontinua del paso del Mantovani a “ese” Belgrano, requiere quizás caracterizar el espacio social del cual proviene VC. Al respecto dice:

“VC: Yo vengo de una familia judía de parte de padre y madre pero no religiosa. Con lo cual tampoco forma parte del colectivo judío tradicional. Y de una familia de izquierda y bastante comprometida en sus ámbitos laborales. Y digo esto porque el cambio al Belgrano a mi me resultó difícilísimo. Y también con un perfil económico: el Mantovani es una Escuela privada, no sé si en ese momento tenía subvención o no, pero bueno era una clase media que... (piensa)... cómoda” (Entrevista a VC).

En este punto resulta muy interesante reparar en la calidad “híbrida” de la experiencia que VC relata. Su llegada a un Belgrano con ingreso irrestricto y desde el Mantovani a finales de los 80, establece ciertas condiciones que finalmente la llevan a tener una experiencia escolar que ella misma denomina “híbrida” y que considera valiosa.

El caso de VC, es atractivo a los fines de exponer el modo en que una adolescente de clase media cordobesa, con padres universitarios, madre académica y de familia judía - considerando lo que el colectivo judío en Córdoba significa-, llega a una Escuela pública de prestigio y encuentra una realidad social heterogénea. Se trata de un caso especial, sobre todo considerando que muchos estudios, se han ocupado de estas situaciones escolares pero generalmente en instituciones inscriptas en contextos de movilidad social descendente. Un ejemplo de esto último tipo de estudios es el libro “Una Escuela dentro de una Escuela” de Mónica Maldonado (2000) que relata la experiencia de un grupo de adolescentes de clase media desclasada a finales de los 90 que desembarca en una Escuela secundaria pública cordobesa e intenta sostener la posición social perdida.

En nuestro caso el movimiento tiene una dirección contraria: el encuentro de grupos de estudiantes con orígenes sociales distintos, se da en una Escuela que promete la movilidad social ascendente. Los “recién llegados”, considerando las categorías que propone Elias (1998), aspiran a escalar posiciones sociales y son recibidos en el campo escolar para que den su lucha. Desde su posición, VC, como “establecida” (Elias, 1998) y “heredera” (Bourdieu y Passeron, 1964), tiene en su “haber” un conjunto de atributos y poderes que serán recursos para hacer su camino escolar en un contexto socialmente

heterogéneo. Pero el caso de esta egresada insiste con más detalles particulares. Sus hermanas menores también han sido alumnas del Belgrano pero ingresaron con examen en la década de los 90. Dice VC al respecto:

“**Entrevistador:** ¿Y esa lectura que haces de los miembros de tu familia que ingresaron con distintos regímenes de ingreso?...

VC: Re distintos, eh... experiencias totalmente distintas (...). Mis hermanas egresaron, los cursos son siempre 36. Mis hermanas egresaron no sé, una 34 y la otra 35, no sé... no le sé los números. Muy impresionante los actos de colación. Los actos de colación nuestros... éramos re poquitos y los actos de colación de mis hermanas eran eternos porque egresaban casi todos. Los perfiles re distintos, o sea... el perfil de los chicos que van al que rendían exámenes... en la época de mis hermanas que son los primeros años... clase media, clase media con aspiraciones sociales, clase media universitaria, y si no son universitarios, con expectativas de hijos universitarios. Más... mucho más homogéneo y mucho más, estoy pensando como decir esto, pero... Con menos esfuerzo adaptativo al perfil de la Escuela. A mis compañeros que no venían de los sectores medios más acomodados había un esfuerzo sobrehumano en encajar en el Belgrano” (Entrevista VC).

Para continuar con la imagen que recuperan Tiramonti y Ziegler (2008), la lucha por pertenecer a la institución que se relata en el fragmento, se libra en el campo escolar como en un campo de batalla. El examen por sorteo de los 80, parecía establecer la posibilidad igualitaria de disputar los lugares, permanecer y avanzar en la Escuela. Pero los recursos necesarios para obtener éxito no estuvieron distribuidos equitativamente, y el proceso selectivo, terminó decantando con el desgranamiento de gran cantidad de alumnos.

Hallamos entonces, para el caso del ingreso por examen, una homologación de los *habitus* familiares y escolares, resultante en una población de estudiantes de características más homogéneas en términos de proveniencia social y expectativas (alumnos en posición 1 siguiendo a Bernstein) y con una experiencia escolar exitosa. Por el contrario, siguiendo los relatos presentados por estudiantes que ingresaron por sorteo en los 80, advertimos más

casos de discontinuidad entre *habitus* familiar y escolar componiendo una población heterogénea de alumnos en posición 1 y 3 desde la perspectiva de Bernstein, con experiencias escolares disímiles de éxito en algunos casos, y repitencia en otros.

Tomaremos entonces la pregunta de otro ex alumno que ingresó por sorteo en 1986 y que presenta una carta publicada en La Voz del Interior el día 4 de abril de 2012 con título “*Con o sin examen, se entra por sorteo*”. Su nombre es Guillermo Ordoñez y en el texto relata su experiencia y expone su punto de vista en la discusión. Las condiciones particulares de su caso suman su origen social y su trayectoria profesional posterior, dado que actualmente es profesor de Economía de la Universidad de Yale. Dice al respecto “Algo sé: yo no hubiese tenido los recursos para competir con éxito en el examen de ingreso” (Ordoñez, 2012).

El texto se dirige a recalcar el carácter azaroso del ingreso al Belgrano sin distinción del método. Sostiene que el azar está presente tanto en la modalidad de ingreso por sorteo como en la del examen, porque en este último caso, la suerte está dada por las familias en la que le “toca nacer” al postulante: los “números de la suerte que la lotería de la vida les dio al nacer”.

El punto entonces incluye una cuestión. Dice Ordoñez: “La pregunta es si preferimos que el colegio certifique el número que la vida nos dio al nacer o que otorgue una segunda oportunidad a aquellos con quienes el destino no fue tan generoso, pero tienen mucho que dar” (2012). Su respuesta considera también el problema de la alta tasa de deserción que aparece asociada al ingreso por sorteo, planteando lo siguiente:

“Puede que la deserción de alumnos sin aptitudes sea el costo del sorteo, pero el beneficio para la sociedad está dado por el éxito de alumnos con aptitudes pero sin recursos, que pueden desarrollar su potencial. ¿Es el costo en deserción menor que la ganancia en movilidad social?” (Ordoñez, 2012).

La posición del autor, lleva la discusión a otro extremo. Y nuevamente emerge el carácter controvertido de la disputa que se hace digna porque las respuestas no son fáciles. Si bien sus preguntas no están dirigidas a resolver una propuesta factible, la posición y cuestiones que incorpora el autor, se dirigen a pensar en los “costos” de cada escenario

posible. Allí comienza a tener peso la cantidad de estudiantes que quedarían involucrados en cada escena, y los precios que cada uno estaría dispuesto a pagar ante el dilema.

