

Tarea crítica de la Educación Inclusiva:

contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente

Aldo Ocampo González (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Comp.).

Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistemológicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente.

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-014-6

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: epistemología; teoría crítica; pedagogía; estudios culturales; descolonialidad; epistemología de la educación inclusiva; estudios críticos de la raza; feminismo; pedagogías *queer*; políticas públicas; metodologías de investigación.

Páginas: 384



NOVIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistemológicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente.

ISBN: 978-956-386-014-6

© Editor: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© Edita y publica: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

TAREA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONTINGENCIAS EPISTÉMICAS, EMERGENCIAS METODOLÓGICAS Y DISCUSIONES PARA EL PRESENTE

Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Maurizio Alì
Yera Moreno
María Teresa Egler Mantoan
Zardel Jacobo
Aldo Ocampo González
Paula Andrea Restrepo García
Daniel Míguez
Valéria Marques
José Manuel Fajardo Salinas
Germán Guarín Jurado
Julio César Arboleda
Romina van den Heuvel
Jorge Yangali Vargas
María Izabel García dos Santos
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
Dinamara Pereira Machado
Genoveva Ribas Claro



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Introducción. Educación inclusiva y deconstrucción Aldo Ocampo González	10
Capítulo I. Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés Maurizio Alì	21
Capítulo II. Cuerpos en el aula. repensando la escuela desde las pedagogías <i>queer</i> Yera Moreno	52
Capítulo III. O conceito de hospitalidade e suas contribuições à (re)criação de espaços educacionais inclusivos María Teresa Egler Mantoan	84
Capítulo IV. De la discapacidad a las diferencias: movimientos entre estrategias y tácticas Zardel Jacobo	110
Capítulo V. Los dispositivos pedagógicos de la escuela contemporánea: tensiones y emergencias entre lo medicalizado, lo mercantilizado y lo inclusivo Paula Andrea Restrepo García	132
Capítulo VI. Aproximaciones metodológicas a la evaluación de las políticas de inclusión educativa. Combinaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo Daniel Míguez	148
Capítulo VII. Pesquisas autonarrativas na educação inclusiva: construção emancipadora do conhecimento científico Valéria Marques	182
Capítulo VIII. De modelo a paradigma educativo emergente, el caso del proyecto «Escuela Para Todos» de centroamérica como propuesta crítica estética renovadora José Manuel Fajardo Salinas	202
Capítulo IX. Formación en la diversidad Germán Guarín Jurado	228

Capítulo X. La educación es inclusiva perspectiva comprensivo edificadora de la formación Julio César Arboleda	242
Capítulo XI. Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico Romina Alejandra van den Heuvel	279
Capítulo XII. Inclusión de los ciudadanos y lenguas originarias en los dispositivos de producción académica Jorge Yangali Vargas	306
Capítulo XIII. Educação de surdos no Brasil: uma releitura a partir de diferentes saberes María Izabel García dos Santos	322
Capítulo XIV. Desafios para uma nova educação inclusiva Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti & Dinamara Pereira Machado	351
Capítulo XV. A formação do professor para a educação inclusiva a partir da perspectiva da teoria crítica Genoveva Ribas Claro	364



CAPÍTULO VI

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS A LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. COMBINACIONES ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO CUALITATIVO

Daniel Míguez
IGEHCs/CONICET, Argentina

INTRODUCCIÓN

En esta presentación me propongo mostrar la manera en que la triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos permite analizar los efectos de las políticas educativas. En particular, analizaré aquellas que tuvieron como propósito democratizar el

sistema educativo argentino desde la restauración democrática que tuvo lugar a partir de 1983. Específicamente, examinaré la capacidad de estas reformas para alcanzar una de las metas propuestas: la de garantizar el acceso del conjunto de la población a una educación media de igual calidad que favoreciera el acceso equitativo al mercado laboral formal y el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Como mostraré luego, esta meta estaba articulada a una reforma de la estructura institucional de la escuela que se centraba fundamentalmente en una transformación del gobierno escolar, y que incluía cambios en el sistema disciplinario y en el modelo de autoridad docente. El objetivo de esta reforma era hacer a la escuela media menos expulsiva, prolongando la escolarización de los sectores socialmente más vulnerables quienes normalmente eran excluidos del sistema antes de alcanzar los niveles educativos más altos. Así, estas reformas se proponían favorecer los procesos de inclusión social reformando el orden institucional de la escuela media para facilitar el acceso al capital educativo del conjunto de la población.

El intento de articular datos cuantitativos y cualitativos que propongo aquí tiene por objetivo mostrar cómo la complementariedad entre ellos permite superar sus limitaciones respectivas y de esa manera produce una comprensión más cabal de los efectos de las políticas educativas. Como es sabido, la observación y los estudios de caso en que ésta tiene lugar no ofrecen garantías de representatividad (Mayntz, et al. 1985; Orum, et al.; 1991). Es decir, no puede sostenerse con rigurosidad que las formas de interacción que son observadas en el campo, ocurran en otros lugares y momentos más allá de las instancias específicas en las que se las ha presenciado. Por otro lado, las regularidades que se reflejan en los datos estadísticos, resultan muchas veces de 'abstracciones' que simplifican las variaciones que ocurren en las prácticas e interacciones concretas que caracterizan a los sistemas de relación social (Cicourel, 1964; Glasser y Strauss, 1967; Blumer, 1969). De esta manera, es posible pensar que mientras los datos cuantitativos permiten estimar la potencial representatividad de los casos observados, los datos cualitativos devuelven cierta complejidad a las simplificaciones que se reflejan en las regularidades estadísticas. Si bien en varios textos metodológicos se ha señalado la potencialidad de esta complementariedad (Schettini y Cortazo, 2015, p.18), ha sido menos común su puesta en práctica y los ejercicios concretos que muestren la riqueza y también las complejidades de combinar estas metodologías.

Así, en este caso buscaremos mostrar la utilidad de complementar los datos cuantitativos y cualitativos no tanto mediante una discusión epistemológica, sino mediante su puesta en práctica. Concretamente, intentaremos mostrar cómo esta forma de complementariedad nos permitirá captar más cabalmente los complejos efectos que generaron las políticas que buscaron democratizar el nivel medio de la educación argentina y cómo éstos incidieron en su capacidad para lograr los cambios que promovían. En esta combinación, la aproximación cuantitativa revelará, a nivel agregado, la efectiva capacidad del sistema educativo para garantizar progresivamente el acceso del conjunto

de la población al capital educativo y algunas de las dinámicas institucionales que subyacen a ella. A su vez, la aproximación cualitativa indicará la manera en que las modificaciones del formato institucional de la escuela impactaron en la vida cotidiana de las mismas, y con ello cómo incidieron justamente en las dinámicas institucionales destinadas a retener a los estudiantes y transferirles equitativamente saberes que favorecieran su inclusión social. De esta manera, poner en relación estos dos tipos de dato permitirá mostrar cómo los procesos que se descubren mediante la observación de la cotidianeidad escolar revelan las particularidades y matices que subyacen a las recurrencias que se captan a nivel agregado y abstracto en la información cuantitativa.

En la próxima sección describiré, en términos generales, el tipo de cambios propuestos por las políticas educativas que procuraron democratizar la educación media en Argentina. Estas políticas abarcaron una gran cantidad de aspectos del sistema educativo y fueron reformuladas en varias ocasiones entre 1983 y 2015. Dado que es imposible reconstruir todo el proceso aquí, la descripción dará cuenta de algunos antecedentes, pero se centrará en las normativas sancionadas a partir de 2006, particularmente las referidas a las modalidades de gobierno escolar, los sistemas de disciplina y los modelos de autoridad docente.

Luego de exponer los principales propósitos de estas políticas, utilizaré los datos provistos por el Ministerio de Educación argentino para ver la evolución de la matrícula escolar y la capacidad del sistema de incluir a los estudiantes sin distinciones sectoriales. A su vez, utilizaré los resultados de las pruebas PISA que ponen en evidencia la evolución del desempeño académico de los estudiantes en parte del período en que fue implementada la reforma. Esta fuente de datos permitirá también algunas comparaciones con otros países del Cono Sur como Brasil y Chile. Si bien, en este caso, no propongo un análisis comparativo detallado, algunas pocas comparaciones permitirán ganar algo de perspectiva sobre los efectos de las políticas en Argentina.

En la sección posterior, expondré los resultados de un prolongado trabajo de campo desarrollado mediante la observación no participante entre 2012 y 2015. Dado que la cantidad de datos relevados es excesiva para este trabajo, restringiré el análisis a las transformaciones en los 'ritos' escolares y sus efectos sobre la cotidianeidad escolar. En la sección siguiente resumiré los principales hallazgos de la investigación y discutiré las ventajas que implica analizar los efectos de la política educativa mediante la combinación de aproximaciones metodológicas cuantitativas y cualitativas. En las conclusiones resumiré los principales argumentos y hallazgos presentados a lo largo de la exposición.

LA DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

Desde la recuperación democrática que experimentó la Argentina en 1983 se produjeron tres instancias en las que se plantearon reformas integrales del sistema educativo. La primera de ellas se produjo inmediatamente después de asumir el primer gobierno surgido de elecciones libres en diciembre de 1983. Ya en 1984, el Parlamento

sancionó una norma convocando a un Congreso Pedagógico que tendría por finalidad establecer las bases de una reforma refundacional del sistema educativo argentino. Las finalidades generales de estas reformas eran hacer de la propia experiencia educativa una instancia de formación ciudadana de los y las estudiantes y también universalizar el acceso a la educación, sobre todo en el nivel medio, que estaba originalmente fundado en una concepción elitista y, consecuentemente, restrictiva (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Tiramonti, 1985; Filmus, 1988a).

Esta primera iniciativa de refundar el sistema educativo quedó trunca por una combinación de factores. Por un lado, la participación en el Congreso Pedagógico (que finalmente fue convocado en 1988) no tuvo la amplitud que el Gobierno esperaba y, en cambio, quedó hegemonizado por sectores de la Iglesia Católica y grupos nacionalistas del Partido Justicialista (Braslavsky, 1988b; Carbonari, 2004). Por otro lado, a partir de 1988 el Gobierno enfrentó una crisis fiscal y política que le impidió completar su mandato y obstaculizó el avance de muchas de sus políticas, incluidas las educativas. Pese a estas limitaciones, este primer intento de reforma dejó sentada algunas premisas que reaparecerían en instancias posteriores. Por un lado, estableció la necesidad de reformar las modalidades de gobierno escolar dando mayor participación al conjunto de la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes y progenitores. Esto se expresó en iniciativas tendientes a crear formas colegiadas de administración cotidiana de las escuelas, como los consejos de escuela. A esto se agregaron normativas que promovían la formación de centros de estudiantes. Por otro lado, se propuso la modificación de los regímenes disciplinarios de las escuelas, tratando de eliminar su sentido puramente punitivo y promoviendo alternativas donde la norma surgiera del consenso y la sanción tuviera un carácter reparador (Aguerrondo y Tadei, 1987). Además, se promovió la modificación de la modalidad de autoridad docente, pasando de un formato jerárquico y autocrático a otro fundado en el ejercicio del liderazgo y la capacidad de construir consensos.

El segundo intento de refundar el sistema educativo argentino se produjo en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación al inicio de una nueva gestión presidencial a cargo del Dr. Carlos Menem. Esta reforma del sistema educativo despertó polémicas, ya que implicaba modificaciones al régimen de administración y financiación de la educación que tendían a incrementar las desigualdades regionales y entre estratos sociales (García Fanelli, 1997; Puigróss 1997; Filmus, 1998b; Gorostiaga et al., 2003). Pese a estos sesgos, la sanción de la Ley Federal no implicó el abandono de todas las metas que subyacían a la convocatoria del Congreso Pedagógico. Aunque ésta no estableció explícitamente la vigencia de los consejos de escuela, entre 1995 y 1997, el Consejo Federal de Educación⁶⁶ sancionó dos decretos (el 41/95 y el 62/97) promoviendo los mismos en todo el territorio nacional. Esta sanción contenía, sin embargo, un matiz respecto al proyecto precedente.

