

---

**PRÁCTICAS INSTITUCIONALES  
Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA PRIVADA.  
ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL DISCURSO ESTUDIANTIL**

---

MARÍA LUCRECIA RETA

DIRECTOR

JUAN ANGEL MAGARINOS DE MORENTÍN

Tesis de Maestría  
Planificación y Gestión Social, con mención en Comunicación  
Secretaría de Posgrado  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional del Comahue  
Río Negro, Argentina, junio de 2006



Datos del Autor

María Lucrecia Reta  
Prof. Adjunta Regular  
Area de los Lenguajes  
Departamento de Ciencias de la Comunicación  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional del Comahue

pugnireta@ciudad.com.ar

Curriculum disponible en <http://www.sicytar.secyt.gov.ar/>

Datos del Director

Catedrático de la Universidad Nacional de La Plata  
Catedrático de la Universidad Nacional de Jujuy  
Director Centro Virtual de Investigaciones Semióticas

E-mail 1: [jmagarinos@fibertel.com.ar](mailto:jmagarinos@fibertel.com.ar)

E-mail 2: [semiotica@magarinos.com.ar](mailto:semiotica@magarinos.com.ar)

Curriculum disponible en <http://www.centro-de-semiotica.com.ar>

a Gimena con G,  
a Ernesto,  
a ellas tres y a vos <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Cada quien podrá reponer el punto de anclado de la deixis exofórica *vos*.

## Indice

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Explicitación necesaria</b> .....	9
<b>1- Marco estatal de prácticas institucionales</b>	
1-1-Apertura .....	12
1-2-Formas de Estado y políticas educativas .....	12
1-2-1-Estado de Bienestar .....	15
1-2-2-Estado Neoliberal .....	16
1-3-Estado y educación en América Latina .....	18
1-4-Subsidiariedad como política pública en la Argentina ...	21
1-5-De los subsidios en Río Negro .....	23
<b>2- Marco teórico</b>	
2-1-De sujetos, procesos y modos de subjetivación .....	27
2-2- Los cambios en los modelos de socialización .....	28
2-3-Tránsito del sistema educativo de la homogeneidad a la segmentación .....	31
2-4-Mismidad y alteridad: entre construcciones y relaciones ..	34
2-5-La escuela como institución .....	37
2-6-Los modos de funcionamiento institucional .....	38
2-7-La escuela privada como espacio de convalidación o de dominación .....	40
<b>3-Metodología</b>	
3-1.Marco teórico metodológico: La Semiótica como metodología en Ciencias Sociales .....	44
3-1-1- Un punto de partida .....	44
3-1-2- La Semiótica de enunciados .....	46
3-1-3- Así pues... ..	48

3-2- Criterios para la confección del corpus . . . . .	48
3-3- Acerca de la aplicación de las operaciones semióticas en esta investigación . . . . .	50
3-4-Cómo se organizó y construyó el relato de esta Tesis . . . . .	53
<b>4 Procesos y modos de subjetivación.</b>	
<b>Mundos semióticos posibles</b>	
4-1-Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación . . . . .	56
4-1-1-Apertura . . . . .	56
4-1-2-Ejes conceptuales ordenadores . . . . .	58
4-1-3-Red Diferencial: Formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil . . . . .	74
4-1-3-1-Introducción . . . . .	74
4-1-3-2-Red diferencial . . . . .	76
4-1-3-3-Relato de lo hallado . . . . .	76
4-2-Nodo semántico: Modos de subjetivación y formas de mirar al otro . . . . .	78
4-2-1-Apertura . . . . .	78
4-2-2-Ejes conceptuales ordenadores . . . . .	79
4-2-3-Red Contrastiva: Formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente . . . . .	88
4-2-3-1-Introducción . . . . .	88
4-2-3-2-Red Contrastiva . . . . .	89
4-2-3-3-Relato de lo hallado . . . . .	89
<b>Conclusiones . . . . .</b>	<b>93</b>
<b>Anexo 1 Los datos . . . . .</b>	<b>105</b>
<b>Anexo 2 Aplicación de las operaciones semióticas . . . . .</b>	<b>119</b>
<b>Bibliografía . . . . .</b>	<b>168</b>

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas del siglo XX se consumó en la Argentina –como en el resto del mundo global– la aplicación de la doctrina neoliberal. El nuevo orden se coló por cada intersticio, en cada práctica humana, sea individual o institucional, en cada espacio, sea público o privado. Como consecuencia, devinieron profundas mutaciones. Entre ellas, el Estado y todo tipo de regulación fueron minimizados y entonces la iniciativa privada y el libre juego de la oferta y la demanda ocuparon el centro de la escena. Insertos en ella e inmersos en procesos de subjetivación los sujetos sociales actúan y se constituyen.

En la esfera de la educación, la reforma del rol del Estado produjo la explosión de la oferta educativa privada. Es así que, en 1990 asistimos en la ciudad de General Roca, Río Negro, al nacimiento de la primera escuela privada. Hasta ese momento no existía esta oferta educativa en dicha ciudad. Al año surge otra. Luego otra.

En el nuevo siglo, el auge de la educación privada en todos sus niveles asciende en escalada. Y nuestra preocupación se centra -desde recortes, opciones y delimitaciones que luego explicitaremos- en desentrañar si la escuela privada genera desde prácticas institucionales dispositivos que impactan en los modos de subjetivación y en qué medida tales prácticas profundizan, reproducen, naturalizan notas que el modelo neoliberal impone. Para ello, intentaremos explicar cómo se gestan procesos y modos de subjetivación en un ambiente acotado y en un tiempo histórico limitado: una escuela privada de la ciudad mencionada, en los ciclos lectivos 2001 y 2002

En este trabajo de investigación partimos de varias coordenadas.

Uno de ellas, plantea un encuadre témporo-espacial, ya que consideraremos a la institución escuela situada dentro de la dinámica históricamente cambiante de la sociedad de la cual forma parte. Dar cuenta,

desde un análisis histórico-estructural, del contexto político en el que una institución implementa sus prácticas, implica mencionar las formas de Estado y sus políticas públicas, las recetas universales modeladas en los gobiernos neoliberales, las políticas educativas implementadas en la Argentina y las políticas de subsidiariedad del estado provincial rioplatense. A ellas nos referimos en el capítulo **1- Marco estatal de las prácticas institucionales**

Otras coordenadas, que aparecen en el capítulo **2- Marco teórico**, han surgido del intento integrativo de tres disciplinas: filosofía, sociología y educación.

En este capítulo, siguiendo a Foucault, consideraremos que los sujetos sociales o modos de subjetivación son las formas de ser sujeto producidas en y por los procesos de subjetivación en tanto caminos que recorre inmerso en una red de prácticas sociales. No hay un sujeto social pre-existente, sino que los sujetos se constituyen o construyen a través de la práctica de sí en procesos de subjetivación que se operan en espacios y tiempos acotados.

Luego, rastreadremos cómo se ha modificado la matriz societal argentina bajo el influjo de las políticas neoliberales; en qué medida dicha modificación tiene su correlato en el sistema educativo; cómo impacta en la construcción de un “nosotros” y un “otro”, de una alteridad y una mismidad; la conformación de circuitos educativos; cómo cada escuela al generar un estilo y un funcionamiento institucional llega a constituirse en campo, en la medida que prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios; cómo desde el habitus los sujetos enfrentarán las diversas situaciones.

Svampa, Kessler, Bourdieu, Wacquant, Laclau, Apple, Rockwell, Sinisi, Skliar, Bixio son algunos de los referentes teóricos consultados.

La Metodología de Investigación elegida es la Semiótica de enunciados, por considerarla, coincidentemente con Juan Magariños de Morentín, un proceso cognitivo riguroso y eficaz. En **Explicitaciones necesarias** y en el capítulo **3- Metodología** se abordan cuestiones de índole metodológica.

En el capítulo **4- Procesos y modos de subjetivación. Mundos semióticos posibles** damos cuenta de lo hallado.

El abordaje que llevaremos a cabo, uno entre muchos posibles, es presentado como Tesis de la Maestría en Planificación y Gestión Social con mención en Comunicación.



## EXPLICITACIÓN NECESARIA

Toda investigación supone opciones y recortes que permiten hacer asequible aquello que se investiga. Y toda opción implica un descarte, al menos temporal, nunca definitivo. Las “ consideraciones pragmáticas” que aconsejan Hammersley y Atkinson, “imponen delimitar el campo a las posibilidades del investigador” (Hammersley y Atkinson, 1995: 38). Daremos cuenta del rumbo de tales opciones y delimitaciones.

¿Cómo se inicia esta investigación?

Cierta conjetura obtenida por experiencia fue el disparador de este trabajo.

¿Cuál fue la fuente de ella?

Después de trabajar más de 12 años en Escuelas Públicas estatales de la ciudad de General Roca, Río Negro ingresé como docente de Literatura de 4º y 5º año, en el año 1995, en una escuela privada de esa ciudad . En ese entonces tal escuela tenía una breve trayectoria de tres años.

El alumnado en aquellos primeros años era escaso -entre 12 y 19 alumnos por curso- y muchos de ellos recibían becas otorgadas por la institución. De este modo, familias que no podían pagar la cuota tenían a sus hijos en la escuela. Esto determinaba una población escolar heterogénea económica, social y culturalmente. Un detalle revelador de tal heterogeneidad era ver padres que llevaban a sus hijos en bicicleta o en motoneta junto a otros que lo hacían en vehículos nuevos. Otros rasgos llamativos -teniendo como parámetro los bienes de consumo- eran la escasa presencia de videofilmadoras, en los actos escolares, la diversidad de calidades en el tipo de útiles escolares,...

A partir de 1998 la composición social del alumnado cambió. Los

cursos empezaron a tener más cantidad de alumnos -entre 22 y 24 -, creció la demanda y desaparecieron bicicletas y motonetas. La playa de estacionamiento, antes inexistente, empezó a poblarse de vehículos nuevos, casi todos cero kilómetro. Los actos escolares pasaron a ser filmados casi por cada uno de los padres presentes.

Tales notas observadas, dieron origen a una preocupación y con el tiempo a esta Tesis. **El problema de investigación** gira en torno –como dijéramos- a desentrañar si la escuela privada genera desde dispositivos institucionales prácticas que impactan en los modos de subjetivación y en que medida tales prácticas profundizan, reproducen, naturalizan una nueva lógica que responde al modelo neoliberal.

El **objeto** de esta investigación quedó circunscrito de la siguiente manera: dentro del ámbito de tal institución escolar privada, nos ocuparemos del estudiante de quinto año, en tanto sujeto social que se construye a través de un proceso de subjetivación, operado desde el interior de las prácticas institucionales implementadas. Tomaremos el caso de la escuela aludida en dos ciclos lectivos: 2001 y 2002.

El **tema** quedó delimitado a los procesos y modos de subjetivación en adolescentes de escuela privada.

Se ha acotado el **universo**, como queda dicho, sólo a uno de los actores de la vida institucional: el estudiante de quinto año.<sup>1</sup>

El rumbo de las decisiones lo marcaron los siguientes **objetivos**:

a- Desocultar cuáles son dentro de la escuela privada los procesos de subjetivación y para ello indagar acerca de las prácticas institucionales.

b-Desocultar cuáles son dentro de la escuela privada los modos de subjetivación, los modos de ser sujeto en los adolescentes y para ello hallar y describir un nosotros emergente y hallar y describir las formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente.

Optar por una **metodología** implica otra opción, otro descarte, al menos temporal, de otras metodologías de investigación. Hemos opta-

---

<sup>1</sup> Se han omitido, por ahora, el resto de los actores sociales que integran la vida institucional.

do, en esta oportunidad, por la Semiótica ya que aspiramos a elaborar un discurso descriptivo posible referido a los procesos de atribución de significado que dan existencia a un determinado y recortado **fenómeno social**: la constitución de modos de subjetivación en el seno de prácticas institucionales en una escuela privada.

Tal como lo plantea esta metodología, la **entidad observable** no serán los fenómenos sociales sino los discursos verbales que los registran, los enunciados lingüísticos efectivamente producidos. En ellos se intervendrá desde una serie de **operaciones analíticas**, de reglas de procedimientos para llegar a una explicación científica posible. Por ello, la denominada Semiótica de enunciados será el camino metodológico<sup>2</sup>

A través de la utilización de entrevistas y grupo de discusión, hemos conformado un **corpus** que integra los discursos verbales de los alumnos que denominamos nativos, aquellos que han permanecido desde primer año en la escuela, y de los alumnos que denominamos ingresantes, aquellos que se han incorporado al sistema luego de unos años de permanencia en la escuela pública.

La metodología por la que hemos optado tiene un carácter constructivo, es decir, no iremos como investigadores a constatar desde síntesis pre-armadas, sino a explorar en lo efectivamente dicho cuáles son las prácticas institucionales que los estudiantes advierten, cómo las predicán, cómo las evalúan, qué efectos tienen sobre ellos, cómo es mirado el “otro” que no integra el “nosotros” emergente en la escuela privada y cómo emergen desde esas evaluaciones y miradas modos de subjetivación.

---

<sup>2</sup> Este recorrido exige por el momento otros instrumentos y métodos de observación y otros objetos a observar que en un primer momento fueron contemplados en el Diseño de investigación

# 1. MARCO ESTATAL DE PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

*A pesar de que ciertas investigaciones insisten en sostener una visión tecnocrática o técnica de la investigación educativa, el curriculum y la política educativa, la educación no es políticamente neutral, ni técnicamente objetiva. Politicidad y su contracara des-politicidad tienen implicaciones epistemológicas, analíticas y éticas*

Torres

**Sumario:** 1-1-Apertura. 1-2-Formas de Estado y políticas educativas. 1-2-1-Estado de Bienestar. 1-2-2-Estado Neoliberal. 1-3-Estado y educación en América Latina. 1-4-Subsidiariedad como política pública en la Argentina. 1-5-De los subsidios en Río Negro

## 1-1. Apertura

La institución escuela aparece situada dentro de la dinámica históricamente cambiante de la sociedad de la cual forma parte. Dar cuenta, en esta investigación, del contexto político en que cada escuela implementa sus prácticas, conlleva mencionar las formas de Estado y sus políticas públicas, las recetas propuestas por los gobiernos neoconservadores, las políticas educativas aplicadas en nuestro país y las políticas de subsidiariedad que en la provincia de Río Negro se concretaron.

Junto a las fuentes bibliográficas clásicas para un abordaje como el que proponemos –Tedesco, Puiggrós, Tenti, Paviglianiti– nos documentaremos en el archivo del *Diario Río Negro*.

## 1-2-Formas de Estado y políticas educativas

Ciertos analistas insisten en poner la mira en las posibilidades de elección del individuo. Otros, trasladan el análisis desde las opciones individuales a un análisis histórico-estructural, pues consideran que

dichas opciones están encausadas por expresiones de poder y políticas.

Tal como afirma Fernández, politólogo argentino contemporáneo, “la evolución de la sociedad se corresponde con la sucesión de distintos modelos de dominación impuestos por unos seres humanos sobre otros. En el interior de un sistema político la comunidad se encuentra dividida entre aquel o aquellos que imponen su voluntad y los que se someten, de grado o por fuerza, al criterio de los que gobiernan” (Fernández; 1992:20) Los que dirigen y los que padecen, los que mandan y los que obedecen, los gobernantes y los gobernados instrumentan las prácticas y los juegos de poder -Foucault dixit- que les permite el sistema político en el que están inmersos como protagonistas o como personajes secundarios.

El sistema político que tiene la posibilidad de imponer su voluntad, de dictar normas y de hacerlas cumplir con fuerza propia es el Estado. “El Estado es el conjunto de instituciones que concentra las funciones de mando más extensas de una sociedad dada. Estas instituciones controlan la población y el territorio sobre la que ella se asienta y ejercen la soberanía respecto a cualquier otra organización social interna. En tanto centro emisor de decisiones sus opciones toman la forma de políticas estatales” (Fernández; 1992: 23), políticas planificadas y ejecutadas a través de las denominadas políticas públicas.

Entendemos, junto con Molina, la Política Pública como un conjunto de decisiones que se traducen en diferentes acciones, estratégicamente seleccionadas, con carácter imperativo que inciden sobre un agregado social importante dentro del conjunto de la sociedad. Esas políticas públicas devienen del tipo de Estado, que las encausa ya que es “centro emisor de decisiones”. Por eso, ver las formas del Estado y alguna de sus políticas públicas en educación se convierte en un marco imprescindible para situar el análisis más allá de las posibilidades de elección del individuo.

“Las teorías del Estado, la naturaleza del Estado, así como la naturaleza de la política pública tienen una importancia sustantiva para entender la naturaleza política de la educación y la formación de políticas públicas. La

definición de los problemas reales de la educación y las soluciones más apropiadas dependen en gran parte de las teorías del Estado que sostienen, justifican y guían los diagnósticos educativos y las propuestas de solución” (Torres; 1996:53)

Tales precisiones permitirían acuñar el aforismo: ”Dime que Estado tienes y te diré que educación recibes”

En consonancia con lo enunciado, nos detendremos en la mención de las formas que ha adoptado el Estado del paradigma capitalista-liberal en la región. Aunque otras formas de Estado -tal el socialista, el de transición del socialismo al capitalismo, o del capitalismo al socialismo- presentan políticas educativas interesantes, no se abordarán en este trabajo, pues los vientos que han soplado por acá han tenido siempre otra procedencia. Por ello, Estado de Bienestar Social y Estado Neoliberal y sus respectivas políticas nos ocuparán.

Según Clauss Offe ambos Estados, si bien con cierta diferencia, adoptan “la forma mercantil como principio organizador de la reproducción social” (Offe; 1992:116) Nos interesa consignar dicha diferencia que estriba en lo que el autor denomina *infraestructura normativa y moral de la sociedad capitalista*.

“El funcionamiento de la forma mercantil presupone dos normas conexas que deben cumplir los actores individuales. En primer lugar, deben estar deseosos de utilizar las oportunidades abiertas a ellos y esforzarse constantemente por mejorar su posición relativa en el proceso de intercambio (posesividad). En segundo lugar, deben estar deseosos de aceptar cualquier resultado material que emerja de su específica relación de intercambio, especialmente si este resultado les es desfavorable. En otras palabras tales resultados deben atribuirse a eventos naturales o a las virtudes y fracasos de los individuos (individualismo)” (Offe; 1992:116)

Prosigue Offe,

“...para que una economía mercantil capitalista funcione, es preciso que el síndrome de individualismo posesivo se encuentre en la base de la conducta de los actores y en su interpretación de la conducta actual y futura de los demás. A nuestro entender la contradicción del capitalismo del Estado de Bienestar, a nivel ideológico, se centra en la subversión de este

síndrome de individualismo posesivo. En la medida en que las relaciones de intercambio ya no son dadas naturalmente sino que se crean y mantienen mediante visibles estrategias estatales, políticas y administrativas, el efectivo valor de cambio de cualquier unidad de trabajo o capital en el mercado puede verse determinado tanto por medidas políticas como por el manejo individual de las propiedades y recursos propios” (Offe; 1991: 116)

Idéntica forma mercantil como principio organizador de la reproducción social, pero polares infraestructuras normativas y morales. El Estado de Bienestar Social da sitio a las estrategias estatales, aquellas que atemperan el individualismo posesivo, pues dicho individuo no es el único actor de su desarrollo, cuenta o puede contar con concretas estrategias de estado, políticas y administrativas, que enmarcan las relaciones de intercambio. El Estado Neoliberal naturaliza las potencialidades individuales y genera el síndrome de individualismo posesivo.

### **1-2-1-El Estado de Bienestar**

El Estado de Bienestar es una forma del Estado democrático liberal dentro de las sociedades industrializadas. Representa un pacto social entre el trabajo y el capital, pues –y tal como afirma Torres– “las políticas de bienestar fueron concesiones hechas a la clase trabajadora después de un largo período de agitación social a cambio de resultados económicos más predecibles en el transcurso del modelo establecido por Henry Ford o fordismo” (Torres; 2000: 110) Concesiones que otorgan certezas al trabajador y al empleador: al primero, certezas en cuanto a la satisfacción de sus necesidades y al segundo, puesto que un trabajador satisfecho no realiza reclamos.

Para ello, el Estado proveerá bienes y servicios sociales básicos –educación, salud, seguridad social, vivienda- e implementará estrategias de creación de empleos –garantía de ingresos-. Tal provisión será considerada inversión y no gasto.

Prosperidad para todos acarrearán la paz social y la inversión pública y “se forjarán las bases para una sociedad solidaria” (Fleury;1997: 164).

Este Estado cumple un papel muy importante como modernizador

de la sociedad y la cultura y lo hace a través de la educación. Amplía enormemente tanto los presupuestos para este sector y como la contratación de maestros. El papel y función de la educación pública se expande, incluso se llega a la masificación de la matrícula.

Las grandes reformas educativas de los 60 ponen el acento en el logro de la igualdad y profundización democrática.

### **1-2-2-El Estado Neoliberal**

Referimos posturas de algunos teóricos. Von Hayek critica el intervencionismo estatal keynesiano y el desarrollo del Estado de Bienestar. Propugna que el Estado debe tener las mínimas atribuciones posibles y mantener un carácter subsidiario subordinado a la libre competencia.

El premio Nobel de Economía, Milton Friedman hace una crítica de la intervención y burocracia estatal, al sostener que no es capaz de ofrecer una escuela de calidad y que es prioritaria la libre oferta y demanda de educación.

Hijo de Milton y Rose Friedman, David, plantea, como buen hijo de tamaños neoliberales, posturas más radicales. Según él, el Estado puede desaparecer y dar paso a una sociedad-mercado integral. Debido al déficit público el Estado no puede solventar los gastos de la creciente demanda escolar y tampoco conviene que lo haga, ya que dificulta o restringe la libertad individual y la necesaria competitividad en el mercado. Las consecuencias derivadas de sus argumentos redundan en:

- ✘ una más amplia descentralización y autonomía de gestión de los centros de enseñanza.
- ✘ una desregulación del sistema educativo.
- ✘ una revisión de las relaciones entre escuela privada y pública que favorece a la primera.
- ✘ una propaganda que gana adeptos a favor de la excelencia, la eficiencia y el dinamismo de la enseñanza que se vende en detrimento de la que se recibe gratuitamente.

Esta ideología de mercado inscrita en la educación parte del supuesto de que los centros que ofrezcan mejores servicios serán pre-



miados por los usuarios-clientes, los padres que abonarán las cuotas. Las escuelas se convierten en servicios-unidades de producción que compiten con su producto.

Hasta aquí los teóricos. Veamos brevemente cómo las fuerzas conservadoras se arman desde las políticas educativas a aplicar.

En el Reino Unido, Margaret Thatcher llega al poder en 1979 y “empieza una tenaz ofensiva contra el Estado de Bienestar y se introducen una serie de programas de cambios orientados hacia el mercado, que culminan, en el sector de la enseñanza, con la Ley de Reforma Educativa de 1988. Esta prescribe que el Estado deje de ocuparse a la vez de la financiación y provisión –gestión de servicios-. Su función prioritaria es la financiación y compra de servicios de una variedad de proveedores pertenecientes a los sectores públicos, voluntarios y privados, todos ellos compitiendo con los demás” (Carbonell Sebarroja; 2000: 22)

Dos de las iniciativas más significativas son la elección del centro y la gestión descentralizada y gerencialista de los centros.

La elección del centro permite a los padres inscribir a sus hijos en cualquier escuela de su elección desapareciendo así el criterio de zonificación y proximidad geográfica. Se introdujo el cheque escolar, asignación que recibe cada familia y que debe canjear en los centros públicos y privados por una parte o la totalidad de la matrícula de sus hijos.

Por su parte, la gestión descentralizada delega la gestión a los directores con la creencia de que ellos y los profesores al disponer de autonomía en el uso de los recursos se sentirán más implicados y lo gestionarán más eficazmente. La asignación financiera que reciben depende del número de matrícula del alumnado y de los resultados de productividad de cada centro, que se evalúan anualmente mediante unos indicadores de rendimiento. Las escuelas-empresas producen dos valores claves para evaluar la calidad: efectividad y eficiencia, que se convierten en la referencia básica para la elección del consumidor. Las escuelas de las áreas pobres o marginales reciben fondos más exiguos que las de las zonas más acomodadas, pues los índices de rendimiento escolar que

determinan los giros son más bajos en las primeras que en las segundas.

En Estados Unidos, Ronald Reagan, durante la década del ochenta, auspicia reformas del sistema educativo en coincidencia con el proyecto de la dama de hierro. Desaparecen de su agenda conceptos tales como equidad, bienestar social, escuela común, regulación e intervención del Gobierno central federal. Propicia la diferenciación y jerarquización de la fuerza de trabajo atendiendo al nivel de competencia, entusiasmo y responsabilidad docente, trasladando a la escuela el merit pay –retribución en función del rendimiento-. Pretende satisfacer las aspiraciones de elección de la clase media a través de la instalación de tres modalidades: los bonos o vouchers escolares, los programas que permiten asistir a escuelas fuera del vecindario y los Charters Schools, escuelas autónomas. (Carbonell Sebarroja;2000: 24)

¿Cómo sigue el programa con Bill Clinton? Convoca una Cumbre de Educación a la que asisten los gobernadores de todos los Estados y cuarenta y cuatro ejecutivos de grandes multinacionales. Coincidimos con Carbonell Sebarroja cuando afirma que “la educación se ha convertido en una cuestión demasiado importante para dejársela a los educadores”.

De ambos modelos varias adaptaciones se han hecho por estos lares.

### **1-3-Estado y educación en América Latina**

Veamos en un brevísimo recorrido, cuál ha sido el itinerario de la educación en América Latina y Argentina, según proponen Tedesco y Torres.

Tres modelos estatales, el estado liberal conservador, el estado desarrollista y el estado neoliberal, han protagonizado el itinerario recorrido. “Marcados por la presencia de remezones de autoritarismo estatal en la figura de populismos autoritarios, corporativismo o dictaduras militares, muy comunes en la política latinoamericana” (Torres; 2000: 27), son estos tres momentos estatales los que han impuesto su impronta en la educación.

Encontramos primero el estado liberal conservador, que gesta los

modelos educativos en la región entre 1880 y 1930, dependiendo de las historias nacionales. Esta forma estatal puede llegar hasta el fin de la Segunda Guerra mundial.

“En el marco del paradigma liberal, los problemas educativos básicos eran la contribución de la acción educativa formal y sistemática (la escuela) a la consolidación de los estados nacionales y a la vigencia de un orden político-democrático liberal. Dicha contribución se ponía de manifiesto a través de la homogeneización de la población en torno a cierto grupo básico de valores y códigos comunes y a su diferenciación de acuerdo al lugar que ocuparan en la estructura social (dirigentes o dirigidos, propietarios de medios de producción o productores, etc.)” (Tedesco; 1987:14)

Nada más distante de estas naciones en formación que un Estado neutral en la transmisión de valores. Para la ilustración liberal, el Estado debe controlar el proceso educativo hasta convertirlo de hecho en un monopolio, ya que necesita conformar o consolidar la nacionalidad. Sólo así logrará su conformación como Nación en orden y progreso. Sólo de la mano de la educación se podrán reorientar las actitudes tradicionales de las clases más bajas y los inmigrantes, se librerá de la ignorancia y se ejercitará el control social. Su objetivo: la formación del ciudadano.

La Primera y Segunda Guerra mundial y sus nefastos resultados indujeron a considerar el paradigma anterior agotado. “Desde el punto de vista político la convicción iluminista según la cual la expansión cuantitativa de la educación constituiría la garantía del orden democrático-liberal sufrió un serio cuestionamiento a partir de las experiencias del autoritarismo antiliberal europeo” (Tedesco; 1987:15) Ante las atrocidades vividas y ante la devastación no sólo material, sino también moral e intelectual, quedó al descubierto que el tradicional enfoque liberal no poseía las herramientas para generar el desarrollo de respuestas adecuadas a los nuevos requerimientos y desafíos planteados por el proceso de reconstrucción y expansión económica que se gestaría con la industrialización.

Así, aparecen en América Latina, con las enormes variabilidades his-

tóricas y condicionamientos nacionales, los estados desarrollistas de mediados de los cuarenta que proponen un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del estado. En ellos la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva y conlleva a la expansión de los sistemas de escolarización.

De esta forma, el nuevo paradigma teórico, que adhiere a los postulados básicos del liberalismo, cree que la educación puede contribuir al desarrollo económico propendiendo al desarrollo del capital humano. Su objetivo: la formación de los recursos humanos. Por ello, y tal como afirma Tedesco “la actividad educativa fue objeto de planificación con los mismos criterios de asignación de recursos utilizados en las actividades económicas y productivas” (Tedesco; 1987:16)

Llegamos, finalmente, a la gran ruptura de los ochenta, y a la irrupción del estado neoliberal en la región. Achicamiento del gasto público es la consigna.

Tal como lo dice Torres:

“Hacia el fin del siglo, los estados latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo latinoamericano y de sus propias lógicas del actuar burocrático, encuentran cada vez más dificultades para atacar los problemas existentes en el mundo de la educación, fundamentalmente por las dificultades del financiamiento educativo, pero también en función de filosofías políticas y agendas educativas que postulan una privatización de la educación y el abandono de las responsabilidades estatales en la educación pública.” (Torres; 2000: 24)

Filosofías políticas “íntimamente vinculadas a los principios económicos neoclásicos que prevalecen en diversas instituciones regulatorias del capitalismo -como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y diversas fundaciones del mundo capitalista industrial avanzado y organismos de ayuda bilateral-“ (Torres; 2001: 37)

Los gobiernos neoliberales de la región han adoptado los grandes lineamientos de esas agendas educativas en consonancia con las filoso-

fias políticas que han elegido o les han hecho elegir.

Así, el concepto de educación pública entra en crisis y crece la oferta educativa no formal y formal por parte de grupos privados con o sin interés de lucro. Ello, según Puiggrós, “ha complejizado el escenario educativo”

Filosofías y agendas dan lugar a dos políticas educativas preciadas: descentralización y subsidiariedad estatal. Por la primera, se transfieren las escuelas a los distritos y por la segunda, se disponen subsidios a la educación privada.

#### **1-4 Subsidiariedad como política pública en la Argentina**

Subsidiariedad es una de las políticas públicas que abraza con fuerza y convicción el Estado neoliberal.

La subsidiariedad es la contrapartida de lo que Paviglianiti denomina principalidad. ¿Qué implican una y otra?

La principalidad piensa al Estado como garante del derecho de educación. Para quienes sustentan esta posición los derechos sociales tienen prioridad sobre los derechos individuales. La defensa de la equidad tiene un aliado de no poca monta en la forma de percibir y organizar la educación.