Para finalizar aquí, diremos que, en principio, la admisión de la repitencia y el abandono como fenómenos escolares dados e inmodificables que no requieren interés transformador de la situación, es al menos problemática.

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES: LO QUE ELLOS DICEN

Hasta aquí se ha seguido la multiplicidad de voces envueltas en la discusión sobre las modalidades de ingreso a la Escuela. Este punto de inicio al ejercicio de análisis, en realidad pretende profundizar sobre la experiencia de los estudiantes en la institución según su modo de leer las relaciones de la Escuela con el afuera. El rodeo que se ha tomado para llegar a este punto que es el de interés, permite ir figurando la complejidad institucional y su inserción en el medio: sus actores, los ámbitos de participación y publicación, la historia de las prácticas, las disputas, los saberes que legitiman posiciones, la política, los canales de tránsito de la información (formales e informales), las miradas desde “adentro” y desde “afuera”...

Llegar entonces a considerar lo dicho por los estudiantes, será en lo que sigue nuestro principal objetivo a partir del ejercicio de escucha realizado durante la práctica en la institución. Para ello, intentaremos reconstruir a grandes rasgos y sin pretensiones de extracción de alguna fórmula, lo que podríamos denominar el “devenir identificador” según los dichos de los alumnos en las entrevistas grupales y sus escritos en algunos de los cuestionarios administrados por las psicólogas. Aquí, seguirá acompañándonos la imagen de la Moebius para indicar cómo se producen nuevos cortes y nuevas formas de identificación según algunos nuevos “otros” que aparecen en la trayectoria de los estudiantes. Pensemos en esta imagen: los sucesivos cortes sobre la mítica Moebius, comenzarán a colgar de ella como antiguas bandas, que serán llevadas por cada quien como restos durante el tránsito por la Escuela y por donde se continúe... Trataremos de hacer explícitos los modos con que se producen los cortes según cuáles son esos “otros” que ponen a andar el juego identificador.

Será entonces oportuno considerar los aportes que desde el Psicoanálisis realizan Freud y luego Lacan en torno al concepto de “identificación”. Por su vía, podremos rastrear que el Yo se constituye en las vicisitudes de su construcción: nunca como una entidad dada *a priori*. El rompimiento de un cierto “endogenismo” encuentra “algún tipo de respuesta en nuestro medio psicoanalítico a través de la puesta en el centro de la problemática de la identificación” (Bleichmar, 1995: 1); y esto es así, porque la ruptura de la célula narcisista que une en un tiempo mítico a la madre con su bebé, dará origen a un Yo distinto del Otro,

pero que viene de él. Señalaremos que en este tiempo originario, para que haya un adentro y un afuera, necesariamente tiene que haber un Yo: algo que ponga límite entre yo y no-yo. Casi metodológicamente, arriesgaríamos que en las escenas de puestas de límites y de cortes, tendremos un escenario privilegiado para captar los adentros y afueras que generalmente parecen un *continuum* indiscernible en el fluir de la subjetividad.

Pero antes de pensarlo con los dichos de los chicos, retomemos algunas pistas conceptuales para profundizar un poco más el abordaje de la categoría. Con este plan, diremos que el concepto de “identificación” definido por el diccionario de Psicoanálisis, en principio refiere al “Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, 2001: 184). Pero, considerando este punto de partida, es preciso señalar también que la evolución teórica del concepto lo enriquece, porque permite iniciar nuevos caminos analíticos más allá de la aplicación de una fórmula inamovible.

En Freud, el concepto de identificación toma progresivamente un valor cada vez más central para distinguirse de otros mecanismos psicológicos. En este sentido, Laplanche y Pontalis afirman que Freud “hace de él (del concepto de identificación) la operación en virtud de la cual se constituye el ser humano” (2001: 185), aunque podríamos agregar que quizás sea Lacan quien enlaza más directamente la operación de identificación con la emergencia del Yo a través de su análisis del Estadio del Espejo.

Un breve recorte sobre el desarrollo del concepto de identificación, encuentra en Freud algunos textos como hitos. Por un lado, “Totem y Tabú” (1913) en donde la noción de identificación aparece asociada a la idea de introyección canibalística del padre que, en la horda primitiva, “monopoliza” el comercio sexual. Aquí la identificación es el resultado de una incorporación oral del otro ser humano, en este caso, se comen al padre. Por el otro lado, en “Introducción al Narcisismo” (1914) se advierte un cambio de perspectiva sobre la categoría. En este sentido, Silvia Bleichmar destaca que “esta identificación es el producto de las depositaciones que el adulto realiza sobre el niño, en sus anhelos insatisfechos y expectativas, y no el resultado de un puro movimiento endógeno que buscara en el mundo su realización” (1995: 4).

La dirección del movimiento es crucial. Considerando estos dos textos advertimos una variación en Freud: el sujeto no come al otro, sino que el otro hace sus depositaciones sobre él. Son diferentes orientaciones que en Psicoanálisis ponen al sujeto en posiciones radicalmente distintas. Justamente, el tema de la dirección (especialmente aquella que trae lo que viene del otro) será el punto -en relación al sujeto y al otro- en el que insistirá Lacan tiempo más tarde despejando cualquier confusión acerca de la orientación de aquello que constituye al viviente en sujeto.

En “Introducción al Narcisismo” dice Freud:

“Es un supuesto necesario que no esté presente desde el comienzo en el individuo una unidad comparable al yo; el yo tiene que ser desarrollado. Ahora bien, las pulsiones autoeróticas son iniciales, primordiales; por tanto, algo tiene que agregarse al autoerotismo, una nueva acción psíquica, para que el narcisismo se constituya” (1914: 630).

Esta idea de que para pasar del autoerotismo al narcisismo hace falta un nuevo acto psíquico, es la puerta de entrada para la respuesta que Lacan dará a mediados del siglo XX. D’Angelo, Carbajal y Marchilli, dirán que ante este oscuro enigma arrojado por Freud, los “repetidores repitieron compulsivamente” la fórmula, siendo Lacan quien contestó de modo original: “este nuevo acto psíquico es la identificación especular” (2009: 11, 89).

El Yo se forma por identificación y su constitución implica “un nuevo acto psíquico” que es explicado con el Estadio del Espejo. La descripción del modo de construcción del Yo por identificación es sustancial. Lacan toma un hecho empírico en el crecimiento de los niños considerado con valor ejemplar, y realiza sobre él una lectura a la luz de la experiencia psicoanalítica.

“El hecho de que la imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrecito en ese estadio *infans*, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo (*je*) se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto” (Lacan, 1949: 1).

Es un observable que el chiquito al ver su imagen en un espejo a partir del sexto mes de vida, se interesa. El niño concentra su mirada en ese otro niño que no es percibido como él mismo, del mismo modo que en el mito de Narciso. Al respecto Pascal Quignard (2000) insiste en que los antiguos eran precisos: a quien ve Narciso es a otro, no a una copia de sí mismo. El autor relata: “Un cazador es pasmado por una mirada, ignorando que es la suya, que percibe en la superficie de un arroyo en el bosque. Cae dentro de ese reflejo que lo fascina, matado por la mirada frontal” (Quignard, 2000: 145).