⁶⁶ Un organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que debía coordinar la política educativa de todas las provincias con la participación de los ministros de educación de cada una de ellas.

En lugar de los consejos de escuela, las nuevas resoluciones promovían los 'consejos de convivencia'. En el primer caso, se trataba de consejos integrados por directivos, docentes, progenitores e incluso líderes vecinales elegidos en cada escuela. Estos consejos tenían la finalidad de participar de diversas funciones, que incluían desde la administración de los recursos materiales de la escuela a la intervención en el diseño del proyecto pedagógico de cada establecimiento educativo. En el segundo caso, también se trataba de organismos colegiados, pero que incluían fundamentalmente a directivos, docentes y estudiantes elegidos por sus pares. A diferencia de los consejos de escuela, la principal función de los consejos de convivencia era establecer y administrar, mediante la sanción consensuada de un 'acuerdo de convivencia', un nuevo orden normativo en la escuela que sustituyera los antiguos regímenes disciplinarios fundados en una concepción punitiva de la norma.

Los efectos que tuvo la Ley Federal sobre las desigualdades regionales y, con ello, la compleja desarticulación que produjo en el sistema educativo nacional llevaron a que ésta perdiera legitimidad en un lapso relativamente breve (Senén González, 1997; Rodrigo, 2006). Así, en el año 2006 la Ley Federal de Educación fue derogada y sustituida por la Ley de Educación Nacional (Filmus y Kaplan, 2012). Si bien este nuevo marco normativo revirtió varias de las reformas del anterior, las iniciativas tomadas para crear los consejos de escuela no sólo se mantuvieron vigentes, sino que cobraron aún mayor vigor. Así, en el año 2009 el Consejo Federal de Educación sancionó varias normas como el 'Plan Nacional de Educación Obligatoria' (Resolución 79), los 'Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Escuela Secundaria Obligatoria' (Resolución 84) y las 'Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Escuela Secundaria' (Resolución N° 93). Además, y como complemento de estas medidas, el Ministerio de Educación publicó un conjunto de cuadernillos para orientar la 'Renovación del Acuerdo Normativo de Convivencia Escolar' en los establecimientos educativos de todo el País.

Finalmente, en 2013, un nuevo conjunto de leyes y documentos se adicionó a esta ya profusa serie de normativas. Entre otras cosas, en ese año se sancionó la 'Ley para la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas' (26892) que fue acompañada por nuevos documentos orientativos emitidos por el Ministerio de Educación como la 'Guía Federal de Orientación para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar' y otro denominado 'Miradas en Torno a la Democratización de la Escuela Secundaria. Aportes y Desafíos.' Así, si bien los consejos de convivencia habían comenzado a implementarse, aunque de manera parcial, ya con las resoluciones de los años 1995 y 1997,⁶⁷ las nuevas resoluciones del Consejo Federal dieron impulso a una implementación orgánica del nuevo modelo institucional en el conjunto del País.

⁶⁷ Esto ocurrió sobre todo particularmente mediante experiencias embrionarias, particularmente en algunas provincias como Buenos Aires, Córdoba o Neuquén.

Sin embargo, aunque en la promoción de los consejos de convivencia existió una continuidad de la política educativa, la nueva normativa incluyó un matiz respecto de la precedente. Las resoluciones de mediados de la década de 1990 colocaron el énfasis en los sistemas de convivencia como instancia para regular los niveles de *conflictividad y violencia escolar*.⁶⁸ En cambio, las normativas establecidas luego de 2006 estuvieron más orientadas por el imperativo de la *inclusión* educativa; ya que, en la perspectiva de quienes formulaban la política educativa, para superar el carácter expulsivo de la escuela secundaria era necesario ‘democratizar su gobierno y la vida institucional.’⁶⁹

En pos de este objetivo era que se proponía la plena vigencia de los consejos de convivencia como forma de regulación interna de los vínculos de cada comunidad educativa. Es decir, se suponía que era necesaria una reforma del orden disciplinar de la escuela, que la volviera a su vez más democrática y acorde a las nuevas características culturales de la juventud. Incluso, a aquellas que surgían de las crecientes diferencias sociales de la población. En pos de lograr contener esta diversidad es que se promovía la constitución de un nuevo orden institucional que surgiera del consenso en el seno de organismos colegiados como los consejos de convivencia. Además, las normas debían formularse como un sistema de derechos y obligaciones comunes a todos los miembros de la comunidad educativa, evitando que se constituyeran como listado de obligaciones y prohibiciones exclusivamente aplicables a los estudiantes. Así, si bien el sistema normativo podía prever sanciones, éstas debían tener un carácter reparador. Su aplicación debía habilitar a quienes transgredieran a reintegrarse a su comunidad de pertenencia, evitando así atentar ‘contra los derechos de los jóvenes a la educación en los niveles en que la obligatoriedad está establecida por la Ley de Educación Nacional’⁷⁰.

Esta forma de instrumentación de la norma derivaba también en una restricción a la imposición de pautas de comportamiento ‘arbitrarías’ que no incidieran en la finalidad específica de la escuela —vg. la excesiva regulación de la estética personal (el largo del pelo, el atuendo, el uso de alhajas, etc.), de los usos del tiempo y el espacio en la escuela y también de las formas de ‘trato’ entre los miembros de la comunidad educativa. Como veremos, esta suerte de desregulación de la estética personal y del tiempo y espacio escolar implicó importantes modificaciones en los ritos que regulan las rutinas escolares y con ello de los vínculos cotidianos, incluidos aquellos que hacen a la transmisión del capital educativo.

⁶⁸ Esto se debió a que una crisis económica y política que tuvo lugar entre los años 2001 y 2002 incrementó severamente los niveles de violencia delictiva y conflictividad social, particularmente en los sectores con mayor vulnerabilidad social. Si bien no es claro cuánta de esta violencia y conflictividad efectivamente permeó el sistema educativo, esta fue percibida como un verdadero problema por los diversos actores de la comunidad educativa (para una discusión más detallada ver Miguez, 2008).

⁶⁹ Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009) Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Ministerio de Educación, p.18.

⁷⁰ Ver punto 113, ‘Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación secundaria Obligatoria.’ Consejo Federal de Educación.

Además de cambios en el sistema normativo y en las rutinas cotidianas, el nuevo sistema de convivencia implicaba cambios en los modelos de autoridad docente. En el nuevo modelo, la aplicación adecuada de la norma implicaba un vínculo asimétrico entre jóvenes y adultos. Sin embargo, esta nueva asimetría no debía fundarse en estilos ‘verticales, distanciados y unilaterales’ de ejercicio de la autoridad. En cambio, la autoridad docente debía fundarse en: ‘Una nueva “asimetría democrática” que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes.’⁷¹ Esto exigía un ‘verdadero diálogo reflexivo’ en el que tuviera lugar la suspensión momentánea de cualquier asimetría para propiciar momentos y espacios en los cuales la palabra de todos ‘valiera vale por igual’.⁷² Sin embargo, esa ‘cesión voluntaria del poder’ por parte de los adultos no debía implicar una degradación de su rol, sino que debía incluirse al mismo tiempo ‘lo simétrico y lo asimétrico, la cercanía y la distancia óptima, la diferencia y la proximidad.’⁷³

Como ya señalamos, la particularidad de las normas sancionadas a partir del 2006 es que hicieron obligatoria la aplicación de los sistemas de convivencia (y la derogación de los antiguos sistemas disciplinarios) en todo el territorio nacional en el lapso de dos años posteriores a su sanción. De esa manera, todas las escuelas debieron implementar el nuevo orden institucional, aunque éste fue adquiriendo matices en cada provincia dado el carácter federal del sistema educativo argentino. Aún así, los sistemas de convivencia fueron ganando preeminencia, y la sanción de los acuerdos y consejos de convivencia se hizo casi universal en todo el territorio nacional. Sin embargo, no siempre los efectos de su instrumentación fueron los imaginados. Como veremos, por un lado, la evolución de la matrícula y la ecuanimidad en el acceso a la calidad educativa no tuvo la evolución esperada. Por otro lado, el orden institucional de la escuela que derivó de su instrumentación, si bien en algunos sentidos implicó una mayor capacidad inclusiva, tampoco tuvo los efectos previstos.

INCLUSIÓN Y CALIDAD: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Los datos oficiales sobre la evolución de la matrícula (la cantidad de estudiantes inscriptos por año) de la escuela secundaria presentan limitaciones. El Ministerio de Educación dispone de datos completos sólo a partir de 1996. Antes de eso, no hay información sistemática, apenas existen algunos datos aislados de orden provincial. Basado la información disponible, el Gráfico I muestra una evolución matizada. Entre 1996 y 2001 existe un ciclo ascendente, cuando la proporción de estudiantes en el nivel secundario sobre el total de la población en la edad prevista de acceso a la misma alcanzó casi al 90%. Luego, existió una fluctuación por la que la tasa bajó a cerca del 80% hasta

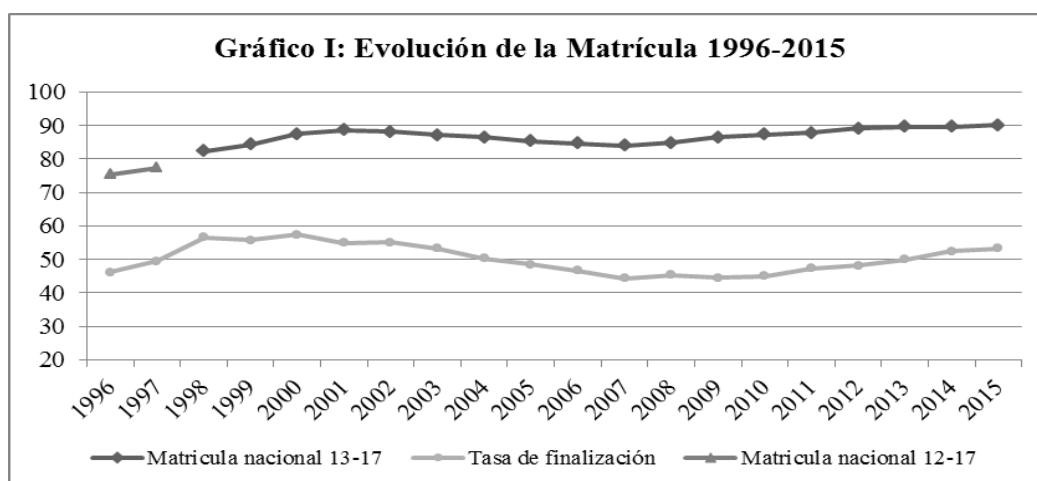
⁷¹Ver punto 89 de las ‘Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación secundaria Obligatoria.’ Consejo Federal de Educación.

⁷²Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo III, Ministerio de Educación. Cuadernillo, p.16

⁷³Programa de Renovación del Acuerdo Normativo. Cuadernillo III, Ministerio de Educación, p. 17.