Tal como afirma Paviglianiti, para aquellos que sustentan la principalidad del Estado son sus obligaciones:

- garantizar el mínimo de escolaridad obligatoria a través de servicios educativos que aseguren la igualdad de resultados para todos, sin discriminaciones de ninguna naturaleza y con libertad de opinión y de expresión.

- garantizar a todos los ciudadanos la formación profesional para el mundo del trabajo y ampliar progresivamente el acceso y permanencia en los niveles superiores” (Paviglianiti; 1991: 29)

¿Qué implica la subsidiariedad? Las políticas de subsidiariedad permiten sostener la actividad privada a través de un uso activo del presupuesto público. Para algunos, con ellas se favorece abiertamente al sector pri-

vado, ya que se usan los fondos públicos para el financiamiento, parcial, pero financiamiento al fin, de las empresas educativas y se desregulan las condiciones de organización y académicas. Para otros, la subsidiariedad alivia al Estado, puesto que aparecen otras organizaciones –empresas o instituciones- que le ayudan a cumplir con esa función educadora.

El estado neoliberal nacional abraza, como decíamos, las más caras políticas que el modelo impone a nivel mundial, pero es lícito rastrear también antecedentes nacionales que en la Argentina van dando el espaldarazo estatal a la educación privada.

Según explicita Paviglianiti, entre las políticas públicas que han favorecido a la Enseñanza privada, se deben mencionar:

- ✦ la creación en 1958 de la SNEP, Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada;
- ✦ la declaración en 1960 de los establecimientos privados como “unidades administrativas de gestión propia”;
- ✦ la eximición a partir de 1964 de la aplicación de planes oficiales, lo que abrió el camino en las privadas a la innovación pedagógica;
- ✦ las transferencias monetarias, establecidas por la Ley Nacional N° 13.047., en ese mismo año, de recursos públicos que oscilaban entre el 40% y el 100%, a las escuelas privadas, laicas o confesionales, según el cual tenían asegurado su funcionamiento.

Y en 1989, el Ministro de Educación y Justicia, Profesor Antonio Salonia, en un discurso pronunciado ante los miembros del Consejo Federal de Cultura y Educación expresa:

“Resulta necesario reafirmar la doctrina de que corresponde al Estado la garantía del derecho social a la educación, así como los deberes y derechos que caben a la sociedad en el área educativa. El Estado y la sociedad son responsables de dar respuestas efectivas, diversificadas y creadoras en el plano de la capacitación y formación humana. De ahí el respeto por la libertad de enseñanza y la educación de gestión comunitaria y privada. Se reivindica así el derecho intransferible de la familia de elegir y decidir la educación de sus hijos” (En Paviglianiti, 1991)

Las palabras del Profesor Salonia pueden ajustarse a dos interpreta-

ciones. Armonía entre el Estado y la sociedad para garantizar el derecho social de la educación o apoyo a la subsidiariedad por parte del Estado por omisión o incapacidad de cumplir con una de sus funciones. En los albores de los noventa el Ministro asume que el rol del Estado es garantizar el derecho social a la educación, mas luego afirma que a la sociedad también le caben deberes en relación con ese derecho y allí acude a la educación de gestión comunitaria y privada. Esta mención aparece ratificada con el argumento tranquilizador de que el estado nacional garantiza el derecho individual de elegir la educación de los hijos. Y en estos términos la cuestión resulta, para muchos, inapelable y loable, cómo no acordar con la libertad de elección.

De esta forma y según la autora, durante la primera presidencia de Menen, “estamos en uno de esos momentos en que se trata de hacer prevalecer, desde el Gobierno Nacional y desde la gran mayoría de los medios de comunicación, la concepción de la subsidiariedad del rol del Estado” (Paviglianiti; 1991: 29)

### **1-5-De los subsidios en Río Negro**

Veamos qué sucede en General Roca, Río Negro. Y para ello revise-mos, cómo la Legislatura rionegrina integra los influjos foráneos y los antecedentes de las políticas nacionales.

En 1992, la Legislatura sancionó la Ley orgánica de Educación N° 2444. El artículo 17, del capítulo 3, expresa:

‘El Estado garantiza el derecho de las organizaciones comunitarias, instituciones, empresas o particulares a gestionar sus propios servicios educativos, siempre que se orienten a los fines consagrados en la presente Ley...’

Sólo algunos analistas advertían el doble mensaje de dicho artículo. El tema no era una vacua oposición al surgimiento de escuelas privadas sino advertir y alertar, que tal como había sucedido en otros países del

orbe occidental, el Estado buscaba una manera de delegar una función en manos de quienes podrían realizarla mejor. Ni duda les cabía a aquellos analistas – procedentes en su mayoría del gremio docente – que las iniciativas privadas acorde a sus intereses empresariales iban a montar instituciones educativas eficientes, sujetas al modelo, que responderían con creces a las demandas de un sector que iba a poder demandar y mandar, ya que contaría con el poder político, económico y cultural.

“Es así que, el énfasis en el libre mercado y la privatización abonaron el surgimiento de una multiplicidad de ofertas en materia educativa, provenientes no del Estado, sino de la iniciativa privada” (Reta; 2005:39)

Por ello, al comienzo de 2000 en General Roca existía una rica variedad en la oferta del servicio educativo con subvención estatal : tres Escuelas privadas; una Escuela privada que funciona con intervención de los padres; una Escuela cooperativa; tres Escuelas confesionales, dos católicas y una adventista.

Tal variedad en la oferta ha configurado un mercado competitivo a partir de un monopolio inicial, coincidente con la creación de las dos escuelas privadas de mejor infraestructura y mayor cantidad de alumnos en la ciudad. Una en 1990 y la otra en 1992.<sup>1</sup>

La primera empresa que montó una institución educativa asumió un riesgo económico. Mediante la innovación generó una posición monopolística en la oferta de un servicio. Luego la imitación creativa, la competencia y la difusión tecnológica (Nochteff, 1998) hicieron que otras empresas surgieran para la oferta del mismo servicio. Según expresa Nochteff en los términos de Villanueva, “cuando el monopolio de Schumpeter se crea, los perros de Walras comienzan a perseguirlo” (Nochteff; 1998: 25)

---

<sup>1</sup> La escuela en la que hemos realizado el trabajo de campo es la que se crea ese último año.



¿Qué ha sucedido con los subsidios del estado provincial a las Escuelas Privadas de la Provincia de Río Negro? El gobierno aporta subsidios que rondan en los 5 millones por año a 19 establecimientos desde 1992, año de la mencionada Ley provincial, y se estima que hasta el 2000 han sido cerca de 100 millones los destinados a escuelas no estatales.

Aparece en el *Diario Río Negro* del 28 de noviembre de 2000 el titular “*Río Negro seguirá subsidiando a las escuelas privadas*”. Según el artículo, el gobierno rionegrino afirmó que “mantendrá en el 2001 los subsidios a las escuelas privadas por casi 18 millones, según el presupuesto en análisis en el gobierno de Pablo Verani”. Esta decisión fue tomada a causa de la insistencia de los funcionarios de Educación, incluyendo a la ministra Ana Mazzaro, quienes “desfilaron por el bloque radical para explicar e intentar convencer sobre la necesidad de esos subsidios a las escuelas privadas”. El debate principal: *el aporte e incremento del subsidio público*. El principal argumento: la falta de infraestructura propia, es decir, escuelas estatales para hacer frente al aumento de la matrícula escolar, que en el 2000 habría aumentado el 4 % y para el 2001 se estipulara un alza del 2 %, pues serán 155.696 alumnos, 3073 alumnos más que en el año anterior, aumento que exigirá unas 116 nuevas divisiones y 1029 cargos.

“La transferencia mensual a los 19 establecimientos educativos supera los 350 mil pesos, lo que constituye casi 5 millones anuales. Los aportes -destinados al pago de los docentes- oscilan de 6 mil a 40 mil pesos por institución. Bariloche concentra 12 escuelas con aportes públicos y monopoliza el 76 % de la partida. Las otras 7 escuelas se reparten en Cipolletti (cuatro), Roca (dos) y El Bolsón (una)” (Río Negro, 28/11/2000)

La oposición en la Legislatura argumenta que “Al subsidiar a las escuelas privadas el Estado descuida las públicas, esto se puede observar al calcular que el aporte durante los 8 años que se hizo al sector privado hubiese permitido cubrir el déficit estimado de infraestructura escolar.” Por ello, se instaló desde el bloque de la Alianza la necesidad de evaluar

una nueva política de asignación de fondos públicos a las escuelas privadas. Así se logró “reducir la partida para el segundo semestre del 2000, por lo cual, la quita de los montos asignados rondaría el 50 % ”

Es así que, por las presiones de la oposición se anunció un recorte en los subsidios. De las 12 escuelas de Bariloche sólo recibirán el subsidio 6 y de los 4 de Cipolletti, sólo una. Y además, serán excluidos aquellos que no cumplan con el mínimo de 25 alumnos por curso. Aún así la partida presupuestaria es abultada.

Eso motivó que alguna empresa privada saliera a ofrecer becas para coleccionar alumnos y llegar al deseado 25 que le permitiría conservar el subsidio.

A pesar de las medidas adoptadas, el gobierno provincial reconoce que la continuidad del subsidio seguirá teniendo una férrea oposición en la Legislatura. Finalmente, luego de un acalorado debate parlamental, en el 2001 se suspendieron los subsidios a las escuelas privadas. La caldeada situación provincial alentada por el gremio docente y la comunidad provincial contribuyeron a ello.

En términos de Hugo Nochteff estos subsidios y privilegios en las contribuciones y financiamiento de las instituciones educativas privadas son cuasi rentas de privilegio que alientan la formación de “burbujas especulativas”. “Todo empresario busca aumentar las ganancias (o el valor de mercado de la empresa) con el mínimo de riesgo, o sea -fundamentalmente- con el mínimo de inversión y de cambio tecnológico” (Nochteff; 1918: 19) Esto implica que si el capitalista puede obtener cuasi rentas de privilegio de la mano del Estado seguirá demandando las cuasi rentas de privilegio. Tales cuasi rentas fueron recibidas sin ser limitadas desde el 92 por quienes invirtieron y apostaron a la educación.

## 2- MARCO TEÓRICO

*La tarea de la Filosofía es prevenir los peligros del poder  
Foucault*

*toda la dificultad de la sociología consiste en estructurar una ciencia precisa a partir de una realidad básicamente ambigua.  
Wacquant*

*No es tanto una cuestión de que las escuelas sean ideologías, sino más bien que son el ámbito en el que se producen las ideologías en forma de subjetividades  
Johnson*

**Sumario:** 2-1-De sujetos, procesos y modos de subjetivación. 2-2-Los cambios en los modelos de socialización. 2-3-Tránsito del sistema educativo de la homogeneidad a la segmentación. 2-4-Mismidad y alteridad: entre construcciones y relaciones. 2-5-La escuela como institución. 2-6-Los modos de funcionamiento institucional. 2-7-De la escuela privada como espacio de convalidación o de dominación

### 2-1-De sujetos, procesos y modos de subjetivación

Toda reflexión de los fenómenos sociales parte de una noción de sujeto. Michel Foucault nos auxilia para asir dicha noción.

Según él, no hay un sujeto social a priori, una categoría previa, un molde fijo que pre-existe, invariable, acabado.

Los sujetos se constituyen o construyen a través de la práctica de sí en procesos de subjetivación. Procesos que

“...hacen referencia a la forma en que los sujetos se convierten en tales, procesos constitutivos del sujeto o bien caminos de la construcción del sujeto. Proceso de subjetivación apela a las tecnologías (vigilancia, corrección, disciplina, control) a través de los cuales se construyen y constituyen “modos de subjetivación” (Paponi; 2001: 6)

Los sujetos sociales o modos de subjetivación son, entonces, las formas de ser sujeto producidas en y por los procesos de subjetivación que son esos caminos que recorre el sujeto inmerso en una red de prácticas sociales.

Tal sujeto social o modo de subjetivación se construye de una forma activa inmerso en dichas prácticas que no son generadas por él, pero sí actuadas por él. Declara Foucault:

“Me intereso cómo el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, prácticas que no se inventa el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos sugeridos por su cultura, su sociedad, su grupo social.” (Foucault; 1994: 125)

No hay un sujeto pre-existente, no hay tampoco una única forma de ser sujeto como resultado de las prácticas en el seno de determinada atmósfera cultural. Habrá sujetos sociales, habrá modos de ser sujeto. Nunca clausurados en una forma de sí, como dirá Laclau.

Los procesos de subjetivación y los modos de subjetivación que de ellos resultan varían según los tiempos históricos. Se materializan diferentes procesos y modos según las experiencias históricas que el sujeto transita, pues lo humano se realiza en diferentes formas según ciertas prácticas vigentes en un momento histórico en determinada atmósfera cultural. Las prácticas vigentes hoy, no lo eran ayer, ni lo serán mañana. Rigen, además, en espacios que las convalidan.

Tales prácticas sociales no se despliegan en el vacío social e histórico. Por ello dimos cuenta del momento histórico de una Argentina que tropieza junto a Latinoamérica en *Marco estatal de las prácticas institucionales*

## **2-2-Los cambios en los modelos de socialización**

Veamos ahora qué ha sucedido con la matriz societal argentina bajo el amparo/desamparo de las políticas neoliberales.

Tal como afirma la socióloga Maristela Svampa, la experiencia de la heterogeneidad social es entendida como aquella que se adquiere en una matriz societal en la que la integración social e individual es un proceso que se articula con relaciones horizontales (en el interior de un grupo social) y lazos verticales (con otros grupos de la estructura social) a través de diferentes marcos de socialización.

Según Svampa, en la Argentina este modelo de socialización relativamente mixto colapsó<sup>1</sup> junto con un estilo de vida residencial también relativamente heterogéneo que tenía su lugar de enclave en los espacios públicos, típicos espacios de encuentro entre diferentes categorías sociales que favorecían, consecuentemente, el contacto interclase propio del modelo de socialización heterogéneo. En las palabras de la autora:

“la plaza o la esquina de un barrio, los patios de un colegio del Estado, proveían al individuo de una orientación doble, hacia adentro y hacia fuera de su grupo y aparecían como los contextos propicios para una socialización más igualitaria, basada en la mezcla y la heterogeneidad social” (Svampa; 2001:15)

Como resultado del recorrido histórico, en su lugar surge como modelo la “socialización del entre nos” y a partir de ella las relaciones sociales se articulan en forma horizontal, es decir, en el interior de un grupo social. Esta socialización homogénea, intraclase, “se ve reforzada por el tipo de experiencia que aporta la escuela privada y la vida residencial en barrios cerrados,” (Svampa; 2001:114) pues ambos se consolidan como enclaves residenciales homogéneos. Por ello, la autora afirma que en esta forma de socialización se reducen los marcos o espacios donde la socialización se lleva a cabo y se restringe el contacto con seres diferentes. Asevera que las relaciones sociales se tornan más jerárquicas y rígidas, ya que “en este modelo las figuras de la alteridad (el pobre, la mucama) forman parte de un universo progresivamente más lineal y dicotómico cada vez más poblado por categorías y cada vez menos por individuos”

---

<sup>1</sup> Colapso producido luego de un recorrido histórico del que daremos cuenta más adelante.

Realicemos brevemente, el recorrido histórico de los cambios en la matriz societal argentina.

“A diferencia de otros países latinoamericanos, la Argentina se caracterizó por el desarrollo de una cultura más igualitaria. Realidad y mito fueron dando forma a un imaginario en el cual la lógica igualitaria y la fe en el progreso social indefinido marcaban la excepcionalidad argentina en el contexto latinoamericano” (Svampa; 2001: 227)

Tanto la elite dirigente en la época de la república conservadora (1880-1916) como los primeros gobiernos radicales (1916-1930) que le sucedieron subrayaron desde el principio la dimensión colectiva de estos procesos igualitarios como factores relevantes para la disolución de las divisiones sociales.

Este conjunto de representaciones sociales que hacía referencia central a la posibilidad de igualdad fue encarnado de manera paradigmática por las clases medias, en gran medida, de origen inmigrante. Por su parte el régimen peronista de 1945 introdujo una importante inflexión en el modelo, pues logró hacer extensivo este anhelo igualitario a las clases trabajadoras.

Una de las consecuencias visibles de esta lógica igualitaria, componente diferencial respecto de otros países del continente, era la existencia de un modelo de socialización específico, basado en la experiencia de la heterogeneidad social y residencial, en el que la integración social e individual tenía la doble direccionalidad horizontal y vertical ya aludida.

Sin embargo, este modelo de socialización que encontró en las clases medias urbanas su protagonista central y su soporte básico en el Estado como agente impulsor de la integración social entró en colapso. En realidad las transformaciones producidas dan cuenta de un cambio en la matriz societal que arranca en 1976 con la última dictadura militar, cuyo proyecto económico y social se orientó al desmantelamiento del modelo anterior, apoyado sobre la intervención del Estado, el proteccionismo y la industrialización sustitutiva de importaciones.

Pero es a partir de 1989 con la asunción de Carlos Menem cuando se concreta el pasaje a un modelo aperturista centrado, entre otras cosas, en la reducción de las funciones del Estado a través de la privatización de sus áreas más importantes. Pasaje que marca el fin, además, de aquel modelo que, según Svampa, hiciera de la matriz societal argentina una excepción en Latinoamérica “modelo que correspondía, aun con todas sus imperfecciones con una lógica social a todas luces más igualitaria que la actual” (Svampa; 2001: 268)

Para dar cuenta de las repercusiones sociales de dicho pasaje, la autora acuña el binomio: “los ganadores” y “los perdedores”. Junto a los perdedores de siempre, los pobres estructurales, el modelo económico instala a los nuevos pobres, designación de Minujín y Kessler, aquellos que se cayeron de la clase media, aquellos que cuentan con recursos y competencias mayores que los pobres de siempre, aquellos que viven la pobreza de “puertas adentro”, aquellos que respecto de los “ganadores” de su propia clase ven disminuir, junto a los pobres de siempre, sus posibilidades de consumo. Conforman la franja de los ganadores: la siempre bien instalada clase alta; las clases medias-altas consolidadas –ambos con antigüedad de clase-; y las franjas exitosas de la clase media, esa que logró no caer y triunfar con el modelo-mercado impuesto, esa que disfruta del reciente ascenso social.

Según la autora, la distancia entre los ganadores y los perdedores de este proceso – en el espacio: proliferación de barrios cerrados, en la educación, proliferación de escuelas privadas- engendra distancia social, pone al descubierto la segmentación social, en fin la pérdida de esa cultura igualitaria que estaba en la base de los modelos de socialización que marcaban aquella excepcionalidad argentina.

### **2-3-Tránsito del sistema educativo de la homogeneidad a la segmentación**

La modificación de la matriz societal argentina tiene su correlato, por influjo de las mismas políticas, en el sistema educativo.

“En 1985 Cecilia Braslavsky señaló la creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria, conformándose circuitos educativos por los que transitaban alumnos de distintos niveles sociales. De este modo a la supuesta homogeneidad del sistema se contraponen posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente al interior del mismo nivel.

En casi dos décadas que transcurrieron desde entonces la sociedad argentina en general, y el sistema educativo en particular, han sufrido diferentes transformaciones que confluyeron en la profundización de la segmentación” (Kessler; 2002: 19)

En el estudio *La experiencia escolar fragmentada*, realizado en escuelas medias de Buenos Aires, el sociólogo Gabriel Kessler demuestra que, en virtud de la segmentación del sistema educativo, las escuelas son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto a públicos, a recursos, a grados de institucionalización.

Estas diferencias profundizan la desigualdad de las experiencias educativas y generan la pérdida de la homogeneidad del sistema característico de otro tiempo histórico. Así la escuela como institución homogénea pertenece a un pasado ideal, es un paraíso perdido.

Al decir *públicos* se referencia al grueso de la población que puebla la escuela y la segmentación aparece vinculada al estrato social de pertenencia. Así, estudiantes de los sectores medios-altos, la clase media, los sectores medios-bajos concurren a escuelas tan diferentes entre sí que casi no se puede hablar de la misma institución. Dicha segmentación es más evidente en los dos extremos sociales de la escuela media. “Por supuesto que no estamos desconociendo la heterogeneidad social que aún guardan muchas instituciones escolares, ni partimos de una concepción estereotipada de correspondencia absoluta entre clases y determinados colegios” (Kessler; 2002: 20)

La heterogeneidad en cuanto a *recursos* nos permite pensar en la diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos con los que cada escuela cuenta según pertenezca al Estado o a capitales privados.



Al hablar de *grados de institucionalización*, el autor diferencia entre dos polos que presentan índices diversos de realización: escuelas institucionalizadas y escuelas desinstitucionalizadas. Las primeras son instituciones “que fabrican individuos a partir de la transformación de valores en normas y de normas en personalidades individuales” (Kessler; 2002: 22), que no pierden de vista el objetivo único y coherente, instituciones en las que los conflictos sociales no entran en la escuela, que construyen una identidad institucional. En las segundas, la falta de coordinación y de reglas claras, el debilitamiento del universo normativo escolar, la presencia de los problemas sociales en la cotidianeidad escolar, conducen a la anomia y a la pérdida de sentido de la escuela como transmisora de saberes.

La persistencia de la segmentación en el tiempo ha conducido a la sedimentación de este proceso y se han consolidado –tal como señala Braslavsky- circuitos educativos

“Al fin de cuentas, no es algo sorprendente, sino el resultado esperable de la persistencia de la segmentación durante años: las escuelas van creando dispositivos para normalizar y gestionar sus particularidades en cuanto a estilo de gestión, selección de alumnos y profesores, a políticas internas de capacitación, remuneración de sus trabajadores, prácticas pedagógicas, pautas de convivencia y sociabilidad, entre otras.” (Kessler; 2002: 21)

Esta sedimentación o naturalización de la segmentación escolar está claramente instalada en las representaciones de estudiantes y profesores, quienes pueden manifestar cuál es la posición que ocupa “su escuela” en un sistema educativo socialmente jerarquizado.

De esta manera la creciente diferenciación vertical del sistema educativo argentino ha dejado bien atrás a la homogeneidad del sistema de antaño.

¿Qué ha sucedido en General Roca, Río Negro? Como afirmáramos en *Marco estatal de las prácticas institucionales*, la Legislatura de Río Negro en 1992 sancionó la Ley orgánica de Educación. De dicho año al 2001/2002 –en los que hicéramos nuestra recolección de datos-

cohabitan en esta localidad la escuela pública con una multiplicidad de otras ofertas educativas, inexistentes antes del 90. Ello ha dado cuerpo real a la diferenciación vertical, es decir, a los públicos escolares según estrato social de pertenencia.

Es así que:

“luego del advenimiento y auge de la escuela privada, los adolescentes en el aula tienen al lado a su igual. A quien, como él, tiene acceso a las ventajas del sistema económico impuesto - casa y movilidad propias, vacaciones fuera del lugar de residencia habitual. A quien, como él, es hijo de profesionales o comerciantes o empleados de privilegio, empleados con empleo, con estudios universitarios o secundarios completo. A quien, como él, goza de los beneficios de la educación privada - profesores con título universitario, clases diarias, edificio en óptimas condiciones, acceso al aprendizaje de una segunda lengua, al manejo diario de la informática, a la educación en el arte. A quien, como él, accede a los sistemas de salud privada o tiene cobertura social” (Reta; 2002: 87)

Comienza a formarse, merced a la pertenencia de clase social, un grupo encerrado en los límites del edificio de la escuela privada, al que se llega en auto propio, de uniforme y con todo lo que ha sido solicitado. Este grupo, sus interacciones, coherencia interna y poder se va formando, armando, no está preestablecido, no existía antes. Desde el momento en que los adolescentes comparten el espacio escolar - su territorio real -, tiempos y experiencias construyen un “nosotros” y los procesos de socialización quedan circunscriptos dentro de la homogeneidad grupal.

#### **2-4-Mismidad y alteridad: entre construcciones y relaciones**

“Si bien la familia es el primer espacio socializador del niño, donde va adquiriendo los valores propios de su mundo y consecuentemente la discriminación y el prejuicio socialmente aceptados, en la escuela se produce la interacción entre una multiplicidad de concepciones. Precisamente Rockwell, define a la escuela como el producto de una construcción social lo que significa que las relaciones establecidas en el interior de la misma, no son relaciones naturales, sino que son relaciones producidas por una constante negociación de significados” (Rockwell en Sinisi; 2001:196)

Si esa negociación de significados se lleva a cabo en el marco de una institución educativa privada que circunscribe la socialización a la homogeneidad de clase, “al entre nos” mencionado por Svampa, enunciábamos que se conforma una identidad colectiva, se construye un nosotros.

“La construcción de un nosotros es un rasgo distintivo de todos los colegios del estrato (medios-altos) resultado de un juego combinado de homogeneidad-heterogeneidad en la experiencia escolar. Heterogeneidad, en efecto, porque perciben claramente que hay un colegio para cada uno: laicos, religiosos, modernos, “progres”, bilingües, con acento en lo artístico y una variedad muy amplia de combinaciones. Como cada familia elige una institución acorde a sus exigencias, el perfil económico y cultural de aquellos que se concentran en la misma institución tiende a asemejarse, generándose un proceso de homogeneización interna que favorece la identificación del grupo de pares” (Kessler ; 2002: 33-34)

Ese nosotros se irá constituyendo como mismidad según las prácticas que juegue en el campo. “Mismidad que se reserva para sí el derecho al “es”, el derecho a “ser”, al mismo tiempo que se arroga la ¿virtud? de enunciar al otro que “no es” o “que es sólo en parte” (Skliar;2002: 36)

Juega y la inmersión le concede un mecanismo de mirar, llama a mirar en formas diversas. Y mira al “otro”, a aquel que no forma parte del “ nosotros”; y se mira a sí mismo. Pues tal como sostiene Skliar, “existe una regulación y un control que define hacia donde mirar, cómo miramos a quienes somos nosotros y quienes son los otros, y , finalmente, como nuestro mirar acaba por sentenciar cómo somos nosotros y cómo son los otros” (Skliar; 2002) Visibilidad e invisibilidad constituyen mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar (Skliar; 2002: 55)

“La alteridad sería así el producto de un doble proceso de construcción y de exclusión social que mantienen su unidad por medio de un sistema de representaciones” (Skliar; 2002: 54) Dicha alteridad implica además la construcción de la propia mismidad, la fijación en el nosotros colectivo, en el nosotros en tanto mismidad.

Así desde mirar o dejar de mirar o cómo mirar, se establecen tipos de relaciones con la alteridad, con el otro o los otros que no conforman el nosotros.

La relación nosotros-otros definida por Leach es citada por Sinisi en su estudio *La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales*

“Cada uno de nosotros construimos un yo que se identifica con un colectivo nosotros, que a su vez contrasta con algún otro. Si el otro aparece como algo muy remoto, se lo considera benigno, tal como el buen salvaje imaginado por Rousseau. En el polo opuesto, el otro puede ser muy cercano y relacionado con nosotros mismos: relación padre-hijo, doctor-paciente, profesor-alumno. Pero entre estos dos polos se encuentra otra categoría, es aquel otro que estando próximo es incierto, generando un nuevo sentimiento de amenaza, de inseguridad, ansiedad y miedo” (Sinisi; 2002: 205)

En la relación nosotros-otros la construcción de la alteridad puede dar lugar a la formación de estereotipos y al surgimiento de estigmatizaciones.

El estereotipo es definido por Skliar como una de las principales estrategias discursivas en la producción e invención de la alteridad que “supone un alto grado de rigidez y un orden inmutable...acaba siendo una modalidad de conocimiento e identificación,... el otro debe siempre coincidir con lo que inventamos o esperamos de él” (Skliar; 2002: 87)

Según Perrot y Preiswerk, “el estereotipo se compone de dos elementos fundamentales: la simplificación y la generalización. A través del primero la realidad es simplificada en la elección de “elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos (...) por la generalización una misma categoría es definida según un grupo de concepto sin reflexionar sobre las excepciones” (en Sinisi; 2002: 206)

Pueden generarse estereotipos positivos y negativos como categorías de oposición en los que no existen puntos de contacto. Los primeros identifican lo correcto, lo blanco, lo limpio, lo bueno, y se ubican en la “espacialidad egocéntrica del centro” (Skliar; 2001: 52), en el adentro, en el acá. Los segundos concentran carencias y atributos negativos “y se

esfuman en una espacialidad de borrosos márgenes, de periferias” (Skliar, 2001: 52), en el afuera, en el allá. Los primeros pertenecen al nosotros y los segundos a los otros.

Por su parte, la estigmatización implica la adjudicación, marcada a fuego, desde una cierta normalidad tranquilizadora, de atributos altamente desacreditadores.

## **2-5-La escuela como institución**

¿Por qué preguntarnos por la escuela como institución? Cuando Foucault se pregunta por el discurso de los médicos del siglo XIX afirma que “es preciso describir los ámbitos institucionales de los que el médico saca su discurso y donde este encuentra su origen legítimo y su punto de aplicación” (Foucault; 1987: 84)

Nosotros nos preguntamos por la institución escuela, aquella que procura concretar la función social de educar.

La polisemia del término institución impone una acotación. Institución alude a una organización con una función especializada, que pretende alcanzar metas siguiendo un programa, que cuenta con un espacio propio, con instalaciones ad hoc y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas.

Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de los individuos.

“Como institución, la escuela cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y, por consiguiente, vive en la intimidad de su estructura y dinámica la contradicción entre la reproducción y la superación de las condiciones sociales”  
(Fernández; 1998: 81)

Cada escuela en tanto establecimiento institucional “es una versión singular del tipo particular de establecimiento que se especializa en concretar alguna norma universal” (Fernández, 1998: 20)

## **2-6 Los modos de funcionamiento institucional**

Como decíamos, cada escuela, en tanto institución educativa, adopta un modo de funcionamiento y estilo. Según Fernández, “al hablar de funcionamiento y estilo nos estamos refiriendo al modo en el que adquiere expresión genuina la particular síntesis que el establecimiento ha hecho, a lo largo de su historia, de todas sus condiciones y resultados.” (Fernández; 1998: 77) Es a lo largo de su historia que cada establecimiento va configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento y que opera mediatizando las relaciones con las condiciones y poniendo su marca en los resultados.