Como Narciso, el niño que se mira al espejo encuentra ese “otro” que coopta su mirada: el niño es mirado por ese otro niño y ya no puede dejar de apreciarlo. Se le hace imposible (si aparece el alter) sustraerse de ese otro que lo mira.

En el espacio virtual del espejo, este niño que mira está “completo”; motivo suficiente para que esta imagen lo fascine. Nunca antes ha tenido esa experiencia, pues algo distinto sucede en el espacio real: lo único que hay allí es fragmentación y ausencia de una imagen total y unificada.

La imagen del espejo muestra una unidad que paraliza. La operación es entonces trascendente: cuando el niño se apropia de la imagen dice “Este soy yo”, un Yo que se forma por identificación a ese otro niño que el espejo devuelve. De modo que el Yo, podría leerse como lo más ajeno de cada uno, tomando así sentido el célebre verso de Rimbaud: “El yo es otro”. Lacan dice al respecto: “Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen” (1949: 1) que viene del otro.

Desde la metáfora especular, Lacan desarrolla la idea de que el Yo se construye por identificaciones del Yo con los otros, haciendo posible que en estos nuevos actos psíquicos se facilite la ruptura de la célula narcisista indiferenciada. La puesta de límites por identificaciones corta al sujeto del lugar en donde estaba, y genera espacios diferenciados: por ejemplo, los ámbitos del “adentro” y “afuera” que rápidamente se confunden si no se los capta en el mismo acto del corte. La Moebius ayuda a pensar ésto: pues en la banda, el recorrido es por una misma superficie que sólo se desdobra en “adentro” y “afuera” cuando consideramos puntos determinados.

La belleza de esta explicación que nos da Lacan, permite pensar en un juego especular fascinante para el sujeto que va haciendo cortes puntuales en su devenir de identificaciones. En estas operaciones, el sostenimiento de la posición del Yo, requiere del reconocimiento y la sanción del Otro: lo que viene del Otro es importante para establecer lo que cada uno es, es imprescindible para no perder esa ilusoria unidad. Dicho en otros términos:

“Mientras que nadie puede tener de sí mismo la certeza de coincidir totalmente con su propia imagen: es la razón por la que un yo siempre necesita reconocimiento para que se le asegure la permanencia de su imagen (...) Esto implica la amenaza de fragmentación y la respuesta agresiva que no es sino la necesidad de fragmentar al otro para ocupar el lugar” (D’Angelo, Carbajal y Marchilli, 2009: 94).

Tenemos entonces a un sujeto que asume posiciones subjetivas en función de las sucesivas identificaciones que en realidad tienen origen y también sentencia en el Otro en tanto reconoce su existencia. La tarea ahora será tratar de capturar algunos “otros” que tienen peso en las trayectorias de los estudiantes del Belgrano para esbozar una “corriente identificatoria” que los posiciona respecto al adentro y al afuera escolar.

La experiencia de los estudiantes previa al ingreso

En principio, los estudiantes que inician su preparación para ingresar a la Escuela con la modalidad de examen parecen encontrar en sus familias esos “otros” que les ofrecen sus imagos y las sancionan como legítimas. En este sentido, diremos que las familias y sus expectativas de formar parte de la institución, se constituyen como unos de los primeros “otros” con los que los estudiantes se identifican en el juego especular a la entrada de la escolaridad secundaria en el Belgrano.

El deseo de ser un “belgranense” encuentra allí algunas razones de ser. La familia se arroja en esta apuesta y algo de este movimiento deja huellas en la constitución subjetiva del aspirante, que más o menos plenamente se identifica con la jugada. Entonces se establece un plan de conquista de la posición que incluye la preparación para el examen. Aquí la figura de “la particular”, en referencia a la maestra de apoyo, inaugura una nueva vía simultánea pero distinta al fluir de la Escuela primaria. Señala una estudiante al

respecto: “Hacer quinto y sexto (grados) juntos es mucho esfuerzo. Iba a la Escuela y después llegaba cansada. Tenía que ir a particular tres veces por semana tres horas cada día” (Entrevista grupal / alumna de 1° año)...

Esta preparación acompaña a los estudiantes hasta el día del examen. Ese momento aparece en los chicos como un día importante. Así lo relata una de las alumnas: “Si no entraba, me iba a sentir mal... tenía miedo que mis otras compañeras me traten de burra. ¡Qué iba a hacer si no entraba!” (Entrevista grupal / alumna de 1° año). Otro dice: “Yo sentía presión, vomité la noche anterior. Durante el examen me daban caramelos” (Entrevista grupal / alumno de 1° año).

El miedo y malestar por las sentencias que les vendrían, parece tener acuerdo entre los integrantes del grupo que es entrevistado. El carácter clave del examen se entiende en términos de un paso: el paso de entrada que suena casi a rito de iniciación en tanto la aprobación, les concede digno derecho de formar parte del Belgrano.

Pero en este paso del afuera al adentro algo cae, pues hay allí un corte. La “otra” Escuela, la primaria “de barrio” es dejada. “¿Y la Escuela anterior?, “A mi me da nostalgia”, “Yo cuando veo las fotos de mis compañeros, lloro” (Entrevista grupal / alumnos de 1° año). Parece que lo que se deja, se duela tristemente, más tarde o más temprano al tiempo en que se asume de modo lento una nueva posición. “Cuando me fui de la Escuela (primaria), mis compañeras viejas me escribieron cartas. Todavía no las pude abrir” (Entrevista grupal / alumna de 1° año).

Podríamos ensayar una reflexión al respecto. En el último dicho de la estudiante, aquello que se añora parece conservarse cuando no se vuelve a él, casi como intentando retrasar la despedida; del mismo modo que Orfeo intenta alejarse del Hades sin mirar atrás para no perder a Eurídice. Si nos remontamos al relato, Pascal Quignard revive la versión romana del mito con la advertencia de Ovidio a Orfeo: “*Quod amas, avertere, perdes* (El objeto que amas, si te das vuelta, lo perderás)” (2000: 148). Entonces, será necesario aquí ampliar el escenario. En nuestra escena la psicóloga le dice a la estudiante: “Cuando estés lista las vas a poder abrir”, refiriéndose a las cartas que guarda. Casi en dirección contraria a Ovidio que advierte a Orfeo que perderá a Eurídice si no obedece; la psicóloga se encarga de adelantar que la pérdida llegará a pesar de todo, aunque sólo cuando la estudiante esté

lista... Quizás algo de la profesión se vincule con este acompañar un camino en el que el otro está dirigido a perder y a cambiar de posición en función de este desasimiento. Claro que eso no parece conseguirse tan alegremente. En nuestra escena, quizás el tiempo de “estar lista para mirar las cartas”, sea el mismo tiempo para advertir su pérdida y para hacer el corte: dejar a las viejas compañeras. Tal vez lo que más llama la atención de esa intervención es la advertencia de que será necesario finalmente volver, casi como un modo de ratificar finalmente la pérdida. Volver y perder, aparecen como marcas de esta escena y como pistas para pensar algo del quehacer del psicoanalista.