2007. Finalmente, hubo un nuevo incremento que se extendió hasta el 2015, cuando la tasa superó, incluso, a la de 2001. En síntesis, el Gráfico I muestra que, más allá de las fluctuaciones, podría decirse que el acceso a la educación secundaria se volvió casi universal a partir de la restauración democrática de 1983.⁷⁴

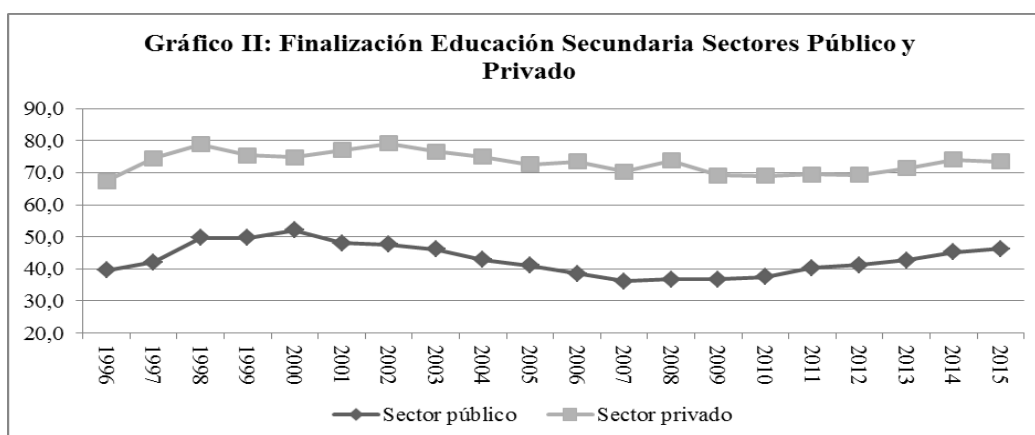
Sin embargo, si en lo que respecta al acceso a la educación secundaria los datos sugieren que el sistema alcanzó casi al total de la población, en lo que respecta a la finalización del ciclo los niveles de inclusión fueron bastante más limitados. En este último caso, el Gráfico I indica que la proporción de estudiantes que alcanzaron el último año respecto de los que accedieron al primero fluctuó en torno al 50%. Es decir que, durante el período para el que disponemos de datos, sólo alrededor de la mitad de la población argentina logró finalizar el ciclo (las estimaciones de UNICEF, 2012:85-86; Tiramonti, 2014:8 y Krüger, 2016:56 llegan a resultados similares).



Fuentes: Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación

Ahora bien, si los datos del Gráfico I ya indican que la meta de lograr la universalización de la educación secundaria sólo se alcanzó parcialmente dada la limitada proporción de estudiantes que llegaba al final del ciclo, la comparación entre los sectores público y privado indica algo más.

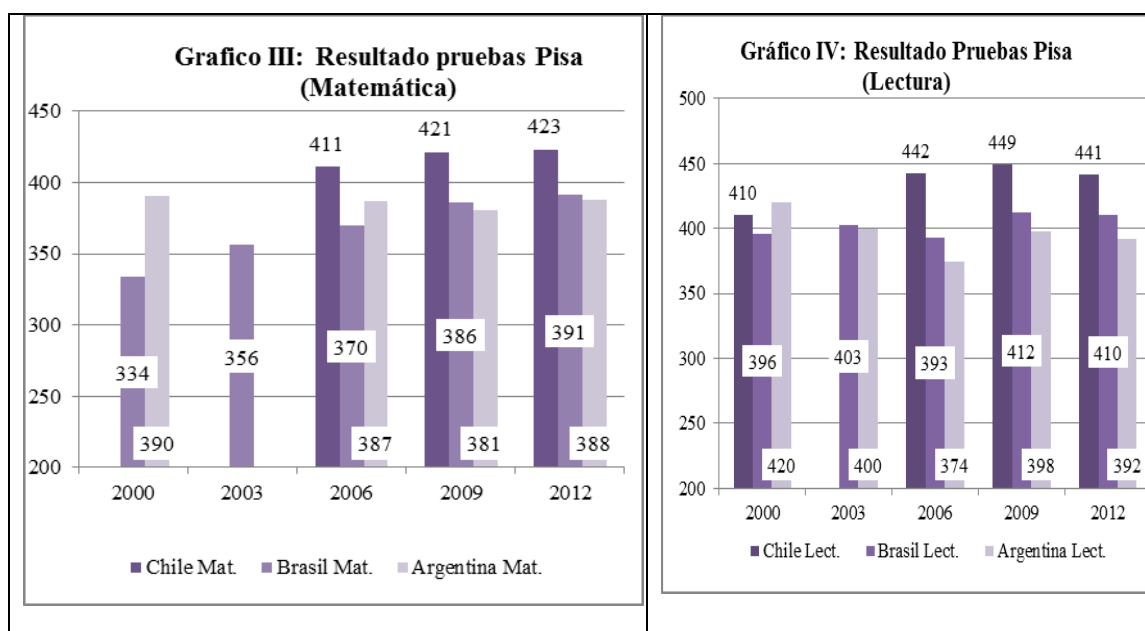
⁷⁴ Los datos aislados que disponemos para años anteriores y para el caso particular de la provincia de Buenos Aires sugieren que la tendencia incremental que se observa para el lapso 1996-2001 se remota hasta inicios de la recuperación democrática en 1983 cuando el acceso a la educación secundaria rondaba al 50%. Sin embargo, no existiría una evolución paralela en cuanto a la terminalidad. Es decir, que si bien el acceso al nivel se incrementó desde el retorno a la democracia, la proporción de estudiantes que culminaban el ciclo se mantuvo más o menos constante.



Fuente: Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

El Gráfico II muestra que la proporción de estudiantes que culminó la educación secundaria en el sector público tendió a ubicarse por debajo del 50%, incluso por momentos acercándose al 30%. En cambio, en el sector privado, ésta fluctuó entre el 70 y el 80 por ciento, poniendo en evidencia una enorme diferencia por sector educativo. Estos datos indican, entonces, que el objetivo de lograr el acceso universal a una educación de calidad parece haberse cumplido de manera matizada. En buena medida, ésta se alcanzó respecto al acceso al nivel educativo medio, pero no en lo que concierne a su culminación. En este sentido, incluso unos 30 años después de la recuperación democrática, apenas la mitad de la población lograba concluir el nivel, y este promedio ocultaba importantes diferencias sectoriales entre quienes accedían al sector público y quienes accedían al sector privado.

En lo que respecta al desempeño de los estudiantes, las pruebas PISA sugieren un estancamiento en niveles relativamente bajos, que, además, muestran un cierto 'retroceso' de la Argentina respecto de otros países de la Región. En los Gráficos III y IV puede verse la evolución de los rendimientos de los estudiantes argentinos del tercer año de la educación secundaria en lengua y matemática entre 2000 y 2013. Según los parámetros de las pruebas PISA, en promedio, los estudiantes argentinos sólo alcanzaron los niveles más bajos de desempeño. Y si bien esto es bastante similar en otros países del Cono Sur (como puede verse en los casos de Chile y Brasil), estos no sólo muestran, en general, un rendimiento superior, sino que comparativamente tienden a mejorar en relación a la Argentina.

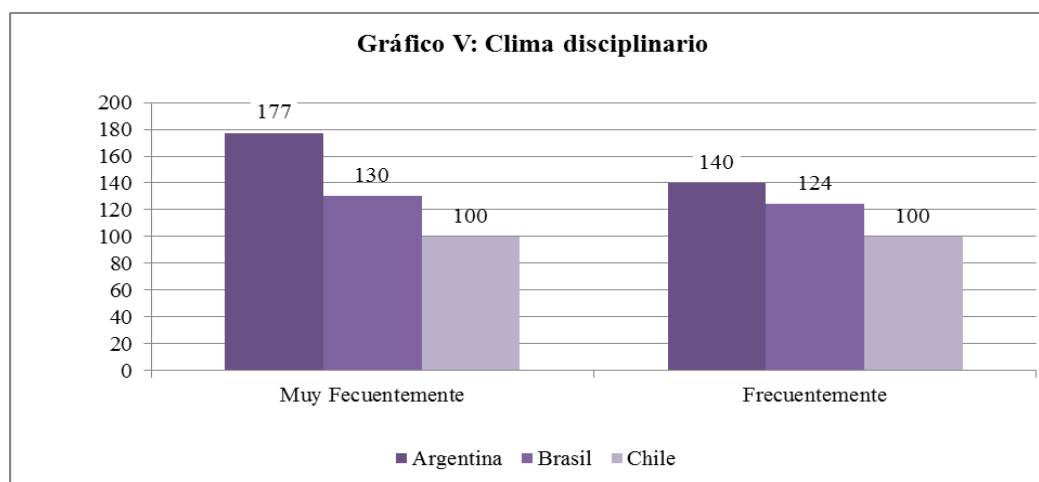


Fuente: Informes OCDE 2000; 2003; 2006; 2009; 2012

En síntesis, el desempeño de los estudiantes argentinos en las pruebas PISA sugiere que estos no fueron alcanzando un buen nivel educativo durante el período de reformas, y que incluso éste tendió a estancarse o deteriorarse en comparación con otros países de la Región. Además de mostrar que los rendimientos de los estudiantes argentinos no experimentaron incrementos significativos, otra particularidad que indican las pruebas PISA es que el clima disciplinario en las escuelas argentinas fue menos favorable al proceso educativo que otros.

Las pruebas PISA indagan sobre el clima disciplinario preguntando si: a) Los estudiantes escuchan a sus docentes; b) si hay ruido y desorden en las clases, c) si los docentes deben esperar para lograr silencio; d) si los estudiantes comienzan a trabajar tardíamente.⁷⁵ A cada una de estas preguntas los estudiantes pueden responder si esto pasa en 'todas las clases', 'la mayoría de las clases', 'algunas clases', 'nunca o casi nunca'. En el caso del Gráfico V, agregamos todas las preguntas en una sola variable para mayor claridad y simpleza (las variables mostraron un comportamiento similar, dado que el Alfa de Cronbach fue de 0,803 puntos).

⁷⁵ Ver pregunta N° 45 del 'Cuestionario para Estudiantes' de las pruebas PISA 2012



Fuente: base de pruebas PISA 2012 (números índice, Chile base 100)

Lo que se revela mediante esta estimación es que los estudiantes argentinos consideran que el clima durante sus clases es desfavorable al inicio y desarrollo de las actividades de aprendizaje significativamente más que los chilenos y brasileños.⁷⁶ Así, aunque no pueden establecerse conclusiones definitivas, estos datos sugieren que el menor rendimiento de los estudiantes argentinos podría deberse a que los climas disciplinarios son menos favorables a la actividad académica que en otros países de la Región (ver Tiramonti, 2014, p.18; Rivas, 2015, p.256 para una conclusión similar).

Las limitaciones de tiempo nos han impedido avanzar en los cálculos que permitirían discernir si, en términos cuantitativos, existe una asociación manifiesta entre el clima disciplinario en las clases y el desempeño académico en las pruebas.⁷⁷ Sin embargo, algunos estudios comparativos, como por ejemplo el de Martín Carnoy (2010) sobre las causas del mejor desempeño de los estudiantes cubanos en este tipo de pruebas, sugieren la plausibilidad de esta hipótesis. El trabajo muestra que una de las características del sistema educativo cubano es justamente la existencia de climas disciplinarios favorables a la transferencia del capital educativo.⁷⁸ Así, estas conclusiones sugerirían que existe una influencia del clima disciplinario sobre el desempeño de los estudiantes. En este sentido, la dimensión cualitativa que formó parte de la investigación opera como un importante complemento a los datos agregados que he presentado hasta

⁷⁶ El Gráfico V muestra que la opinión de que los climas disciplinarios son 'muy frecuentemente' desfavorables al inicio y desarrollo de las actividades educativas es entre un 70 y un 40 por ciento más común entre los estudiantes argentinos que entre chilenos y brasileños respectivamente. Mientras que la opinión de que es 'frecuentemente' desfavorable es entre un 40 y un 25 por ciento más recurrente entre los primeros que entre los segundos y terceros.