De acuerdo a tal síntesis particular realizada las instituciones educativas funcionan como espacios de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. “Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional, desde el que se pauta y designan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional” (Fernández; 1998: 21)

Se pueden identificar dos modelos ideales de escuelas: escuela cerrada y escuela abierta. “Se trata únicamente de modelos que se “dibujan”, cuidando su coherencia lógica y su consistencia ideológica” (Fernández; 1998: 118) No obstante, en los establecimientos escolares podemos encontrar componentes de ambos modelos y entonces “ su ubicación en el continuo estará relacionada con la preponderancia de uno u otro tipo de rasgo” (Fernández; 1998: 118)

A continuación se reproduce parcialmente el cuadro elaborado por la especialista para dar cuenta de los modelos aludidos:

**PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA PRIVADA.  
ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL DISCURSO ESTUDIANTIL**

	<b>Escuela cerrada</b>	<b>Escuela abierta</b>
<b>Ubicación</b>	Estrictamente aislada. El “afuera” es vivido como peligro, pues encierra la diversidad, el cuestionamiento y las diferencias. El “adentro”, en cambio, es un medio artificial puro	Integrada con la comunidad. El “afuera” es la fuente de estímulos que permiten el desarrollo.
<b>Espacio</b>	Hermético, rígido en su distribución y diseño, supone un solo tipo de uso: el definido por el modelo (en general, la escucha de clases y el tránsito por un tiempo libre donde el movimiento sigue controlado).	Abierto, flexible, se adapta a diferentes usos y diferentes tipos de población.
<b>Fines</b>	El fin establecido encarna un ideal incuestionado e incuestionable y definido específicamente en su contenido. No hay lugar para el cuestionamiento ni para contener proyectos individuales.	Los fines se vinculan a ideas generales acerca del desarrollo libre de la persona.
<b>Normas de control</b>	Las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, tienen alta penetración (regulan lo que el sujeto hace pero también procuran pautarlo que piensa y siente) y amplitud (no solo regulan la vida institucional de sujeto. Tratan de llevar su influencia a todos sus ámbitos de interacción) Son acompañadas de rigurosos sistemas de vigilancia y control que se acompañan de sistemas reglados de premios y castigos de diferente tipo (físicos, sociales, morales) en el intento de lograr la internalización de los controles. El fin establecido	Las normas definen más bien rasgos del comportamiento deseado (dejan al sujeto libre para decidir que hacer, pero le “exigen” que lo haga en forma libre, creativa, cooperativa...). No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y los grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores producto de la elaboración conjunta.
<b>Tarea</b>	Dado lo interior, la tarea educativa queda estrictamente limitada a sus aspectos de dirección y control y es responsabilidad única de ciertas personas investidas de gran autoridad. El “maestro” muestra el modelo aceptado, exige su adopción y vigila su cumplimiento. La obediencia, la habilidad para copiar con exactitud y precisión esa “muestra” son las condiciones que debe poseer el alumno.	La tarea educativa se define de modo amplio como la de orientar y facilitar una ración diversificada de los alumnos entre sí, con la comunidad y los recursos y los contenidos de aprendizaje. La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol exclusivo. Todos los integrantes de la escuela, el espacio y la comunidad misma deben compartirla.
<b>Resultado</b>	Se espera que pocos alcancen los niveles de excelencia que propone el modelo.	Se espera que todos alcancen los niveles de excelencia

En la escuela cerrada se produciría lo que Kessler denomina un contexto de alta institucionalización. Al describir la experiencia educativa de los sectores medios-altos de la ciudad de Buenos Aires, Kessler afirma que en ellos se da “un contexto de alta institucionalización escolar que presupone una escuela homogénea a la que los agentes deben intentar adaptarse” (Kessler; 2002: 31) Esa alta institucionalización escolar con una fuerte coordinación y reglas claras – a la que ya aludíamos más arriba- genera un potente universo normativo escolar en el que la anomia está ausente.

En un polo extremo de esta institucionalización, se ubicaría lo que Skliar llama “institución total /totalitaria que todo lo desea atrapar, que todo lo desea contener e incluir, que no soporta las ausencias, los olvidos, las ambivalencias, y que reposa satisfecha al cerrar por dentro sus puertas, al enclausurarse, al haber concluido con éxito su función antropofágica y diabólica de poseerlos y dominarlos a todos, a todas y a todo” (Skliar; 2002: 18)

## **2-7-De la escuela privada como espacio de convalidación o de dominación**

Nuestro interés se centra en el sujeto escolarizado en tanto sujeto que se forma en el ámbito de la educación privada, ya que la escuela como institución impondrá marcas de verdad a ciertas prácticas.

Atribuimos a la escolarización, entendiendo por ella a la educación formal y sistemática en un contexto escolar determinado, no un carácter central ni único en los procesos de constitución de subjetividad, pero sí un carácter relevante, pues a través de dispositivos explícitos o implícitos que surgen en y de las prácticas institucionales escolares se moldean modos de ser sujeto.

Estos dispositivos aparecen manifiestos tanto en el curriculum oculto, encubierto, o implícito que se refiere a “la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones, llevada adelante simplemente por el hecho de vencer y vivir dentro de las expectativas institucionales y rutinas de



la vida diaria de las escuelas durante algunos años” (Apple; 1997:134) , como en el curriculum oficial o explícito que da cuenta de los contenidos escolares, de los contenidos científicos que la escuela cataloga como válidos y que aparecen en Planificaciones anuales y Programas áulicos.

En la comprensión de los procesos de subjetivación adquieren significación todos los conocimientos, tanto explícitos como implícitos, que demanda la escuela a su alumno.

Tal como afirma Bixio, “el problema del aprendizaje escolar nos remite a contenidos de la enseñanza que se construyen con marcas sociales que son producto de las condiciones institucionales en virtud de las cuales se construyen subjetividades. Entonces, es factible suponer que los objetos de conocimiento construidos serán “determinados” por esas prácticas, y por tanto el mismo sujeto quedará “modificado” no sólo por lo aprendido, sino porque habrá sido “marcado institucionalmente” por los conocimientos, por los modos, por las condiciones en las que tal aprendizaje fue llevado a cabo” (Bixio; 2000: 59 )

Intentaremos definir las marcas institucionales a partir del concepto de habitus de Bourdieu, tal como lo explicita Wacquant, en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*.

“...el habitus alude a un conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Es un mecanismo estructurante que opera desde adentro de los agentes, aunque no sea hablando con propiedad, ni estrictamente individual ni por sí solo completamente estructurante de la conducta.” (Bourdieu y Wacquant; 1995: 23)

“El habitus es, según Bourdieu, el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, el habitus reacciona a las sollicitaciones del campo en una forma a grandes rasgos coherente y sistemática” (Bourdieu y Wacquant; 1995: 25)

Esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción se depositan en los agentes de Bourdieu para estructurar, no por sí solos, pero estructurar, las conductas que permiten reaccionar a las soli-

citades del campo. Entonces las marcas institucionales impresas en el sujeto-agente constituyen ese habitus que le permite moverse dentro de cierto campo que es espacio de convalidación. Continua Wacquant:

“Cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios. Estos principios definen los límites de un espacio socialmente estructurado donde los agentes luchan en función de la posición que ocupan en dicho espacio, ya sea para modificarlo ya sea para conservar sus fronteras y configuración... Un campo es simultáneamente un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla en que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él...Recalca el hecho de que cualquier campo se presenta como una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones que siempre implica cierto grado de indeterminación.” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 24)

Retomemos una cuestión.

Moldeado y modificado remitirían a las imágenes del film *The wall* de Pink Floyd.

¿Moldeado y modificado remitirían a un sujeto determinado por la atmósfera cultural de cierto espacio? ¿Sería esperable que la atmósfera generada por el curriculum de la escuela privada engendrara un único sujeto, pre-determinara al sujeto? Este espacio, la escuela privada, será de convalidación en tanto permita el juego de las relaciones de poder, entendidas a la manera foucaultiana; será de dominación si bloquea los movimientos.

“El análisis de las relaciones de poder se encuentra a veces con lo que podemos denominar hechos o estados de dominación en los que las relaciones de poder en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas. Cuando un individuo o un grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo algo inmóvil y fijo, e impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos –mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares- nos encontramos ante un estado de dominación” (Foucault; 1994: 109)

**PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA PRIVADA.  
ANÁLISIS SEMIÓTICO DEL DISCURSO ESTUDIANTIL**

Será entonces, espacio de convalidación en tanto dé validez a determinadas prácticas sociales y no a otras, espacio de convalidación que imprimirá marcas institucionales y permita el juego de las relaciones de poder, esas “ relaciones móviles, (que) pueden modificarse, (pues) no están determinadas de una vez por todas. Son relaciones reversibles, inestables y no pueden existir más que en la medida que los sujetos son libres” (Foucault; 1994: 127)

El grado de indeterminación de cualquier campo, entendido como estructura de probabilidades, será el que permita la reversibilidad de movimientos. No obstante, dicha reversibilidad puede aparecer cerrada en cualquier institución, cuando se aplican determinados mecanismos, dando lugar a un estado de dominación.

## 3-METODOLOGÍA

*El mayor desafío al encarar un proyecto de investigación es encontrar la metodología adecuada a su objetivo.  
Magariños de Morentín*

*Así, aparece el proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman .  
Foucault*

**Sumario:** 3-1. Marco teórico metodológico: La Semiótica como metodología en Ciencias Sociales. 3-1-1- Un punto de partida. 3-1-2- La Semiótica de enunciados. 3-1-3- Así pues... 3-2- Criterios para la confección del corpus. 3-3- Acerca de la aplicación de las operaciones semióticas en esta investigación. 3-4- Cómo se organizó y construyó el relato de esta Tesis

### 3-1- Marco teórico metodológico: La Semiótica como metodología en Ciencias Sociales

#### 3-1-1- Un punto de partida

Si encontrar la metodología adecuada al objetivo de investigación es un gran desafío, tal lo manifestado por Magariños de Morentín, otro gran desafío es optar por ella. Pues toda opción implica un descarte, al menos temporal, nunca definitivo de otras metodologías. Hemos optado por la Semiótica<sup>1</sup> como metodología de investigación, ya que aspiramos

---

<sup>1</sup> Tres posibles usos del término. Ellos son: práctica intuitiva, reflexión teórica y práctica profesional. La primera, denominada semiotización, define a la facultad espontánea e inconsciente de cualquier ser humano que la emplea para la comprensión del mundo. Como reflexión teórica, como Semiótica, es la disciplina que involucra a pensadores que teorizan acerca del comportamiento semiótico. Como práctica profesional, es decir como Semiótica aplicada, involucra a determinados especialistas que pretenden intervenir consciente y eficazmente dentro de la diversidad de la materia prima semiótica para atribuirle significado al mundo.

desarrollar un proceso de elaboración de una explicación acerca de cómo y/o por qué se produce el significado de un determinado fenómeno social en un momento y sociedad determinados.

En tanto práctica profesional, la Semiótica involucra a determinados especialistas que pretenden intervenir consciente y eficazmente dentro de la diversidad de materia prima semiótica para atribuirle significado al mundo.

Tal como lo plantea esta metodología, la entidad observable no serán los fenómenos sociales, sino los discursos que los registran. En ellos se intervendrá desde **operaciones analíticas semióticas**, de reglas de procedimientos para llegar a una explicación científica posible.

Las operaciones mencionadas “proviene de una síntesis entre la Semiótica Cognitiva y el Análisis del Discurso. Se basan en considerar que las investigaciones sociales son investigaciones científicas y que el objeto de conocimiento de tales investigaciones son los discursos sociales mediante los que determinada comunidad se representa/interpreta los fenómenos de su entorno. La **Semiótica Cognitiva** aporta la formulación de 3 supuestos fundamentales: 1) no hay semántica sin sintaxis, 2) a partir de lo efectivamente dicho puede inferirse el sistema sintáctico-semántico de donde procede, y 3) que estas posibilidades de decir no son individuales sino que se comparten con la comunidad a la que pertenece dicho productor del texto. El **Análisis del Discurso**, por su parte, es una metodología cualitativa cuyo objetivo consiste en establecer el contenido semántico de los conceptos correspondiente a los términos efectivamente utilizados en determinados textos, cuyo análisis se considera interesante. Fundamentalmente, se diferencia del análisis del contenido al no admitir conocimiento *a priori* de ninguna clase, en cuanto al contenido semántico del lenguaje, sino que se propone explicar, respecto de cada término, de qué modo construye tal contenido o significación en función de su uso en el contexto material y positivo en el que aparece” (Magariños de Morentín; 1998, 2)

En esta investigación nos centraremos sólo en lo que propone la **semiótica aplicada al análisis**, es decir, en la construcción de un dis-

curso explicativo de los “procesos de atribución de significado que dio existencia social a un fenómeno” (Magariños de Morentín, 1996: 11) <sup>2</sup>

¿Cómo trabaja la Semiótica aplicada al análisis, en tanto **metodología de investigación** en Ciencias Sociales?

Para que una investigación en el ámbito de las ciencias sociales sea científica “el investigador no puede permitirse la interpretación intuitiva de la información que analiza: se entiende aquí por interpretación intuitiva la que se obtiene utilizando de modo acrítico, los lenguajes sociales vigentes” (Magariños de Morentín, 1996: 258)

Por ello, en un primer momento realizará la **Formulación de la o las Hipótesis** teóricas (que enuncian una conjetura acerca de la probabilidad de la explicación propuesta para el fenómeno en estudio), luego realizará la **Formulación de un metalenguaje de referencia o marco teórico**, más tarde **Identificará, definirá y describirá las operaciones analíticas semióticas** que le permitirán finalmente **Construir una interpretación** posible, una explicación científica (que se espera obtener mediante la aplicación de un conjunto determinado de operaciones analíticas a partir de una interpretación supuesta enunciada en la o las hipótesis teóricas) (Magariños de Morentin; 2005)

El conocimiento científico así producido es riguroso, meramente posible.

### **3-1-2- La Semiótica de enunciados**

Dentro del espectro de la Semiótica aplicada como metodología científica la **Semiótica de enunciados** ha sido la elegida para trabajar. En ella, la información de base es uno de los discursos sociales en los

---

<sup>2</sup> Queda excluida la **semiótica aplicada a la producción** aquella que “es eficaz para proponer la construcción del significado que, caso de ser aceptado, dará a determinado fenómeno la existencia social deseada por el productor del discurso” (Magariños de Morentín, 1996: 12) En este caso, el semiólogo producirá determinada significación para que llegue a estar socialmente disponible. La validación de esta semiótica “se produce por el efectivo uso social del discurso propuesto por el semiólogo para la interpretación de tal fenómeno/referente” (Magariños de Morentín, 1996: 19)

que se materializan las interpretaciones, es sólo una de las semiosis: el discurso verbal, el acontecimiento discursivo, en tanto “conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas” ( Foucault; 1987: 44) <sup>3</sup>

Se entiende por discurso social “el conjunto existencial de las construcciones que circulan en una sociedad, con eficacia para la efectiva producción y/o reproducción de representaciones preceptuales y de interpretaciones conceptuales o valorativas” (Magariños de Morentín; 1996: 252)

La etapa inicial de la tarea de un investigador que adopta esta metodología es **recopilar datos**. Para el semiólogo el dato lo constituye el conjunto de discursos sociales “que circula efectivamente en determinado momento de determinada sociedad” ((Magariños de Morentín; 1996: 275) y que registra tal fenómeno. “Por ello, lo que se considera efectivamente objetivo es tomar, como dato, a los textos de los discursos sociales que hablan del fenómeno, en cuanto materialidad empíricamente observable, cuyo conjunto efectivamente disponible en una sociedad contiene el conjunto de las relaciones posibles con las que dicha sociedad construye a dicho fenómeno” ((Magariños de Morentín;1996: 275) Así los discursos sociales se constituyen en los datos primarios de toda investigación. La entidad observable, el lenguaje objeto, será un conjunto de discursos sociales que se espera sean adecuados, necesarios y suficientes, es decir pertinentes para “identificar las relaciones capaces de producir la explicación que se pretende” (Magariños de Morentín;1996: 255 ). Tal **corpus** conformado no tiene fundamento estadístico, sino constructivo. Se espera que los discursos sociales colectados representen la pluralidad social vinculada al problema en cuestión.

---

<sup>3</sup> Quedan excluidas otras materialidades observables en la construcción del significado, tales como, la comportamental, la gráfica y la objetal..

### 3-1-3- Así pues....

En el presente trabajo se implementará la Semiótica aplicada al análisis, pues se intenta lograr desde la práctica profesional, una descripción de un fenómeno social. Se limitará el trabajo a la exploración de las condiciones lingüísticas de producción de significados, es decir, se restringirá el estudio a las prácticas discursivas de naturaleza verbal. Por ello, la Semiótica de enunciados será el camino metodológico.

### 3-2-Criterios para la confección del corpus

En este apartado nos detendremos a referir las decisiones adoptadas para la recolección de los discursos sociales=datos. Para eso, abordaremos los pormenores de la selección de los productores de discursos, las fechas y los instrumentos utilizados.

Recordamos que el rumbo de las decisiones que referiremos lo marcaron los siguientes objetivos:

- a- Desocultar cuáles son dentro de la escuela privada los **procesos de subjetivación** y para ello indagar acerca de las prácticas institucionales.
- b-Desocultar cuáles son dentro de la escuela privada los **modos de subjetivación**, los modos de ser sujeto en los adolescentes y para ello hallar y describir un nosotros emergente y hallar y describir las formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente.

Tal como se ha afirmado en *Explicitaciones necesarias* se ha acotado el universo sólo a uno de los actores de la vida institucional: el estudiante de quinto año de una escuela privada, pues consideramos que dicho estudiante que ha completado su ciclo lectivo ha estado inmerso en la red de prácticas institucionales durante un tiempo prolongado y posee por su edad y experiencia de vida una visión más acabada de la atmósfera institucional.

Dentro de los grupos de quinto año con los que se trabajó, optamos por diferenciar en ese universo un *grupo nativo* y un *grupo ingresante*, el primero, constituido por aquellos estudiantes que concurrieron durante todo el nivel medio a la escuela privada y el segundo, por los estudiantes de la escuela pública que hubieran ingresado a la privada.



Focalizar la investigación en los procesos y modos de subjetivación de ese universo involucra, desde la metodología adoptada, intentar descollarlos en los discursos sociales producidos. Por cierta medida necesaria, se ha optado indagar en los discursos de los propios estudiantes. Lejos de las pretensiones de esta investigación hallar la plenitud de la significación del fenómeno en estudio que hubiese implicado trabajar con los discursos de otros actores sociales de la vida institucional. Estos quedan por el momento excluidos en virtud de la medida aludida.

Mesura por un lado, accesibilidad por otro. Las “consideraciones pragmáticas” aconsejadas por Hammersley y Atkinson, prescriben acotar el campo a las posibilidades del investigador. Haber sido docente de Literatura del grupo aludido ha allanado muchos caminos.

Como se puede ver en el Cuadro 1 no todos los discursos fueron colectados en el mismo grupo. Así, mientras algunos se recogieron en el 2001 a cuatro miembros de un grupo; otros, en el 2002 a los estudiantes de otra promoción.

Frente a la necesidad de armar el corpus, se emplearon dos instrumentos: Entrevista abierta, oral o escrita, y Grupo de discusión.

Diciembre de 2001 era el año en que egresaban dos estudiantes que habían ingresado a la institución en cuarto año procedentes de escuelas públicas provinciales. Se tomó la decisión de coleccionar sus discursos por considerarlos representativos de lo que significaba “entrar a la escuela privada” luego de haber experimentado la escolarización en una escuela pública. A cada una de ellas se procedió a realizar una **entrevista abierta individual**, con un cuestionario guía, una en septiembre y otra en diciembre.

En Noviembre de ese mismo año se seleccionaron en el mismo curso dos estudiantes del denominado grupo nativo y se procedió a realizar a cada una de ellas una **entrevista abierta individual**, con cuestionario guía.

Durante el 2002 se trabajó con los estudiantes de la promoción siguiente. Se realizó en septiembre un **grupo de discusión**. El docente actuaba como moderador y pretendía recoger durante su clase los discursos que surgieran a partir de la presentación de una frase dispa-

dora. Para ello, presentó un volante que había recogido en una marcha organizada por la Unión de Estudiantes Secundarios de General Roca en la que se reclamaba por el pago del boleto estudiantil. Esta agrupación está integrada por alumnos de escuelas secundarias públicas. Luego de la presentación del volante, cuyo texto decía *La noche de los lapices* les pidió que dijeran lo que quisieran, libremente. Esta forma de trabajar, es decir, discutir grupalmente un tema, era habitual, pues la participación en “puestas en común” constituía una herramienta muy usada por el docente. Las intervenciones fueron grabadas.

En noviembre de ese año, se realizó una **entrevista abierta** escrita a todos los estudiantes presentes ese día. Se les entregó una hoja con un cuestionario de 3 (tres) preguntas a cada uno de los 15 asistentes. Fueron invitados a responderlo por escrito.

**CUADRO 1**

Instrumento de recolección	Sujetos entrevistados	Fecha
Entrevista abierta individual oral	2 estudiantes de quinto año del grupo ingresante	Septiembre y diciembre de 2001
Entrevista abierta individual oral	2 estudiantes de quinto año del grupo nativo	Noviembre de 2001
Grupo de discusión	18 estudiantes de quinto año del grupo nativo	Septiembre de 2002
Entrevista abierta a un grupo escrita	15 estudiantes de quinto año del grupo nativo	Noviembre de 2002

### **3-3-Acerca de la aplicación de las operaciones semióticas en esta investigación**

Una vez conformado el corpus en el que se intervendrá se llega a la segunda etapa de la tarea del investigador: el **análisis de la información**. Esto se hará de la mano de las **Operaciones analíticas semióticas**, operaciones que son el conjunto de reglas de procedimiento que encuadran los modos específicos de intervención del investigador en el discurso social.

En este apartado daremos cuenta de tales **operaciones** que van a utilizarse para el análisis del corpus establecido en el apartado anterior y mediante las cuales podrá identificarse la información necesaria. Es así que referiremos cómo el dato colectado se transforma en información.

El investigador que opta por la Semiótica de enunciados como metodología ha de organizar los datos, la materialidad textual, para contar con “la posibilidad de acceder a la representación/interpretación de un fenómeno, tal como ha sido producida o ha quedado registrada en un discurso social...” ( Magariños, 1996: 280)

Si bien, y tal como lo propone el metodólogo Juan Ángel Magariños de Morentín, el programa informático que provee herramientas de análisis de datos cualitativos es el QSR NUD\*IST 4, en esta investigación se trabajó sin dicha herramienta.

Por ello, una vez reunidos los discursos se organizaron en dos conjuntos según un criterio semántico. Cada conjunto se vincula con los objetivos planteados. Se constituyeron dos **Nodos semánticos**:

- a- Procesos y modos de subjetivación.
- b- Modos de subjetivación y formas de mirar al otro.

En el caso de entrevistas orales se procedió a su grabación y desgrabación. Luego se transcribieron/transportaron al nodo semántico respectivo los fragmentos de entrevista que se creía pertinente indexar en dicho nodo según el criterio de inclusión semántica. En el trabajo con entrevistas abiertas escritas sólo se procedió a la transcripción al nodo semántico respectivo. Todo ello se consigna en el *Anexo 1 Los datos*.

Una vez localizados en los nodos, se constituyeron también según un criterio semántico, **Ejes conceptuales ordenadores**<sup>4</sup>, que nuclearon los fragmentos de entrevista considerados eficaces –fragmento textual eficaz- para la producción de significado.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de la **Operación analíti-**

---

<sup>4</sup> Los **Ejes conceptuales ordenadores** surgen del texto y no de supuestos externos aportados por el analista.. “El análisis puede continuar estableciendo sub-ejes, en función de la profundidad de los objetivos que tenga la investigación” Estos Ejes funcionan, en la siguiente etapa del análisis, como unidades de discurso en las que el analista intervendrá para “captar otras formas de regularidad, otros tipos de conexiones. Relaciones de unos enunciados con otros ...; relaciones de grupos de enunciados así establecidos...” (Foucault; 1987 :47)

**ca identificadora** (Magariños de Morentín, 1996: 261) que permite intervenir en el fragmento textual eficaz por medio de la Normalización, la Segmentación y la construcción de Definiciones contextuales<sup>5</sup>. Todo ello se consigna en el *Anexo 2 Aplicación de las operaciones semióticas*.

Con posterioridad, se elaboró el comentario del investigador en el que se fue glosando - a la luz del Marco teórico- el resultado del análisis de las Definiciones contextuales agrupadas en los Ejes conceptuales ordenadores.

Así, llegó el momento de aplicar la **Operación analítica contrastiva**<sup>6</sup> que permitió relacionar los hallazgos realizados en los Ejes conceptuales ordenadores y armar las **Formaciones discursivas**<sup>7</sup>. Cuando el contraste fue significativo se armó una **Red contrastiva**; en caso contrario, es decir cuando se hallaron sólo matices en la construcción del significado se logró una **Red diferencial**.<sup>8</sup>

Estamos a esta altura del camino recorrido frente a los **mundos**

---

<sup>5</sup>En el *Manual operativo para la elaboración de "definiciones contextuales" y "redes contrastantes"* (Magariños de Morentín, 1998) se explicitan los siguientes pasos a seguir:

**Normalización:** recuperación sintáctica o con alguna inferencia semántica de términos o expresiones realizadas "sólo en los casos en que lo requiera la comprensibilidad elemental del texto que se analiza" (Magariños de Morentín, 1998)

**Segmentación:** fragmentación en partes desde un criterio sintáctico.

**Definiciones contextuales:** establecimiento del *sentido* que adquieren los términos en función del contexto al que aparecen asociados en el segmento.

<sup>6</sup> La **operación analítica contrastiva** permite la construcción de Formaciones discursivas y Redes intertextuales. "En el análisis que se propone, las reglas de formación tienen su lugar en el discurso mismo; se impone, por consiguiente, según una especie de anonimato uniforme, a todos los individuos que se disponen a hablar en ese campo discursivo. Por otra parte, no se las supone universalmente valederas para todos los dominios, cualesquiera que estos sean, se las describe siempre en campos discursivos determinados, y no se les reconoce desde el primer momento posibilidades indefinidas de extensión" (Foucault; 1987 :102)

<sup>7</sup> Las relaciones entre los Ejes originan nuevos conjuntos: las **Formaciones discursivas** que posibilitan identificar similitudes, diferencias y/o contrastes.. Así, " lo que pertenece propiamente a una formación discursiva y lo que permite delimitar el grupo de conceptos, dispares no obstante, que le son específicos es la manera en que esos diferentes elementos se hallan en relación los unos con los otros" (Foucault; 1987 :97)

**semióticos posibles.**<sup>9</sup> “Los mundos semióticos posibles construidos por el semiólogo son siempre una descripción necesariamente incompleta respecto del mundo del que dan cuenta”.( Magariños de Morentín, 1996: 428)

### **3-4-Cómo se organizó y construyó el relato de esta Tesis**

En el capítulo siguiente, se consignan en cada Nodo semántico los Ejes conceptuales ordenadores y las Redes obtenidas. Se omite el detalle del análisis semiótico del cuerpo de la Tesis para liberar la secuencia discursiva del investigador de tal detalle. En cada Eje se coloca a pie de página una referencia que permite reponer la aplicación de las operaciones que se ubicaron en el *Anexo 2*.

En el *Anexo 1 Los datos* figuran los discursos sociales con los que se ha conformado el corpus. El Cuadro 2 esquematiza la organización en Nodos, Sujeto entrevistado e Instrumento con las referencias (a- / a-1- / a-1-1-) tal como se encuentra sistematizado en dicho *Anexo*.

---

<sup>8</sup> Desde las formaciones discursivas se puede construir redes de disímil naturaleza: **Redes contrastivas y Redes diferenciales**. Una Red diferencial presenta los matices de significación de los conceptos en estudio, es decir, variaciones axiológicas que no llegan a establecer contraste. Una Red contrastiva permite establecer la presencia de dos valores antagónicos, competitivos y simultáneamente vigentes en una comunidad. (Magariños de Morentín; 1996: 298)  
Ambas expondrán sistemas de dispersión “en lugar de remitir a la síntesis o a la función unificadora de un sujeto” (Foucault; 1987 :89)

<sup>9</sup> Si se halla el repertorio disponible de formaciones discursivas en torno al problema se logrará la representación de la configuración diferencial del universo de valores y conceptos vigentes en la comunidad estudiada, es decir, se dará cuenta de la dispersión de las posibilidades de construir la significación del fenómeno, pues se estará en presencia de los **mundos semióticos posibles**.

**CUADRO 2**

<b>Nodos semánticos</b>	<b>Sujeto entrevistado</b>	<b>Instrumento</b>
a-Procesos y modos de subjetivación	a-1- grupo nativo (a-1)	a-1-1-Entrevista abierta a un grupo. Respuesta a la pregunta 1 (a-1-1) a-1-2- Entrevista abierta a un grupo. Respuesta a la pregunta 2 (a-1-2) a-1-3- Entrevista abierta a un grupo. Respuesta a la pregunta 3 (a-1-3)
	a-2- grupo ingresante (a-2)	a-2-1-Entrevista abierta individual (a-2-1) a-2-2-Entrevista abierta individual (a-2-2)
b- Modos de subjetivación y formas de mirar al otro	b-1-grupo nativo (b-1)	b-1-1-Grupo de discusión (b-1-1) b-1-2-Entrevista abierta individual (b-1-2) b-1-3- Entrevista abierta individual (b-1-3)
	b-2-grupo ingresante (b-2)	b-2-1- Entrevista abierta individual (b-2-1) b-2-2- Entrevista abierta individual (b-2-2)

En el *Anexo 2 Aplicación de las operaciones semióticas* se consigna la aplicación de las operaciones semióticas. A continuación de cada fragmento textual eficaz figuran entre paréntesis las nomenclaturas (b-1-3) o (b-2-2) que permiten la reposición del discurso social en el *Anexo 1-*

El siguiente ejemplo, extraído del *Anexo 2*, da cuenta de la aplicación de las operaciones<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Con el símbolo ☒ se identificaron en cursiva los fragmentos textuales que fueron sometidos a las operaciones semióticas. Se los listó a continuación del Eje conceptual ordenador respectivo. Junto a cada uno se colocaron entre paréntesis las nomenclaturas (b-1-3) o (b-2-2). Tal como lo sugiere el *Manual operativo para la elaboración de "definiciones contextuales" y "redes contrastantes"* (Magariños de Morentín, 1998). se incluyeron entre corchetes "[...]" "las incorpora-

### **Eje conceptual ordenador**

Las PI favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado

### **Fragmento textual eficaz**

☞ *acá es como que si todos lo hacen vos lo hacés (b-1-3-)*

### **Normalización**

acá (=en la escuela privada) es como que si todos [los alumnos de la escuela privada] lo hacen [estudiar, cumplir] # vos (alumno de la escuela privada) lo hacés [estudiar, cumplir]

### **Segmentación**

acá (=en la escuela privada) es como que si todos [los alumnos de la escuela privada] lo hacen [estudiar, cumplir] #

vos (alumno de la escuela privada) lo hacés [estudiar, cumplir]

### **Definiciones contextuales**

ALUMNO DE LA ESCUELA PRIVADA es aquel que lo hacés [estudiar, cumplir]

ESTUDIAR es aquello que todos [los alumnos de la escuela privada] lo hacés [estudiar, cumplir]

TODOS son aquellos [los alumnos de la escuela privada] que lo hacés [estudiar, cumplir]

---

ciones de términos o expresiones que el analista considera que faltan por economía u omisión involuntaria del productor del texto, pero que no encuentran una efectiva justificación sintáctica” (Magariños de Morentín b, 1998: 3) y entre paréntesis “(…)” las incorporaciones sintácticamente justificadas, tales como, correspondencias anafóricas, catafóricas o implícitos sintácticos. Cada término del que se construyó su definición contextual aparecerá en mayúsculas (ALUMNO DE LA ESCUELA PRIVADA, ESTUDIAR, TODOS) tal como lo propone la metodología utilizada.