Hasta aquí, podremos esbozar cómo la familia y su deseo se presenta como “otro” a partir del cual se asume como propio ese deseo. La posición subjetiva del estudiante que aspira a formar parte del Belgrano, se particulariza del devenir “normal” de la Escuela primaria, y toma un nuevo cauce que, con éxito, lo llevaría definitivamente a abandonar esta Escuela de los primeros grados.

Con el ingreso vivido exitosamente, ante la pregunta sobre cómo vivieron sus padres ese momento, lo que primero suena en los chicos es relatar su experiencia de orgullo que también les viene de los padres: “Siento como que están orgullosos de mi y eso me hace sentir bien ☺”; “Muy bien, sienten que puedo hacer todo yo solo”; “Bien, me parecen que están orgullosos de que haya logrado entrar a este cole”; “Lo afrontaron bien y creo que ellos están más orgullosos que yo”; “Buenísimo, ellos querían que entre y ahora se sienten mortal” (Cuestionario alumnos de 1° III).

Junto con la noticia de la entrada “ganada”, vendrá finalmente el desembarco en la Escuela, sabiendo que el poner el cuerpo en el primer día de clases, traerá nuevas experiencias. La Escuela aparece ya no sólo con su mística y con lo que se ha hablado de ella sino, además, como un bloque monumental que llama su atención.

Lo que sorprende está ligado a lo que podríamos llamar como una cierta presencia material “monstruosa” y multitudinaria. Los chicos escriben: “El cole es enorme, hay muchas personas está bueno” (2°VIII), “[me gusta] Que sea tan grande” 2°VIII), “Me sorprendió el tamaño de la Escuela y la cantidad de alumnos” (1°III), “Me sorprendió mucho el edificio, que siempre haya un lugar nuevo para explorar (hasta que me acostumbré)” (1°III), “[me sorprendió] La cantidad de alumnos” (1°III), “El tamaño de la

Escuela, la cantidad de primeros, la participación de los alumnos y la buena onda de los chicos del curso” (1°III).

El edificio recrea un escenario novedoso y múltiple, capaz de albergar las actividades de los chicos durante varias horas al día y quizás durante años. El carácter frondoso de las actividades que se ofrecen, es señalado por los estudiantes que responden los cuestionarios: “Lo que más me gusta, es todo. Es un colegio que te da muchas posibilidades, tienen muchas actividades y me encanta ☺. No hay nada que no me gusta”; “Es un colegio genial con muchas oportunidades”; “Me encanta que haya muchos deportes, el grupo juvenil, los profesores y los lugares del colegio”, “Lo que me gusta y valoro es la clase de colegio que es. O sea te dan muchas posibilidades al estudio y a los deportes” (2° VIII).

Aquel relato que resonaba sobre la Escuela en las familias (las expectativas, el prestigio, su historia, etc.) es ahora y además, reforzado por la materialidad del “estar allí”: lo inmenso, lo multitudinario y lo múltiple, de algún modo parecen justificar el merecimiento del tiempo que se invertirá en la Escuela. Este “espectáculo”, es llamativo hasta para quienes ingresan al edificio y advierten rápidamente que esa vida escolar es la de una comunidad cuantitativamente analogable a un pequeño pueblo cuyas actividades se establecen y condensan en un espacio físico de no más que cien metros cuadrados.

Un estudiante dice al respecto: “Me deja sin palabras el cole” (1° III). Y en esta ausencia parece que algo se dice: la Escuela lo lleva a algún lugar inefable, en tanto este “otro” institucional lo coopta, como el reflejo en el espejo paraliza a quien mira.

En el momento en el que se queda sin palabras -como ante un real que se escapa de la simbolización- el estudiante parece fascinado. Pascal Quignard habla de este encantamiento y lo enlaza al deseo. Dice: “El deseo fascina. El *fascinus* es la palabra romana que significa el falo (el pene erecto). Hay una piedra en donde está esculpido un *fascinus* tosco que el escultor ha rodeado con estas palabras: *Hic habitat felicitas* (Aquí habita la felicidad)” (Quignard, 2000: 43). La fascinación, el deseo y la felicidad. El brillo que paraliza, deja ver el deseo que motoriza y que no puede nunca decirse por completo ni satisfacerse. “El *fascinus* detiene la mirada hasta tal punto que ésta no puede apartarse de él” (Quignard, 2000: 8) y allí se encuentra el estudiante en un lugar inefable: el del

deslumbramiento ante la Escuela tan grande, frondosa e inabarcable, que, al menos en principio lo pone en el lugar del no poder decir.

El “curso” como unidad de pertenencia

Tan pronto como pasa el tiempo, la Escuela empieza a ser cada vez más hablada por los estudiantes en una nueva posición: como compañeros del curso. Podríamos pensar que los “otros” compañeros comienzan a tomar protagonismo en una larga convivencia diaria que quizás exista por muchos años. Se construye allí tanto la noción de “curso” como unidad que aglutina y organiza mucho de la vida en las aulas y fuera de ellas; como el lugar del “compañero” que se ofrece como imagen para identificarse o no. En relación con ello, Foucault habla de la extraña figura del “compañero” como “un doble a distancia, una semejanza que nos hace frente” (1966: 22) en una relación investida por la atracción y la ambivalencia. Dice Foucault:

“El compañero sería, entonces, la atracción en el colmo de su disimulo: disimulada puesto que se da como pura presencia cercana, obstinada, redundante, como una figura más; y disimulada también puesto que repele más que atrae, puesto que es necesario mantenerla a distancia, puesto que está continuamente en peligro de ser absorbido por ella y comprometido con ella en una confusión sin límites. De ahí que el compañero represente a la vez una exigencia desmesurada y un peso del que uno quisiera aligerarse; se está ligado a él irremediabilmente por una familiaridad difícil de soportar y, sin embargo, habría que acercarse todavía más a él, hallar un vínculo con él que no sea ya esa ausencia de vínculo por la que uno está atado a él mediante la forma sin rostro de la ausencia” (Foucault, 1966: 22).

Se trata de una relación que es de atracción, tal como el otro coopta la mirada del niño que se ve en el espejo. Pero a la vez, es necesaria la distancia, siempre pensando que la imagen del otro puede tragarse a quien mira tal como Narciso termina ahogado en el arroyo que lo proyecta. Este punto que Foucault toma, hace ingresar la ambivalencia de las relaciones con los compañeros: evitar la confusión con el otro, poniendo un límite a esa

familiaridad peligrosa, pero a la vez sostener el lazo. En este sentido, este semejante que oficia de otro es una figura reñida y cuidada a la vez.

La ambivalencia de las referencias de los estudiantes de segundo año, ejemplifican este tironeo. El discurso de la familia no parece sonar como antes en sus dichos; y el tema que ahora más ocupa es el curso y sus integrantes, con las alianzas y las peleas. Dicen los chicos: “Yo en lo personal, siento que después de las olimpiadas el curso se unió más (quizás porque ganamos) los chicos (algunos) cambiaron (nos ayudaron). Pero hay ciertas peleas de grupos”; “De las mejores cosas que pasaron son: que nos llevamos mucho mejor; ya que no estamos tan divididos sino que es un curso más unido” (2° VIII)...