⁷⁷ Llevar a cabo esta prueba implicaría transformar a los 'cursos' en que se agrupan los estudiantes en unidad de análisis y luego desarrollar modelos de regresión para estimar la incidencia de este factor manteniendo constantes otras condiciones sociales y personales (vg. género, nivel educativo de los progenitores, tipo de vivienda, etc.). Si bien estas estimaciones son parte de mi proyecto de investigación están programados para una etapa futura.

⁷⁸ En el estudio de Carnoy se pone en evidencia además que estos climas disciplinarios están vinculados a un contexto político mayor que dota de legitimidad al sistema educativo en general, y a la adquisición de las formas de capital cognitivo que este transfiere y distribuye.

aquí. Como veremos, los resultados sugieren que la tesis que Carnoy sostiene en relación al caso cubano, también encontraría fundamentos, aunque de un sentido inverso, en el caso argentino.

LA DEMOCRATIZACIÓN INSTITUCIONAL: UNA MIRADA CUALITATIVA

Como ya he adelantado, la parte cualitativa de la investigación consistió en un prolongado trabajo de campo llevado adelante mediante la observación no participante entre 2012 y 2015; es decir, cuando los sistemas de convivencia se encontraban vigentes en todo el territorio nacional. Las observaciones implicaron mi presencia prolongada en las escuelas, pero sin tomar parte en las actividades cotidianas que tenían lugar en ellas. Por este motivo se trató de observaciones 'no participantes'.⁷⁹ Realicé estas observaciones varias veces por semana en escuelas radicadas en una ciudad de 120.000 habitantes de la provincia de Buenos Aires. Las escuelas en las que tuvo lugar este trabajo de campo pertenecían a estratos sociales claramente diferenciados.

Del total de casos estudiados presentaré evidencia recolectada en dos escuelas que se encontraban en los extremos de la escala social. He seleccionado estos casos por varios motivos. En primer lugar, las limitaciones de espacio impiden presentar la totalidad de la evidencia recolectada. En segundo lugar, el contraste entre sectores público y privado y entre estratos sociales que presentan estas escuelas permitirá ilustrar las dinámicas institucionales subyacentes a las diferencias en los niveles de terminalidad entre sectores educativos que se manifiesta en los datos estadísticos (Gráfico II). También, aunque más indirectamente, permitirá conocer algunas de las dinámicas que subyacen a las diferencias de desempeño en las pruebas estandarizadas entre distintos sectores sociales.⁸⁰

Una de las escuelas en las que realicé las observaciones pertenecía al sector privado y era de carácter confesional. A ella asistía población de estratos socio-educativos medio altos y altos. Más del 80% de los progenitores de los y las estudiantes poseía grado universitario y pertenecía al quintil más alto de ingresos. En esta escuela los niveles de deserción eran casi nulos (más del 90% concluía el ciclo secundario en la misma escuela y en torno a un 20% abandonaba, mayormente para pasar a otro establecimiento educativo de menor exigencia). Además, las pruebas estandarizadas

⁷⁹ Si bien toda observación implica un grado de participación, ya que la mera presencia del investigador en el campo lo involucra en el sistema de relaciones sociales que observa, la observación no participante supone un rol puramente pasivo. Es decir, el investigador no interviene en la situación que observa salvo en su rol de mero observador (Taylor y Bogdan, 1988).

⁸⁰ El marco muestral de las pruebas PISA no permiten desagregar por estrato social manteniendo la representatividad. Sin embargo, si puede hacerse con los datos de las pruebas nacionales de nivel nacional (Operativos Nacionales de Evaluación Educativa). Como lo muestran los trabajos de Ruben Cervini (1999; 2002; 2003^a; 2003b; 2006; 2009; Cervini y del Campo, 2012; Cervini, Dari y Quiroz, 2013), en este caso aparecen diferencias muy importantes por estrato social.

mostraban que el rendimiento de los y las estudiantes de esta escuela ubicaba a la totalidad de ellos y ellas en el nivel de rendimiento más alto.⁸¹

A la otra escuela observada asistía población de los estratos sociales más vulnerables. En este caso, la mayor parte de los progenitores de los y las estudiantes no había concluido la educación secundaria, y pertenecían al quintil de ingresos más bajo. En esta escuela, la deserción oscilaba entre el 80 y el 90 por ciento, lo que podía observarse en el nivel de matrícula entre los distintos años. Normalmente, los cursos del primer año contaban con entre 25 y 30 estudiantes, pero sólo entre tres y cuatro llegaban al último año y lograban graduarse. Ninguno de los estudiantes de esta escuela lograba alcanzar el nivel de desempeño más alto en las pruebas estandarizadas nacionales.

El trabajo de campo que llevé adelante tuvo lugar luego de haber desarrollado la parte cuantitativa de la investigación. El propósito específico con el que desarrollé las investigaciones era ver los efectos de la implementación de los sistemas de convivencia sobre los climas disciplinarios en las escuelas. De esta manera, intentaba comprender por qué los estudiantes argentinos señalaban repetidamente en las pruebas PISA que en sus aulas era frecuente o muy frecuente que los estudiantes no escucharan a sus docentes, que hubiera desorden y ruido en las clases o que los estudiantes iniciaran sus trabajos tardíamente y los docentes debieran esperar para lograr silencio. Este objetivo hizo que la mayor parte de la investigación se centrara en las rutinas cotidianas que tenían lugar en el aula, y particularmente en las formas en que eran reguladas la sucesión de actividades en ella, aunque como mencioné, también realicé observaciones en los lugares de recreo y sala de profesores.

No es posible presentar aquí la totalidad de la información recopilada durante las observaciones, de manera que restringiré su presentación a algunas instancias específicas. En particular, en los ritos de ingreso y egreso de la escuela y las aulas, además de aquellos que marcaban el inicio y finalización de las clases. Elegí estas instancias rituales porque ilustran las dimensiones del clima disciplinario que surge en las pruebas PISA. Es decir, las regulaciones del inicio y la finalización de las clases, la regulación de las actividades áulicas y de los grados de orden que las acompaña. Pero entender cómo es que estas instancias rituales intervienen en la construcción de climas disciplinarios en la escuela requiere algunas aclaraciones conceptuales respecto a las características y efectos de la acción ritual. Específicamente, se requiere prestar atención a la manera en que los ritos organizan las percepciones sociales de tiempo y espacio y cómo esto interviene en la articulación de las relaciones sociales.

⁸¹ Además de las pruebas PISA el Ministerio de Educación implementa anualmente pruebas estandarizadas en el tercer y último año de la educación secundaria para registrar los niveles de desempeño por estudiante. Desde 2016 se comunican los datos a los establecimientos educativos con el fin de que conozcan su nivel de desempeño.

RITOS ESCOLARES

Un punto de partida ineludible para entender la forma en que los ritos intervienen en la organización de los vínculos sociales es reconocer que, en la experiencia sensorial humana, tiempo y espacio se presentan como un continuo. Es decir, no hay elementos inherentes a esa experiencia que segmenten el tiempo y el espacio de acuerdo al sistema de categorías que rige la actividad social. Desde los clásicos aportes de Van Gennep ([1909] 1986) y Turner ([1969] 1988) se ha hecho evidente que los ritos, entendidos como comportamientos normativamente pautados que se repiten con una cronología predeterminada, intervienen en este ordenamiento del espacio y tiempo social. Por un lado, porque estas conductas simbólicas pautadas y recurrentes suelen marcar las fronteras espaciales y temporales que organizan la percepción humana. Por otro lado, porque articulan esta misma estructuración social de tiempo y espacio con las categorías y formas de relación social que constituyen el orden social entre quienes tiene lugar esta práctica ritual.

En buena medida, esta capacidad de la acción ritual resulta que la topografía temporal y espacial que se constituye mediante ella, se vuelve también una suerte de mapa social. Como lo mostró Edmund Leach (1976:69), la clasificación de espacio y tiempo no sólo ordena la actividad humana en esas dimensiones, sino que las posiciones que se ocupan son un factor que define y reproduce las relaciones sociales entre sujetos. Casos típicos y casi universales son la diferenciación entre 'arriba' y 'abajo' o 'adelante' y 'atrás' para expresar jerarquía o estatus social. El ejemplo de la posición del docente 'al frente' del aula es un conocido caso de esta forma de superposición entre posición social y espacial. Y, para completar el ejemplo, los intentos de rediseñar el espacio áulico situando a estudiantes y profesores en círculos o rondas que eliminan la posibilidad de que alguien esté al frente es una forma de expresar la pretensión de modificar las jerarquías relativas dentro de ella.

Como veremos, la diferenciación 'adentro' y 'afuera', el uso de la simetría y las figuras geométricas para segmentar el espacio —por ejemplo, en la distribución de los pupitres en el aula en forma de damero—, son instrumentos frecuentes de distinción espacial y social en las escuelas (y fuera de ellas). En el mismo sentido pueden entenderse la regulación del aspecto personal o del volumen y tipos de sonidos que distintos miembros de la comunidad escolar pueden utilizar en una clase. Así, quién tiene prioridad en el uso de la palabra y quién tiene derecho a elevar el volumen de voz son formas de establecer distinciones de jerarquía y rol social, que se superponen muchas veces a la distribución espacial. Entre otras cosas, la posición del docente al frente del aula, vestido de una forma distinta a la de sus estudiantes, que tiene además prioridad en el uso de la palabra y legitimidad para elevar la voz, ilustra claramente estas articulaciones.

Es entonces evidente, incluso a través de este breve ejemplo, que la escuela está lejos de haber escapado a los efectos que surgen de la articulación del ordenamiento de espacio y tiempo a la estructuración social y política de la sociedad que produce los ritos (McLaren, 1999; Quantz, 1999). De hecho, los estudios que indagan sobre los procesos constitutivos del tradicional orden escolar en la Argentina confirman esta tendencia. Las investigaciones revelan que una buena parte de los ritos que regulan la cotidianeidad escolar fueron diseñados para promover la homogeneización de la población argentina en torno a un sentido de la identidad nacional que tenía como ethos una comprensión castrense de la disciplina y el patriotismo (Tedesco 1982; Bertoni, 1992; Halperín Donghi, 1998).⁸² Es así que una instancia icónica en la que se articulaba este ethos castrense de la identidad nacional con el orden y disciplina escolar fueron los actos celebratorios de las fechas patrias (Olorón, 2000; Amuchástegui, 2000; 2003; Guillén, 2008; Blazquez, 2012). En esos ritos, la manera en que los estudiantes debían formarse frente a los símbolos patrios y el tipo de marchas militares que debían entonar (con letras referidas a las instancias bélicas de la gesta independentista nacional), constituían una clara articulación entre el formato escolar y un sentido marcial de la identidad nacional y la disciplina.

Es importante señalar también que, además de en las celebraciones de las fechas patrias, esta modalidad ritual se repetía en la regulación de la cotidianeidad escolar. Por ejemplo, los ritos que regulaban los momentos de ingreso y egreso a la escuela y al aula eran otras instancias cruciales de diferenciación. En el orden escolar tradicional el 'adentro' y el 'afuera' de la escuela y el aula no sólo estaban señalados por la estructura edilicia que separaba a la calle del establecimiento educativo, o al patio del salón de clases. Ese límite también estaba marcado por ritos de transición que otorgaban un sentido especial a esa frontera física. Para ingresar a la escuela los y las estudiantes debían saludar formalmente a las autoridades. Durante el saludo debían estar formados en líneas rectas, ordenados por estatura, a distancias regulares, diferenciados por género y ubicados de frente a los símbolos patrios entonando algunas estrofas de himnos alusivos a la gesta independentista nacional.