## **4- PROCESOS Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN. MUNDOS SEMIÓTICOS POSIBLES**

**Sumario:** *4-1-Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación. 4-1-1-Apertura. 4-1-2-Ejes conceptuales ordenadores. 4-1-3-Red Diferencial: formas de evaluar las prácticas institucionales. desde el discurso estudiantil. 4-1-3-1-Introducción. 4-1-3-2-Red diferencial. 4-1-3-3-Relato de lo hallado. 4-2-Nodo semántico: Modos de subjetivación y formas de mirar al otro. 4-2-1-Apertura. 4-2-2-Ejes conceptuales ordenadores. 4-2-3-Red Contrastiva: formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente. 4-2-3-1-Introducción. 4-2-3-2-Red Contrastiva 4-2-3-3-Relato de lo hallado*

### **4-1-Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación.**

#### **4-1-1-Apertura**

En su limitado y determinado tiempo histórico, el sujeto recorre caminos y se detiene en ciertos espacios donde juega el juego de lo social. No es que en los caminos no lo juegue, pero cuando se detiene lo hace según las reglas de cada espacio o campo. Reglas que son propias de allí. Con dispositivos que acepta, rechaza, ignora y que sostienen sus prácticas sociales en él.

Cuando esas prácticas sociales se articulan en el seno de una institución, el sujeto quedará inmerso en la red de prácticas institucionales convalidadas por el estilo y funcionamiento institucional. Prácticas explícitas e implícitas, visibles y “no visibles claramente, pero que se realizan cotidianamente y producen aprendizajes fuertes, a través de la distribución de tiempos y espacios, los agrupamientos, la organización, las relaciones” ( Sanjurjo; 2000: 123)



Como enunciáramos en nuestro *Marco teórico*, si de una escuela se trata, los procesos de subjetivación estarán vinculados con los dispositivos del curriculum oculto y del curriculum oficial o explícito. Y por ello, en la comprensión de tales procesos adquieren significación todos los conocimientos que demanda la escuela a su alumno a través de las prácticas convalidadas.

En el campo acotado de la institución educativa, el sujeto enfrentará situaciones diversas desde la aceptación, el rechazo o el desconocimiento de los dispositivos del campo y su peculiar atmósfera cultural. Tal sujeto de una forma activa inmerso en dichas prácticas que no son generadas por él, pero sí actuadas por él, transitará el camino de su proceso de subjetivación. Se moldearán, ergo, modos de subjetivación, formas de ser sujeto producidas en y por tales procesos.

En esta etapa del análisis lo que se procura es el hallazgo y la descripción de las prácticas institucionales -PI- que advierte el grupo de alumnos ingresantes y nativos al interior de la escuela. Se conjetura que se podrá vislumbrar la emergencia de modos de subjetivación en relación a tales prácticas.

A continuación, y tal como lo propone la Semiótica de enunciados, se presentan los Ejes conceptuales ordenadores hallados en los discursos sociales de la comunidad en estudio.

Para la formulación de los Ejes se enunciaron las PI y el efecto de dichas prácticas en las actuaciones de los estudiantes.

En el Cuadro 3 aparecen los Ejes enunciados. Le sigue el comentario del investigador en el que se va ir glosando a la luz del *Marco teórico*, como ya dijéramos el resultado del análisis de las Definiciones contextuales resultantes de los fragmentos textuales eficaces nucleados en cada Eje.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Como explicitáramos en el capítulo anterior la aplicación de las operaciones semióticas podrá consultarse en el Anexo 2.

#### 4-1-2-Ejes conceptuales ordenadores

CUADRO 3

Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación	
<b>Ejes conceptuales ordenadores</b>	- Las PI priorizan y obtienen calidad educativa
	- Las PI favorecen el desarrollo de esquemas de organización
	- Las PI favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado
	- Las PI ejercen férreo control
	- Las PI contribuyen a la homogeneidad en el cumplimiento de normas de convivencia y de deberes impartidos
	- Las PI favorecen la superación personal
	- Las PI garantizan el uso correcto del tiempo escolar
	- Las PI miden con asiduidad los aprendizajes
	- Las PI favorecen la competencia entre pares y el encierro de cada uno en sí mismo
	- Las PI fagocitan el tiempo del estudiante
	- Las PI garantizan la función de la institución escolar
	- Las PI dan la espalda al “afuera”

#### Las PI priorizan y obtienen calidad educativa <sup>2</sup>

“Renovación pedagógica y Calidad educativa” es el eslogan de la escuela privada que es foco de nuestro análisis. Aparece en el folleto con que la institución publicita el servicio que ofrece y en el escudo colocado en la puerta del edificio. Así, desde el propio discurso verbal de la institución, verificamos que el logro de la calidad será una de sus imperativos. ¿Cómo se manifiesta esto en los fragmentos textuales de los estudiantes? O en términos más apropiados a la metodología escogida

---

<sup>2</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje. Anexo 2 Pág. XXX

¿Qué marcas preceptuales identificadas en determinados discursos sociales serán “las productoras de las representaciones/identificaciones con las que determinada sociedad atribuye determinada significación, a determinado fenómeno?” (Morentín, 1996: 261)

La escuela se constituye para los estudiantes, tanto ingresantes como nativos, en dadora de saber, en un *acá* en el que se dan *cantidad de contenidos*. Quien asiste a ella tiene la posibilidad de aprender, pues es el lugar donde se aprende. Dar y aprender referencia a un doble proceso en el que cada uno desempeña la función inherente, esperada en las instituciones escolares. *Inglés, computación, materias* conformarán con el ingreso y la permanencia en este espacio el capital del alumno. Capital que es obtenido en esta escuela y no otra.

En uno de los fragmentos textuales se alude a los chicos de la escuela privada como a un *ellos* poseedor de la *sabiduría*, sabiduría resultante del doble proceso del dar y aprender. Este *ellos* resulta poseedor del saber porque la exigencia de los profesores media entre lo dado y lo aprendido/adquirido. Exigencia que es una propiedad de este *acá* y como tal acarreará su hábito benefactor en todo aquel que ingrese, pues y tal como es manifestado, ese yo ingresante en la privada -proveniente de la escuela pública- aprendí en este *acá* del que ahora soy parte.

Eso que se incorpora como resultado de la exigencia es producto de cuánto los dueños, los directivos y los profesores *joden* para que todos aprendan. Queda claro que el *futuro* será promisorio para los que porten el conocimiento adquirido en una institución que garantiza la formación intelectual. Evidencia de la validación del conocimiento como herramienta para el desarrollo futuro.

Cierto es también que lo adquirido es cuantificable, debe crecer y debe ser demostrado, ya que el mandato institucional transforma en número promedio lo adquirido. A veces eso es vivido con pesar por aquellos que han de responder a las prácticas institucionales generadas para la consecución de la cantidad.

Los alumnos aceptan lo exigido, aprenden, acumulan, naturalizan el valor del conocimiento. Por ello, en este *acá* no se visualiza el fracaso

escolar *-nadie repite, ninguno abandona*. Quien no encaja en esos moldes no está, no integra el acá. Puede ser que permanezca un tiempo, pero luego la vida institucional y sus miembros, expulsan sin expulsar al inadaptado. Quien no encaja en el molde y desea hacerlo deberá entrar en él o dejar la institución. Estamos en presencia, entonces, de una escuela con alto grado de institucionalización, tal la designación de Kessler, aquella que no pierde de vista el objetivo único y coherente, en este caso, la obtención de la calidad y la cantidad. Por dicho objetivo único y coherente la institución generará, implementará y avalará ciertas prácticas que redunden en aquello que priorizan.

Estas prácticas institucionales priorizan posesión de conocimientos y redundan en acumulación de capital cultural para quienes habitan este acá institucional y para quienes comparten ese principio generador de estrategias -el habitus de Bourdieu- “que les permite enfrentar situaciones diversas de una forma general a grandes rasgos coherente y sistemática”.

Inmerso en esa red de prácticas institucionales el sujeto enfrenta esas situaciones diversas y recorre el camino de su proceso de subjetivación.

### **Las PI favorecen el desarrollo de esquemas de organización** <sup>3</sup>

Para priorizar y obtener calidad educativa vinculada a la cantidad de lo dado y lo aprendido es necesario que el alumno se convierta en un sujeto organizado. La demanda en cantidad es tal que ser organizado se torna *conditio sine qua non* para llegar a ser ese poseedor de *sabiduría* cuantificable identificado con aquel que cumple con lo que los docentes piden. Y cumplir se puede dentro de ese ámbito que lo requiere sólo si se logra ser organizado. Pero cumplir *podés*.

Verificamos la existencia de una doble vía en la organización requerida: una para responder al docente y otra para responder al grupo de pares cuando se les solicita determinado trabajo grupal.

---

<sup>3</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo. 2 Pág.123

Cierta suerte de entrenamiento en una vía –cumplir con el docente- producirá el desempeño correcto en la otra –cumplir con los pares-. Estos entrenamientos permiten y favorecen el desarrollo de esquemas de organización temporal y vital. Estos entrenamientos acostumbra a cumplir. Entrenamientos que hallamos vinculados a ese proceso de subjetivación que emana de las prácticas institucionales de esta particular escuela privada que al configurar “ un modo peculiar e idiosincrático de funcionamiento opera ... poniendo su marca en los resultados”

En una escuela que Rockwell caracteriza como producto de una construcción social en la que las relaciones son producidas por un constante proceso de negociación de significados, lo que se ha construido socialmente dentro de este espacio escolar es que cumplir podés y que ello depende de vos.

Se vislumbra el nacimiento de un “nosotros”, los alumnos de la escuela privada, que sabe que va a poder cumplir y que experimenta la organización del tiempo como optimizador de sus esfuerzos.

“Nosotros” en el que confluyen en esta oportunidad alumnos de ambos grupos identificados, nativos/ingresantes, ya que la alta institucionalización y la coherencia en el objetivo conducen a la emergencia de una única manera de ser alumno aquí: un alumno organizado que puede cumplir. Construcción de un “nosotros” coincidente con la que Kessler halla en los colegios del estrato medio-alto de la ciudad de Buenos Aires y que, según él, es el resultado de un juego combinado de homogeneidad-heterogeneidad en la experiencia escolar.

#### **Las PI favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado<sup>4</sup>**

La reiteración del término *Todos* en las definiciones contextuales agrupadas en este Eje permite elucubrar –como decíamos más arriba- que cierto “nosotros” emerge como resultado de determinadas prácticas institucionales. Creemos lícito pensar que esa característica del *todos* se conforma por la inmersión en la escuela, es decir, que aquellos que

---

<sup>4</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 124

ingresan, permanecen y egresan no son sujetos naturalmente esforzados y responsables. No es dable pensar que exista una criba que seleccione a aquellos que van a ingresar según tales categorías. Ese *Todos* es producto de la atmósfera de trabajo que rodea al estudiante, que se va construyendo de una forma activa inmerso en dichas prácticas que no son generadas por él, pero sí actuadas por él, según el decir foucaultiano.

En este acá que se constituye en campo -dirán Bourdieu y Wacquant- todos los alumnos de la escuela privada se esfuerzan. El esfuerzo para hacer lo que de uno se espera o lo que a uno le es solicitado conlleva un grado de fuerza, hay que forzar la máquina. Y sucede que la máquina se fuerza: *estudia, lleva material, hace* y hace con ritmo *tac, tac*. Ritmo que remite a regularidad organizada.

Llevar material a la reunión de grupo implica esfuerzo si es que consideramos como tal la búsqueda de lo solicitado y es en este caso esfuerzo para cumplir con el grupo de pares, como decíamos antes una, de las vías por las que transita el hacer del estudiante.

Ese *Todos* además está *predispuesto*, es decir, preparado, dispuesto anticipadamente para algunas cosas o al menos tiene el ánimo dispuesto para determinada acción. Esa disposición para la acción inherente a la función del estudiante resulta del entrenamiento en ese campo acotado de la escuela privada, “campo que prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios” No es naturalmente esforzado el estudiante, es esforzado y predispuesto porque un principio regulatorio lo demanda. Porque el funcionamiento y estilo institucional así lo mandan, Fernández dixit.

Además de poseedor de conocimientos y habilidades intelectuales el *Todos* – “nosotros emergente”- será un poseedor de actitudes frente al trabajo. Resultará “marcado institucionalmente” por los modos en los que los aprendizajes se llevan a cabo.

### **Las PI ejercen férreo control<sup>5</sup>**

La escuela privada aparece como establecimiento en tanto establece las normas que sus miembros han de cumplir. Todo está establecido,

está reglado: lo que se hace y lo que no se hace. Nada se deja librado al azar. La forma de efectivizar el cumplimiento es el control y la vigilancia ejercidos desde prácticas institucionales ad hoc. Ellas garantizan la adhesión a la regla y al orden.

Las horas libres, que funcionarían como pulmones de escape al control, no existen. Todo el tiempo está cubierto, ocupado. Así no hay ocasión para el ladrón. Así nadie transgredirá lo establecido. Siempre habrá un profesor, un directivo acompañando, vigilando.

Mas no castigando, porque el “nosotros” que habita el espacio institucional se *tiene que* adecuar a las normas. El nosotros es un *todos* que responde a las normas y al control, porque ha aprendido merced a los dispositivos del curriculum oculto a “vivir dentro de las expectativas institucionales y rutinas de la vida diaria de la escuela durante algunos años” (Apple, 1997)

Como vemos en este caso los procesos de constitución de la subjetividad están vinculados con los dispositivos del curriculum oculto que surgen en y de las prácticas institucionales y moldean modos de ser sujeto. Pues estos sujetos aprenden las expectativas institucionales y responden a ellas, mantienen el orden, acatan lo impuesto.

Aprendizaje y respuesta que se vinculan desde la explicación de Kessler con escuelas en las que la “alta institucionalización escolar con una fuerte coordinación y reglas claras generan un potente universo normativo escolar en el que la anomia está ausente”

¿La ausencia de anomia remitiría a un sujeto determinado por la atmósfera cultural de la escuela privada? ¿Permite la escuela privada el juego de las relaciones de poder, como las entiende Foucault? Estamos en presencia, en este caso, de prácticas que desempeñan “hechos o estados de dominación en los que las relaciones de poder en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas”. Con tal bloqueo e irre-

---

<sup>5</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 126

versibilidad de movimientos “nos encontramos ante un estado de dominación”

Estado de dominación que justifica en el “nosotros” que lo vive como tal la sensación de *ahogo*, de falta de aire.

De los dos modelos ideales de escuela –escuela cerrada y escuela abierta- de los que habla Fernández hallamos desde las prácticas de control los rasgos de la primera. En ella “las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, tienen alta penetración (regulan lo que el sujeto hace pero también procuran pautar lo que piensa y siente) y amplitud (no solo regulan la vida institucional del sujeto. Tratan de llevar su influencia a todos sus ámbitos de interacción) Son acompañadas de rigurosos sistemas de vigilancia y control ...en el intento de lograr la internalización de los controles”. (Fernández; 1998:116)

### **Las PI contribuyen a la homogeneidad en el cumplimiento de normas de convivencia y deberes impartidos<sup>6</sup>**

Hacer cumplir la tarea en tanto práctica institucional, es vista, sentida y vivida por el estudiante como una obsesión de la escuela privada. Esta obsesión, en tanto, idea fija de tenaz persistencia permite el logro de la efectividad en aquello que redundando en la consecución de los objetivos de índole estrictamente académicos –obtención de conocimientos, habilidades, destrezas intelectuales- No obstante, esto no distrae a esta institución de hacer cumplir la norma con idéntico grado de obsesión, como veíamos anteriormente.

Idea que con tenaz persistencia asalta al estudiante quien inmerso en ese espacio sabe y siente que *tiene que*. Ese adolescente responsable y esforzado incorpora a su modus operandi *el tener que*, y su protesta contra lo establecido no se efectiviza en actos concretos de rebeldía, pues siempre termina haciendo eso que *el tener que* le demanda. Su adhesión a la norma establecida, sea en relación a la convivencia o al deber impartido impide el acuerdo de los pares en contra de ella.

---

<sup>6</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 129



Desde la implementación de esta práctica “que no se inventa el individuo mismo” -como dirá Foucault- sino que constituye un esquema que él encuentra propuesto, sugerido en el seno de determinada atmósfera cultural, se refuerza el proceso de subjetivación.

Y así, el “nosotros emergente”, en tanto modo de subjetivación, adherido al cumplimiento de la tarea y la norma no prospera en reclamos y acuerdos grupales en contra de lo instituido. Protesta, pero luego se adapta, acata, calla y cumple. En este caso el “nosotros” es visto por un yo que no lo integra, el alumno ingresante, quien advierte la diferencia con su otro grupo de pertenencia –el de la escuela pública- en el cual el acuerdo era posible.

Desde otra explicación de Kessler esto sucedería porque se ha generado “un contexto de alta institucionalización escolar que presupone una escuela homogénea a la que los agentes deben intentar adaptarse”

### **Las PI favorecen la superación personal<sup>7</sup>**

Como veíamos en el eje Priorizan y obtienen calidad educativa, las prácticas institucionales implementadas permiten desempeñar a la escuela su función inherente en relación al “currículum oficial o explícito que da cuenta de los contenidos escolares, de los contenidos científicos que la escuela cataloga como válidos y que aparecen en Planificaciones anuales y Programas áulicos”

Quien ingresa y se acomoda al estilo y funcionamiento institucional recibe el hálito benefactor de la calidad de la mano de lo privado, pues acá ese yo ingresante en la privada -proveniente de la escuela pública- aprende más computación, más inglés, aprende más de las materias.

Y así la cantidad y la exigencia contribuyen a la superación del sujeto que habita este espacio educativo. Sujeto que convalida las prácticas que en su proceso de subjetivación lo conducirán a ser un estudiante que se supera a sí mismo por responder, por adherirse al proceso planteado.

---

<sup>7</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 131

En la dicotomía subyacente en este discurso - educación pública-educación privada- parece que la primera es el espacio del estancamiento intelectual, de la no acumulación de capital cultural y el segundo es el lugar de las posibilidades, dado que es el ingreso al acá, el que ayuda a la superación.

En esta oportunidad hallamos a la escuela privada como “escuela abierta” desde lo que planteara Fernández. “Se espera que todos alcancen los niveles de excelencia” Pues y tal como sucedería en la “escuela cerrada” estos niveles no están reservados a unos pocos que son los elegidos. El ingreso al ámbito educativo privado convierte *per se* al ingresante en un elegido.

### **Las PI garantizan el uso correcto del tiempo escolar<sup>8</sup>**

La escuela *asegura* a padres y alumnos, sus consumidores, que la eligen y la pagan una determinada cantidad de *horas de clase*. Ellas son el lugar inherente para la producción y acumulación de aquello que se ofrece. Y ese consumidor al que se le ha asegurado demanda el cumplimiento de lo ofrecido como parte del servicio. Tal como sucede en otros nichos de mercado, cuando se paga se puede *presionar*, o lo que es lo mismo, el pagar da derechos.

Según Kessler, “el enérgico proceso de privatización (ha permeado) ideológicamente en los actores legitimando la construcción del “ciudadano-consumidor” como sujeto de derecho, también en el ámbito educativo” (Kessler; 2002: 108)

El “nosotros emergente” considera que el tiempo en la escuela no hay que perderlo, que ha de ser *aprovechado*. El provecho se obtiene en la clase, por eso avalan el control sobre el tiempo que se ejerce desde las prácticas institucionales que priorizan el estudio. Nuevamente estamos en presencia de un adolescente que legitima la labor educativa y su propio proceso de formación intelectual, para quien, la *joda* está después.

---

<sup>8</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 132

### **Las PI miden con asiduidad los aprendizajes<sup>9</sup>**

Los contenidos escolares, los contenidos científicos que aparecen en Planificaciones anuales y Programas áulicos –Curriculum explícito– incorporados por el estudiante son los que se medirán asiduamente desde instrumentos de verificación diseñados para tal fin. Unos son internos: Cuatrimestrales y Pruebas de calidad educativa. Mientras que otros se vinculan con el Operativo Nacional de Evaluación de la calidad educativa.

La escuela tiene que constatar a través de esos instrumentos que el producto de su trabajo está siendo alcanzado. Es así que, preocupada por el rendimiento pone el foco en el resultado y la idea de *resultado* óptimo aparecerá asociada a *notas altas*, que evidencian una mayor acumulación de contenidos y garantizan la promoción de la empresa educativa.

La idea de medición cuatrimestral habla de una planificación temporal estricta que determina, junto a las mediciones convencionales y más usuales de toda práctica áulica, una que es implementada por esta escuela especialmente preocupada por la alta performance educativa y la *promoción*.

Así, someter a control periódico redundaría en un doble beneficio: por un lado, dar pruebas a los padres de la calidad de aquello que consumen, de aquello por lo que pagan y por el otro, proyectar una *imagen* en la comunidad en que se inserta la escuela. Comunidad en la que cohabitan otros establecimientos privados, públicos, confesionales que ofrecen el servicio educativo y cuyos índices de rendimiento alcanzados en los Operativos Nacionales estarán a la mano de quien consulte en Internet los estándares evaluativos.

Dicho Operativo fue diseñado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa durante la Presidencia del Dr. Carlos Sául Menen. Las pruebas para evaluar fueron aplicadas en segundo y quinto año de todas las escuelas del nivel medio del país

---

<sup>9</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 135

Si bien esas pruebas fueron declaradas por los Equipos técnicos como generadoras de datos “ que permiten realizar un diagnóstico de la situación del sistema” en vistas a “generar estrategias específicas, plantear algunas alternativas metodológicas, actuar sobre las dificultades e intentar modificarlas”(3º ONE; 1995:7), al interior de la escuela privada fueron consideradas de otra forma. Servían para comparar los resultados de productividad de cada escuela, es decir, el número promedio más alto alcanzado daba cuenta de la escuela con mejor calidad educativa.

Hacíamos referencia en nuestro Marco estatal a los influjos foráneos en las políticas educativas nacionales. En el Reino Unido a mayor productividad de cada centro, que se evalúa anualmente mediante unos indicadores de rendimiento –pruebas- mayor asignación financiera estatal. Acá la mayor productividad de cada escuela-empresa, se convierte en una de las referencias para la elección del consumidor. Junto a ello, es dable considerar que también es importante para tal elección, la publicidad “boca en boca” vinculada *con el tema de la imagen* que nace en la comunidad del corrillo, entre otros, de los estándares alcanzados.

Las mediciones nacionales utilizadas como propaganda de determinadas escuelas corrobora el postulado neoliberal de Milton Friedman: “una propaganda que gana adeptos a favor de la excelencia, la eficiencia y el dinamismo de la enseñanza que se vende en detrimento de la que se recibe gratuitamente”.

Así, pagar por la enseñanza es *una especie de presión* que rinde frutos..

### **Las PI favorecen la competencia entre pares y el encierro de cada uno en sí mismo**<sup>10</sup>

En nuestro intento por desocultar las prácticas institucionales desplegamos un eje conceptual vinculado con el efecto de dichas prácticas en otra esfera de la formación.

Nos posicionamos, ahora, en el discurso del alumno del grupo ingresante quien visualiza a aquellos alumnos que hemos denominado grupo

---

<sup>10</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 137

nativo como un *Todos esforzado y competitivo*. El concepto de campo de Bourdieu arroja luz sobre este punto. En este caso, nos remitimos a campo como a campo de batalla “en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él”, ya que la escuela es “simultáneamente un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla”.

Ese *Todos* ha interiorizado los imperativos institucionales, “ha interiorizado una multiplicidad de estructuras externas” (Bourdieu y Wacquant; 1995:25) y para cumplir con ellos deberá avanzar con la mira puesta en el objetivo, no permitirá distracciones en la posesión del capital cultural. Estará *metido en lo suyo*, que será aquello que le reditúa más en el acá y le redituará más en el futuro.

En ese *Todos* esforzado, exigido por los principios regulatorios del campo y autoexigido por su voluntad, la cantidad, calidad, medición y control que definen el estilo y funcionamiento institucional han hecho mella. Pues ahora el individualismo surge como contracara de la competencia.

Lugar y libro propios avalan el síndrome de la posesión. Siempre querrán sentarse en el mismo lugar y sólo el libro comprado garantiza la comodidad en el aprendizaje. Estado deseado al que se tiene acceso por pertenecer a una población que puede comprar el libro que necesita. Lo público, en este caso el uso de las bibliotecas, es incómodo y no hay necesidad de incomodarse, cuando se tiene el recurso para la adquisición.

De esta manera, asistimos a la consolidación de un circuito educativo vinculado al estrato social de pertenencia que refuerza, como afirman Bravslasky y Kessler, por un lado la homogeneidad en cuanto a públicos y recursos al interior de cada escuela y, por otro, la heterogeneidad o diferenciación vertical del sistema educativo argentino.

¿La institución privada como garante de calidad? ¿Lo propio como garante de comodidad? ¿El encierro como garante de consecución de la meta? ¿Serán formas de encarnar la *infraestructura normativa y moral de la sociedad capitalista* propia del Estado Neoliberal, tal como lo piensa

Clauss Offe? ¿Darán cuenta de la naturalización de las potencialidades individuales y su síndrome de individualismo posesivo?

Estos interrogantes surgen pues los actores individuales que conforman el nosotros que emerge funcionan acatando – en este campo de batalla- las dos normas conexas de la forma mercantil. En primer lugar, están deseosos de utilizar las oportunidades abiertas a ellos y se esfuerzan por mejorar su posición en el proceso de intercambio. En segundo lugar, aceptan cualquier resultado material que emerja de su específica relación de intercambio, especialmente si este resultado les es desfavorable. (Offe; 1992)

Resulta entonces que ese *Todos*, que visualizamos en este eje conceptual, no es otro que el “nosotros emergente” en el proceso de subjetivación cuya existencia advierte el ingresante. Este ingresante no integra ese “nosotros” porque procede de la escuela pública y no comulga con las prácticas advertidas. Tiene fresco el modo de relación imperante en el allá del que ahora no forma parte.

### **Las PI fagocitan el tiempo del estudiante<sup>11</sup>**

Cantidad, calidad, medición, control, resultado,... son los imperativos en una institución educativa privada en la que sus prácticas institucionales ciñen el tiempo al estudio. Y como tenés que poder, terminás pudiendo a costa de lo que sea. Incluso la renuncia de aquello que hace a una formación extraescolar vinculada a otras actividades.

En el aula el docente debe garantizar la transmisión de saberes y la eficiente preparación. Y, entre otras cosas, acude a la cantidad. De ahí resulta que el docente da cantidad de contenidos. Desde el discurso, el adolescente acuña la hipérbole y la demanda *impide respirar*. Así cumplir con lo demandado ocupa mucho tiempo en su vida. Los chicos que integran ese *todos* que hallamos salen de la escuela buscan, consultan material, se reúnen, estudian, retroalimentan las expectativas docentes. Y entre el doble turno, las exigencias de profesores y las autoexigencias,

---

<sup>11</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 140

el chico sólo tiene tiempo para la escuela. Cada vez más se cierra en ese microcosmos único. De tal manera, la escuela se convierte en ónfalos, ombligo del mundo.

En este caso el “nosotros emergente” censura las prácticas institucionales, pues siente que el tiempo es fagocitado, totalmente ocupado con actividades, con mala intención, *de mala leche*.

En los discursos recolectados, aparece la mención del Taller de convivencia, un espacio que se vincula con la convivencia grupal entre los alumnos de quinto año y que es pensado e instrumentado por la institución quien coloca a una Coordinadora. Allí los alumnos que se van de viaje de egresados hacen *lo del quiosco*, organizan un trabajo grupal, una actividad mercantil que les permitirá juntar fondos. Pero ahora los alumnos son *ellos* los que se pueden ir de viaje y por eso *trabajan* para ellos mismos.

La vivencia del tiempo escolar oscila entre la sensación de ahogo por la exigencia y la certidumbre del tiempo planificado para lograr un objetivo grupal en el caso de aquellos que puedan acceder al viaje.

La exclusión la vive el ingresante en el interior de un campo especular que refleja a una mayoría que puede.

### **Las PI garantizan la función de la institución escolar<sup>12</sup>**

El alumno reconoce la función inherente de la institución educativa. La escuela está *para aprender, para estudiar de verdad*. Cierta matiz semántico aparece respecto de otros ejes. La concepción de aprender la veíamos vinculada a la cantidad de contenidos, *a aprender computación, inglés, más de las materias*. Ahora aprender es aprender a secas.

Cabe preguntarnos ¿aprender qué? Aventuramos que el estudiante que pondera la efectividad de esta institución es aquel que considera la escuela como transmisora de contenidos científicos, aquellos que aparecen en Planificaciones anuales y Programas áulicos –Curriculum explícito- El resto de las funciones de escuela no recibe ponderación.

---

<sup>12</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 144

¿Será quizás que la legitimidad institucional se circunscribe a esa única función?

Reaparece el tópico dicotómico escuela privada-escuela pública del eje Favorecen la superación personal. El alumno del grupo ingresante reconoce como escuela *de verdad* a la privada. En ella, es sabido que las prácticas institucionales exigen estudiar al alumno quien deberá *ponerse las pilas*. En el acá, quien ingresa deberá responder a la función inherente y a la vez legitimada por un público adherente.

Así lo público, en tanto negación de la oportunidad, impide procesos de subjetivación conducentes a un sujeto intelectualmente capacitado. La salvaguarda de la educación eficiente queda en el coto de lo privado. Lejos de una concepción estereotipada de correspondencia absoluta entre clases y determinados colegios, parafraseando a Kessler, constatamos una vez más la sedimentación de la segmentación escolar según posibilidades económicas y la consiguiente conformación de circuitos educativos. Sedimentación claramente instalada en las representaciones de estudiantes, quienes pueden manifestar cuál es la posición que ocupa “cada escuela” en relación con la cantidad y calidad impartidas.