El lugar del curso encuentra espacios de fortalecimiento en la organización pedagógica misma. Las Olimpiadas anuales toman como unidad de competencia al curso: una manera de poner un límite identificatorio para hacerse visibles antes los demás. Escribe un estudiante: “En comparación del año pasado, nos unimos mucho más como curso, como grupo de amigos. Antes prácticamente no nos hablábamos entre los distintos ‘grupos’ del curso. Ahora con casi todo el curso nos llevamos muy bien. Por ejemplo, los chicos y chicas ni se hablaban. Ahora estamos todo el tiempo juntos” (2° VIII).

El curso aparece como un lugar de pertenencia, un espacio de convivencia para una pequeña comunidad, el ámbito donde se esgrimen muchas de las cuestiones que les interesan a los estudiantes. El discurso de la familia persiste, pero el del curso comienza a tomar su lugar. Nuevos cortes sobre la banda por la que transitan los chicos cuando se producen estos juegos especulares e identificatorios. La salida de la familia parece más clara: la progresiva salida a “amar afuera”... el deseo se dirige a nuevos lugares...

La elección del Ciclo de Formación Orientado

En este rastreo, el momento de la elección del Ciclo de Formación Orientado se ofrece como una oportunidad para observar a los estudiantes en un momento de distanciamiento de la situación cotidiana que tienen encima.

Al llegar el final del 4° año, los alumnos deben optar por tres orientaciones curriculares en las que aspiran cursar los últimos cuatro años de la Escuela secundaria: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales. Se trata de un momento en donde aparece la revisión sobre la propia trayectoria

escolar en términos de historia familiar, de rendimiento académico, de preferencias y gustos, de vínculos construidos... Pero a la vez los estudiantes se proyectan hacia el futuro con sus expectativas para el “después” de la Escuela. Tanto el adentro como el afuera son considerados de una manera especial en este tiempo de “encrucijada”.

Para reflexionar sobre este punto hemos tomado el caso de un curso: 4° III. El material considerado fueron las planillas de elección de la orientación que se les presentaron a fines de octubre a cada estudiante en las que debían definir por escrito sus datos personales, la orientación que elegían (como primera y segunda preferencia) y las razones que daban para tomar dicha decisión. Ejemplo de la fundamentación de esta ficha es el siguiente fragmento.

“Me gusta Sociales. Tiene materias muy interesantes y distintos puntos de vista y porque la orientación te abre las puertas para la diferentes carreras. Me gustaría ir a un curso con los chicos de primera y séptima porque somos un grupo de amigos” (Ficha de elección de Ciclo de Formación Orientado / Alumna de 4° III).

Estos fragmentos de todo un curso fueron considerados para extraer el orden de prioridades en las razones que explicitan para realizar su opción. Pero previo a esa instancia, se acompañó en reuniones grupales con las psicólogas a cargo y en conversaciones entre alumnos de 4° con estudiantes de 8° que comentaron su experiencia. A partir de la participación en estos espacios, con los datos que hemos relevado presentaremos algunos análisis que permiten abordar nuestro eje de análisis.

En principio, diremos que en el caso del curso que presentamos se observa la preeminencia de la elección de Economía y Gestión de las Organizaciones con un 53 % (n=16) como primera opción y Ciencias Sociales y Humanidades con un 45 % (n=13) como segunda opción.

Elecciones del Ciclo de Formación Orientado Caso 4° III (N=30)				
N°		Primera Opción		Segunda Opción
1	Economía y Gestión de las	53 %	Ciencias Sociales y Humanidades	45%

Organizaciones			
2	Ciencias Naturales	26%	Ciencias Naturales 27,5%
3	Ciencias Sociales y Humanidades	20%	Economía y Gestión de las Organizaciones 27,5%

Pero lo que más nos interesa es la fundamentación de tales elecciones que realizan los estudiantes del caso observado. Con estos datos fue posible construir un orden de prioridades en la elección de la orientación que en realidad refleja una lista de “otros” ordenados en importancia creciente. Tal lista se obtuvo con la extracción de categorías comunes que se ordenaron en el caso de cada estudiante según el orden de enunciación de su fundamentación escrita.

De modo que ha sido posible extraer para el caso de 4° III el siguiente orden de prioridad de las razones que aducen para elegir la orientación: a) en primer lugar justifican su elección por preferencia disciplinar el 86,6% de los estudiantes del curso (n= 26); b) en segunda instancia, los alumnos dan como razón de su elección a la carrera y los estudios universitarios que planean realizar en el futuro en un 28% de los casos (n= 7); c) como tercer razón, el 43% sostiene que elige la orientación para continuar el cursado con los compañeros que conocen (n=6).

Orden de prioridades en elección del Ciclo de Formación Orientado

Caso 4° III

N°	Primera razón N= 30	Segunda razón N= 25	Tercera razón N= 14
1	Preferencia disciplinar 86,6%	Carrera y estudios universitarios planeados 28%	Ir con amigos 43%
2	Saber y aplicabilidad para la vida 3,3%	Ir con amigos 24%	Descarte 21,5%
3	Título profesional 3,3%	Preferencia disciplinar 12%	Salida laboral 14%
4	Ir con amigos 3,3%	Salida laboral 12%	Pertenencia a agrupación política 7%

5	Descarte	3,3%	Interés por política y transformación de la sociedad	8%	Preferencia disciplinar	7%
6	-	-	Padres profesionales y/o académicos	8%	Carrera y estudios universitarios planeados	7%
7	-	-	Descarte	4%	-	-
8	-	-	Estereotipo de la orientación	4%	-	-

Nos interesa rescatar en este punto, las otras razones que se admiten como indicadores de los “otros” que importan a la hora de considerar el juego identificador. Así aparecen alusiones al mundo laboral, la política, los padres y el no menos valioso dato del “descarte”.

Lo interesante es advertir cómo se han multiplicado estos espacios de interés al llegar a 4º año, a la vez que se establecen apuestas en términos temporales más amplios. Durante los primeros años, las referencias venían más vinculadas a la familia (padres) y a la vida con ella, pero ahora el curso ya establecido y las amistades que supieron conseguir toman su peso, de la misma manera que las incipientes expectativas sobre la participación en la política y en el mundo laboral, profesional y universitario.

Diremos entonces que, la elección de orientación permite exponer los intereses, expectativas y vínculos valorados, pero también representa una instancia que demanda un nuevo desasimiento y a la vez, el establecimiento de un nuevo comienzo grupal.

El tema de la amistad es recurrente en las entrevistas a estudiantes de 4º: después de todo, el curso como unidad de pertenencia había sido un espacio importante repleto de imagos con las cuales identificarse. La elección, en algún punto parece producir un desequilibrio en tanto rompe con la idea de curso como comunidad compacta, a partir de que se individualiza la pregunta para cada uno de los estudiantes: “¿qué orientación elegís?”.