Estas formaciones estaban caracterizadas por la exigencia del silencio y la rigidez física (estar de pie, firmes y callados), como señales de reverencia frente a la autoridad escolar y a los propios símbolos nacionales. Junto a esto, los desplazamientos de estudiantes y docentes durante el rito eran medidos por la regla general de la discreción. El tono de voz, en caso de que se hablara, debía ser bajo y debía haber una economía de movimientos y desplazamientos. Particularmente, los desplazamientos del alumnado, centralmente en filas, sólo podían producirse con la autorización de los docentes, y en los momentos adecuados. Un rito similar marcaba el ingreso y egreso del aula. Normalmente, al inicio del día se ingresaba al aula manteniendo las formaciones con las que se había

⁸² Los propios trabajos de Bertoni muestran que en competencia con esta concepción de la nacionalidad y del formato escolar, existieron propuestas de fomentar desde la escuela un concepto de ciudadanía que incluía la diversidad y la participación estudiantil en la gestión cotidiana de la escuela. Sin embargo, este modelo no parece haber prosperado.

saludado a las autoridades escolares y a los símbolos patrios. Una vez dentro del aula, se encontraban los pupitres ordenados en dameros compuestos por filas simétricas, y cada estudiante tenía asignado *uno* que debía utilizar regularmente. El desplazamiento de los estudiantes o de los pupitres dentro del aula estaba interdicto, salvo situaciones excepcionales especialmente autorizadas por los docentes, directivos o celadores.

Además, el ingreso de los docentes era normalmente precedido por el anuncio del celador, quien solicitaba a los y las estudiantes que se pararan en posición de firmes al costado de sus bancos para saludar al unísono al profesor o profesora ingresante. Este saludo marcaba la transición hacia el inicio de la actividad académica propiamente dicha. Esta transición en tiempo implicaba una acentuación de las exigencias de silencio y restricción de movimientos. El inicio del tiempo de clase acentuaba la demanda de control corporal, y junto con ello de trato reverencial al docente. Por ejemplo, sólo podía hacerse uso de la palabra solicitándolo previamente, y en general esa solicitud no debía ser verbal sino gestual: alzando la mano.

La asociación entre la regulación de tiempo y espacio con las formas de trato entre actores de la comunidad educativa, revela que estas no eran sólo una manera de ordenar la actividad. Como lo ha mostrado Amuchástegui (2000:67), estas formas de regulación en donde los y las estudiantes debían pedir autorización para usar la palabra o hasta 'para ir al baño' constituía un ritual de legitimación de un modelo normativo y de una forma de autoridad jerárquica según la cual la obediencia supone un acatamiento acrítico de la voluntad del superior, y cualquier disidencia implica una transgresión pasible de castigo. En este modelo, la voluntad del estudiante queda sujeta a la del docente, al punto que tal dependencia operaba aún en situaciones que el primero podría resolver fácilmente. A su vez, en este esquema la sanción siempre tenía un sentido punitivo más que pedagógico o reparador, y era tomada de forma autocrática por quienes detentaban el poder institucional (docentes, directivos, celadores, etc.).

Ahora bien, las políticas de democratización educativa que empezaron a implementarse en Argentina desde 1983 tenían como objetivo modificar estos aspectos de la institucionalidad escolar, y junto a ello el tipo de rito y modelos de autoridad que regían los vínculos cotidianos. Como lo señalamos, el fin de estas reformas era hacer de la escuela un ámbito más favorable a la formación ciudadana y más receptivo a las particularidades de los y las jóvenes que asistían a ella. Es decir, se buscaba justamente modificar las formas tradicionales de regular el espacio y tiempo escolar erradicando su inspiración castrense y el modelo jerárquico y autocrático de autoridad institucional que se expresaba en ellas. El objetivo era eliminar los mecanismos expulsivos típicos de la educación secundaria e incrementar la participación democrática en cada comunidad escolar.

Lo que muestran las observaciones que realizamos durante nuestro trabajo de campo es que la instrumentación de los sistemas de convivencia erradicó, en buena

medida, las prácticas precedentes, sobre todo en la parte final del proceso entre 2006 y 2015. Sin embargo, las observaciones también sugieren que ese proceso de cambio no fue homogéneo en todo el sistema educativo. Y esto no sólo porque el grado y la forma en que fue erradicado el viejo sistema resultó variable, sino también porque lo que surgió como alternativa presentó variaciones. En este sentido, y como mostraremos a continuación, el contraste entre establecimientos pertenecientes a distintos sectores educativos y con población proveniente de distintos estratos sociales en el que realicé las observaciones ilustra, con particular claridad, este proceso de diversificación.

LOS RITOS EN LA ESCUELA DE SECTORES VULNERABLES

La escuela de sectores vulnerables en la que realicé las observaciones se encontraba radicada cerca de uno de los barrios con mayor precariedad habitacional de la ciudad, además de ser objeto de los estigmas propios de la marginalidad urbana. Este enclave social era señalado como un ámbito en el que se asociaban pobreza, marginalidad y violencia. Además, como ya señalé, la población que asistía a la escuela se encontraba en el quintil más bajo de ingreso, y en general sólo había accedido a los niveles de educación más básicos. Cuando realicé las observaciones, en la escuela ya se había implementado el sistema de convivencia y erradicado con ello el anterior sistema de disciplina. Tal como establecían las resoluciones sancionadas por el Consejo Provincial, el orden normativo de la escuela estaba fundado en un 'acuerdo de convivencia' que había sido establecido con la participación de los y las estudiantes, y cuya aplicación estaba, al menos formalmente, en manos de un consejo de convivencia integrado por docentes, estudiantes y directivos.

Asimismo, el acuerdo de convivencia buscaba regular las relaciones sociales internas como un sistema de derechos y obligaciones comunes al conjunto de los miembros de la comunidad escolar y darles a las sanciones un carácter reparador, anulando la posibilidad de que éstas condujeran a la expulsión de los y las estudiantes del sistema educativo. Es decir, al menos desde el punto de vista formal, el acuerdo de convivencia implementado en la escuela y la modalidad de aplicación del mismo respondía a lo establecido en las resoluciones tomadas por el Consejo Federal de Educación, que además habían sido refrendadas por resoluciones homólogas sancionadas por la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.⁸³

Es oportuno aclarar, sin embargo, que, si bien el sistema de convivencia se encontraba vigente desde un punto de vista formal, la instrumentación del mismo en el contexto de esta comunidad escolar presentaba complejidades. La principal dificultad era

⁸³ No es posible dar detalles aquí sobre la manera en que las resoluciones sancionadas por el Consejo Federal de Educación fueron instrumentadas en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, lo que sí puede señalarse es que las normativas provinciales reflejaron muy consistentemente a éstas normativas, ocupando la vanguardia en la implementación de los sistemas de convivencia (ver Míguez, 2017 para una descripción más detallada).

lograr la participación estudiantil que operaba como un supuesto fundamental para el funcionamiento de los sistemas de convivencia. Tanto el establecimiento del acuerdo de convivencia, como el funcionamiento del consejo suponían una activa participación estudiantil. Los y las estudiantes debían involucrarse en la elaboración de las normas institucionales, como también intervenir en su aplicación cotidiana. Además, debían elegir regularmente representantes para intervenir en estas instancias.

Sin embargo, un problema recurrente que surgía para la implementar el consejo de convivencia y actualizar los acuerdos, era el escaso interés que los y las estudiantes tenían en esa participación. Por ejemplo, si bien el acuerdo se constituyó con la participación de alumnos/as que pudieron discutir las normas durante una semana en sus cursos, en general éstos/as no mostraron interés en involucrarse en ese proceso de elaboración. Y cuando lo hicieron, la mayor parte de las veces fue para proponer un orden normativo que remedaba el anterior sistema punitivo.

Salvo en relación a algunas pocas normas (por ejemplo, el uso del atuendo o la posibilidad de comer en clases), los y las estudiantes no mostraron entusiasmo a la hora de participar en la elaboración del resto del orden normativo escolar. Asimismo, una de las principales dificultades para el funcionamiento del consejo de convivencia era que pocos estudiantes se postulaban para participar en ellos, pocos participaban activamente del proceso eleccionario y, más aún, era frecuente que los representantes estudiantiles no asistieran cuando se los convocaba a reuniones. Así, durante el período en que realicé las observaciones el consejo no estuvo operativo de manera regular.

Ahora bien, si estas limitaciones en la implementación del sistema de convivencia hacían que, desde el punto de vista formal, ésta fuera parcial o limitada, no debe deducirse de eso la permanencia del orden institucional tradicional o la incapacidad de los y las estudiantes de incidir en la constitución de ese orden. La particularidad que encontramos es que la influencia de los y las estudiantes en la constitución del orden cotidiano de la escuela no se daba por canales formales. Sin embargo, sí intervenían de manera informal. Por ejemplo, decidiendo cotidianamente qué hacer con su tiempo dentro de la escuela, en qué lugar pasar ese tiempo y qué actividades realizar durante el mismo. Esta capacidad informal de decisión, que estaba fuertemente asociada a los nuevos modelos normativos y de autoridad docente que proponían los sistemas de convivencia implicó un importante cambio respecto del orden institucional tradicional. Si bien no podemos dar cuenta de las múltiples dimensiones en que estos se produjeron, los contrastes que surgen entre las nuevas regulaciones rituales del espacio tiempo escolar al compararlas con las tradicionales operan como una elocuente metonimia de esos cambios.

Una de las maneras en que pueden ilustrarse estas transformaciones es detenerse en los ritos que marcaban la transición desde el exterior al interior de la Escuela e inauguraban el tiempo de actividad académica. En estos ritos los y las estudiantes se

formaban en el patio central de la escuela en filas separadas según ciclo educativo, sin que a su interior estas se diferenciaban por género o estuvieran ordenadas por estatura. En rigor, el poco espacio disponible en el patio hacía que, si bien nominalmente las filas existieran, la cercanía entre ellas les diera el aspecto de una agrupación indiferenciada de estudiantes. Frente a estas filas se situaba el director y a la izquierda y derecha de los estudiantes se colocaban los celadores. Si había docentes presentes, éstos se colocaban aleatoriamente a los lados de los y las estudiantes. Normalmente, el Director hacía algunos anuncios y recomendaciones breves antes del inicio de la actividad, luego se escuchaban algunas estrofas de la marcha Aurora, que los estudiantes normalmente no entonaban. Tampoco lo hacían la mayoría de los docentes presentes. Al finalizar la marcha los estudiantes ingresaban a sus aulas, rompiendo la formación y sin un orden determinado.

A diferencia de lo que ocurría en el orden escolar tradicional, dentro del aula los pupitres no se encontraban ordenados, con lo cual los estudiantes los iban agrupando según sus intereses y conveniencia. Es decir, los bancos se ordenaban según cómo se conformaban los grupos de pares; y la distribución variaba, durante la jornada escolar o en una misma clase, según cómo fueran cambiando momentáneamente las preferencias.

Luego de finalizado el rito de ingreso a la escuela y al aula, la mayor parte de las veces la presencia de autoridades o docentes dentro del aula no se producía junto a los estudiantes. Mediaba un lapso variable que podía extenderse hasta unos 10 o 15 minutos. De esta forma, si bien el saludo ritual al Director y la escucha de la marcha militar señalaba la transición entre el exterior y el interior de la Escuela y del aula, estableciendo el momento de inicio de la actividad académica, esta demarcación era parcial. En realidad, la finalización del saludo abría un momento de transición de duración variable dentro del cual debía pautarse concretamente el momento de inicio de la clase.