### **Las PI dan la espalda al “afuera”<sup>13</sup>**

En los fragmentos textuales reunidos en este Eje se verifica una fluctuación entre el singular y el plural para dar cuenta de la persona gramatical que tiene bajo su responsabilidad ejecutar la acción verbal. El singular permite reponer el sujeto escuela, el plural ha sido identificado como autoridades escolares. No obstante tal fluctuación, en ambos casos la acción se viste de idéntico matiz semántico enunciado cómo tópico a desarrollar.

Según él, las prácticas institucionales implementadas por las autoridades escolares de esta escuela privada –plural/singular- intentan centrar y encerrar al alumno en el acá, en el *adentro*, en *la burbuja*, en los límites espaciales de la escuela, en el interior de sus muros y sus rejas,

---

<sup>13</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 145



en la seguridad de la homogeneidad. Ello da lugar a la imagen de la escuela como ínsula sin puentes.

La insularidad pretendida excluye la *realidad* extraescolar, ya que el estar adosada al cumplimiento de su rol y la centralidad en la excelencia académica le hacen voltear la cara al afuera. De ahí que, el *adentro* y el *afuera* aparezcan como una dicotomía sin posibilidad de síntesis.

Desde los modelos de Fernández, reconocemos en estas prácticas institucionales a la escuela cerrada, “estrictamente aislada. El *afuera* es vivido como peligro, pues encierra la diversidad, el cuestionamiento y las diferencias.. El *adentro*, en cambio, es un medio artificial puro” (Fernández, 1998:115)

En palabras de la autora, estamos, entonces, en presencia de un espacio “hermético, rígido en su distribución y diseño, (que) supone un solo tipo de uso: el definido por el modelo”

Y en este modelo el *libro* es el adalid de una educación llevada adelante por quienes *no tienen corazón* para advertir lo que afuera de sus muros y sus rejas pasa. O tal vez de quienes representan un papel, interpretan, *actúan* una obra escrita para ser puesta en escena: la educación en la escuela privada, sus objetivos, sus normas. Así la vida institucional es sentida por el estudiante como una escenificación

Este representar un *libreto* fijo le impone a las autoridades una inmovilidad ante lo que *no está previsto*. Ello redundará en una incapacidad institucional: no disponer de medios, de planes de acción frente a las contingencias.

¿Quién escribe el *libreto*? ¿Cabe aventurar un *deus ex machina* que planifica el encierro para el logro de la excelencia o es la vida inercial de la institución educativa la que va pautando principios de acción que luego son acatados por sus miembros? Nos inclinamos por la segunda opción y para validarla retomamos un concepto de Fernández. Es a lo largo de su historia que cada establecimiento va configurando un modo peculiar e idiosincrásico de funcionamiento. Por ello, las instituciones educativas funcionan como espacios de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. “Lo instituido opera de forma manifiesta

a través de un modelo institucional, desde el que se pauta y designan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional” (Fernández; 1998: 21)

Advertimos en este eje una reacción del grupo nativo frente al esquema propuesto por la cultura institucional y sus prácticas que pautan insularidad, burbuja, aislamiento. Contrariamente a lo propusiéramos en el eje Ejercen control, en este las relaciones de poder – entendidas a la manera de Foucault- no aparecen fijas ni bloqueadas, puesto que permiten la reversibilidad de movimientos de los miembros del campo. Es decir, aquí la escuela es espacio de convalidación y no de dominación.

Por ello, frente a dicho esquema el sujeto en la práctica de sí inmerso en el proceso de subjetivación advierte y critica la artificialidad. Las prácticas intentan, pretenden, pero el sujeto este que advierte se escabulle.

#### **4-1-3-Red Diferencial: Formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil**

##### **4-1-3-1-Introducción**

Esos conjuntos conformados -Ejes conceptuales ordenadores-, funcionan, en esta nueva etapa del análisis, como unidades de discurso en las que el analista intervendrá para captar otras formas de regularidad, otros tipos de conexiones. Estas relaciones entre los Ejes originan nuevos conjuntos: las **Formaciones discursivas** que manifestarán, en el caso de una Red diferencial, matices en la construcción del significado y expondrán sistemas de dispersión.

En esta oportunidad, la enunciación de las Formaciones discursivas se realiza desde la carga axiológica implícita en los Ejes, ya que nos interesa ver cómo en el discurso estudiantil se evalúan las prácticas institucionales y sus efectos. Dicha evaluación implica una valoración y permite elucubrar la talla, la figura, el relieve de los modos de ser sujeto.

Pues cómo evalúo es factor concomitante en la construcción de la subjetividad.

Agruparemos según la carga valorativa los Ejes conceptuales ordenadores elaborados en el Nodo semántico Procesos y modos de subjetivación: priorizan y obtienen calidad educativa, favorecen el desarrollo de esquemas de organización, favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado, ejercen férreo control, contribuyen a la homogeneidad en el cumplimiento de normas de convivencia y de deberes impartidos, favorecen la superación personal, garantizan el uso correcto del tiempo escolar, miden con asiduidad los aprendizajes, favorecen la competencia entre pares y el encierro de cada uno en sí mismo, fagocitan el tiempo del estudiante, garantizan la función de la institución escolar, dan la espalda al afuera.

Es así que de tal agrupación surgirá la Red diferencial: Formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil. Se han dispuesto las Formaciones discursivas acompañadas de números arábigos enteros y bajo su órbita los Ejes conceptuales ordenadores que incluyen. El Cuadro 4 da cuenta de ella.

#### 4-1-3-2-Red diferencial

CUADRO 4

Red diferencial: formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil	
Formaciones discursivas	Ejes conceptuales ordenados
1-Justificación de prácticas institucionales	1-1-Garantizan la función de la institución escolar
2-Valoración negativa de prácticas institucionales	2-1-Favorecen la competencia entre pares y el encierro de cada uno en sí mismo 2-2-Contribuyen a la homogeneidad en el cumplimiento de normas de convivencia y de deberes impartidos 2-3-Ejercen férreo control 2-4-Miden con asiduidad los aprendizajes 2-5-Dan la espalda al “afuera”
3-Convalidación de la distribución del tiempo escolar	3-1-Garantizan el uso correcto del tiempo escolar. 3-2-Miden con asiduidad los aprendizajes
4-Crítica a la distribución del tiempo escolar	4-1-Fagocitan el tiempo del estudiante
5-Legitimación de las prácticas institucionales que contribuyen a la formación intelectual del nosotros emergente	5-2-Favorecen el desarrollo de esquemas de organización 5-3-Favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado 5-4-Favorecen la superación personal 5-5-Miden con asiduidad los aprendizajes

#### 4-1-3-3-Relato de lo hallado

Estamos en presencia de los mundos semióticos posibles hallados en los discursos, ya que hemos recuperado la configuración diferencial del universo de conceptos y valores vigentes en relación con las formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil.

Esto ha posibilitado establecer matices en la significación y conformar los pares diferenciales: 1y 2, 3y 4. Aparece sin par 5

1-Justificación de prácticas institucionales y 2-Valoración negativa de prácticas institucionales,

- 3- Convalidación de la distribución del tiempo escolar con respecto a las horas libres y 4- Crítica a la distribución del tiempo escolar,
- 5-Legitimación de las prácticas institucionales que contribuyen a la formación intelectual del “nosotros emergente”

La Red conformada permite aseverar que a veces el nosotros evalúa positivamente las prácticas institucionales. Así sucede en 1-Justificación de prácticas institucionales: 1-1-Garantizan la función de la institución escolar; en 3-Convalidación de la distribución del tiempo escolar con respecto a las horas libres: 3-1-Garantizan el uso correcto del tiempo escolar, 3-2-Miden con asiduidad los aprendizajes y en 5-Legitimación de las prácticas institucionales que contribuyen a la formación intelectual del nosotros emergente: 5-1-Priorizan y obtienen calidad educativa, 5-2-Favorecen el desarrollo de esquemas de organización, 5-3-Favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado, 5-4-Favorecen la superación personal, 5-5-Miden con asiduidad los aprendizajes.

Este “nosotros” convalida los valores particulares prescriptos y los principios regulatorios de la escuela privada y por ello adhiere a los dispositivos de las prácticas institucionales de dicha escuela.

Pero esta ponderación positiva tiene su contrapartida en la valoración negativa. Así emerge en 2-Valoración negativa de prácticas institucionales: 2-1-Favorecen la competencia entre pares y el encierro de cada uno en sí mismo, 2-2-Contribuyen a la homogeneidad en el cumplimiento de normas de convivencia y de deberes impartidos, 2-3-Ejercen férreo control, 2-4-Miden con asiduidad los aprendizajes, 2-5-Dan la espalda al “afuera”; 4-Crítica a la distribución del tiempo escolar: 4-1-Fagocitan el tiempo del estudiante.

En este caso el “nosotros” censura las prácticas institucionales, pues en tanto modo de subjetivación advierte y critica lo que otros no. Este nosotros señala que la escuela favorece desde sus prácticas determinados procesos de subjetivación tendientes a reforzar la distancia social, ya que elimina el afuera y centra su hacer en la educación de los libros. Siente que el tiempo es fagocitado en este espacio del individualismo, del puro mérito personal, de la competencia. Vislumbra que el control

genera homogeneidad. La escuela será ónfalos, especulum, ínsula.

El agrupamiento según la carga valorativa ha permitido hallar la dispersión en la construcción semántica de la significación en cuatro de las cinco Formaciones enunciadas. Queda sin matiz en la significación la Formación discursiva 5- Legitimación de las prácticas institucionales que contribuyen a la formación intelectual del nosotros emergente: 5-1- Priorizan y obtienen calidad educativa, 5-2-Favorecen el desarrollo de esquemas de organización, 5-3-Favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado, 5-4-Favorecen la superación personal, 5-5-Miden con asiduidad los aprendizajes.

¿Cómo planteamos la interpretación de esta ponderación unánime realizada por la población en estudio?

En este caso el nosotros emergente al realizar una ponderación unánime, convalida las prácticas que en su proceso de subjetivación lo conducirán a ser un sujeto que se supera a sí mismo por responder, por adherirse al proceso planteado en la escuela privada. Será un sujeto sujetado al modelo institucional. ¿Sólo a él?

## **4-2-Nodo semántico: Modos de subjetivación y formas de mirar al otro**

### **4-2-1-Apertura**

Por la sedimentación de la segmentación escolar se han generado y afianzado circuitos educativos que, entre otras cosas, han homogeneizado la población escolar. Y así, el sujeto al detenerse en ciertos espacios, donde juega el juego de lo social, conforma equipos entre iguales. Constituye un “nosotros” como mismidad. Ese nosotros, en los marcos de la socialización del “entre nos”, se irá constituyendo según las prácticas que juegue en los campos en que se inserta. También irá, a través de los mecanismos de producción de la alteridad construyendo al otro, a aquel que no forma parte del nosotros.

Ese nosotros juega y la inmersión le concede un mecanismo de mirar, llama a mirar en formas diversas. Mira al otro y se mira a sí

mismo. Y claro las miradas se cruzan cargadas de valoraciones y definen -¿definen?- las relaciones posibles y deseables en el juego de lo social.

Las formas en que mira, nombra, etiqueta, escruta y las sanciones, justificaciones, jerarquizaciones, invisibilizaciones que de ellas emanan constituyen modos de subjetivación, formas de ser sujeto producidas en y por los procesos de subjetivación. En palabras de Skliar, nuestro mirar acaba por sentenciar *cómo somos* nosotros y *cómo son* los otros, pues la dirección y el modo de mirar están regulados y controlados. Agregará Foucault regulados por las tecnologías a través de las cuales los sujetos se convierten en tales, desde una práctica de sí.

Seguidamente y tal como lo propuesto por la Metodología elegida, se presentan los Ejes conceptuales ordenadores del Nodo semántico Modos de subjetivación y formas de mirar al otro, los que nuclean los discursos sociales de la comunidad en estudio.<sup>14</sup>

#### 4-2-2-Ejes conceptuales ordenadores

CUADRO 5

Nodo semántico: Modos de subjetivación y formas de mirar al otro		
Ejes conceptuales ordenadores	-Un Otro unificado	<b>Subejes</b>
		-Un Otro fosilizado en el estereotipo -Un Otro al que no integro -Un Otro al que lastimo
	-Un Otro no unificado	
	-Un Otro descalificado intelectualmente	
	-Un Otro al que intento justificar su error	
	-Un Otro jerarquizado por su hacer comprometido	
	-Un Otro al que su acción condena, enjuiciado por su acción	
	-Un Otro existente ignorado por la Escuela	

<sup>14</sup> Se procederá como explicitamos en **4-1-1-Apertura**, Pag 56

### **Un Otro unificado**

Las experiencias de la unificación del otro se vinculan con tres posturas que asume el “nosotros” en relación con ese “otro” que no forma parte de la mismidad: lo unifica por el estereotipo, lo unifica al no integrarlo en acciones grupales del grupo nativo, lo unifica porque el otro es blanco de su diversión. Por ello, se armaron tres subejos.

Veremos, en el desarrollo de los mismos, cómo el nosotros emergente, es esa “mismidad que se reserva para sí el derecho al “es”, el derecho a “ser”, al mismo tiempo que se permite la posibilidad de enunciar al otro que “no es” o “que es sólo en parte”, Skliar dixit.

### **Un Otro fosilizado en el estereotipo<sup>15</sup>**

El otro aparece identificado con una tercera persona plural: *los de la pública, ellas, las negras, los negros [de la pública]*

Atributos negativos se adjudican al vestir *re-grasa*, al modo de hablar *gritando*, al modo de mirar *de arriba abajo*.

La mirada escruta, somete a examen y averiguación exacta y diligente a ese otro y forma juicio de él. Y del juicio resulta que el otro aparece como una diferencia radical en relación con la mismidad. El otro es la pura diferencia. Diferencia que es capturada a partir de la apariencia, de su pura exterioridad. De ahí que el ser del otro se reduce al percipi, a la percepción que obtengo por los sentidos de su imagen exterior. Sólo su *habilidad* para bailar *cumbia*, su destreza física, lo redime de la pura negatividad.

Además, ese otro se reduce a lo mismo y es etiquetado con el rótulo *negro/negra* con el cual lo encierro en una homogeneidad diferente de la homogeneidad que tengo con aquellos que comparto la mismidad. El otro está fijado en el estereotipo con un alto grado de rigidez de manera que esta mirada, según Skliar, acaba siendo una modalidad de conocimiento e identificación.

---

<sup>15</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 148



Constatamos la aseveración de Perrot y Preiswerk, según la que el otro capturado en el estereotipo, es simplificado y generalizado. Simplificado en la elección de “elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos” y generalizado porque “una misma categoría es definida según un grupo de concepto sin reflexionar sobre las excepciones”

A veces ese otro es un enemigo real o potencial que acecha, que amenaza a un nosotros que debe acorazarse para la defensa entre los iguales, los amigos ¡*Guarda con los negros!*

Pero, parece que esta mirada al otro como portador de los atributos negativos debe dulcificarse desde una formulación discursiva que menudee tanta negatividad. Los *negros*, continúa la designación genérica, no son todos mirones, gritones, re-grasa y la *socialización* con ellos no resulta molesta.

### **Un Otro al que no integro<sup>16</sup>**

Según Skliar la localización espacial del otro se da en un territorio exótico, distante y distinto. Mientras que la localización del nosotros es en “la espacialidad egocéntrica del centro”, aquella hermética y artificial que ofrece la escuela privada.

Pero en este subeje “la presencia del otro ya no se establece cómodamente en un territorio exótico, distante y distinto, sino *aquí mismo*” (Skliar, 2002: 39) el otro comparte el espacio de la escuela, pues ha ingresado por becas, que lo eximen del pago de la cuota en forma total o parcial.

¿Cuál es el origen de estas becas? Tal como expusieramos en *Marco estatal de prácticas institucionales* desde el 92 hasta el 2000 el gobierno provincial rionegrino transfirió fondos a establecimientos privados. En ese año comienza el trabajo de la oposición. Se logran reducir los fondos girados imponiendo una condición para conservar el subsidio: hay que contar con una matrícula no menor a 25 alumnos.

---

<sup>16</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 151

Este complejo marco de la política provincial produjo la irrupción del otro en el aula. En un primer momento, ese otro se reconoce más o menos *parecido* entre sí por una doble condición que comparte: es ingresante por beca y posee una *situación* económica y social parecida. Luego, se agrupa, constituye un nosotros/nosotras, los alumnos ingresantes, en cuya conformación incide ese doble condicionamiento. Las inferencias semánticas [ingresante por beca] y [situación económica y social] que han sido repuestas en el fragmento desde el contexto del discurso verbal analizado, permiten afirmar que ser ingresante y compartir determinadas marcas sociales y económicas facilita el estar en el aula luego de esa irrupción, pues se trata de charlar con ese sapo del mismo pozo a quien se reconoce parecido. A tal nosotros/nosotras *integrarse*, formar parte del nosotros emergente en la escuela privada homogéneo desde su marcaje social, no le resulta *fácil*, le *resulta difícil o muy difícil*.

Advierte que ese nosotros no le *avisa* acerca de las reuniones o salidas. Se siente, se sabe no integrado y por ello, se refugia entre esos que han ingresado. Desde estas prácticas sociales se efectiviza la distancia en el ámbito escolar.

El mecanismo de producción de alteridad funciona, al interior del grupo de quinto año que está siendo foco de estas líneas, en una doble dirección. Cuando al nosotros lo conforman los alumnos del grupo nativo, el otro es el grupo ingresante Y viceversa cuando el nosotros está integrado por los estudiantes del grupo ingresante, los otros son los alumnos del grupo nativo que son aquellos, esos ellos que *se juntan y no me avisan*.

### **Un Otro al que lastimo<sup>17</sup>**

La *ropa* que usa el otro, la ausencia de *marca* en la ropa del otro, la *mala combinación* provoca el chiste, la risa, la diversión y su correlato, el dolor. El pronombre personal de tercera persona plural, ellos, identifica al grupo que posee la posibilidad de la diversión frente a la carencia ajena. Ese ellos captura en el recorrido de su mirada tal carencia desde su posibilidad satisfecha.

---

<sup>17</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 153

La socialización del “entre nos” , la homogeneización grupal, hace que se considere natural, es decir al mismo tiempo obvio y fundado en la naturaleza, aquello que el nosotros comparte, en este caso la solvencia económica que permite el acceso a la marca y a la cantidad de ropa.

Mira al otro desde un *mirá aquel* que no es sólo mirar, el imperativo verbal impone una direccionalidad en la mirada: es mirar para reírse del otro, para reírnos juntos nosotros que tenemos la posibilidad de la marca y la combinación. A veces aquel que ha irrumpido en el aula de la privada y posee una *situación muy pobre* similar a ese otro mirado advierte que el chiste es dicho sin querer, pero...dicho al fin

La diferencia no es aquí amenaza, como analizáramos en el Eje Un Otro etiquetado. Mas esta mirada de la burla o de la risa involucra también distancia.

### **Un Otro no unificado<sup>18</sup>**

Verdad de Perogrullo mediante, la escuela es uno de los espacios de socialización y al entrar en ella el alumno inicia un nuevo proceso de socialización para el que cuenta con insumos previos provenientes, especialmente, del ámbito familiar. Por ello, afirma Sinisi, que el adolescente “no es una tabula rasa, ni tampoco un sujeto pasivo, sino que ya lleva a la escuela ideas previas que ha ido tomando de su entorno familiar y social, los cuales influyen en la construcción o no de estereotipos”

En el fragmento textual que compone este Eje, no se unifica al alumno de la pública en los estrechos límites del estereotipo. Reconoce que *todos (=los de la pública) no son iguales [entre sí]* Es decir no todos son *negros, mirones, gritones, re-grasa*, no todos son blanco de mi *chiste* o de mi *risa*.

Sucede que en su seno familiar tiene un miembro que asiste a la escuela pública, de manera tal que la distancia con los habitantes de tal escuela se ve reducida. Reducida por la relación familiar, pero también por la posibilidad de acceso al conocimiento de un otro que presenta en su ser matices, diferencias...

---

<sup>18</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 156

El otro no es la pura diferencia en la medida en que tengo acceso al conocimiento de su mundo o en la medida en que comparto, en alguno de mis espacios de socialización, el mundo del otro.

### **Un Otro descalificado intelectualmente** <sup>19</sup>

Frente al nosotros emergente en la privada producto de las prácticas institucionales de su escuela- que priorizan y obtienen calidad educativa, que favorecen el desarrollo de esquemas de organización, que favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado, que favorecen la superación personal, que garantizan el uso correcto del tiempo escolar- aparece el otro como aquel alumno de la escuela pública que posee menor capital cultural, que es protagonista de una inacción absoluta o de acciones inconducentes en relación con la productividad esperable en un estudiante. El sistema espera que dicho estudiante estudia y el otro *se rasca, pasea, no se pone ni media pila*.

El nosotros emergente sentencia a los de la pública: *hacen nada*

Desde esta mirada se produce otra vez la distancia. Pues, el otro incurre en el error - escribir *laspices* en un cartel usado durante una manifestación - como resultado de la inacción elegida, el otro es responsable de su incapacidad.

Se puede visualizar el error cometido desde la mirada, tensa, vigilante y henchida de la superioridad que otorga la mejor capacitación adquirida en el entorno de la escuela privada. Escuela que -como desarrolláramos en el Nodo Procesos y modos de subjetivación- aparece como salvaguarda de la educación, ya que es ella la que garantiza que el alumno acumule como resultado del doble proceso del dar y aprender. Este es un alumno superior, es un alumno productivo que está haciendo lo que la sociedad-mercado espera de él: está estudiando, se está formando para lograr un futuro promisorio.

Singular distancia de ese *burro, ignorante que no hace nada en todo el día*.

---

<sup>19</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 156

### **Un Otro al que intento justificar su error<sup>20</sup>**

Contrariamente al Eje anterior, aquí la dificultad del otro para escribir correctamente la palabra lápices es semiotizada como una forma que el otro utiliza para denunciar al *gobierno* y al resto de la *sociedad*. No es que su ignorancia o su menor capital cultural le impidan *escribir* correctamente, sino que su postura crítica lo impulsa a usar el error como denuncia por las clases no recibidas. Ese *no tuvieron ni medio año de clase*, del fragmento textual, es el disparador de aquello que se interpreta como denuncia.

Aquí la mirada reivindica al otro.

### **Un Otro jerarquizado por su hacer comprometido<sup>21</sup>**

Desde esta mirada el otro, es un hacedor colectivo por aquellos que necesitan, es un ellos, un sujeto plural que ejecuta acciones: Los alumnos de las escuelas públicas. *Sentadas, movidas, quilombos* son realizados para efectivizar reclamos por *comedores escolares, boleto estudiantil, sueldos impagos de los docentes*. Acciones que alcanzan inclusive la conservación de la memoria del pasado nacional, el *aniversario de la Noche de los Lápices*. Y tal hacer tiene como base la ocurrencia y la preocupación, es que ciertas necesidades insatisfechas como el alimento y el estudio están en la base del reclamo. Insatisfechas en él o en el compañero que está sentado en el banco de al lado dentro del aula de la escuela pública o que transita la calle, también pública, sitio para la *movida, el quilombo*

En este Eje, el otro es jerarquizado y encuentra su correlato negativo en un nosotros, los alumnos de las escuelas privadas, a quienes no les cabe ni la ocurrencia ni la preocupación. Este nosotros es protagonista de la in-acción dentro del campo social, pues el privilegio de la satisfacción lejos está de redundar en prácticas de protesta. Ese nos-

---

<sup>20</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 159

<sup>21</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pág 160

otros advierte una orientación diferenciada de la actividad en dependencia del subgrupo social de origen. Diríamos adjudica a la socialización del “entre nos”, intraclase, la posibilidad de la ocurrencia o su negación.

En la trayectoria del mirar al otro, el significado atribuido a la acción propia y ajena encuentra una desvalorización del propio no hacer y una valoración positiva del hacer del otro.

### **Un Otro al que su acción condena, enjuiciado por su acción<sup>22</sup>**

El hacer del otro -*manifestaciones, sentadas, reclamos*- es para *no tener clase*, es por su apego a la in-acción. Se descalifica al otro, pues lo que el otro reclama -*alimento, estudio*, la causa real de su reclamo, no es visualizado desde el espacio de una mismidad complacida. De esta manera, surge la mirada de la sanción.

Vimos en el Eje Un Otro descalificado intelectualmente como esta voluntad de estar al margen de lo que el mercado espera de él conducía al alumno de la pública a la ignorancia, es decir, como él recibía el castigo de su in-acción elegida.. Desde una cierta normalidad tranquilizadora -*enuncia Sinisi*- la estigmatización coloca a fuego la marca: *burro*. Y el otro merece el estigma que porta. Lo mismo merece el maestro de la pública, quien hace *retención de servicios*, para *no trabajar* y nuevamente la imposibilidad de ver la necesidad del otro y nuevamente la justificación del castigo, en este caso, la no percepción de los haberes.

Desde esta mirada, tanto maestro como alumno eligen estar fuera del mercado, pues ni uno ni otro hacen lo que se debe hacer para estar anclado en el sistema. No se ve cómo, ni en qué, ni cuánto, el sistema mercado/gobierno, los excluye. Lo que parece resultar es que se pierde la noción de la necesidad del otro, pues al no existir la propia necesidad sólo se advierte la in-acción elegida y la necesidad de castigo que ella conlleva.

---

<sup>22</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pág 163

Y así esta mirada produce distancia, pues el otro, la alteridad, es blanco de sanción y no de comprensión, es blanco de una descalificación social que se convierte en discurso de verdad, en “una interdicción, en un rechazo, en la negación misma del espacio/tiempo en que viven y se presentan los otros” (Skliar; 2002: 70)

En los términos de Svampa, al restringirse el contacto con seres diferentes, aquel que se daba en los patios de los colegios públicos, en las plazas, en los barrios, “las figuras de la alteridad (el pobre, la mucama) forman parte de un universo progresivamente más lineal y dicotómico cada vez más poblado por categorías y cada vez menos por individuos”

Universos cada vez más distantes.

### **Un Otro existente ignorado por la escuela<sup>23</sup>**

Como decíamos en el Eje Las PI dan la espalda al “afuera” del Nodo anterior, las prácticas institucionales implementadas por las autoridades escolares de esta escuela privada intentan centrar y encerrar al alumno en el acá, en el *adentro*, en *la burbuja*, en los límites espaciales de la escuela, en la “espacialidad egocéntrica del centro”, en la seguridad de la homogeneidad.

Ese centro normativo de alta institucionalización que intenta atraer hacia sí y hacia sus claros objetivos la mirada es vivido como *absorbente*.

¿Qué pasa con la direccionalidad de tal mirada, resulta absorbida? No, en varios fragmentos textuales aparecen voces que insinúan a Un Otro existente que está afuera, *los de afuera*, que no comparte el adentro con el nosotros. Esta vez la mirada advierte que la escuela *no se fija*, no pone como institución educativa su preocupación, su obsesión más allá de lo que le importa que suceda en el adentro –*cumplimiento*–

Así resulta *irrealista*, no real, falta de realidad. Y la superficialidad emerge como rasgo porque *intentan apartarnos de lo que pasa afuera*.

Esta mirada tiene la capacidad de visualizar *el afuera o los de afuera* a pesar de esas prácticas que los *directivos* y maestros realizan relaciona-

---

<sup>23</sup> Ver análisis semiótico de los fragmentos textuales nucleados en este Eje Anexo 2 Pag 164

das con los procesos de subjetivación que proporcionan un valor supremo a la acumulación de capital cultural, al desarrollo de destrezas para la consecución del éxito escolar.

La escuela ónfalos, centro del mundo, que procura el encierro en la burbuja irreal tendrá miembros críticos. Sólo puede hacer el intento de apartar al nosotros emergente de la realidad de *los de afuera*. Hay una parte de ese nosotros que a pesar de los esfuerzos seguirá con la mirada alerta y atenta.

En este espacio de convalidación y no de dominación el sujeto puede jugar en las relaciones de poder prácticas de sí que le permitan visualizar el otro que la institución ignora. Pues, y como dicen Bourdieu y Wacquant, si bien cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios, los agentes pueden luchar para modificarlo .

#### **4-2-3-Red Contrastiva: Formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente**

##### **4-2-3-1-Introducción**

En esta instancia, y tal como lo hiciéramos en la Red anterior, agruparemos según la carga axiológica los Ejes conceptuales ordenadores elaborados en el Nodo semántico trabajado: un Otro descalificado intelectualmente, un Otro al que intento justificar su error, un Otro al que su acción condena, un Otro jerarquizado por su hacer comprometido, un Otro unificado, un otro etiquetado, establecido por su apariencia, un Otro al que no integro, un Otro al que lastimo, un Otro no unificado, un Otro existente ignorado por la escuela

La presentación siguiente da cuenta del repertorio de Ejes conceptuales ordenadores organizados en la Red contrastiva: Formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente.

En el caso de esta Red los mismos Ejes se han constituido en Formaciones discursivas, pues en su enunciación aparece el contraste clara y nítidamente manifiesto. Con el número arábigo entero se da



cuenta del Eje conceptual, con el número indizado, los sub-ejes.

#### 4-2-3-2-Red Contrastiva

CUADRO 6

<b>Red Contrastiva: Formas de mirar a un otro que no integra el nosotros emergente</b>	
<b>Formaciones discursivas</b>	
1-Un Otro descalificado intelectualmente	
2-Un Otro al que intento justificar su error	
3- Un Otro al que su acción condena	
4-Un Otro jerarquizado por su hacer comprometido	
5- Un Otro unificado	5-1- Un Otro fosilizado en el estereotipo 5-2-Un Otro al que no integro 5-3-Un Otro al que lastimo
6-Un Otro no unificado	
7-Un Otro existente ignorado por la escuela	

#### 4-2-3-3- Relato de lo hallado

En esta Red hemos recuperado la configuración diferencial del universo de valores y conceptos vigentes en relación con las formas de mirar al otro que realiza el nosotros desde los modos de subjetivación. Pues cómo ve, nombra, escruta al otro lo constituye como sujeto. Así hemos construido los mundos semióticos posibles.