Una conversación entre alumnos de 4° y de 8° figura esta preocupación porque permite pensarlo en términos de movimientos:

“Alumna de 4° año: ¿Uno se sigue hablando con el curso que tenía antes? (...).

Alumna de 8° año: Y además no es que te metés al curso y sos un cubito, que dejás de hacer amigos, sí o sí te tenés que abrir. (...) Tenés que separarte de tu sección anterior un poco también, y abrirte a lo nuevo que viene” (Espacio de discusión con alumnos de 8° y 4° años).

La corriente que arriba señalamos (“del curso al estudiante que opta”), parece encontrar luego otra tendencia una vez elegida la orientación: se trata del “abrirse”. Abrirse más o menos completamente del curso anterior, pero también a los nuevos compañeros con quienes se hará otro camino.

Los movimientos destacados, junto con la cuestión de los límites entre lo que se considera interior y exterior en cada momento, se explicitan en tiempos de cambio y de redefinición de las fronteras... Es decir que, sólo en el instante en que se recorta un punto específico en la banda de Moebius, se visibilizan los planos. Y justamente, la elección de orientación, es una oportunidad donde esta posibilidad se advierte con la exposición del repertorio de “otros” que se consideran para luego decidir.

“Lo político”

La alusión por ejemplo a “lo político” como un espacio de reconocimiento propio, y por lo tanto como un motivo con peso para elegir orientación (sobre todo en el caso de Ciencias Sociales y Humanidades), es una de las notas distintivas que queremos finalmente señalar.

La construcción política de los estudiantes y sus formas de posicionarse en el ámbito público, toma un lugar central y en muchos casos, antes que en 4° año. La participación en el espacio de lo común, abre los límites del curso y encuentra por ejemplo en el Centro de Estudiantes el lugar adecuado para participar y recrear lo político. Dice una estudiante al respecto:

“Me interesa mucho estar en el centro de estudiantes... todo ese tema... y bueno, ando mucho más afuera incluso que adentro (del curso), pero bueno... se puede sobrellevar el conflicto” (Alumna de 8° año).

Como observamos, la formación política (que de ningún modo se reduce a la participación en el ámbito del centro de estudiantes), propone nuevos movimientos: una nueva posibilidad de circulación en un ambiente que se ofrece en lo múltiple y lo diverso. El carácter frondoso de estas nuevas oportunidades, encuentra en la política un espacio más para que los estudiantes se miren a sí mismos. Con lo cual, la noción de política parece ofrecer también el lugar de un “otro” con quien identificarse. En referencia a ello una estudiante dice:

“Yo estoy en el centro de estudiantes, desde 4° año, hace bastante... y se ve un gran cambio. Pero para mí tiene que ver con un cambio en la sociedad de lo que se consideraba la política. Acá me acuerdo listas del centro de estudiantes, como propuestas de las listas, decían que ellos no hacían políticas, esto es hablando del 2009 más o menos... por cómo estaba en la sociedad el concepto política mal vista por lo que hacen los gobernantes... para mí está muy desfigurado el concepto... (...) entonces hubo un avance en eso” (Presidenta del centro de estudiantes).

Según la entrevistada, el análisis del modo en que la noción misma de política se ha transformado en los últimos años al interior del Belgrano, pone énfasis en el cambio social más amplio que acompañó el proceso. Ineludiblemente, la política permite extender la idea de comunidad a la que se pertenece, produciendo de nuevo una reestructuración de los límites. El trabajo por el bien común que persigue la política incluye no sólo a los miembros del Belgrano, de manera que la salida no puede retrasarse. Parece que allí, “la isla no puede ignorar que ella misma, forma parte de los pliegues del mismo mar”.

Quizás esta “salida” tuvo recientemente figurada de modo simbólico en las tomas de la Escuela en 2010: movimiento de huelga estudiantil que acompañó a alrededor de 30 instituciones educativas provinciales (primarios, terciarios y sobre todo secundarios) en reclamo por mejoras edilicias y principalmente, por algunas disposiciones de la nueva Ley Provincial de Educación que se debatía para remplazar la Ley 8113. Relata una estudiante:

“Y a parte, apoyábamos el hecho de que no se apruebe la ley, entonces nuestra toma fue principalmente por la ley, más allá de que a nosotros no nos afectara (la sanción de la ley provincial) y también teníamos nuestros reclamos particulares” (Presidenta del centro de estudiantes).

“(…) después llegamos a hacer asambleas inter estudiantiles cuando estaban los coles de Ciudad de las Artes tomados también... asambleas gigantes, padres, docentes... Ahí también se decidieron un montón de cosas” (Presidenta del centro de estudiantes).

El suceso de la toma suena en un relato que se recuerda en tiempo casi cronológico. Parece haber sido un acontecimiento inscripto como un tiempo importante en la Escuela. Sin dudas, se trató de la “toma de la palabra” de los chicos sobre algo del afuera, en términos de un ejercicio que requirió eficacia sostenida por la unión y la organización con los otros.

Muchas escenas se pueden rastrear en las noticias del momento... Las fotos de las marchas por las calles con los estudiantes de las Escuelas provinciales junto a los alumnos del Belgrano. Las banderas y los carteles impidiendo el ingreso a la institución. La chicana, la ironía y los argumentos. La toma de la palabra en público y el aplauso de los compañeros. Los padres alentando el ensayo. La visita a las oficinas del gobierno. El histórico espíritu vanguardista de los estudiantes cordobeses. El ánimo y las felicitaciones, pero también la burla y los insultos de los adultos. La toma de confianza. La experiencia de aprender algo nuevo... Estas escenas parecen tener un denominador común: la fuerza juvenil y su creencia en la política como mecanismo para encontrar y formar parte de una comunidad y, a su vez, como camino para involucrarse y mostrar interés por el otro. Así, la política ingresa como un tema que ablanda nuevamente los límites y permite pensar a la comunidad en grande... Nuevas imágenes al mirar los espejos.

REFLEXIONES FINALES

Hasta aquí, algunas de las relaciones entre la Escuela y el contexto, han sido revisadas para exponer el doble juego en el que este tópico de análisis se manifiesta tanto a nivel institucional como subjetivo. Por un lado, hemos reconstruido la discusión en torno a las modalidades de ingreso a la Escuela y hemos incorporado algunos saberes provenientes de la sociología y la psicología que permiten abordar el estado del debate. Por el otro -a la luz de las conceptualizaciones que rastreamos en el Psicoanálisis para la categoría “identificaciones”-, hemos reconocido momentos y/o temas claves en la escolaridad de los estudiantes que posibilitan reflexionar sobre las posiciones subjetivas que toman considerando las relaciones interior – exterior escolar.

Como recurso heurístico de este recorrido, utilizamos la figura topológica de la banda de Moebius, para insistir en los movimientos imperceptibles por medio de los cuales se producen los pasos adentro – afuera escolar; así como para exhibir las operaciones que permiten identificar puntos específicos en donde se manifiesta lo interior y lo exterior como planos diferentes.