Lo que pude observar es que esta forma de demarcación espacial y temporal generaba fronteras porosas de tiempo y espacio. Cuando los y las docentes finalmente establecían las consignas que debían orientar las actividades académicas, no necesariamente cesaba el reacomodamiento de los estudiantes dentro del aula, ni tampoco cesaba el tránsito entre ésta y otros espacios de la escuela. Era común que una vez establecidas estas consignas, los y las estudiantes salieran recurrentemente del aula con distintos motivos. En algunos casos solicitaban ir al baño, en otros casos argumentaban la necesidad de realizar alguna consulta a las autoridades o celadores. Como era posible comer durante la actividad académica, algunos iban a comprar golosinas, pedir cosas en la cocina de la escuela y otras actividades del estilo. Así, la acción ritual de inicio de la actividad académica no establecía un claro cambio de actitudes y actividades, sino que parecía incluir un tipo de actividad más (las vinculadas a la transferencia del capital educativo) dentro del cúmulo de actividades que desarrollaban los estudiantes durante ese lapso. La elección de cuáles actividades seguir dentro del repertorio disponible quedaba en buena medida abierta al libre albedrío individual.

La transición entre el tiempo destinado a la actividad académica y el tiempo de descanso (los recreos) también estaba marcada por una señal sonora, un timbre. Sin embargo, esta señal no era acompañada de otros gestos rituales que marcaran la discontinuidad de tiempo y espacio entre el momento de clases y el lúdico. El único elemento que marcaba la transición era que el docente se retiraba del aula, saludando a aquellos estudiantes que se encontraban cercanos, pero no existía un saludo ritual dirigido al conjunto de la clase. Otra variación que marcaba la transición de tiempo entre un momento y otro es que la actividad académica ya no estaba disponible entre el repertorio de las posibles hasta que se re-iniciara un nuevo lapso de clases. Pero muchas otras de las actividades (comer, conversar, ir a la cocina, etc.), no sufrían discontinuidades mayores. En el mismo sentido, si bien durante el lapso de descanso los y las estudiantes podían entrar y salir del aula con mayor libertad, este no se transformaba en un elemento claramente diacrítico, ya que ese tránsito también estaba bastante habilitado durante la clase. De esta manera, la señal sonora que separaba el momento de clases y el momento de descanso, marcaba más un matiz en las actividades y actitudes de los estudiantes que una ruptura significativa.

En esta misma tendencia se inscribía la demarcación del nuevo comienzo de las actividades luego del tiempo de descanso. Si bien existía una señal sonora que señalaba ese reinicio, este sonido sólo era reforzado por el ingreso del nuevo docente al aula, y el saludo al grupo que contingentemente notaba esta presencia en el momento. Esto sólo indicaba que las actividades académicas, ahora de un nuevo curso y un nuevo docente, *estaban disponibles*, pero no necesariamente implicaba que las actitudes y actividades que se habían llevado adelante durante el recreo debían cesar. En muchos casos continuaban. Igualmente, esta instancia señalaba que existían menos libertades para ingresar y egresar del aula, pero de ninguna manera existía una regulación estricta de ese tránsito. Así, las demarcaciones que separaban los momentos de actividad académica y los momentos de descanso tendían a señalar matices dentro de un continuum, más que separar taxativamente categorías de tiempo y espacio.

La finalización de la actividad escolar del día estaba nuevamente indicada por una señal sonora. Pero en muchos casos la existencia de esa señal ocurría bastante tiempo después de que las actividades académicas que constituían la clase habían cesado. En general, antes de que la señal que indicaba el final de la jornada ocurriera comenzaba un proceso de negociación entre docentes y estudiantes para finalizar la actividad del día e iniciar un período lúdico pre-egreso. De esa forma, la señal marcaba el momento de egreso del aula y de la escuela, pero el cese de las actividades ocurría entre 10 y 15 minutos antes que eso. Incluso, cuando quedaban pocos cursos en la escuela en las horas finales de la jornada era común que los estudiantes se retiraran con anticipación con la anuencia del docente quien también lo hacía. Esto involucraba previamente un proceso de negociación con el Director, que tenía que dar su consentimiento para que este hecho pudiera tener lugar. Aunque en ausencia de esta autoridad (lo que era frecuente), los estudiantes solían retirarse con anticipación de todas formas.

Vistas en conjunto, las formas de ritualidad escolar que hemos retratado hasta aquí sugieren que las fronteras temporales y espaciales que marcaban la transición entre el adentro y afuera de la escuela y el adentro y afuera del aula han sufrido una importante relativización. Con ello, la capacidad de estas formas rituales de ‘producir’ cambios en las actitudes y en las actividades a partir de marcar transiciones de tiempo y espacio se ha visto disminuida. Esto al punto de que actividades que en el formato tradicional de la escuela sólo podían tener lugar en un espacio y en un momento, atraviesan fácilmente esas fronteras. Como se hizo evidente en la descripción anterior entrar y salir del aula, conversar con compañeros, e incluso cierta actividad lúdica que antes sólo podía ocurrir en momentos de descanso, ahora aparecen como posibilidades que se superponen a los tiempos y lugares en las que se llevan a cabo las actividades destinadas a la transferencia del capital educativo propuestas por los docentes. En este sentido, los estudiantes han ganado, efectivamente, capacidad de ‘decisión’ sobre sus rutinas escolares; aunque esta no se deba tanto a su integración a los mecanismos previstos por los sistemas de convivencia, sino a una cierta potestad informal para decidir qué hacer en cada momento y lugar de la jornada escolar.

En síntesis, estas formas de modificación de la institucionalidad escolar parecen haber tenido un efecto paradójico. Por un lado, parecería ser que efectivamente, aunque de una manera algo distinta a la esperada, han otorgado a los estudiantes una mayor capacidad de intervenir en el diseño de sus actividades cotidianas. Pero, por otro lado, esto ha venido al costo de restringir la capacidad de los ritos escolares de marcar transiciones de tiempo y espacio entre la actividad lúdica y aquella con finalidad pedagógica. Si bien los ritos no han desaparecido totalmente, más que marcar transiciones claras, actualmente éstos abren momentos de negociación sobre qué actividades llevará a cabo cada estudiante, haciendo que las actividades lúdicas y las académicas estén en constante superposición.

Aunque no es posible establecer de una manera estricta el vínculo entre este proceso y el tipo de clima disciplinario que muestran las pruebas PISA, la coincidencia de los datos tampoco puede pasar inadvertida. Si bien la demostración no puede ser cabal, la conjunción de datos cuantitativos y cualitativos presentada sugiere que la aplicación de los sistemas de convivencia ha generado, en principio, una democratización de la institucionalidad escolar haciéndola más receptiva a la participación del alumnado, aunque sea informalmente. No obstante, el caso que analizamos sugiere que esto ha venido al costo de crear climas disciplinarios complejos. Y que la yuxtaposición de actividades lúdicas y académicas que ocurre en ellos es poco favorable a la transferencia del capital educativo. Es así que, aunque se requiere más investigación para terminar de comprobar el vínculo, es posible plantear la hipótesis de que la aplicación de los sistemas de convivencia ha sido efectiva para desarticular el tradicional ethos punitivo y expulsivo de la escuela secundaria. Sin embargo, parece haber enfrentado dificultades a la hora de promover regulaciones alternativas, generando climas disciplinarios poco favorables a la transferencia del capital educativo, al menos en algunos casos.

Ahora bien, además de sugerir este tipo de asociación, los datos resultantes de la investigación cualitativa muestran que la transformación de la institucionalidad escolar que ha surgido de la aplicación de los sistemas de convivencia no ha sido homogénea. Y, con ello, tampoco han sido idénticos los climas disciplinarios que se han asociado a ella. Como muestra el caso de la escuela de estratos altos presentada a continuación, las diferencias de nivel socio-educativo de origen y, sobre todo, las características de cada establecimiento educativo pueden generar importantes variaciones en la forma de aplicación de estos sistemas, y en el tipo de clima disciplinario y desempeño académico que se vinculan con ellos.

LOS RITOS EN LA ESCUELA DE ESTRATOS ALTOS

La escuela a la que concurrían estudiantes de los estratos altos y medio altos de la ciudad en la que hicimos observaciones había instrumentado tempranamente el sistema de convivencia. Pese a pertenecer al sector privado, y estar, por ello, menos obligada a su instrumentación, la escuela había establecido un acuerdo de convivencia y creado un consejo ya con las primeras resoluciones provinciales en el año 2003. A partir de allí, había reactualizado regularmente su acuerdo y la constitución del consejo siguiendo las resoluciones que fueron sancionadas a partir de 2009 y 2011. Lejos de transformarse en un obstáculo, el carácter confesional de la escuela había nutrido la instrumentación de este sistema. Aunque no podemos incorporar detalles aquí, el proyecto educativo de la escuela fundamentaba la creación del acuerdo de convivencia y el funcionamiento del consejo en los propios preceptos doctrinarios de la orden religiosa a la que pertenecía la escuela. Sin embargo, esta pertenencia también implicó variaciones en la modalidad de instrumentación de los mismos.

Si bien el acuerdo fue generado en el seno del consejo de convivencia, la composición de este último no resultaba de la libre elección de estudiantes y docentes. En cambio, los docentes eran seleccionados por las autoridades del establecimiento, y los estudiantes eran elegidos por un régimen meritocrático que premiaba el desempeño académico y la capacidad de los y las estudiantes de expresar los valores doctrinales de la escuela.

En este contexto, el régimen normativo de la escuela incluía la participación estudiantil, pero de una manera acotada. Los y las estudiantes podían intervenir en el consejo e, incluso, eran escuchados antes de ser sancionados. Sin embargo, el mecanismo de constitución del consejo y de resolución en la aplicación de sanciones siempre reservaba la decisión final a las autoridades del establecimiento. Por otro lado, a diferencia de las escuelas de sectores vulnerables, en este caso los y las estudiantes no podían influir informalmente en las regulaciones de las actividades cotidianas, sino que el orden ritual de la escuela fijaba con bastante claridad los límites de espacio y tiempo.

Por ejemplo, el rito de ingreso a la escuela se producía en el patio central del sector de educación secundaria. Para ello, los estudiantes se alineaban en filas regulares,

ordenados por estatura y separados por género. Frente a las filas se colocaban las autoridades de la escuela junto a los símbolos nacionales. Una vez formados y en silencio, todos los estudiantes saludaban al unísono a las autoridades. Luego, había una breve celebración religiosa, que incluía rezos, posteriormente a los cuales las autoridades de la Escuela hacían anuncios o reafirmaban las normas institucionales cuando existía algún tipo de conflicto en torno a ellas. Al finalizar los anuncios, todos escuchaban la marcha Aurora y se retiraban a las aulas formados en filas.

En las aulas los pupitres se encontraban ordenados en dameros, con filas simétricas donde cada estudiante tenía pre-asignado un lugar. Los y las estudiantes no tenían la libertad de reordenar el espacio del aula según sus afinidades personales, ni podían cambiar de lugar durante las clases. Existía una señal sonora que marcaba el inicio de la actividad académica. Normalmente, los docentes ingresaban al aula junto con ella, o incluso antes que eso. El ingreso del docente estaba acompañado de un saludo ritual. Los y las estudiantes se paraban al costado del pupitre, y saludaban al unísono al profesor. Antes de establecer las consignas para la actividad del día, el o la docente tomaba asistencia leyendo los apellidos de cada estudiante. Durante este lapso, los y las estudiantes terminaban de acomodarse en el pupitre y colocaban sobre él los materiales que debían utilizar en ese momento. Luego de esta instancia ritual, el o la docente establecía las consignas que debían seguir los estudiantes durante el resto de la clase.

Esta instancia ritual marcaba el comienzo de las actividades destinadas a la transferencia de capital educativo, lo que restringía la posibilidad de los y las estudiantes de ingresar o egresar del aula a voluntad. Estos no podían retirarse, ni desplazarse dentro del aula antes de solicitar y conseguir la anuencia del docente. En el mismo sentido, nadie podía comer, ni usar la palabra durante este lapso si era debido a la propia actividad académica que estaban desarrollando. Así, este rito de transición excluía del lugar y momento de clase cualquier actividad que no estuviera destinada a la transferencia del capital educativo.