Refieren a sucesivos Formaciones discursivas contrastivas, 1 y 2, 3 y 4, 5 y 6. Aparece sin eje contrastivo 7

En el análisis que estamos realizando vemos que a veces el nosotros se encapsula en la mismidad, es decir, se constituye un nosotros homogéneo dentro del colectivo social, ese nosotros de la mismidad no apa-

rece fisurado y entonces la distancia social que lo separa del otro que no forma parte de él es inevitable. La cápsula dibuja fronteras y límites precisos, desde allí se abroquela y realiza un examen para juzgar al otro y se arroga la posibilidad de la tutela o la necesidad de la defensa. Digamos que la semejanza da paso a la intolerancia y a la exclusión Este “grupo cerrado, plenamente constituido, plenamente conciliado consigo mismo” (Laclau, 1994: 20) pierde la referencia de la diferencia en el otro. El otro aparece como una mismidad estigmatizada, puramente diferente, portador de la falta social que “es vivida como desorden, como desorganización y (por ello es necesario que) se produzcan tentativas de superarla por vía de ciertas identificaciones” (Laclau, 1994:14) Y así ese nosotros fija sentidos absolutos, definitivos y desde sus privilegios construye el *bunker de la indiferencia* acerca del que advirtiera Lipovetsky (Lipovetsky; 1986)

El cúmulo de Formaciones discursivas que dan cuenta de ello son los que en la Red contrastiva aparecen como:1-Un Otro descalificado intelectualmente, 3- Un Otro al que su acción condena , 5- Un Otro unificado, 5-1- Un Otro fosilizado en el estereotipo , 5-2-Un Otro al que no integro, 5-3-Un Otro al que lastimo.

Tales Formaciones corroboran esa distancia entre un “nosotros emergente” que se conforma como “una *entidad monádica*, es decir, como grupo indivisible de naturaleza radicalmente distinta a otro” (Laclau, 1994: 23), y un otro escrutado, ridiculizado, criticado. Desde esta mirada tensa y vigilante el otro es blanco de sanción y no de comprensión, es blanco de descalificación, el otro funciona como el depositario de los males, el portador de las fallas sociales.

Mas ha sido posible advertir que otro cúmulo de Formaciones discursivas da cuenta de que dentro de ese “nosotros emergente” existe una forma diferente de mirar al otro que no lo conforma. Y aquí estamos en presencia de la homogeneidad fisurada, no suturada. Esta mirada valora positivamente, justifica, reivindica al otro. Es la mirada del acercamiento, de la comprensión del hacer del otro. El otro es también una mismidad, un ellos, pero este ellos tiene una existencia más allá de

su apariencia, este ellos tiene móviles, tiene necesidades.

Dan cuenta de ello: 2-Un Otro al que intento justificar su error, 4-Un Otro jerarquizado por su hacer comprometido, 6-Un Otro no unificado, 7-Un Otro existente ignorado por la escuela .

Esta mirada permite que el terreno de lo social no se convierta en dispersión pura, en espacio conformado por equipos cuyos jugadores son absoluta y naturalmente diferentes.

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

*ellos sabían más y tenían más sabiduría  
tengo que hacer tarea, tengo que estudiar, tengo que esto  
no estaba acostumbrada a estudiar mucho y a leer y a razonar las cosas yo por mí misma  
te acostumbrás, todos responden  
no sé a veces no nos dejan ni respirar  
mi papá cobra por mes y no alcanzaba a cubrirme las necesidades que yo tenía  
ellos prefieren hacer sus anotaciones en el propio libro  
¡Qué burros, no saben ni escribir!*

Un cúmulo de lógicas y formas se pusieron de moda desde la implementación de las políticas y reformas neoliberales consumadas en la década del noventa. Modas que actualizaron viejos modos del conservadurismo, viejos modos del liberalismo. Siendo viejos -la historia ya los había registrado en sus anales- vuelven a tomar nuevos bríos y ropajes en la escena actual. Y provocan profundas mutaciones. Como la escuela no es inmune ni autónoma respecto de tales lógicas (Apple, 1997) las modas se dan cita en ella. Desocultar en qué forma, ha guiado el trabajo precedente.

Detenerse en el análisis de tales modas permite comprender el sentido de los cambios a los que asistimos en la Argentina. Pero ello excede a nuestro alcance, ya que nos interesa subrayar sólo aquellos elementos que han aparecido, de una u otra manera, en los discursos estudiantiles que han sido tratados.

Al adoptar los viejos modos con ropas nuevas, el Estado –nacional y provincial-, en tanto centro emisor de decisiones (Fernández, A; 1992), responde a lo que filosofías y agendas provenientes de afuera señalan en materia educativa respecto del rol subsidiario que le compete al Estado. No más principalidad estatal en la garantía del derecho constitucional de enseñar y aprender (Pose, 2000). Además, este nuevo Estado asume políticas públicas que favorecen la enseñanza privada. Tal

los subsidios a las denominadas escuelas de gestión privada.

En lo social, las modas hacen colapsar el modelo de socialización heterogéneo que permitía el contacto interclase garantizado en los espacios públicos e instauran el modelo de la socialización del entre nos, cuyo enclave espacial lo permiten la escuela privada y los barrios residenciales (Svampa, 2001). Los típicos espacios de encuentro entre categorías sociales sufren profundas escisiones.

Tantas mutaciones desembocan en la sedimentación de la segmentación del sistema educativo y la construcción de circuitos escolares en cuanto a públicos, recursos y grados de institucionalización. (Kessler, 2002)

En la construcción del circuito conformado por la escuela que nos ocupa estamos en condiciones de hacer algunas precisiones en relación al público, es decir, a la población que la puebla.

Diferenciamos, dentro del universo en el que intervenimos, un *grupo nativo* y un *grupo ingresante*. El primero constituido por aquellos estudiantes que concurren durante todo el nivel medio a la privada y el segundo, por los estudiantes de la escuela pública que hubieran ingresado en ella.

La segmentación de la población escolar se halla vinculada al estrato social de pertenencia sólo en el caso del grupo de estudiantes que identificamos como grupo nativo. Ellos comparten notas identitarias como *nosotros emergente* dadas por la homogeneidad de clase. Tal homogeneidad implica capital económico parejo -posibilidad de comprar el libro, de viajar-, naturalización de las posibilidades económicas -yo puedo, tú puedes, todos podemos, todos pueden-, no contacto con problemas sociales en el interior del edificio escolar -escabio, porros, bailantas, violencia familiar, violaciones, embarazos-, unidireccionalidad en los esfuerzos -sólo estudiar-.

Pero en el período temporal analizado, los ciclos lectivos 2001 y 2002, hallamos estudiantes del grupo que denominamos ingresante, que entraron en la privada por becas otorgadas por la institución. Otorgamiento vinculado a la necesidad de aumentar la matrícula en las

escuelas privadas para continuar percibiendo los subsidios que el estado provincial entregaba. Estos estudiantes no conforman el *nosotros emergente* en cuanto a homogeneidad de clase social.

Frente a las notas identitarias aludidas esta población se reconoce perteneciente a un sector social inferior. La situación distinta es vivenciada desde los bienes de consumo, pero también la diferencia se establece con otras cosas con que cuentan los nuevos compañeros –los del grupo nativo- y ellos no. Aparecen en los discursos alusiones a las destrezas y habilidades apropiadas y valiosas –vinculadas al currículo oculto y al explícito– y la cantidad de contenidos curriculares almacenados –vinculados al currículo explícito–.

Este adiestramiento de los nativos tiene su correlato en el desadestramiento de los ingresantes. Posesión versus desposesión. Desigualdad educativa como consecuencia de la formación del grupo nativo en un centro que adhiere al discurso de la calidad y la eficiencia y que en el marco de la libertad de mercado, puede y debe convertir la calidad en hecho porque en tanto empresa ha de competir.

El *nosotros* homogéneo por marcaje social, mejor adiestrado en la lid educativa, posee y concentra habilidades y conocimientos, así como acumula y disfruta los bienes de consumo.

¿Es posible fundamentar la emergencia de un *nosotros* en tanto modo de subjetivación en relación con las prácticas institucionales que se implementan en la escuela privada? O planteándolo en otros términos, ¿Qué ha debido internalizar el sujeto para sobrevivir en la institución?

En este caso el *nosotros emergente* será un grupo, un *Todos* que se irá conformando, no merced a la pertenencia de clase, sino para responder a los requerimientos del campo, a lo que el estilo y el funcionamiento institucional demandan dentro del alto grado de institucionalización descripto<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación. Pag 56

Una vez que se ingresa, quienes logran permanecer conformarán *ese Todos*. Y así emergerá un nosotros como uno amalgamado, uno no fracturado, un bloque lítico en relación con las prácticas institucionales vinculadas a la formación intelectual, al desarrollo de esquemas de organización temporal, al valor del conocimiento y del esfuerzo, al cumplimiento de deberes impartidos. Será un *nosotros* que tiene el ánimo dispuesto para realizar la acción inherente al estudiante, quien cumplir puede y depende de él.

De esta manera, quien ingresa y se acomoda, quien se amolda será un producto bien formado. No cabe duda de que las prácticas apuntan bien al objetivo que persiguen. No cabe duda de que todo aquel que se acomode recibirá el hálito benefactor de la calidad de la mano de lo privado, pues *acá ese yo ingresante* en la privada aprende más computación, más inglés, aprende más de las materias; aprende *de verdad*. Y el que la habita *ab origine* resulta ser el poseedor del capital cultural.

En el aula, este nosotros se refleja siempre a sí mismo. Quien no encaja no dura mucho tiempo. Así es que el especulum devuelve la única imagen emergente. Por ello afirmamos que la escuela actúa como conformadora de una nueva subjetividad de identidad común en relación a la internalización de las prácticas aludidas.

Como dijéramos, esta construcción identitaria no se conforma por la pertenencia a una clase social, sino que se forma una clase de alumnos, de sujetos sociales, por los mecanismos institucionales que se dan cita. Wright afirma que “lo que decididamente da forma al proceso de formación de clase es una variedad de mecanismos institucionales que son relativamente autónomos de la estructura de clases” (En Apple, 1997)

Esta marca institucional hallada tiene su correlato en la aceptación y acatamiento de lo impuesto relacionada con la ausencia de anomia. En este contexto de alta institucionalización los agentes deben intentar adaptarse (Kessler, 2002)

La alta penetración de la norma en lo académico –adiestramiento- y en lo relacional –adaptación- redundan en un estado de dominación en el que las relaciones de poder, en lugar de ser inestables y permitir a los



diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas (Foucault, 1994)

La internalización del mandato es un logro institucional de este estado de dominación y es compatible con la cooptación efectiva del colectivo estudiantil que construye una respuesta única, un *nosotros emergente* lítico y sólido.

En este acá que se cristaliza como territorio válido y valuado, quien ingresa deberá responder a la función inherente de la escuela, legitimada y exigida por un cliente a quien el pagar le da derechos. O a quien la beca le otorga responsabilidades. Aparece entonces en el ámbito educativo el ciudadano-consumidor (Kessler, 2002), el cliente.

Así las cosas, el fundamentalismo del mercado (Pose, 2000) ingresa en la esfera educacional y excluye toda noción acerca de la corresponsabilidad social frente a las consecuencias de la desigualdad educativa.

Posicionados en la alta performance a la que se accede, desde el momento en que se ingresa y se logra la permanencia en la privada, se forja la dicotomía con la educación pública.

La educación secundaria estatal aparece, en el discurso estudiantil, como el espacio del estancamiento intelectual, de la imposibilidad de acumulación de capital cultural. Y así queda fijado que lo público, en tanto negación de la oportunidad, impedirá procesos de subjetivación conducentes a un sujeto intelectualmente capacitado. Si lo público es lo minusválido, la salvaguarda de la educación eficiente queda en el coto de lo privado.

En el análisis que proponemos, la escuela privada tendría en estos tiempos un significado social similar al que el secundario tuvo en sus orígenes. En los términos de Tenti Fanfani “ El colegio secundario...era una escuela para pocos y tenía una declarada y reconocida vocación selectiva. Todos sabían que el secundario era para pocos. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores... Todos sabían que para entrar, progresar y egresar del secun-

dario había que competir y superar todas las pruebas y controles programados por la institución. El criterio meritocrático tenía una elevada legitimidad social” ” (Tenti Fanfani en Kessler,; 2002:11) Esa lógica selectiva convertía en elegidos, en llamados para un futuro promisorio, a los que ingresaban, permanecían, aceptaban las reglas de juego y egresaban. Dicha lógica de los comienzos del colegio secundario se ve quebrada cuando se vuelve obligatorio, obligatoriedad social, aunque no jurídica. “Ahora se convierte en el techo de la escolaridad obligatoria y general para el conjunto de los ciudadanos” todos pueden ingresar, de hecho casi todos lo hacen y lo que antes era para pocos hoy es para muchos. ¿Dónde se refugian los otrora elegidos? Ante la crisis del sistema educativo estatal, ya dijimos antes qué instituciones aparecen como salvaguardas para la formación.

De esta manera, se polariza el servicio ofrecido, luego se instala el pensamiento único que asocia calidad y precio y se naturaliza la inutilidad de lo público y el beneficio de lo privado.

Desde las palabras de Bourdieu, dimisión del Estado, demolición de la idea de servicio público, ya que “al asociar la eficacia y la modernidad con la empresa privada, el arcaísmo y la ineficacia con el servicio público, se quiere sustituir la relación con el usuario por la relación con el cliente, supuestamente más igualitaria y eficaz, y se identifica la “modernización” con la transferencia al sector privado de los servicios públicos más rentables” (Bourdieu, 1999: 162)

Si unimos esto a las modas de las que hablábamos en nuestro primer párrafo, hallamos una de las más caras a la sociedad conservadora, en las que el acceso a un recurso privado depende ampliamente de la capacidad para pagar. “Y esto depende de que uno sea una persona de un tipo de clase eficientemente adquisitiva o empresaria. Del otro lado, los recursos públicos de la sociedad dependen de la necesidad. En una sociedad conservadora, lo primero es maximizado, y lo último minimizado” (Apple, 1997: 158)

Frente a lo planteado hasta aquí, nos preguntamos si asistimos a una educación excluyente en una sociedad excluyente. Por la afirmativa

votan quienes sostienen que, en nuestro país como en diferentes países periféricos, esto sucede desde el momento en que se impuso un esquema de crecimiento económico disociado del bienestar del conjunto de la sociedad (Svampa, 2005)

No obstante, frente a la unidad hallada y descripta hasta aquí, encontramos que otras prácticas institucionales no permean con la misma fuerza en la subjetividad. La construcción de mundos semióticos posibles ha permitido recuperar la configuración diferencial del universo de conceptos y valores vigentes en relación con otras formas de evaluar tales prácticas desde el discurso estudiantil. La confección de la Red diferencial: Formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil <sup>2</sup> da cuenta de ellas.

Así, tal Red nos pone en presencia de la disparidad y no intentaremos reducirla para que quepa en moldes teóricos pre-armados. Tal disparidad corrobora la dispersión social en la construcción de significados y la multiplicidad de posiciones que los sujetos sociales pueden asumir en la construcción de su subjetividad. Entonces sí podemos afirmar una presuposición de la que partiéramos: hay modos de ser sujetos y no un único modo de serlo. Es ahí cuando hallamos a ese *nosotros emergente* fisurado, más o menos cerrado, no más bloque lítico. A cada cual le corresponde una evaluación. No hay una única ponderación respecto de todas las prácticas institucionales.

Una parte de él convalida los valores particulares prescriptos y los principios regulatorios (Bourdieu y Wacquant; 1995) de la escuela privada y por ello adhiere a los dispositivos de las prácticas. Pero esta ponderación positiva tiene su contrapartida en la valoración negativa y en este caso el *nosotros emergente* censura las prácticas institucionales, pues en tanto modo de subjetivación advierte y critica. Este nosotros señala

---

<sup>2</sup> Ver Red diferencial: Formas de evaluar las prácticas institucionales desde el discurso estudiantil. Pag 74

que la escuela favorece determinados procesos de subjetivación tendientes a reforzar la distancia social, ya que elimina el afuera y centra su hacer en la educación de los libros. Siente que el tiempo es fagocitado en este espacio del individualismo, del puro mérito personal, de la competencia. Vislumbra que el control genera homogeneidad e inhabilita para la consecución de acuerdos grupales en contra de lo establecido. La escuela en tanto ónfalos, especulum, ínsula sin puentes no será validada. Aunque sí valuada.

Si hablamos de ponderación negativa, será posible también afirmar que la situación de dominación mencionada anteriormente convive con una de convalidación, ya que en este campo las relaciones de poder no están bloqueadas. Si bien se imprimen marcas institucionales, es posible el juego de relaciones móviles, que pueden modificarse, pues no están determinadas de una vez por todas. Son relaciones reversibles, inestables y no pueden existir más que en la medida que los sujetos son libres (Foucault, 1994)

Ahora bien, validación negativa y espacio de convalidación no eliminan el peligro que ocasiona la socialización intraclase –propia de la actual matriz societal argentina- en la que las relaciones sociales se tornan cada vez más jerárquicas y rígidas dado que se restringe el contacto con seres diferentes. A medida que tales relaciones se alejan de la situación “cara a cara”, en las que se comparte el aquí y ahora, en las que presencialidad y visualidad están garantizadas, las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas. (Berger y Luckmann; 1994). De manera tal que el universo social se torna más lineal y dicotómico, cada vez más poblado por categorías y cada vez menos por individuos (Svampa, 2001)

Jerarquía, rigidez, anonimato, linealidad, dicotomía se cultivan en los espacios actuales de escisión social. Tal la escuela privada.

¿Cuándo es minimizado dicho peligro? En otros términos: ¿Es posible minimizar los efectos de las prácticas institucionales que propenden al encierro en la burbuja?

Al entrar en la escuela, el alumno inicia un nuevo proceso de socialización en el que negociará significados desde ideas previas que ha ido tomando en diversos contextos de interacción (Rockwell, 2001). Ese chico no es un tábula rasa (Sinisi, 2001) En primer lugar, cuenta con insumos de su entorno familiar. En segundo lugar, él o ella pueden haber participado de otras culturas escolares, él o ella interactúan con otros grupos en sus actividades extraescolares, él o ella beben en otras fuentes de materiales simbólicos.

El efecto de las prácticas institucionales se minimiza cuando el contacto con los otros se establece de alguna manera, es decir, cuando reaparece la característica básica del modelo de socialización heterogéneo. Este permitía, a través de diferentes marcos de socialización, la articulación no sólo de relaciones horizontales, sino también de lazos verticales. Las primeras, al interior de un grupo social; las segundas, con otros grupos de la estructura social .

En las palabras de Laclau “Si prevalece la concepción monádica, el terreno de lo social se convierte en *dispersión pura*, cada grupo se constituye en sí mismo y no requiere nada externo a él para su constitución” (Laclau, 1994). Dispersión pura que es sinónimo de ruptura, de brecha insalvable y lo que es pero aún, naturalizada.

Pero el peligro queda latente. La homogeneidad del *entre nos* encapsula en la mismidad y es reforzada por la práctica institucional del encierro en la burbuja que intenta centrar y encerrar al alumno en el acá, en el *adentro*, en los límites espaciales de la escuela, en la “espacialidad ego-céntrica del centro”

Y el peligro se minimiza en otros espacios de socialización. No en la escuela.

Tal vez sea por ello, decimos por la multiplicidad de fuentes en las que abreva la subjetividad, que a partir de los discursos de los estudiantes, hemos hallado nuevas dispersiones en la posición del sujeto. Nuevamente encontramos al nosotros complejo y fisurado. Nos referimos a la Red contrastiva: Formas de mirar a un otro<sup>3</sup> cuya conforma-

---

<sup>3</sup> Ver Red contrastiva: Formas de mirar a otro. Pag 88

ción permite afirmar que el sujeto al interior de la institución privada puede jugar prácticas de sí que le permitan visualizar al otro desde múltiples y contradictorias miradas.

Una es la mirada que unifica al otro que no comparte el espacio privado, que etiqueta, que estereotipa y estigmatiza, que lo descalifica intelectualmente, que condena sus acciones. Mirada que lastima y que no integra.

Mirada de la sanción que profundiza la distancia social y que se fortalece y naturaliza desde ciertos espacios y prácticas abonados por el orden imperante. Este orden neoliberal que se cuele por cada intersticio y que ampara la construcción de sujetos fácilmente sujetados por ciertas instituciones. Instituciones que, por cierto, le son apetecidas. Instituciones que cobijan a los incluidos y a los valores de su mundo. Incluidos en el abrazo de los privilegios, en el abrazo del placer de ser y pertenecer a lo que hay que ser.

Este sujeto sujetado condensa, sea por la exposición a los procesos de subjetivación de la escuela privada, sea por lo que haya internalizado en otros espacios de socialización intraclase, el sentido común que el nuevo orden encumbra. Ha elegido dónde educarse libremente en el mercado, padece el síndrome del individualismo posesivo en tanto signo que portan los actores individuales en la infraestructura normativa y moral de la sociedad capitalista (Offe, 1992), es autor responsable de su éxito, como el otro es actor responsable de su fracaso

Cohabita con esta mirada, una mirada que no unifica al otro, que intenta justificar su error y que lo jerarquiza por su hacer comprometido. Es la mirada alerta de aquel que comparte las ventajas de estar en el adentro y emana de algunos miembros del colectivo nosotros que comparten notas identitarias por homogeneidad social. Ellos transitan la vida inercial de la institución con conciencia de la existencia de un afuera que adquiere visibilidad a pesar de la “rutinización normalizadora del transcurrir cotidiano y aparentemente inocuo del día a día” (Reguillo, 1998).

Mirada alerta al tejido que la Penélope burocrática reemprende día-

riamente a imagen y semejanza del tejido de ayer y que “con cada repetición natural contribuye a la reproducción de la sociedad capitalista” (O’Donnell; 1984: 220)

Mirada que impide la invisibilización pretendida por la escuela.  
¿Mirada que impedirá la reproducción aludida por O’Donnell?

Miradas que alejan o que acercan desde espacios abonados para y por la homogeneidad. Pluralidad que tranquiliza.

No obstante la fuerza de las modas, hallamos presente en la escuela privada, en el tiempo acotado de nuestra investigación, el vaivén entre dominación y convalidación de prácticas institucionales, entre la conformación de un nosotros lítico y homogéneo y un nosotros fracturado y complejo, entre miradas que agudizan y naturalizan la distancia social y miradas que la acortan. Vaivén que tranquiliza.

Pluralidades y vaivenes que avalan hasta qué punto inmersos en las prácticas institucionales de la escuela privada hay modos de subjetivación, y no un sujeto y que tales modos dependen de la forma activa en la que los sujetos inmersos en prácticas sociales -no generadas por él, pero sí actuadas por él- se constituyen.

Sin embargo, dentro de esta particular trama institucional hay ciertos cruces que no dejan de inquietarnos.

¿Qué sucede cuando en un mismo sujeto o grupos de sujetos se imbrican la mirada de la sanción con la legitimación de las prácticas institucionales que contribuyen a la formación intelectual?

¿Qué sucede cuándo el sujeto se constituye en espacios de profunda escisión social en consonancia con su pertenencia a una clase social de privilegio?

¿Qué sucede cuando justificación y convalidación de las prácticas institucionales se imbrican con la mirada de un nosotros encapsulado en la mismidad?

Interrogantes que inquietan, junto a vaivenes y pluralidades que tranquilizan

## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### LOS DATOS

En este Anexo figuran los discursos sociales con los que se ha conformado el corpus en el que se ha intervenido.<sup>1</sup>

#### **a- Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación**

##### **a-1- Grupo nativo**

###### **a-1-1- Respuesta a la pregunta 1 (a-1-1)**

Pregunta de entrevista: 1-*¿Cuál creés que es la razón por la que la Escuela se organiza para que no tengan horas libres?*

Registro de respuestas.

Entrevista abierta a un grupo. Escrita.<sup>2</sup>

**Entrevistado 1-** Supongo que es por el tema de que hay que pagar una cuota y es una especie de presión, pero muchas veces creo que es exagerada

**Entrevistado 2-** Para poder justificar la educación paga, para que podamos aprovechar el tiempo, para tenernos bajo control

**Entrevistado 3-** Como pagamos ellos creen que es una “falta de respeto” el estar 30 minutos charlando con los compañeros. Es parte de la

---

<sup>1</sup> Ver Criterios para la confección del corpus. Pág. 48

<sup>2</sup> Preguntas de entrevista:

1-*¿Cuál creés que es la razón por la que la Escuela se organiza para que no tengan horas libres?*

2-*Por qué te parece que en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa?*

3-*Podés decir cinco características de tu escuela?*

falta de cabeza que tienen los directivos acá adentro

**Entrevistado 4** Para que no perdamos tiempo y a veces para romper las pelotas, porque acá hay cosas que se hacen de mala leche

**Entrevistado 5** Porque como acá pagamos

**Entrevistado 6** Porque la escuela está para aprender y el tiempo libre lo tenés después de la escuela

**Entrevistado 7** Para mí la razón es que primero está el estudio y después la joda

**Entrevistado 8** Porque saben que casi siempre lo que se pierde de aprender en el colegio es muy difícil de aprender solo

**Entrevistado 9** - Porque así aprovechamos las horas y no perdemos el tiempo

**Entrevistado 10** No pueden darnos tiempo libre porque pagamos y para que no perdamos el tiempo

**Entrevistado 11** - Porque la escuela asegura a los padres y a los alumnos una determinada cantidad de horas de clases y se deben respetar

**a-1-2- Respuesta a la pregunta 2 (a-1-2)**

Pregunta de entrevista: 2- *¿Por qué te parece que en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa?*

Registro de respuestas

**Entrevistado 1** – Para saber si realmente se aprendieron los contenidos.

**Entrevistado 2** Para mostrar a otros el resultado de su trabajo. Cuanto mayor es la nota, más promoción sobre su calidad a los padres.

**Entrevistado 4**– Para evaluar cómo va el nivel educativo, por el tema de la imagen

**a-1-3- Respuesta a la pregunta 3 (a-1-3)**

Pregunta de entrevista: 3- *¿Podés decir cinco características de tu escuela?*

Registro de respuestas

**Entrevistado 1**-La escuela tiene mucha capacidad para “lavarse las

manos". Solo le dan valor a la educación de los libros

**Entrevistado 2**-La nuestra es una escuela aislada de lo que en la realidad pasa

**Entrevistado 3**-Me jode la falta de respeto y de solidaridad. Actúan como si nada pasara como una verdadera basura sin corazón

**Entrevistado 4**. Esta escuela es obsesiva con el cumplimiento y el orden, no se fija en los de afuera, irrealista, absorbente

**Entrevistado 5**- Es una escuela pequeña, poco solidaria, que no se sale del libreto de las reglas, incapaz de reaccionar ante lo imprevisto, es concheta

**Entrevistado 6**-Es privada, rompebolas, y creo que como nos joden un poco más que en las públicas tenemos otro nivel y un punto a favor en el futuro.

**Entrevistado 8**- La exigencia nos prepara para un mundo de responsabilidades

**Entrevistado 12**-Me tienen adentro de una gran burbuja, intentan apartarme de lo que pasa afuera, es superficial. Para los directivos soy un número que tiene que ir en constante aumento para demostrar su inteligencia

**Entrevistado 15**-Son muy sobreprotectores, controlan absolutamente todo lo que hacemos y lo que no. Nos ahogan.

## **a-2-Grupo ingresante**

### **a-2-1- Entrevista abierta individual (a-2-1-) V**

- *¿Qué creías que ibas a lograr con tu ingreso a esta escuela?*

Me parecía una linda oportunidad por ser un colegio privado y tener todas las cosas que en un colegio público no puedo llegar a tener.

- *¿Por qué V?*

Y porque se me hizo muy difícil, o sea yo allá en el 16 llegué a ser escolta bandera. Tenía todas notas altas. 10, 8, 9, tenía. Y cuando llegué acá me di cuenta de que todas las notas altas que yo tenía en este

colegio significaban solamente un siete o hasta por ahí nomás, no alcanzaba mucho mi nota Y pero igual eso me ayudó a superarme un poco.

- *¿Qué cosas te hicieron sufrir más?*

Eh....No sé... a veces los chicos decían cosas que quizás ellos las decían sin querer y a mí me lastimaban, me caían mal. Decían cosas como que ellos sabían más y tenían más sabiduría en cuanto a todas las cosas que habían aprendido en el colegio, para ellos era mucho más fácil.

- *¿Qué decían de la escuela pública?*

Sí que se las pasan rascando y cosas, que viven paseando, que no hacen nada en todo el día. Como acá es todo el día estudiar

- *¿Qué me dirías de la Escuela?*

Los directivos por lo menos conmigo, estuvieron muy atentos conmigo. La atención que ellos me dieron por más que yo no fuera igual que los otros. Me ayudaron a pagar el viaje a Buenos Aires y después yo vendí empanadas para devolverles la plata.

- *¿Y en relación con el aprendizaje?*

Yo aprendí un montón. Yo lo valoro un montón., o sea con las cosas que yo vivía en el otro colegio yo acá no las viví. Además como te decía acá aprendí computación, aprendí más inglés, aprendí más de las materias más...o sea Eso es lindo

- *¿La escuela te lleva mucho tiempo extraescolar?*

Si, y eso lo noté más en mi familia, porque o sea .. Yo cuando iba a la otra escuela siempre tenía un rato para estar con mi familia, a la noche o a la tarde sea cuando fuere en el día siempre estaba un momento con mi familia Y el año pasado fue peor mi mamá llegaba y me decía vení sentate con nosotros acá, a tomar mate, a charlar. Y yo le decía no, tengo que hacer tarea, tengo que estudiar, tengo que esto.

- *O sea que a vos entrar a esta escuela te significó...*

Venir de verdad a estudiar, venir a la escuela, ponerme las pilas y creo que eso m...al no tener una buena educación allá en el 16, eso fue

lo que me hizo. Yo en el 16 no estaba habituada a estudiar mucho y a leer y a razonar las cosas yo por mí misma, y por eso me costó mucho

### **a-2-2- Entrevista abierta individual (a-2-2- ) J**

- *¿Hace cuánto vas a la EdS?*

A la EdS desde el año pasado (en el 2000), empecé el año pasado en cuarto año.

- *¿Dónde ibas antes?*

Al C.E.M. n° 1, en la Villegas, donde estaba antes, en la Villegas y Avenida Roca

- *¿Por qué te cambiaste de escuela?*

Por una beca, me dijo la mamá de M, que si bueno que tenía la posibilidad de ir para allá, que si quería ir

- *¿Qué es una escuela privada?*

Un establecimiento donde rigen más normas, que tenés que cumplir. Donde hay más normas para vigilar, no para castigar, para controlar, está todo ordenado. Hay más control en todo sentido, desde los alumnos hasta los profesores. Se nota que a los profesores los controlan. Hay orden, hay control, hay nivel social. En cambio en la pública no lo tienen ordenado, pero se puede cambiar. Por ahí en el 1, en mi caso no pero ponele el ejemplo, algunos chicos en los baños que sé yo se van a fumar. En el colegio este nada que ver, es más es más cuando te vigilan más más como se dice...