Finalmente, traeremos una nueva imagen para intentar unas últimas reflexiones que incorporan la discusión teórica planteada en el apartado de la Fundamentación del Problema. Se trata de la imagen de la “burbuja”, un recurso que aparece reiteradamente en los relatos y conversaciones de los alumnos. Incluimos aquí dos ejemplos:

“Varias veces el Belgrano quedaba muy aislado en este tema (discusiones acerca de política educativa provincial)... siempre se lo considera una burbujita al Belgrano por tener muchas cosas particulares digamos de un secundario diferente” (Presidenta del centro de estudiantes).

“Alumna de 4° año: ¿Los amigos que tienen afuera del cole?.

Alumna de 8° año: No tenemos vida (risas). No, no... sí tenemos. Sí tengo pero pocos, o sea es como una burbuja este colegio, ustedes ya lo saben” (Diálogo en grupo de discusión para la Elección del Ciclo de Formación Orientado).

La imagen de la burbuja, claramente establece límites bien definidos entre lo escolar y lo extraescolar. Pero no sólo eso. Estas fronteras demarcan un espacio de actividad y gestión del tiempo que parece caracterizarse por el trabajo intenso tanto en términos de relaciones personales, como en función de la actividad propiamente estudiantil. Dicen al respecto los estudiantes:

“Pero por eso, porque he estado toda mi vida acá (...). Personalmente empecé la orientación con gente diferente y tenés que estar 8 horas con esa gente, no es que estás un rato, obviamente después te integras... yo la pase genial” (Presidenta del centro de estudiantes).

“En 8º hay un profesor que se llama Alfredo, para mí 8º es el taller... realmente que te hace medir (mediciones experimentales) todo el tiempo, y te exigen... y se olvidan que tenés otra vida fuera del colegio, todo el tiempo tenés que estar viniendo a hacer experimento” (Alumna de 8º año).

Tenemos entonces dos elementos para visualizar el modo en que estos estudiantes perciben el espacio escolar.

Por un lado, la “burbuja” como espacio impenetrable, que también recuerda a la esfera griega en tanto objeto símbolo de la perfección porque es inmutable cuando se lo mira desde cualquier ángulo. A la luz de análisis anteriores, podríamos pensar que la imagen de la burbuja, condensa la idea de definición de un espacio de pertenencia sostenido por una estrategia de conservación de aquello que se pretende inalterable.

Por otro lado, la actividad pedagógica y social que se establece al interior de la Escuela, se caracteriza por la intensidad de los vínculos y del trabajo, y por el tiempo invertido en este quehacer que a veces se cuestiona.

Entramos entonces a considerar lo que esta configuración pedagógica condesada en la imagen de la “burbuja”, trae consigo en términos de lo resignado por los estudiantes. En uno de los dichos de una estudiante se escucha:

“Es que quieras o no te vas alejando, yo tenía muchos amigos en el barrio por danza, y tuve que dejar porque no te dan los horarios, y bueno te vas apartando de... por ahí... de gente. Mis mejores amigas de la primaria,

las veo tres veces por año, no sé... en las vacaciones cuando tengo tiempo...
(...) te exige muchísimo el cole” (Alumna de 8° año).

Lo resignado, puede incluir la pérdida de algunos vínculos y también hobbies, pero suele ir acompañado de un trabajo de resignificación. Hallamos que en la experiencia de los estudiantes, aquello resignado no se valora necesariamente en su negatividad. A la luz de los desarrollos teóricos, consideramos que la misma instancia de subjetivación para el Psicoanálisis –el establecimiento del Yo por identificación al otro- se articula con el momento de desubjetivación o “pérdida de sí” foucaultiano, en donde algo se deja atrás. Como hemos adelantado antes, en la dinámica subjetivante a la vez que algo se pierde y resigna, otros elementos se asumen e incorporan para permitir la emergencia del sujeto de un nuevo modo. Creemos haber podido esbozar este juego durante el desarrollo del texto...

Lo cierto es que en cuanto avanzan los años de escolaridad en el Belgrano, en algunos casos, lo extraescolar parece ser absorbido por la actividad y lógica escolar. En otros casos, los estudiantes disponen estrategia para sostener con más firmeza las actividades del afuera. De modo que no existen fórmulas depuradas que nos permitan demostrar cómo es la experiencia de los estudiantes en la relación del Belgrano con el afuera. Vuelve aquí a tener peso el caso por caso, aunque hemos podido rastrear algunas tendencias más o menos centrípetas o centrífugas.

En este marco, creemos que la estructura, si bien encamina, no anula la libertad de acción de los sujetos. Existen puntos de fuga e intersticios a través de los cuales los estudiantes transitan la escolaridad, permitiendo el desdoblamiento entre lo exterior y lo interior y la tensión entre estos planos. A la luz de estos hechos, es ahora necesario recuperar las tres posturas teóricas citadas anteriormente que planteaban posibles relaciones y límites entre el mundo estudiantil y el mundo juvenil.

Como hemos mencionado arriba, la revisión de los antecedentes teóricos vinculados con esta temática, indica la calidad controvertida del problema. Habíamos consignado en primer lugar la postura de Giorgio Agamben (2005; 2011), quien invita a la “acción profanadora” sobre dispositivos que en su carácter “religioso”, han sustraído a los hombres aquello que les pertenece. La apuesta del autor se dirige a distinguir y recuperar lo resignado en tanto una estrategia establecida con el fin de, lo que podríamos denominar,

“destotalizar” a los sujetos. Esto es, atribuirles existencia en tanto sujetos múltiples y escindidos cuyas actividades no acaecen completamente en el espacio escolar ni están bajo su control institucional.

El recorrido que hemos llevado a cabo, en algún punto invita a pensar sobre los más vetustos dispositivos que el Belgrano ha establecido para reducir la vida de los estudiantes a una “única forma de vida escolar”. Advertimos allí cómo la lógica institucionalista puede, a veces, desconocer “lo humano”, negando más o menos abiertamente, sus necesidades y deseos. No obstante, claro está que muchos dispositivos que la misma Escuela ha establecido, permiten y garantizan la conservación de algunas distancias entre lo que los estudiantes son fuera y dentro de la Escuela. Son estas las estructuras y propuestas pedagógicas saludables que el Belgrano también ha organizado para habilitar vías que permiten “salir a amar afuera” en un escenario múltiple.

En segundo lugar, habíamos rescatado la línea de investigación de Weiss (2012) quien propone un abordaje fusionista de los espacios, en tanto incluye en la Escuela tanto a expresiones de la vida estudiantil como juvenil. Su planteo de trabajo alrededor de la categoría conceptual de “Escuela como espacio de vida juvenil”, en realidad intenta desdibujar la separación existente entre estudios llevados a cabo por distintos grupos de investigación.