La finalización de la actividad académica y el inicio del período de descanso estaban marcados por un timbre. Sin embargo, este no señalaba el cese automático de la actividad académica, ni habilitaba a los y las estudiantes a salir del aula. Luego de esta señal, eran los o las docentes quienes debían autorizar a discontinuar las tareas que se estaban efectuando y salir del aula. Así, ambas cosas, terminar las actividades y egresar hacia el lugar y momento de descanso, estaban mediadas por una instancia ritual de transición. En el mismo sentido, la finalización de este período de descanso y el reingreso al aula estaban marcados por una señal sonora, que establecía la obligación de los y las estudiantes y también de los docentes de regresar al aula. A diferencia de lo que ocurría en la escuela de sectores vulnerables, en este caso no existía una instancia de negociación sobre el cumplimiento o no de esta obligación.

Así, en esta Escuela, los y las estudiantes reingresaban al aula y volvían a sus pupitres ni bien se escuchaba la señal, asimismo los docentes ocupaban su lugar en el escritorio con la misma puntualidad. El reinicio de la actividad académica estaba mediado, sin embargo, por un nuevo saludo en caso de que cambiara el docente al frente del curso. A su ingreso, los y las estudiantes debían pararse al costado de sus pupitres y saludarlo al unísono. Esta nueva instancia ritual re-establecía las restricciones de movimientos y en el uso de la palabra, dándole centralidad a las actividades áulicas destinadas a la transferencia del capital educativo.

La finalización de la jornada escolar estaba nuevamente establecida por una señal sonora y un saludo ritual que permitía a los y las estudiantes salir del aula. Sin embargo, antes de retirarse volvían a formar y saludar a las autoridades de la escuela que habilitaban, así, su salida al exterior del Establecimiento.

Esta breve descripción hace evidente que el establecimiento de sectores medio altos y altos en el que desarrollamos nuestro trabajo de campo mantenía el formato escolar tradicional, al menos en una buena medida. A diferencia de lo que observamos en la escuela de sectores vulnerables, en esta escuela los ritos seguían marcando fronteras entre el adentro y afuera de la escuela, entre los momentos de descanso y los momentos de clase, y entre las actitudes y acciones que podían llevarse a cabo en cada uno de esos lapsos y ámbitos. Esto daba centralidad a las actividades académicas durante la jornada escolar, sin embargo, restringía la capacidad de los y las estudiantes de intervenir en la regulación de esa jornada. Aunque no hubo espacio para documentar largamente esos episodios aquí, en los casos en que los o las estudiantes tenían dificultades para adaptarse a estas rutinas, el dispositivo institucional terminaba resultando expulsivo. Es decir, en los casos en los que los o las estudiantes entraban reiteradamente en conflicto con las pautas institucionales, las resoluciones de las autoridades institucionales llevaban a impedir su continuidad en la Escuela. Esto no ocurría normalmente mediante la expulsión lisa y llana durante el año escolar, pero sí por la negación a reinscribirlos una vez que éste hubiera concluido. Así, en este caso, la implementación de los sistemas de convivencia no generaba climas disciplinarios que complejizaran el desarrollo de las actividades académicas. Sin embargo, tendían a mantener la tendencia expulsiva del tradicional orden institucional de la escuela secundaria en Argentina.

DISCUSIÓN

El propósito central de este artículo no es tanto producir un análisis cabal de los efectos de la aplicación de las reformas democráticas del sistema educativo argentino, ni tampoco, más modestamente, de la instrumentación de los sistemas de convivencia que han sido uno de sus focos. En cambio, el propósito central es mostrar la utilidad de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en la evaluación de la política educativa. Sin embargo, en pos de discutir esto último es necesario decir algo sobre esa cuestión inicial.

Lo que ha mostrado la combinación de aproximaciones cuantitativas y cualitativas es la complejidad de los efectos de las políticas que buscaron democratizar el nivel medio del sistema educativo argentino. Por un lado, los datos estadísticos revelan que, particularmente entre 1996 y 2001, se produjo un incremento de la proporción de la población en la edad correspondiente a la educación secundaria que accedía a ella. Incluso más, si bien los datos disponibles no permitían una reconstrucción cabal de la serie histórica, la información parcial a la que accedí indica una expansión significativa ya desde el retorno democrático en 1983. Es así que el acceso parece haber evolucionado desde el 50% que sugieren los datos disponibles para la década de 1980, a entre el 80 y 90 por ciento de la población que muestran los datos a partir de 2001. Por otro lado, si bien esta tendencia muestra que la política de democratización del acceso a la educación secundaria logró parte de sus objetivos, los datos que expresan la terminalidad o finalización del nivel revelan limitaciones. Específicamente, indican que sólo la mitad de los que ingresan logran finalizar el ciclo, revelando que, en este aspecto, la democratización de la escuela media parece haber enfrentado más dificultades.

Los datos muestran además que, en este aspecto, existen importantes diferencias entre el sector público y privado. Mientras en el primero sólo alrededor del 40% de los y las estudiantes finaliza el ciclo secundario, en el segundo lo hace entre el 70 y 80 por ciento, mostrando importantes desigualdades. Además de esto, las pruebas estandarizadas (tanto nacionales como internacionales) revelan que el desempeño de los estudiantes argentinos no es, en promedio, muy satisfactorio, y tiende a ser decreciente en comparación con otros países de la Región. Finalmente, esto parece estar asociado al hecho de que en las escuelas argentinas los climas disciplinarios son más desfavorables a la transferencia del capital educativo.

Los datos expuestos mediante métodos cualitativos complementan lo anterior. En primer lugar, el estudio de la escuela de sectores vulnerables sugiere cuáles podrían ser las dinámicas que subyacen a los climas disciplinarios que se manifiestan en las pruebas estandarizadas. Lo que se pone en evidencia en ese caso es que las dificultades en regular los momentos de inicio de la actividad académica que se manifiestan en las pruebas PISA podrían estar relacionadas con la desarticulación del orden punitivo y autocrático que tradicionalmente daba un carácter expulsivo a la escuela media argentina. De esa manera, ese clima que potencialmente limita la capacidad de transferir capital educativo, es el que en cierta medida hace a la escuela secundaria más receptiva a estudiantes que tradicionalmente eran expulsados de ella, particularmente por cuestiones 'disciplinarias'.

La complejidad de esta transformación del nivel medio es, entonces, que la misma dinámica que la ha democratizado e incrementado su capacidad de inclusión de estudiantes al ciclo, es la que dificulta luego instituir formas de ordenamiento temporal y espacial que faciliten la transferencia del capital educativo, generando deserción por

fracaso académico. Es decir, crea condiciones no del todo favorables al desempeño y la terminalidad (recordemos que en la escuela de sectores vulnerables sólo el 10% de los y las estudiantes llegaba al último año ya que abandonaban debido al bajo desempeño). Así, lo que estas observaciones sugieren es que las reformas lograron generar una institucionalidad más receptiva hacia los estudiantes, pero que en cierta medida esa misma receptividad complejizó el logro de otro de los propósitos de la reforma que era el acceso equitativo al capital educativo del conjunto de la población.

El caso de la escuela de sectores altos agrega un matiz respecto a los resultados anteriores. El contraste con el caso anterior sugiere que los sistemas de convivencia se instrumentaron de maneras distintas en diversos contextos generando efectos diferentes. En el caso de la escuela de sectores altos y medio-altos, la manera en que se instrumentó el sistema no generó una influencia significativa de los y las estudiantes en la constitución del orden institucional de la escuela, ni produjo una alteración significativa de los ritos escolares, ni del ordenamiento cotidiano del tiempo y espacio escolar. Esto dio por resultado cierta perpetuación de la tendencia expulsiva de la escuela a los que no pudieran adaptarse a este orden. Sin embargo, parece asociarse a un clima disciplinario que facilitaba una mayor centralidad de las actividades destinadas al aprendizaje entre quienes sí logran hacerlo. Así, si bien, como discutiremos a continuación, no puede suponerse que esta conjunción de datos represente una demostración cabal del vínculo, al menos sí sugiere uno de los motivos por los cuales en el sector privado la terminalidad de la escuela secundaria podría ser mayor que la pública. El orden institucional en este contexto, si bien expulsa a los estudiantes que no pueden adaptarse a él, favorece la continuidad y el desempeño académico de aquellos que sí lo hacen (que en ese sector social son mayoritarios).

Llegados a este punto se hace evidente que esta 'conclusión general' requiere algunas precisiones. Los efectos posibles de este orden institucional no pueden considerarse aislados de la condición social de los y las estudiantes. Como ha sido bien establecido en los ya mencionados estudios de Cervini (vg. 1999; 2002; 2003), el desempeño académico está fuertemente influido por la condición social de los/as alumnos/as, y particularmente por el nivel educativo de sus progenitores. De esta manera, es posible pensar que la funcionalidad relativa del orden institucional de la escuela de sectores altos a la transferencia del capital educativo sólo ocurre en un sector social determinado. Y, que, la aplicación de este orden a otro sector tendría efectos significativamente diferentes. Es decir, que los resultados alcanzados en cada estudio de caso difícilmente sean generalizables a otros —sería erróneo pensar, por ejemplo, que trasladando el orden de la escuela de sectores altos a la de los vulnerables se incrementaría la terminalidad o mejoraría el desempeño en ella.

Ahora bien, lejos de implicar la inviabilidad o inconveniencia de la combinación metodológica entre aproximaciones cuantitativas y cualitativas, creemos que justamente,

la complejidad de los resultados alcanzados indica su potencial. Como ha sido bien establecido, y como también se hace evidente en la comparación precedente, los estudios de caso no constituyen bases aceptables para la generalización empírica. Es decir, lo que ocurre en un caso particular no puede extrapolarse a otros. En realidad, la comparación entre casos tiende a mostrar la variabilidad entre ellos más que la recurrencia. De hecho, además de los que he presentado, otros estudios de caso sobre la aplicación de los sistemas de convivencia sugieren incluso más diversidad de la que se revela en la comparación anterior. Por ejemplo, no siempre en el sector privado o en las escuelas de tipo confesional tiende a mantenerse el orden institucional tradicional (Litichever et al., 2008, p.113). Y tampoco siempre las escuelas de sectores más vulnerables presentan formatos con fuerte participación informal de los estudiantes como la que revelamos aquí (Alterman, 2000; Paulin et al., 2012; Alvarez, 2013). Es así que los estudios de caso revelan las dinámicas cotidianas que forman parte de un proceso social, pero no nos permiten por sí mismos saber en qué medida (con qué nivel de frecuencia) forman parte de ello.

Como contrapartida a esta limitación, los datos estadísticos indican más claramente la recurrencia de un fenómeno en un universo social determinado. Es decir, sí permiten estimar (aunque la mayoría de las veces con algún grado de error), cuán frecuente es un tipo de evento o dinámica social entre un grupo de actores sociales. Pero, muchas veces la capacidad de señalar esta recurrencia viene al costo de que en el proceso de abstracción que permite identificarlas se pierden algunos grados de variabilidad en ellas o la complejidad de los procesos que subyacen a esa recurrencia.

Por ejemplo, si sólo atendiéramos a las variables que expresan los climas disciplinarios que se utilizan en las pruebas PISA sin contextualizarlas en los estudios de caso y en el proceso histórico de transformaciones que dio por resultado la implementación de los sistemas de convivencia nuestra comprensión de lo que expresan los datos cuantitativos sería claramente parcial. Veríamos sólo la emergencia de climas desfavorables a la transmisión del capital educativo, pero no cómo esa misma transformación implica algunas facilidades adicionales para incluir en el nivel medio a los estudiantes de sectores más vulnerables. En este sentido, entonces, la combinación de datos cuantitativos y cualitativos propicia una contextualización recíproca. Situar los 'casos particulares' en el contexto de la información estadística permitiría estimar la recurrencia de, al menos, algunas de las características encontradas en ellos. A su vez, situar los datos estadísticos en relación a los casos, nos permitiría reconocer ciertas variaciones y particularidades que subyacen, pero no se expresan plenamente, en esas regularidades. Así, la información alcanzada por cada uno de los métodos se vuelve complementaria. Una permite estimar la regularidad encontrada en casos particulares, y otra permite comprender los procesos que subyacen a esas regularidades.