- *¿Te vigilan más? ¿Más control?*

Si en la EdS, Si , más control hay si

- *¿Cuál es la posibilidad que brinda la escuela privada?*

Tiene que ver con el orden, los chicos son así más responsables, es mejor en algunos aspectos, se da más, como llevan un orden, el control tiene que ver un montón, vos te tenés que adecuar a las normas que te dan ellos, y te acostumbrás, todos responden, me gusta que M el hijo de la dueña le haga la re contra, hace todo al revés, pero los demás no mucho. Los miércoles a la tarde es re pesado, siempre están diciendo de irse pero para ponerse de acuerdo, es re difícil, en un año y medio nos

pusimos de acuerdo una sola vez, en la pública es más fácil ponerse de acuerdo, uno dice nos vamos y nos vamos.

- *¿Cómo se manejan el tiempo en la escuela? ¿Qué pasa con la exigencia?*

Por ahí en el 1 no tienen en cuenta la responsabilidad, pero te dicen entregá un trabajo y vos lo hacés y que sé yo lo entregás, pero por ahí no es tanto el límite. En la EdS pónete te dicen lo entregás tal día, hora con tal fecha, entendés. Como que cambia el nivel de exigencia

- *¿En qué sentido cambia el nivel de exigencias?*

Yo te dije que el nivel, que te dan más, es más exigencia si en la EdS

- *¿Más exigencia en la EdS? ¿Y cómo responden los compañeros del grupo en la EdS a la exigencia?*

Sí, los chicos protestan y después lo hacen

- *Eso lo hacen, por ejemplo cuando te dan para leer en esta escuela una novela ¿Los chicos la leen?*

Eh, eh...sí.

- *¿Y en la escuela pública?*

Por ahí o sea son más ... prolongado el tiempo para leerla, eso sí.

- *Más tiempo, ¿eso como que acá hay una cuestión con los tiempos?*

Sí.

- *¿Cómo sentís vos que estás con los tiempos?*

Yo, o sea, en ese sentido, con los tiempos es cuestión de organizarla, me parece a mí, una vez que te organizás, de ahí decís tengo que hacer esto y esto

- *¿Y fuera de la escuela tenés mucho rato ocupado para la escuela?*

¿Cómo, fuera de la escuela? ¿Si tengo? No ahora, no, cuando iba al 1, sí.

- *¿Por qué?*

Porque por ejemplo cuando iba a la mañana bueno iba de las 7:30 hs a las 12:30hs, llegaba a mi casa y me quedaba la tarde para estudiar o para leer lo que tenía que hacer y después a las 6:00 hs hasta las 9:00 hs de la noche gimnasia

- *¿Y ahora vas al gimnasio? ¿Hacés una actividad extraescolar?*

No, ahora no. No tengo tiempo. Estoy más, muy, ocupada

- *¿Y a la escuela vas a la mañana y a la tarde tenés horarios?*

Sí

- *¿Cuántos días vas a la tarde?*

A la tarde vamos, eh, los lunes de 1:30 hs a 3:00 hs menos diez, los martes y jueves tenemos de 3:00 hs menos diez a 4:10 hs gimnasia, y los miércoles de 1:30 hs a 4:10 hs colegio, o sea

- *O sea ¿Qué los viernes tenés libre a la tarde?*

Sí

## **b- Nodo semántico: Modos de subjetivación y formas de mirar al otro**

### **b-1-Grupo nativo**

#### **b-1-1- Grupo de discusión (b-1-1)**

**Intervención 1-** ¡Ay que ignorantes son!

**Intervención 2-** ¡No seas guacha! Por ahí no se dieron cuenta

**Intervención 5-** ¡Qué burros, no saben ni escribir! ¡Podrían haber puesto media pila para escribir el cartel!

**Intervención 6-** ¿No será a propósito? Mirá si querían hacer notar que no saben escribir porque no tuvieron ni medio año de clase

**Intervención 11-** Yo ni me di cuenta. Me da más por pensar que ellos hacen cosas que a nosotros ni se nos ocurren, bah ni nos preocupan.. Como cuando hicieron la sentada en la Tucumán por el boleto estudiantil, o el reclamo de la guita que los del gobierno no le daban a los teachers

**Intervención 12-** Te acordás el quilombo que armaron en frente a tu casa, bah en frente de ese, de qué provincial, el Consejo, o algo así. Era por lo de los comedores

**Intervención 18-** De última, lo hacen para no tener clase. Como cuando los maestros hacen retención, es para no trabajar. Encima después se quejan si no les pagan.

### **b-1-2- Entrevista abierta individual (b-1-2) E**

Selección de una pregunta de entrevista

- *Si yo te digo que ustedes los alumnos de la EdS son “nosotros los alumnos de la EdS” ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo son?*

-¿Vos me decís los de la pública? Y... Son re-grasa para vestirse Se visten de los Coreanos, en los coreanos hay ropa linda y fea pero ellas se compran la ropa fea. Ah y los negros te gritan Ah hermosa y una vez Santiago les gritó negro culo roto. Te miran de arriba abajo. Te das cuenta que son de la pública por cómo hablan. Aparte se le nota la mirada medio como celosa. Andan a los ...gritan mucho, estás en la Tucumán y pasan las negras gritando. Les sale llamar la atención. A la entrada de la escuela están fumando.

En Punta Cero van muchos de la pública, por eso a nosotras no nos gusta ir. A mí no me molestan bah sí te hacen ojitos . Bah yo soy chica sana que no fumo ni escabio Ah les gusta la cumbia y la música de grasas. Los negros tienen habilidad para bailar música A mí la socialización con los negros no me molesta. A mi me encantan cómo bailan y el otro día me puse a bailar con una negra tecno

- *¿Por que les decís negros?*

-Yo qué sé,... se me pegó primero por amigos y siempre ¡guarda con los negros! Yo te estoy hablando generalmente, pero no todos los negros son así

### **b-1-3- Entrevista abierta individual (b-1-3) D**

Selección de una pregunta de entrevista

- *¿ Si yo te digo que ustedes los alumnos de la EdS son “nosotros los alumnos de la EdS” ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo son?*

¿ Los otros? Yo no puedo decir los de la pública, me cae choto. Porque todos no son iguales aparte mi hermano va al CEM 16. Pobre.



Bah que sé yo. Viste. Bueno no son todos iguales, eh viste que acá es como que somos más parejos. Pobre porque el CEM 16 es un quilombo. No que... como acá que es ordenadito, todo en su lugar, eh, eh, bah que sé yo. Vos andás por la escuela y está todo pintado, prolijo, todo pensado. Viste que para pegar un papel primero lo tenemos que mostrar a L y después te dan hasta la cinta para pegar para que las paredes no se jodan, digo, porque se estropea la pintura..Bueno se da que es tan chiquita que es más fácil. Además es concheta, todo combina ¿viste las carteleras de primaria? Bueno es privada y con lo que pagan los viejos de cada uno les sobra...

• *¿En qué pensás cuando decís somos más parejos?*

- Y es obvio.... usamos uniforme...sorry.... qué boludes , no es joda, bah es cierto Qué se yo acá tenés que pagar, venimos todos en auto: A, F y Ch vienen ellos manejando en su auto. Eh... todos estudiamos, no siempre pero... bueno nadie repite, ninguno abandona. L va a cuarto y no son ni la mitad de cuando empezó. Qué sé yo acá es como que si todos lo hacen vos lo hacés. Yo qué sé, sabés, reunión de grupo y todos llevan a veces los varones son más chantas pero los cagás a pedos y arrancan. Bueno casi siempre. Allá cuando no hay paro, faltó el profe o se cortó la luz,o.... y no sé ¿vos en la pública sos hincha como acá?, no sé a veces no nos dejan ni respira. Se da como una predisposición de todos, lo hacemos y tac, tac no siempre, pero...Nos peleamos y discutimos, pero nos organizamos bien para trabajar en grupo. Todos llevamos las cosas que ustedes nos piden se ven como entusiasmados.

• *¿Qué te cuenta L de sus compañeros?*

No me cuenta, me carga, eh ...me jode. La prolijita, la estudiosa, andá.. la concheta de la privada y nada que ver..Pero, pobre... la escuela de él nada que ver. Tiene pocos deberes Leen menos novelas y esas cosas. Es un quilombo, siempre están organizando alguna movida que el día del estudiante, que el aniversario de la noche de los lápices, que... y que sé yo. Todo eso está bueno, sí, sí.... copado

## **b- 2-Grupo ingresante**

### **b-2-1- Entrevista abierta individual (b-2-1) V**

- *Vos decís que la Escuela tiene más nivel ¿Qué cosas tienen los chicos que se les hace más fácil estudiar que a vos?*

La posición económica, la posición social que ellos tienen, la posibilidad que los padres tienen de poder mandarlos, hay que tener dinero. Aparte los materiales que te piden, por cada una de las cosas que uno tiene que ir haciendo, es más los viajes y todas estas cosas.

- *¿A qué tienen acceso?*

El año pasado se me hizo muy difícil, porque yo no tenía computadora y tenía que andar a la casa de mi tío. Llegaba muy tarde a mi casa. Aparte que yo no sabía computación, yo llegué al colegio sin saber nada de computación, de inglés sabía. Las fotocopias a veces que mi papá cobra por mes y no alcanzaba a cubrirme las necesidades que yo tenía. Los libros los sacaba de acá de la biblioteca de la escuela.

- *¿Y los chicos?*

Ellos dicen que como son libros que no los pueden rayar, no les es cómodo y ellos prefieren hacer sus anotaciones en el propio libro.

- *Y la integración ¿te resultó fácil?*

No muy difícil. Quizás más fácil con las chicas que eran nuevas, con G . Cuando nos conocimos sabíamos que éramos más o menos parecidas en la situación en la que estábamos, tratábamos de charlar siempre entre nosotros.

- *¿Qué cosas te hicieron sufrir más?*

Eh....No sé... a veces los chicos decían cosas que quizás ellos las decían sin querer y a mí me lastimaban, me caían mal. Decían cosas como que ellos sabían más y tenían más sabiduría en cuanto a todas las cosas que sabían o habían aprendido en el colegio, para ellos era mucho más fácil.

- *¿Por ejemplo que cosas te lastimaban?*

A veces hacían chistes, y qué sé yo... a veces veían a alguien en una situación muy ... muy pobre, podríamos decir así y ellos se reían y cosas así y yo veía mi realidad y la realidad de mi familia. O sea ellos no tie-

nen esa realidad y a veces me lastimaba. Ellos no sabían pero yo trataba de tomarlo lo mejor posible. Al principio me molestaba mucho.

- *¿Otro ejemplo?*

De la ropa, que sé yo de las marcas. No sé, que sé yo. Mirá aquel como está vestido, no sabe combinar la ropa, cosas así, que sé yo. A mi... Yo no decía nada yo tampoco sé combinar mucho la ropa porque tampoco tengo mucha. Ustedes tienen la posibilidad, yo no, le digo. Pero habían..., generalmente decían... cosas

- *¿Qué decían de la escuela pública?*

Sí que se las pasan rascando y cosas, que viven paseando, que no hacen nada en todo el día. Como acá es todo el día estudiar

- *¿Tener proyectos en común y el tema del viaje, del quiosco?*

Era un objetivo común que tenía todo el curso y entonces todos estaban pendientes en eso y todos trataban de ayudarse para... porque sabían que era un bien para ellos, ellos trabajaban para ellos mismos

- *¿Y vos te uniste al grupo?*

Yo sí, en 5º ya me uní un poco más. Y bueno y lo que fue la organización del quiosco, yo participé en todo, aunque no fui al viaje, yo traté de ayudarlos en lo que podía

- *¿Así que vos intentabas unirte a ellos?*

Claro no quedarme separada del resto, tampoco

- *¿Y por qué no fuiste al viaje?*

Y porque me parecía, no...era muy caro para mí o sea con el quiosco no alcanzábamos a cubrir todo. Aparte si trabajamos en el quiosco se alcanzaba para pagar un pasaje más pero era como que la plata que se había juntado era para todos. Entonces los chicos decidieron dividirla

- *¿Cuántos viajaron?*

J, yo y E no viajamos.

### **b-2-2- Entrevista abierta individual (b-2-2) J**

- *¿Qué diferencia tienen tus compañeros de la privada en relación con la pública?*

Lo que yo veo es que es otro nivel, otro nivel social, se re nota, por ejemplo viven hablando estuve acá, estuve allá, de viajes. No me molesta a mi, y tampoco no lo valoran a eso , no valoran de que se van de viaje. Se van a Europa, a Disney, a Buenos Aires. En el 1 se iban a Neuquen, acá nomás, estaban chochos. Por ahí es mínimo pero se re nota las diferencias. Las diferencias, eh, eh,.. en el nivel económico, cuando se visten, a mi no me molesta, se re nota también cuando vienen al colegio los dejan los padres y los vienen a buscar en auto.

No hay chicos que se vienen en colectivo. Esos que peleaban por el boleto estudiantil en el 1 se re notaban, acá no están. Algunos allá también se vienen en bicicletas de chacras, re lejos, y vos decías todo el esfuerzo que hacen para venir y, bueno, y otros con todos los problemas que tenían y venían y además los problemas son distintos.

- *¿Problemas de qué tipo en la pública?*

En todo sentido, entre los padres, entre los amigos, entre los hermanos.

- *Por ejemplo, algún problema*

El que te conté, el hermano que agarraba a las hermanas y las violaba. Una de ellas me lo contó a mi, como algo, pero, yo tampoco sabía como reaccionar, porque es jodido.

Tenía una compañera que era grande y el papá le pegaba. Los de las droga es impresionante, en los baños, en los recreos, en los recreos se pasan así en las camperas, la mayoría que yo he visto lo ponían en papeles dobladitos, porros, es más me pasó una vez, re feo fue fuera de la escuela, una amiga me dice no te molesta, nos fumamos un porro. Hay un montón de cosas en las que se adelantan, salen de los 12 a 13 años al boliche y ya tienen relaciones sexuales, algunas no dicen nada y se le notaban la panza o por los comentarios.

- *En relación a los conocimientos que tienen los pibes de la EdS y tus compañeros de la escuela de antes, ¿qué notas?*

Que por ahí, con los de la EdS tiene que ver con el nivel, con el nivel social que tienen más posibilidades de acceder a otras cosas, por ejemplo a libros, igual en el otro colegio tenés que ir a la biblioteca, sacar los

libros, y si no sos socio de la biblioteca, ¿qué haces?. Acá se compran los libros directamente.

- *¿Y en la actitud frente al estudio?*

Todos se esfuerzan en la Escuela, hay como una competencia.

- *¿Los compañeros de 5º se parecen, en sus posibilidades económicas, sociales, intelectuales?*

No nos podemos comparar, V, L, N y yo que entramos el año pasado con beca. V se pone las pilas con un esfuerzo terrible, vive re lejos. E siempre lo hace, pero tiene todo servido. Yo no tengo computadora, y tengo que ir a lo de un amigo, los profesores dicen Times New Roman 12 y yo no sabía ni lo que era, yo era todo en la máquina de escribir.

- *Ustedes tienen un taller de convivencia, ¿qué hacen en esa hora?*

En este momento estamos haciendo más que nada lo del quiosco de quinto año, están todo el tiempo. Pero también hay que tener un tiempo para nosotros dentro del curso. Nunca hablamos de los problemas que tenemos entre nosotros, dale el quiosco y el quiosco

- *¿De qué hablan en los recreos? Porque eso también podría ser un tema de recreo.*

En los recreos están todos dispersos. Cada uno en lo suyo. Por ejemplo, no podés en la clase pedirle a alguien que te explique algo, porque cada uno está en lo suyo, y si pedís que te expliquen algo, te miran con una cara como diciendo, no lo entendés, como no lo vas a entender. Te da cosa preguntarle

- *¿Te resultó fácil integrarte al grupo?*

No es difícil. Pero por ahí es re feo cuando se juntan y no me avisan nada. Me revienta.

- *¿En el 1 cómo funciona el compañerismo? ¿Y en la Escuela?*

Hay más contención, los compañeros que tienen menos problemas apoyan de atrás a los que tienen más problemas. En la Escuela cada uno esta en lo suyo, vos les contas algo que para vos es importante y el otro esta metido en lo suyo. Cuando llegan al aula dejan sus cosas en el mismo lugar donde siempre se sentaron, en el uno vos llegabas y dejabas las carpetas en cualquier lugar que estaba libre, no había problema

con el lugar, era como que no se cerraban solos sino que se abrían y entonces todos, se abrían, se podían comunicar entre ellos, había más comunicación entre todo el grupo. En la EdS se sientan siempre en el mismo lugar. Eso se re nota. Cuando nos toca hacer un trabajo en grupo, salta una que yo lo hago en la computadora después se los paso, porque no me puedo juntar .A mi me da una bronca, porque yo quiero aprender .

## ANEXO 2

### APLICACIÓN DE LAS OPERACIONES SEMIÓTICAS

En este Anexo se consigna la aplicación de las operaciones semióticas a cada fragmento textual eficaz agrupado en el Nodo semántico y Eje conceptual ordenador respectivos. Figuran entre paréntesis las nomenclaturas (b-1-3) o (b-2-2) que permiten la reposición del discurso social en el *Anexo 1*-

#### 4-1-Nodo semántico: Procesos y modos de subjetivación

##### Las PI priorizan y obtienen calidad educativa

- ☒ *ellos sabían más y tenían más sabiduría en cuanto a las cosas que habían aprendido en el colegio (a-2-1-)*
- ☒ *acá aprendí computación, más inglés, aprendí más de las materias (a-2-1-)*
- ☒ *creo que como nos joden un poco más que en las públicas, tenemos otro nivel y un punto a favor en el futuro. (a-1-3-)*
- ☒ *Te dan más, es más exigencia sí, en la EdS (a-2-2-)*
- ☒ *Para los directivos soy un número que tiene que ir en constante aumento para demostrar su inteligencia (a-1-3-)*
- ☒ *nadie repite, ninguno abandona (b-1-3-)*

☒ *ellos sabían más y tenían más sabiduría en cuanto a las cosas que habían aprendido en el colegio (a-2-1-)*

ellos (= los chicos de la escuela privada) sabían más [que yo alumna ingresante] # (=los chicos de la escuela privada) tenían más sabiduría[que yo alumna ingresante] en cuanto a las cosas que (=los chicos de la escuela privada) habían aprendido en el colegio (=en la EdS) [que yo alumna ingresante]

ellos (= los chicos de la escuela privada) sabían más [que yo alumna ingresante] y #

(=los chicos de la escuela privada) tenían más sabiduría[que yo alumna ingresante] en cuanto a las cosas que habían aprendido en el colegio (=en la EdS)

SABIDURÍA es aquella que ellos (= los chicos de la escuela privada) tenían más [que yo alumna ingresante]

COSAS son aquellas que ellos (= los chicos de la escuela privada) habían aprendido en el colegio (=en la EdS) [que yo alumna ingresante]

☞ *acá aprendí computación, más inglés, aprendí más de las materias (a-2-1-)*  
acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] aprendí computación # (= acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] ) aprendí más inglés # (= acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] ) aprendí más de las materias

acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] aprendí computación #  
(= acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] ) aprendí más inglés #  
(= acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] ) aprendí más de las materias #

YO es aquella alumna ingresante que acá(=en la EdS) aprendí

ACA es aquel lugar en el que [yo alumna ingresante] aprendí

COMPUTACIÓN es aquello que acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] aprendí

INGLES es aquello que acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] aprendí

MATERIAS son aquellas que acá (=en la EdS) [yo alumna ingresante] aprendí

☞ *creo que como nos joden un poco más que en las públicas, tenemos otro nivel y un punto a favor en el futuro (a-1-3-)*

(yo) creo que como (+ellos) [los dueños, los directivos y los profesores]



nos ( a nosotros [los alumnos]) joden un poco más que [ los directivos y los profesores] en las (escuelas ) públicas [a los alumnos ] # (nosotros [los de la privada ] ) tenemos otro nivel [que ellos los alumnos de la pública] # y (nosotros [los de la privada] ) (tenemos) un punto a favor [ sobre ellos, los de la pública] en el futuro.

(yo) creo que como (+ellos) [los dueños, los directivos y los profesores] nos ( a nosotros [los alumnos]) joden un poco más que [ los directivos y los profesores] en las (escuelas ) públicas [a los alumnos ] # (nosotros [los de la privada ] ) tenemos otro nivel [que ellos los alumnos de la pública] # y (nosotros [los de la privada] ) (tenemos) un punto a favor [ sobre ellos, los de la pública] en el futuro.

DUEÑOS, DIRECTIVOS Y PROFESORES aquellos de la EdS que nos ( a nosotros [los alumnos]) joden un poco más que [directivos y profesores] en las (escuelas ) públicas [a los alumnos]

NOSOTROS aquellos alumnos a los que aquellos [los dueños, los directivos y los profesores] de la EdS que nos ( a nosotros [los alumnos]) joden un poco más que [directivos y profesores] en las (escuelas ) públicas [a los alumnos]

NIVEL es aquel otro que (nosotros [los de la privada ] ) tenemos

UN PUNTO A FAVOR es aquel otro que (nosotros [los de la privada]) tenemos

FUTURO es aquel en el que (nosotros [los de la privada ] ) tenemos un punto a favor

☞ *Te dan más, es más exigencia sí, en la EdS (a-2-2-)*

(+ ellos) [directivos y docentes] te ( a vos) [alumno] dan más [cantidad de contenidos] ( en la EdS=) # (+yo [alumno ingresante] es ( en la EdS=) más exigencia [que en la Escuela pública] en la EdS

(+ ellos) [directivos y docentes] te ( a vos) [alumno] dan más [cantidad

de contenidos] ( en la EdS=) #  
(+yo [alumno ingresante] es ( en la EdS=) más exigencia [que en la  
Escuela pública] en la EdS

CANTIDAD DE CONTENIDOS son aquellos que (+ ellos) [directivos  
y docentes] te ( a vos) [alumno] dan más ( en la EdS=)  
EXIGENCIA es aquella que es más [que en la Escuela pública] en la  
EdS

*☞Para los directivos soy un número que tiene que ir en constante aumento para  
demostrar su inteligencia (a-1-3)*

Para los directivos (= de la escuela privada) (yo alumno) soy un número  
[promedio] # (=número promedio) que tiene que ir( acá (=en la  
escuela privada) ) en constante aumento para demostrar su inteligencia.

Para los directivos (= de la escuela privada) (yo alumno) soy un número  
[promedio]#  
(=número promedio) que tiene que ir( acá (=en la escuela privada) ) en  
constante aumento para demostrar su inteligencia.

DIRECTIVOS son aquellos (= de la escuela privada) para los que (yo  
alumno) soy un número [promedio]  
(NUMERO PROMEDIO) es aquel que soy yo para los directivos (= de  
la escuela privada)  
INTELIGENCIA es aquella que tiene que ir( acá (=en la escuela privada) )  
en constante aumento

*☞nadie repite, ninguno abandona (b-1-3)*

nadie repite [de año] ( acá (=en la escuela privada) ) # ninguno abandona( acá (=en la escuela privada) )  
nadie repite [de año] ( acá (=en la escuela privada) ) # ninguno abandona ( acá (=en la escuela privada) )

nadie repite [de año] ( acá (=en la escuela privada) ) #  
ninguno abandona( acá (=en la escuela privada) ) nadie repite [de año]  
( acá (=en la escuela privada) ) #  
ninguno abandona ( acá (=en la escuela privada) )

ESCUELA PRIVADA aquella en la que nadie repite [de año]  
ESCUELA PRIVADA aquella en la que ninguno abandona

### **Las PI favorecen el desarrollo de esquemas de organización**

☞ *con los tiempos es cuestión de organizarla, una vez que te organizás podés*  
(a-2-2)

☞ *nos organizamos bien para trabajar en grupo (b-1-3)*

☞ *con los tiempos es cuestión de organizarla, una vez que te organizás podés*  
( acá (=en la escuela privada) ) con los tiempos es cuestión de organizarla  
# una vez que (uno alumno de la escuela privada) te organizás [para  
cumplir con lo que los docentes te piden] # (yo alumno de la escuela  
privada) podés [cumplir con lo que los docentes te piden]

(acá (=en la escuela privada) ) con los tiempos es cuestión de organizarla #  
una vez que (uno alumno de la escuela privada) te organizás [para cum-  
plir con lo que los docentes te piden] #  
(yo alumno de la escuela privada) podés [cumplir con lo que los docen-  
tes te piden]

ESCUELA PRIVADA es aquella que con los tiempos es cuestión de  
organizarla

ORGANIZACIÓN es aquella que ( acá (=en la escuela privada) ) [para  
cumplir con lo que los docentes te piden]

CUMPLIR es aquello que (yo alumno de la escuela privada) podés si  
te organizás (para cumplir con lo que los docentes te piden)

☞ *nos organizamos bien para trabajar en grupo (b-1-3)*

( acá (=en la escuela privada) ) (nosotros los alumnos de la escuela privada) nos organizamos bien para trabajar en grupo [con las tareas dadas por los profesores]

ORGANIZACIÓN es aquella que ( acá (=en la escuela privada) ) (nosotros los alumnos de la escuela privada) bien para trabajar en grupo [con las tareas dadas por los profesores]

**Las PI favorecen la construcción de un estudiante responsable y esforzado**

☞ *Todos se esfuerzan en la Escuela (a-2-2)*

☞ *acá es como que si todos lo hacen vos lo hacés (b-1-3)*

☞ *reunión de grupo y todos llevan (b-1-3)*

☞ *se da como una predisposición de todos, lo hacemos y tac, tac (b-1-3)*

☞ *Todos se esfuerzan en la Escuela (a-2-2)*

Todos [los alumnos] se esfuerzan en la Escuela (privada) #

TODOS son aquellos [ los alumnos] que se esfuerzan en la Escuela(privada)

ESFUERZO es aquel que todos [los alumnos] en la Escuela (privada)

☞ *acá es como que si todos lo hacen vos lo hacés (b-1-3)*

acá (=en la escuela privada) es como que si todos [los alumnos de la escuela privada] lo hacen [estudiar, cumplir] # vos (alumno de la escuela privada) lo hacés [estudiar, cumplir]

acá (=en la escuela privada) es como que si todos [los alumnos de la escuela privada] lo hacen [estudiar, cumplir] #

vos (alumno de la escuela privada) lo hacés [estudiar, cumplir]

ALUMNO DE LA ESCUELA PRIVADA es aquel que lo hacés [estudiar, cumplir]

ESTUDIAR es aquello que todos [los alumnos de la escuela privada]  
lo hacés [estudiar, cumplir]

TODOS son aquellos [los alumnos de la escuela privada] que lo hacés  
[estudiar, cumplir]

*reunión de grupo y todos llevan (b-1-3)*

reunión de grupo y todos [los alumnos de la escuela privada] llevan  
[material]

ALUMNOS DE LA ESCUELA PRIVADA son aquellos que todos lle-  
van [material]

MATERIAL es aquello que todos [los alumnos de la escuela privada]  
llevan a la reunión de grupo

TODOS son aquellos [los alumnos de la escuela privada] que llevan  
[material]

*se da como una predisposición de todos, lo hacemos y tac, tac (b-1-3)*

se da [acá en la escuela privada] como una predisposición [para el  
hacer] de todos [los alumnos de la escuela privada] # lo [nosotros, los  
alumnos de la escuela privada] hacemos [para el hacer] y tac, tac

se da [acá en la escuela privada] como una predisposición [para el  
hacer] de todos [los alumnos de la escuela privada]#  
lo [nosotros, los alumnos de la escuela privada] hacemos [para el hacer]  
y tac, tac

PREDISPOSICIÓN es aquella que [para el hacer] se da [acá en la  
escuela privada] de todos [los alumnos de la escuela privada]

TODOS son aquellos [los alumnos de la escuela privada] en que se da  
[acá en la escuela privada] una predisposición [para el hacer]

EL HACER es aquel que se da [acá en la escuela privada] como una  
predisposición de todos [los alumnos de la escuela privada]

NOSOTROS son aquellos [los alumnos de la escuela privada] hacemos [para el hacer] y tac, tac

### **Las PI ejercen férreo control**

- ☞ *un establecimiento donde rigen más normas que tenés que cumplir. Donde hay más normas para vigilar, no para castigar, para controlar, está todo ordenado (a-2-2-)*
- ☞ *son muy sobreprotectores, controlan absolutamente todo lo que hacemos y lo que no. Nos ahogan. (a-1-3-)*
- ☞ *no tenemos horas libres para tenernos bajo control. (a-1-1-)*
- ☞ *El control tiene que ver un montón, vos te tenés que adecuar a las normas que te dan ellos y te acostumbrás, todos responden (a-2-2-)*
  
- ☞ *un establecimiento donde rigen más normas que tenés que cumplir. Donde hay más normas para vigilar, no para castigar, para controlar, está todo ordenado (a-2-2-)*

un establecimiento (=la escuela privada) donde rigen más normas que (+vos(alumno de la escuela privada)) tenés que cumplir # (+un establecimiento (la escuela privada) ) donde hay más normas para vigilar (a vos(alumno de la escuela privada)) ] # (+un establecimiento (la escuela privada) ) no (+ más normas) para castigar (+a vos(alumno de la escuela privada)) # (+un establecimiento (la escuela privada) ) (+ más normas) para controlar(+a vos(alumno de la escuela privada)) # está (+un establecimiento (la escuela privada) ) todo ordenado

un establecimiento (=la escuela privada) donde rigen más normas que (+vos(alumno de la escuela privada)) tenés que cumplir # (+un establecimiento (la escuela privada) ) donde hay más normas para vigilar (a vos(alumno de la escuela privada)) # (+un establecimiento (la escuela privada) ) no (+ más normas) para castigar (+a vos(alumno de la escuela privada)) # (+un establecimiento (la escuela privada) ) (+ más normas) para contro-

lar(+a vos(alumno de la escuela privada)) #  
está (+un establecimiento (la escuela privada) ) todo ordenado

ESTABLECIMIENTO es aquel (=la escuela privada) donde rigen más normas que (+vos(alumno de la escuela privada)) tenés que cumplir  
NORMAS son aquellas que en un establecimiento (=la escuela privada) rigen más que (+vos(alumno de la escuela privada)) tenés que cumplir  
CUMPLIR es aquello que (+vos(alumno de la escuela privada)) tenés que

VIGILAR es aquello que (+un establecimiento (la escuela privada) ) donde hay más normas que (+vos(alumno de la escuela privada)) tenés que cumplir

CASTIGAR es aquello que no (+un establecimiento (la escuela privada) )

CONTROLAR es aquello que (+un establecimiento (la escuela privada) ) donde rigen (+ más normas) (+a vos(alumno de la escuela privada))

*son muy sobreprotectores, controlan absolutamente todo lo que hacemos y lo que no. Nos ahogan. (a-1-3)*

[ dueños, directivos, profesores] son muy sobreprotectores # [ dueños, directivos, profesores] controlan absolutamente todo lo que hacemos (los alumnos de la escuela) # y [ dueños, directivos, profesores] controlan absolutamente todo lo que no (+ hacemos ) (los alumnos de la escuela) # [las prácticas de control] nos ahogan =(los alumnos de la escuela)

[ dueños, directivos, profesores] son muy sobreprotectores #  
[dueños, directivos, profesores] controlan absolutamente todo lo que hacemos (los alumnos de la escuela) #  
y [dueños, directivos, profesores] controlan absolutamente todo lo que no (+ hacemos ) (los alumnos de la escuela) #  
[las prácticas de control] nos ahogan =(los alumnos de la escuela)

TODO es aquello que [ dueños, directivos, profesores] controlan absolutamente lo que hacemos (los alumnos de la escuela)

[LAS PRÁCTICAS DE CONTROL] son aquellas que nos ahogan (=los alumnos de la escuela)

☞ *no tenemos horas libres para tenernos bajo control. (a-1-1-)*

(+ nosotros [los alumnos de la escuela privada]) no tenemos horas libres  
# (+ nosotros [los alumnos de la escuela privada]) no tenemos horas libres para tenernos [ellos [dueños directivos] bajo control

(+ nosotros [los alumnos de la escuela privada]) no tenemos horas libres #  
(+ nosotros [los alumnos de la escuela privada]) no tenemos horas libres para tenernos [ellos [directivos, dueños] bajo control

HORAS LIBRES son aquellas que (+ nosotros [los alumnos de la escuela privada] no tenemos

CONTROL es aquel que (+ nosotros [los alumnos de la escuela privada] tenemos

[DUEÑOS, DIRECTIVOS] son aquellos que tenernos bajo control.