Considerando nuestra casuística, creemos que esta postura teórica que cataloga como inadecuado el abordaje rupturista entre un ámbito y otro, puede llegar a ver continuidades en donde no las hay. En este marco, creemos que Dubet y Martuccelli con su Sociología de la experiencia escolar, realizan un llamado clave para desarrollar un análisis con esta temática. Su planteo, propone pensar la distancia entre el mundo estudiantil y el juvenil, poniendo énfasis en las estrategias que despliegan los adolescentes para dar respuesta a tendencias que se les aparecen en contradicción y tensión: las disposiciones escolares y las necesidades juveniles.

Afín al llamado teórico de los autores, que también aparece en los textos como una advertencia metodológica; diremos que la experiencia realizada en la Escuela ha dado la posibilidad de capturar los movimientos que los estudiantes intentan en su búsqueda de regular el fluir del afuera y del adentro escolar. Este oficio de estudiante, muestra la avidez

de los chicos que participan y también resisten a la institución. Muy a pesar de algunos dispositivos institucionales “totalizantes” que parecen aplastar el deseo, entendemos que el sujeto sobrevive inteligentemente a estas “trampas”... No obstante, consideramos que tales fórmulas, no alcanzan cuando se quiere dar cuenta de la complejidad institucional y de la vivencia de los hombres que participan en ella.

Llegamos entonces al final de esta reflexión.

Sin dudas, la experiencia realizada ha sido intensa porque significó la inmersión en el cotidiano del quehacer de los psicólogos en una institución escolar particular. Diré finalmente que la observación del trabajo de las psicólogas, reveló para mí el profundo valor de sus gestos: el refinado ejercicio de la escucha del otro, la vigilancia ética incansable, el cuidado exquisito del plan y la intervención certera, el sostenimiento del rol de psicólogas, la inmensa memoria para cada caso, la recepción del otro sin preguntas prejuiciosas, el cuidado institucional que contemplan las decisiones tomadas, el conocimiento psicológico como recurso para la anticipación a la respuesta del otro, la lectura política del hecho educativo, la discusión con los colegas involucrados en una reflexión contante, la lectura simultánea y tenaz, el modo de llamar al otro con una distancia justa, el respeto por los chicos, la preservación de sus dichos... Ojalá estos gestos quedan en mí como una marca resonante que atestigüe el tiempo en que “estuve ahí”.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Ávila, S. (1996). *Instituciones Educativas y Contextos. Observaciones desde el trabajo de campo*. Ponencia para el Congreso Internacional de Educación. UBA, Buenos Aires, Argentina.

Ávila, S. y Uanini, M. (2000). *Conocer las instituciones. Algunas ideas para su diagnóstico*. Apuntes de cátedra: Análisis Institucional. FFyH. UNC.

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora S.A.

Agamben, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*. Año 26, número 73, pp. 249-264.

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

Baquero, R. (2012) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en *Revista Polifonías UNLuján*.

Baquero, R. (2009) “Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio culturales: nuevos sentidos de un viejo problema”. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, (Colombia) /Vol. 27(2)/pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515

Baquero, R. (2007) *Sujetos y Aprendizaje*. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar”. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Bernstein, B. (2005). “Fuentes de consenso y desafecto en la educación” en *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal: Madrid.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Colección Maestras y enseñanza. N° 6, México: Paidós.

Blanch, N. (2012). Módulos de Estadística Aplicada a la Investigación. Secretaría de Posgrado. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba.

Bleichmar, S. (1999). “Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo”. *Revista Ateneo Psicoanalítico “Subjetividad y propuestas identificadoras”*. N° 2, Buenos Aires.

Bleichmar, S. (1995). "Las condiciones de identificación" en *Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*. N° 21. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1990). "El racismo de la inteligencia" en *Sociología y Cultura*. Grijalbo: México.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI: España.

Castorina, J. A. Y Baquero, R (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Siglo XXI: Argentina.

Casetta, G. y Minhot, L. (2008). "Ontología y la dicotomía individuo y sociedad". En Agüero, G., Urtubey, L. & Murúa D. (editores literarios). *Conceptos, Creencias y Racionalidad*. Córdoba: Editorial Brujas. Páginas 149-155.

Chaiklin, S., y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. España: Amorrortu Editores España SL.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

D'Ángelo, R., Carbajal, E. y Marchilli, A. (2009). *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Dubet y Martucelli (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Elias, N. (1998). "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados" en *La civilización de los padres y otros ensayos*". Norma: Bogotá.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En I. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäky (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp.19-38). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica". En: Chaiklin, S., & Lave, J. *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. España: Amorrortu Editores España SL

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.

Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la Escuela. Aportes a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Foucault, M. (1966). *El pensamiento del afuera*. Traducción de Manuel Arranz Lázaro. Edición electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Freud, S. (1914). *Introducción al narcisismo*. Volumen 14. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1913). *Totem y Tabú*. Volumen 13. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. Cuaderno de posgrado. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las Escuelas. Conceptos y reflexiones”. En Butelman, I. (Comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Goffman, I. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1949). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Comunicación presentada ante el XVI Congreso internacional de Psicoanálisis. Zurich.

Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (2001). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lewin, K. (1973). “El conflicto entre las perspectivas aristotélicas y galileanas en la psicología contemporánea”. En *Dinámica de la Personalidad*. Madrid: Morata.

Lourau, R., (1975) *Análisis Institucional*. Introducción. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Antropología social, Buenos Aires: Eudeba.

Quignard, P. (2000). *El sexo y el espanto*. Buenos Aires: Ediciones Literales.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 – 1985)*. DIE – CINVESTA V – IPN. México.

Schlemenson, S. (2000). "Subjetividad y Escuela". En Frigerio, G., Poggi, M. Y Giannoni, M (Comp.) *Políticas y actores en educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós: Argentina.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. España: La Muralla, S.A.

Trilla, J. (1999). "Negación de la Escuela como lugar". En *Ensayos sobre la Escuela. El espacio social y material de la Escuela*. Barcelona, España: Ediciones Laertes S.A.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*. Vol. XXXIV, núm. 135. Pp.134-148. UNAM.

Wertsch, J. y otros (2003). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la Escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Documentos consultados

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Compendio de la presentación del proyecto arquitectónico del nuevo edificio, (s/f).

Educación para el futuro 2000 (1999). Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, UNC. Córdoba, Argentina: Borga y Gambino S.A.

Proyecto del Equipo Técnico Psicopedagógico. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano.

ANEXOS
(digitalizados en CD)

1. Artículos periodísticos: ingreso al Manuel Belgrano
2. Cuadro sistematización de comentarios seleccionados de artículos periodísticos publicados en La Voz del Interior.
3. Entrevista a la Presidenta del Centro de Estudiantes (2013) de la ESCMB (“MZ”).
4. Entrevista a egresada ingresada por sorteo en 1989 (“VC”).
5. Respuestas a cuestionarios (un cuestionario administrado a 1° III y dos cuestionarios administrados a 2° VIII).
6. Transcripción espacio de discusión e información para alumnos de 4° previa elección del Ciclo de Formación Orientado.
7. Cuadro de sistematización para la elección de Orientación: caso: 4° III.