Una salvedad que deberíamos marcar en este caso, es que los datos estadísticos disponibles no permiten ver el grado de generalidad de 'todas' las particularidades que

surgen en los casos. Por ejemplo, podemos hasta cierto punto estimar la medida en que los climas disciplinarios encontrados en la escuela de sectores vulnerables están presentes en otros establecimientos. Pero no sabemos si el tipo de ritos o de implementación de los sistemas de convivencia en estas escuelas es equivalente a los que encontramos nosotros. Esto, sin embargo, no es una dificultad inherente a la comparación metodológica que propongo y que pretendo discutir en este caso (la relación entre métodos cualitativos y cuantitativos), sino a las características de las fuentes de datos utilizadas. Específicamente, al hecho de que la fuente de datos estadísticos es secundaria, y no específicamente diseñada para este estudio. De esa forma no contiene, en principio, todos los elementos encontrados en los estudios de caso y cuya recurrencia o generalidad merecería ser mensurada o establecida. Sin embargo, sería posible diseñar variables que permitan estimar estas dimensiones ausentes, y así incrementar la complementariedad. Es decir, un diseño de investigación específico para este fin podría subsanar el problema. Si bien no intento sugerir la posibilidad de lograr una complementariedad absoluta entre las aproximaciones, sí creo que diseños cada vez más precisos permitirían incrementarla significativamente.

Finalmente, aunque en estas reflexiones no pretendo agotar el tema, es posible ya vislumbrar cómo esta combinación de aproximaciones podría contribuir a un mejor diseño y evaluación de la política educativa. Para expresarlo en función del caso tratado, es posible ver que si sólo atendiéramos a la cuestión del clima escolar en función de los datos estadísticos, no podríamos reconocer que junto a las complejidades que estos plantean respecto a la transmisión del capital educativo, se encuentra asociado un proceso de democratización de la escuela media, particularmente relevante para los sectores más vulnerables. Y, a su vez, si no contextualizáramos el clima encontrado en el caso particular tomando en cuenta las recurrencias que se manifiesta en la estadística desconoceríamos la extensión del problema. Así, pensada en términos del diseño de la política educativa, esta combinación metodológica nos permite a su vez dimensionar la cuestión abordada y reconocer, a su vez, la complejidad y sutileza que implica su tratamiento.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta presentación ha sido poner en evidencia las posibilidades que brinda la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para el diseño y evaluación de las políticas educativas que buscaron democratizar el sistema educativo argentino. Particularmente, el nivel educativo medio desde 1983. Específicamente, intenté mostrar cómo esta combinación metodológica permite relativizar los problemas de representatividad empírica que enfrentan los estudios de caso, a la vez que permite restituir la complejidad de los procesos cotidianos que es muchas veces simplificada en los procesos de abstracción y generalización que propone la estadística.

Llevado al caso que examinamos aquí, los datos estadísticos mostraron, a la vez, que los esfuerzos por democratizar el sistema educativo habían dado lugar a un crecimiento en el acceso a la educación secundaria. Sin embargo, este acceso no había implicado un incremento en los niveles de graduación, ni una mejora en el desempeño de los estudiantes. Si bien la inclusión al nivel educativo medio había avanzado hasta casi alcanzar la universalidad, la distribución equitativa del capital educativo que se esperaba pudiera estar asociada a ella no se había concretado. Los datos estadísticos sugerían también que esta tensión resultaba del tipo de orden disciplinario en la escuela. La comparación con otros países de la Región que habían alcanzado resultados más favorables, indicaba que en Argentina se generaban climas de trabajo menos favorables al aprendizaje.

Complementariamente con los datos estadísticos, los estudios de caso indicaron que estos climas disciplinarios podían ser el resultado de los intentos por superar el carácter expulsivo y autocrático de la educación secundaria, para generar un orden institucional más receptivo y acorde a la formación de nuevos ciudadanos. Lo que mostraron los casos en este sentido, es que las modificaciones de la institucionalidad escolar habían avanzado en la destitución del orden expulsivo y autocrático y en ese aspecto habían logrado una democratización de la escuela. Sin embargo, esa transformación contenía la paradoja de propiciar un clima disciplinario que no contribuía a otro de los propósitos de esa misma política. Particularmente, una distribución más equitativa del saber socialmente relevante que favoreciera la inclusión de los sectores más vulnerables a través del acceso a empleos de buena calidad y a un ejercicio pleno de la ciudadanía. En este sentido, no pretendemos presentar el análisis realizado hasta aquí como una evaluación definitiva de estas políticas. En rigor de verdad, hemos utilizado este caso para otro fin: mostrar que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más cabal o exhaustiva de los efectos de la política educativa y en eso una mejor ponderación de sus efectos presentes o potenciales y con ello un mejor diseño de la misma.

Una última cuestión que sugiere este ejercicio es, junto a la conveniencia de superar los prejuicios recíprocos que han acechado a esta combinación metodológica, la necesidad de profundizar en el diseño de investigaciones que lleven a la práctica investigativa estas combinaciones. Como ya señalamos, quienes adhieren a las metodologías cualitativas resaltan que las aproximaciones estadísticas tienden a reificar sus objetos de análisis al reducirlos a abstracciones que simplifican la realidad empírica concreta. Contrariamente, quienes prefieren los métodos cuantitativos suelen señalar que los estudios de caso y los métodos cualitativos no permiten la generalización, ni son replicables. Esto limita su relevancia. Es cierto que cada vez más los investigadores hemos reconocido la riqueza que surge de trascender estos pruritos. Es evidente que si en lugar de presentar estas aproximaciones como antagónicas, las postulamos como complementarias sus limitaciones respectivas se relativizan.

En este sentido, la experiencia que presentamos indica que los estudios cuantitativos pueden utilizarse para, al menos ponderar, la frecuencia o recurrencia de algunos de los procesos que se revelan en los estudios de caso. A su vez, estos últimos pueden devolver parte de su complejidad a los datos que se abstraen en la estadística. Sin embargo, lo que también surge de este ejercicio es que esta complementariedad difícilmente sea espontánea. Para lograrla se requieren diseños minuciosos que prevean articulaciones específicas en las distintas fases de la investigación (cuantitativas y cualitativas) y que genere la mayor adecuación entre ellas. Este punto es el que posiblemente aún requiera más trabajo en el campo. Lo que parece desafiar a la investigación educativa hoy no es tanto la resolución de la tensión epistemológica entre los métodos cualitativos y cuantitativos, sino el desafío metodológico que supone diseñar estrategias de investigación que lleven esta combinación a 'prácticas' sistemáticas y rigurosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amuchástegui, M. (2000). "El orden escolar y sus rituales"; en: Gvirtz, S. (ed.). *Textos para repensar el día a día escolar*. (pp.59-78). Buenos Aires: Santillana.
- Amuchástegui, M. (2003). "Los rituales patrióticos en la escuela pública"; en: Puigross, A. (Comp.). *Discursos pedagógicos en el imaginario social del peronismo*. (pp.13-42). Buenos Aires: Galerna.
- Aguerrondo, I. & Tadei, P. (1987). *La disciplina en el nivel medio de educación. Documento de trabajo de la dirección de planificación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.
- Bertoni, L. (1992). 'Construir la nacionalidad: Héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891.' *Boletín del instituto de historia Dr. E Ravignani*. 5, 147-169.
- Blazquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Braslavsky, C. (1988). Educación y transición a la democracia en el cono sur: el caso argentino. Encuentro de investigadores sobre políticas educacionais: Argentina, Brasil e Uruguay. Porto Alegre (RS), marzo.
- Carbonari, M. (2004) 'Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de estado.' Ponencia presentada al VI encuentro corredor de las ideas del Cono Sur: Sociedad civil, democracia e Integración. Montevideo, marzo.
- Carnoy, M. (2010). *¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cervini, R. (1999). *Calidad y equidad en la educación básica de Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación la Nación.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria argentina. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 8 (2), 135-158.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria argentina: un análisis multinivel. *Education policy analysis archives* 11 (5), 1-25.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles educativos* 27, (112), 69-97.
- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 7 (1): 6-21.
- Cervini, R. & del Campo, R. (2012). *Nivel de aprendizaje y características del alumno y de la escuela. Censo de secundaria ONE 2010-matemática*. Buenos Aires: DINIECE.
- Cervini, R., Dari, N. & Quiroz, S. (2013). Factores institucionales del logro en matemática en la educación media argentina, una actualización 1998-2007. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 11 (2), 120-148.
- Cicourel, A. (1964). *Method and measurement in sociology*. Oxford: Free Press of Glencoe.
- Filmus, D. (1988a). "Democratización de la educación. Procesos y perspectivas"; en: Filmus, D. & Frigerio, G. (Eds.). *Educación, autoritarismo y democracia*. (pp.9-10). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Filmus, D. (1998b). "La descentralización educativa en el centro del debate"; en: Films, D. (Comp.). *La Argentina que viene*. (pp.98-123). Buenos Aires: Norma.
- Filmus, D. & Kaplan, C. (2012), *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- García de Fanelli, A. (1997). "Reformas en la educación básica y superior en la Argentina: Avances y restricciones en su implementación"; en: CEPAS. (Ed.). *Los desafíos para el estado en la Argentina actual*. (pp.157-178). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Gorostiaga, J.; Acedo, C. & Xifra, S. (2003). Secondary education in Argentina during the 1990s: The limits of a comprehensive reform effort. *Education policy analysis archives* 11 (17), 1-28.
- Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal. *Avá. Revista de antropología* 12, 137-154.

- Halperín Donghi, T. (1998). *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Krüger, N. (2016). Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. XLVI (2), 39-78.
- Leach, E. (1976). *Culture and communication. The logic by which the symbols are connected*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayntz, R.; Holm, K. & Hübner, P. (1985). *Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Londres: Rowman and Littlefield publishers.
- Míguez, D. (comp.) (2008). *Conflictos y violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, D. (2017). Las complejidades de la convivencia ciudadana en la escuela media argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires. *Polyphōnía. Revista de educación inclusiva* 1 (1), 23-45.
- Olorón, C. (2000). 'Imágenes de unos rituales escolares.' En: Gvirtz, Silvina (ed.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Orum, A.; Feagin, J. & Sjoberg, G. (1991). "The nature of the case study", en: Sjoberg, G. (Ed.). *A case for the case study*. (pp.1-25). Berkeley: University of California Press.
- Puiggrós, A. (1997). *La otra reforma: Desde la educación menemista hasta el fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- Quantz, R. (1999). School ritual as performance: a reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual. *Educational theory* 49 (4), 493-521.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista complutense de educación* 17 (1), 89-100.
- Senén González, S. (1997). *Ajuste y reforma educativa: dos lógicas en pugna*. Ponencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación. Campinas: UNICAMP, abril.
- Schettini, P. & Cortazo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Edulp.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (1985). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: FLACSO.

- Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en supervisión educativa*. 20, 1-24.
- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en Argentina 1880-1914*. Buenos Aires: CEAL.
- Tedesco, J.; Braslavsky, C. & Garciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Flacso.
- Turner, V. (1963 [1988]) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- UNICEF (2012). *Informe provincia de Buenos Aires -las oportunidades educativas (1998-2010)*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- Van Gennep, A. (1909 [1986]). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.