☞ *El control tiene que ver un montón, vos te tenés que adecuar a las normas que te dan ellos y te acostumbrás, todos responden (a-2-2-)*

El control [ejercido en la escuela privada] tiene que ver un montón [con la respuesta+] # vos [alumno de la escuela privada] te tenés que adecuar a las normas que te dan ellos (los directivos de la escuela privada) y # (+vos [alumno de la escuela privada] ) te acostumbrás (= a adecuar a las normas que te dan ellos (los directivos de la escuela privada) # todos (los alumnos de la escuela privada) responden (= a la norma)

El control [ejercido en la escuela privada] tiene que ver un montón [con la respuesta+] #

vos [alumno de la escuela privada] te tenés que adecuar a las normas que



te dan ellos (los directivos de la escuela privada) #  
y (+vos[alumno de la escuela privada] ) te acostumbrás (= a adecuar a  
las normas que te dan ellos (los directivos de la escuela privada) #  
todos (los alumnos de la escuela privada) responden (= a la norma) #

CONTROL es aquel que es[ejercido en la escuela privada]tiene que ver  
un montón [con la respuesta+]

RESPUESTA es aquella que tiene que ver un montón con el control  
[ejercido en la escuela privada]

[ALUMNO DE LA ESCUELA PRIVADA] sos aquel que te tenés que  
adecuar a las normas que te dan ellos (los directivos de la escuela priva-  
da)

TODOS son aquellos (los alumnos de la escuela privada) que respon-  
den(= a la norma)

### **Las PI contribuyen a la homogeneidad en el cumplimiento de normas de convivencia y de deberes impartidos**

- ☒ *Esta escuela es obsesiva con el cumplimiento y el orden (a-1-2-)*
- ☒ *Tengo que hacer tarea, tengo que estudiar, tengo que esto. (a-2-1-)*
- ☒ *protestan y después lo hacen (a-2-2-)*
- ☒ *siempre están diciendo de irse pero para ponerse de acuerdo, es re difícil (a-2-2)*

☒ *Esta escuela es obsesiva con el cumplimiento y el orden (a-1-2-)*

Esta escuela (la escuela privada) es obsesiva con el cumplimiento [ de  
las tareas y las normas] y # (+esta escuela (la escuela privada) es obsesiva) con el orden

Esta escuela (la escuela privada) es obsesiva con el cumplimiento [ de  
las tareas y las normas] y #

(+esta escuela (la escuela privada) es obsesiva) con el orden

CUMPLIMIENTO es aquel con el que esta escuela (la escuela privada)

es obsesiva

TAREAS son aquellas con cuyo cumplimiento esta escuela (la escuela privada) es obsesiva

NORMAS es aquella con cuyo cumplimiento esta escuela (la escuela privada) es obsesiva

ORDEN es aquel con el que esta escuela (la escuela privada) es obsesiva

☒ *Tengo que hacer tarea, tengo que estudiar, tengo que esto. (a-2-1-)*

(+yo alumno de la escuela privada) tengo que hacer tarea # (+yo alumno de la escuela privada) tengo que estudiar # (+yo alumno de la escuela privada) tengo que esto

(+yo alumno de la escuela privada) tengo que hacer tarea #

(+yo alumno de la escuela privada) tengo que estudiar #

(+yo alumno de la escuela privada) tengo que esto

HACER TAREA es aquello (+yo alumno de la escuela privada) tengo que

ESTUDIAR es aquello (+yo alumno de la escuela privada) tengo que

☒ *protestan y después lo hacen (a-2-2-)*

(=ellos (los chicos de la escuela privada)) protestan [cuando los profesores les dan mucho] # y después (=ellos (los chicos de la escuela privada)) lo (= dado) hacen

(=ellos (los chicos de la escuela privada)) protestan [cuando los profesores les dan mucho] #

y después (=ellos (los chicos de la escuela privada)) lo (= dado) hacen

PROTESTAR es aquello que [los chicos de la escuela privada] cuando los profesores les dan mucho)

HACER es aquello que [los chicos de la escuela privada] lo (= dado) hacen

☒ *siempre están diciendo de irse pero para ponerse de acuerdo, es re difícil*  
(a-2-2-)

siempre (+ellos (los chicos de la escuela privada)) están diciendo de irse [escaparse de la escuela] # pero para (+ellos (los chicos de la escuela privada) ponerse de acuerdo [=escaparse de la escuela] es (=para (+ ellos (los chicos de la escuela privada) ) re difícil (=ponerse de acuerdo)

siempre (+ellos (los chicos de la escuela privada)) están diciendo de irse [escaparse de la escuela] #  
pero para (+ellos (los chicos de la escuela privada) ponerse de acuerdo [=escaparse de la escuela] es (=para (+ ellos (los chicos de la escuela privada) ) re difícil (=ponerse de acuerdo)

ELLOS son aquellos (+ellos (los chicos de la escuela privada)  
PONERSE DE ACUERDO es aquello que (=para (+ellos (los chicos de la escuela privada)) es re difícil [=escaparse de la escuela]  
RE DIFÍCIL es aquello que es para (+ellos (los chicos de la escuela privada)) ponerse de acuerdo [=escaparse de la escuela]

### **Las PI favorecen la superación personal**

☒ *eso me ayudó a superarme* (a-2-1-)

☒ *eso me ayudó a superarme* (a-2-1-)

[el ingreso a la escuela privada] me ( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública) ayudó a superarme ( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública)

YO es aquella ( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública) a quien [el ingreso a la escuela privada] ayudó a superarme( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública)

INGRESO es aquel a la escuela privada que me ( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública) ayudó a superarme( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública)

ESCUELA PRIVADA es aquella que me ( a mí (= alumna ingresante

de la escuela pública) ayudó a superarme( a mí (= alumna ingresante de la escuela pública)

### **Las PI garantizan el uso correcto del tiempo escolar**

⌘(la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) *porque la escuela asegura a los padres y a los alumnos una determinada cantidad de horas de clase y se deben respetar (a-1-1-11)*

⌘*no tenemos horas libres porque así aprovechamos las horas y no perdemos el tiempo(a-1-1-9)*

⌘(la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) *para mí la razón es que primero está el estudio y después la joda(a-1-1-7)*

⌘*porque la escuela asegura a los padres y a los alumnos una determinada cantidad de horas de clase y se deben respetar (a-1-1-11)*

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) porque la escuela [en la que se paga una cuota] asegura a los padres y a los alumnos una determinada cantidad de horas de clase y # (+ una determinada cantidad de horas de clase) se deben respetar en (=la escuela [en la que se paga una cuota])

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) porque la escuela [en la que se paga una cuota] asegura a los padres y a los alumnos una determinada cantidad de horas de clase y # (+ una determinada cantidad de horas de clase) se deben respetar en (= la escuela [en la que se paga una cuota])

PADRES son aquellos a los que la escuela [en la que se paga una cuota]asegura una determinada cantidad de horas de clase

ALUMNOS son aquellos a los que la escuela [en la que se paga una cuota]asegura una determinada cantidad de horas de clase

CANTIDAD son aquellas horas de clase que se asegura a los padres y a los alumnos en (= la escuela [en la que se paga una cuota])

CANTIDAD son aquellas horas de clase que se deben respetar en [la

escuela [en la que se paga una cuota]

HORAS DE CLASE son aquellas que se asegura a los padres y a los alumnos en (= la escuela [en la que se paga una cuota])

RESPETAR es aquello que es en (= la escuela [en la que se paga una cuota])

✦ *por el tema de que hay que pagar una cuota y es una especie de presión (a-1-1)*

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) *por el tema de que (acá(= en la escuela privada))hay que pagar una cuota y # (+pagar una cuota) es una especie de presión [para los dueños, directivos y profesores] (acá(= en la escuela privada))*

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) *por el tema de que (acá(= en la escuela privada))hay que pagar una cuota y # (+pagar una cuota) es una especie de presión [para los dueños, directivos y profesores] (acá(= en la escuela privada)) (porque(acá(= en la escuela privada)) hay que pagar una cuota)*

*CUOTA es aquella que (acá(= en la escuela privada))hay que pagar*  
*PRESION es aquella que [para los dueños, directivos y profesores] hay (acá(= en la escuela privada)) (porque(acá(= en la escuela privada)) hay que pagar una cuota)*

✦ *no tenemos horas libres porque así aprovechamos las horas y no perdemos el tiempo(a-1-1-9)*

(nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) no tenemos horas libres #porque así (nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) aprovechamos las horas # y (nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) no perdemos el tiempo [acá (en la escuela privada)]

(nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) no tenemos horas libres #

porque así (nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) aprovechamos las horas #

y (nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) no perdemos el tiempo [acá (en la escuela privada)]

ALUMNOS somos nosotros aquellos de la escuela privada que aprovechamos las horas

HORAS son aquellas que (nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) aprovechamos

TIEMPO es aquel que (nosotros (=los alumnos de la escuela privada)) no perdemos [acá (en la escuela privada)]

*para mí la razón es que primero está el estudio y después la joda (a-1-1-7)*  
(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres)  
para mí (+alumno nativo de la escuela privada)la razón es que (+en la escuela) primero está el estudio y # (+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) para mí (+alumno nativo de la escuela privada)la razón es que (+en la escuela) después (=está) la joda

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres)  
para mí (+alumno nativo de la escuela privada)la razón es que (+en la escuela) primero está el estudio y #

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres)  
para mí (+alumno nativo de la escuela privada)la razón es que (+en la escuela) después (=está) la joda

ALUMNO NATIVO es aquel de la escuela privada para el que primero está el estudio

ESCUELA PRIVADA es aquella que (se organiza para que los alumnos no tengan horas libres)

ESTUDIO es aquel que (+en la escuela) primero está

JODA es aquella que (+en la escuela) después (=está)

### **Las PI miden con asiduidad los aprendizajes**

- ⌘(en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa) para saber si realmente se aprendieron los contenidos. (a-1-2-)
- ⌘(en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa) para mostrar a otros el resultado de su trabajo. Cuanto mayor es la nota, más promoción sobre su calidad a los padres. (a-1-2-)
- ⌘(en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa) para evaluar cómo va el nivel educativo, por el tema de la imagen (a-1-2-)
- ⌘(en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa) por el tema de que hay que pagar una cuota y es una especie de presión(a-1-1-1)
  
- ⌘(en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa) para saber si realmente se aprendieron los contenidos. (a-1-2-)

(=en la escuela (*privada*) se toman cuatrimestrales) para saber si realmente se aprendieron los contenidos y # (=en la escuela (*privada*) se toman pruebas de calidad educativa) para saber si realmente se aprendieron los contenidos.

(=en la escuela (*privada*) se toman cuatrimestrales) para saber si realmente se aprendieron los contenidos y #  
(=en la escuela (*privada*) se toman pruebas de calidad educativa) para saber si realmente se aprendieron los contenidos.

CUATRIMESTRALES son aquellos que (=en la escuela (*privada*) se toman) para saber si realmente se aprendieron los contenidos

CONTENIDOS son aquellos que para saber si realmente se aprendieron (=en la escuela (*privada*) se toman cuatrimestrales)

PRUEBAS son aquellos de calidad que (=en la escuela (*privada*) se toman) para saber si realmente se aprendieron los contenidos

CALIDAD es aquella que (=en la escuela (*privada*) se toman) pruebas para saber si realmente se aprendieron los contenidos

⌘(en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa) para mostrar a otros el resultado de su trabajo. Cuanto mayor es la nota, más promoción sobre su calidad a los padres. (a-1-2-)

(=en la Escuela (privada) se toman cuatrimestrales) para mostrar a otros (a los padres=) el resultado de su trabajo y # (=en la Escuela (privada) se toman) pruebas de calidad educativa) para mostrar a otros (a los padres=) el resultado de su trabajo # cuanto mayor es la nota (= de los cuatrimestrales y pruebas de la calidad educativa) más promoción sobre su calidad (= de la escuela privada) a los padres

(=en la Escuela (privada) se toman cuatrimestrales) para mostrar a otros (a los padres=) el resultado de su trabajo y # (=en la Escuela (privada) se toman) pruebas de calidad educativa) para mostrar a otros (a los padres=) el resultado de su trabajo # cuanto mayor es la nota (= de los cuatrimestrales y pruebas de la calidad educativa) más promoción sobre su calidad (= de la escuela privada) a los padres

RESULTADO es aquel que para mostrar a otros (a los padres=) de su trabajo (=en la Escuela (privada) se toman cuatrimestrales)

TRABAJO es aquel que para mostrar a otros (a los padres=) el resultado (=en la Escuela (privada) se toman cuatrimestrales)

NOTA es aquella que cuanto mayor es (= de los cuatrimestrales y pruebas de la calidad educativa) más promoción sobre su calidad (= de la escuela privada) a los padres

PROMOCION es aquella que es más cuanto mayor es la nota

CALIDAD es aquella (= de la escuela privada) cuanto mayor es la nota (= de los cuatrimestrales y pruebas de la calidad educativa)

PADRES son aquellos a los que más promoción sobre su calidad (= de la escuela privada) cuanto mayor es la nota (= de los cuatrimestrales y pruebas de la calidad educativa)



☒(=*en la Escuela se toman cuatrimestrales y pruebas de calidad educativa*)  
*para evaluar cómo va el nivel educativo, por el tema de la imagen (a-1-2-)*

(=*en la Escuela se toman cuatrimestrales*) para evaluar cómo va el nivel educativo y # (=en la Escuela se toman pruebas de calidad educativa) para evaluar cómo va el nivel educativo # (=en la Escuela se toman cuatrimestrales) para evaluar cómo va el nivel educativo por el tema de la imagen [proyectada por la escuela ]

(=*en la Escuela se toman cuatrimestrales*) para evaluar cómo va el nivel educativo y #

(=*en la Escuela se toman pruebas de calidad educativa*) para evaluar cómo va el nivel educativo #

(=*en la Escuela se toman cuatrimestrales*) para evaluar cómo va el nivel educativo por el tema de la imagen [proyectada por la escuela ]

NIVEL es aquel que para evaluar cómo va (=en la Escuela se toman cuatrimestrales)

IMAGEN es aquella que es [proyectada por la escuela ]

### **Las PI favorecen la competencia entre pares y el encierro de cada uno en sí mismo**

☒*todos se esfuerzan en la escuela hay como una competencia(b-2-2-)*

☒*En la escuela cada uno está en lo suyo vos les contás algo que para vos es importante y el otro está metido en lo suyo(b-2-2-)*

☒*entonces todos se abrían, se podían comunicar entre ellos, había más comunicación entre todo el grupo (b-2-2-)*

☒*cuando llegan al aula dejan sus cosas en el mismo lugar donde siempre se sentaron, en la escuela se sientan siempre en el mismo lugar(b-2-2-)*

☒*ellos dicen que como son libros que no los pueden rayar, no les es cómodo y ellos prefieren hacer sus anotaciones en el propio libro (b-2-1-)*

☒*todos se esfuerzan en la escuela hay como una competencia(b-2-2-)*

[acá (= en la escuela privada) hay como una competencia [entre compañeros]

COMPETENCIA es aquella que [acá (= en la escuela privada) hay [entre compañeros]

*☞En la escuela cada uno está en lo suyo vos les contás algo que para vos es importante y el otro está metido en lo suyo(b-2-2-)*

en la escuela [privada] cada uno [de los alumnos del grupo nativo] está (metido=)en lo suyo # vos [alumna ingresante] les contás algo[ a los alumnos del grupo nativo] que para vos [alumna ingresante] es importante y # el otro [alumnos del grupo nativo] está metido en lo suyo

en la escuela [privada] cada uno [de los alumnos del grupo nativo] está (metido=)en lo suyo #

vos [alumna ingresante] les contás algo[ a los alumnos del grupo nativo] que para vos [alumna ingresante] es importante y #

el otro [alumnos del grupo nativo] está metido en lo suyo

ESCUELA es aquella escuela [privada] cada uno [de los alumnos del grupo nativo] está (metido=)en lo suyo

ALUMNO es aquel del grupo nativo de la escuela [privada] que está cada uno (metido=)en lo suyo

GRUPO NATIVO es aquel alumno de la escuela [privada] que está cada uno(metido=)en lo suyo

LO SUYO es aquello en lo que cada uno está (metido=)

*☞entonces todos se abrían, se podían comunicar entre ellos, había más comunicación entre todo el grupo (b-2-2-)*

entonces [en la escuela pública]todos [los alumnos en la escuela pública] se abrían # (=entonces [en la escuela pública]todos [los alumnos en la escuela pública]) se podían comunicar entre ellos (=todos [los alumnos en la escuela pública] )# (=entonces [en la escuela pública]) había más comunicación entre todo el grupo

entonces [en la escuela pública] todos [los alumnos en la escuela pública]  
] se abrían #  
(=entonces [en la escuela pública] todos [los alumnos en la escuela pública])  
se podían comunicar entre ellos (=todos [los alumnos en la escuela pública]  
] ) #  
(=entonces [en la escuela pública]) había más comunicación entre todo  
el grupo [los alumnos en la escuela pública ]

TODOS son aquellos [los alumnos en la escuela pública ] que se abrían  
an  
ESCUELA PUBLICA es aquella en la todos [los alumnos] se abrían  
ELLOS son aquellos que se podían comunicar entre(=todos [los alumnos  
en la escuela pública ] )  
COMUNICACIÓN es aquella que (=entonces [en la escuela pública])  
había más entre todo el grupo  
GRUPO es aquel en el que había más comunicación entre [los alumnos  
en la escuela pública ]

*cuando llegan al aula dejan sus cosas en el mismo lugar donde siempre se sentaron, en la escuela se sientan siempre en el mismo lugar(b-2-2-)*  
en la escuela (=privada) [ los alumnos del grupo nativo] se sientan siempre en el mismo lugar #

LUGAR es aquel en el que se sientan siempre en el mismo en la escuela  
(=privada) [ los alumnos del grupo nativo]

*ellos dicen que como son libros que no los pueden rayar, no les es cómodo y ellos prefieren hacer sus anotaciones en el propio libro (b-2-1-)*  
ellos [ los alumnos del grupo nativo] dicen que como son libros (=los libros de la biblioteca) que (= ellos [ los alumnos del grupo nativo]) no los pueden rayar # no les es cómodo y # ellos [ los alumnos del grupo nativo] prefieren hacer sus anotaciones en el propio libro

ellos [ los alumnos del grupo nativo] dicen que como son libros (=los libros de la biblioteca) que (= ellos [ los alumnos del grupo nativo]) no los pueden rayar #

(a ellos [ los alumnos del grupo nativo] ) no les es cómodo (=los libros de la biblioteca) y #

ellos [ los alumnos del grupo nativo] prefieren hacer sus anotaciones en el propio libro

CÓMODO es aquello que (a ellos [ los alumnos del grupo nativo] ) no les es (=los libros de la biblioteca)

LIBRO es aquel propio en el que ellos [ los alumnos del grupo nativo] prefieren hacer sus anotaciones

### **Las PI fagocitan el tiempo del estudiante**

☞ *como que acá es todo el tiempo estudiar (a-2-2-)*

☞ *no sé a veces no nos dejan ni respirar(b-1-3-)*

☞ *No ahora no tengo tiempo para ir al gimnasio. Estoy más, muy ocupada. (a-2-2-)*

☞ *para que no perdamos tiempo y a veces para romper las pelotas, porque acá hay cosas que se hacen de mala leche*

☞ *en este momento estamos haciendo (en el taller de convivencia) mas que nada lo del quiosco de quinto año, están todo el tiempo. (b-2-2-)*

☞ *Era un objetivo común que tenía todo el curso (el tema del viaje, del quiosco) y entonces todos estaban pendientes en eso y todos trataban de ayudarse para... porque sabían que era un bien para ellos, ellos trabajaban para ellos mismos (b-2-1-)*

☞ *como que acá es todo el tiempo estudiar (a-2-2-)*

como que acá (=en la escuela privada)[las prácticas institucionales]es todo el tiempo estudiar

PRÁCTICAS INSTITUCIONALES son aquellas que acá (en la escuela privada)es todo el tiempo estudiar

ESTUDIAR es aquello que acá (en la escuela privada) es todo el tiempo

⌘ *no sé a veces no nos dejan ni respirar(b-1-3-)*

(yo (= alumna de la escuela privada))no sé # a veces [ las demandas de los profesores]no nos (a nosotros (= alumnos de la escuela privada))dejan ni respirar

(yo (= alumna de la escuela privada))no sé #

a veces [ las demandas de los profesores]no nos (a nosotros (= alumnos de la escuela privada))dejan ni respirar

DEMANDAS son aquellas de los profesores que a veces no nos (a nosotros (= alumnos de la escuela privada))dejan ni respirar

⌘ *No ahora no tengo tiempo para ir al gimnasio. Estoy más, muy ocupada.  
(a-2-2-)*

no ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) no tengo tiempo para ir al gimnasio [actividad extraescolar] # no ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) estoy más (ocupada.=) (que antes cuando iba a la escuela pública) # (=no ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) estoy) muy ocupada.

no ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) no tengo tiempo para ir al gimnasio [actividad extraescolar] #

no ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) estoy más (ocupada.=) [que antes cuando iba a la escuela pública] #  
(=no ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) estoy) muy ocupada

INGRESANTE soy aquella que ahora no tengo tiempo para ir al gimnasio [actividad extraescolar]

GIMNASIO es aquel al que ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) no tengo tiempo para ir [actividad extraescolar]

ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR es aquella a la que ahora (yo (=ingresante a la escuela privada)) no tengo tiempo para ir

ESCUELA PRIVADA es aquella en la que estoy más (ocupada.=) [que

antes cuando iba a la escuela pública]

*para que no perdamos tiempo y a veces para romper las pelotas, porque acá hay cosas que se hacen de mala leche*

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) para que (nosotros (= alumnos de la escuela privada)) no perdamos tiempo (acá =) y # (+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) a veces para romper las pelotas # porque acá (= escuela privada) hay cosas [actividades para tenerlos ocupados] que se hacen de mala leche

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) para que (nosotros (= alumnos de la escuela privada)) no perdamos tiempo (acá =) y #

(+la escuela se organiza para que los alumnos no tengan horas libres) a veces para romper las pelotas # porque acá (= escuela privada) hay cosas[actividades para tenerlos ocupados] que se hacen de mala leche

ACTIVIDADES son aquellas que acá (= escuela privada) hay [para tenerlos ocupados] que se hacen de mala leche

MALA LECHE es aquella que acá (= escuela privada) hay cosas[actividades para tenerlos ocupados] que se hacen

*en este momento estamos haciendo mas que nada lo del quiosco de quinto año, están todo el tiempo. (b-2-2)*

en este momento (+ en el Taller de Convivencia) (nosotros (=los alumnos de quinto año) estamos haciendo [con la coordinadora del Taller] mas que nada lo del quiosco [la organización del quiosco] de quinto año # (ellos(= los alumnos de están todo el tiempo[la organización del quiosco] #

en este momento (+ en el Taller de Convivencia) (nosotros (=los alum-

nos de quinto año) estamos haciendo [con la coordinadora del Taller] mas que nada lo del quiosco [la organización del quiosco] de quinto año #

(ellos[= los alumnos que se van de viaje]están todo el tiempo[la organización del quiosco] #

TALLER DE CONVIVENCIA es aquel en el que (nosotros (=los alumnos de quinto año) estamos haciendo [con la coordinadora del Taller] mas que nada lo del quiosco [la organización del quiosco] de quinto año COORDINADORA es aquella (+ en el Taller de Convivencia) (nosotros (=los alumnos de quinto año) estamos haciendo mas que nada lo del quiosco [la organización del quiosco] de quinto año

ORGANIZACIÓN es aquella del quiosco (+ en el Taller de Convivencia) (nosotros (=los alumnos de quinto año) estamos haciendo mas que nada lo del quiosco

QUIOSCO es aquel en el que (nosotros (=los alumnos de quinto año) estamos haciendo [con la coordinadora del Taller] mas que nada

TIEMPO es aquel en que (ellos[= los alumnos que se van de viaje]están todo [la organización del quiosco] #

*▫Era un objetivo común que tenía todo el curso (el tema del viaje, del quiosco) y entonces todos estaban pendientes en eso y todos trataban de ayudarse para... porque sabían que era un bien para ellos, ellos trabajaban para ellos mismos (b-2-1-)*

(el tema del viaje de egresados y el tema del quiosco) era un objetivo común que tenía todo el curso # y entonces todos estaban pendientes en eso(el tema del viaje de egresados y el tema del quiosco) # y todos trataban de ayudarse para [juntar el dinero] # porque (ellos) sabían que era un bien [juntar dinero en el quiosco para el viaje] para ellos # ellos trabajaban para ellos mismos

(el tema del viaje de egresados y el tema del quiosco) era un objetivo común que tenía todo el curso #

y entonces todos estaban pendientes en eso (el tema del viaje de egresados y el tema del quiosco) #

y todos trataban de ayudarse para [juntar el dinero] #

porque (ellos) sabían que era un bien [juntar dinero en el quiosco para el viaje] para ellos #

ellos trabajaban [en el quiosco] para ellos mismos

VIAJE aquel de egresados que era un objetivo común que tenía todo el curso #

VIAJE aquel de egresados en el que todos estaban pendientes

DINERO aquel por el que todos trataban de ayudarse para [juntar]

BIEN aquel que (ellos) sabían que era [juntar dinero en el quiosco para el viaje] para ellos

QUIOSCO aquel en el que ellos trabajaban para ellos mismos

### **Las PI garantizan la función de la institución escolar**

☒ *(la escuela se organiza para que no tengan horas libres) Porque la escuela está para aprender y el tiempo libre lo tenés después de la escuela (a-1-1-)*

☒ *Venir de verdad a estudiar, venir a la escuela, ponerme las pilas (a-2-1-)*

☒ *(la escuela se organiza para que no tengan horas libres) Porque la escuela está para aprender y el tiempo libre lo tenés después de la escuela (a-1-1-)*

(la escuela se organiza para que no tengan horas libres) porque la escuela (privada) está para (que yo alumno de la escuela privada) aprender y # (la escuela se organiza para que no tengan horas libres) porque el tiempo libre lo tenés después de la escuela

(la escuela se organiza para que no tengan horas libres) porque la escuela (privada) está para (que yo alumno de la escuela privada) aprender y #

(la escuela se organiza para que no tengan horas libres) porque el tiempo libre lo tenés después de la escuela

APRENDER es aquello para la escuela (privada) está (que yo alumno



de la escuela privada)

TIEMPO es aquel que libre lo tenés después de la escuela

LIBRE es aquel tiempo que lo tenés después de la escuela

☒ *Venir de verdad a estudiar, venir a la escuela, ponerme las pilas (a-2-1)*  
( a mí (=alumna del grupo ingresante) venir (a esta escuela privada) de  
verdad a estudiar # (= a mí (=alumna del grupo ingresante) venir (a  
esta escuela privada)) venir a la escuela # (= a mí (=alumna del grupo  
ingresante) venir (a esta escuela privada)) ponerme (yo(=alumna del  
grupo ingresante)) las pilas

( a mí (=alumna del grupo ingresante) venir (a esta escuela privada) de  
verdad a estudiar #  
(= a mí (=alumna del grupo ingresante) venir (a esta escuela privada))  
venir a la escuela #  
(= a mí (=alumna del grupo ingresante) venir (a esta escuela privada))  
ponerme (yo(=alumna del grupo ingresante)) las pilas

ESTUDIAR es aquello que ( a mí (=alumna del grupo ingresante) venir  
(a esta escuela privada) de verdad  
PILAS son aquellas que venir (a esta escuela privada) ponerme  
(yo(=alumna del grupo ingresante))

### **Las PI dan la espalda al “afuera”**

- ☒ *Me tienen adentro de una gran burbuja, intentan apartarme de lo que pasa afuera, es superficial. (a-1-3)*
  - ☒ *La nuestra es una escuela aislada de lo que en la realidad pasa (a-1-3)*
  - ☒ *Actúan como si nada pasara como una verdadera basura sin corazón (a-1-3)*
  - ☒ *La escuela tiene mucha capacidad para “lavarse las manos”. Sólo le dan valor a la educación de los libros (a-1-3)*
  - ☒ *Es una escuela pequeña, poco solidaria, que no se sale del libreto de las reglas, incapaz de reaccionar ante lo imprevisto, es concheta (a-1-3)*
- ☒ *Me tienen adentro de una gran burbuja, intentan apartarme de lo que pasa*

*afuera, es superficial. (a-1-3-)*

(ellos [=las autoridades de la escuela privada]) me (a mí (= alumno de la escuela privada)) tienen adentro de una gran burbuja # (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) intentan apartarme (a mí (= alumno de la escuela privada)) de lo que pasa afuera (de la escuela) # (escuela privada) es superficial.

(ellos [=las autoridades de la escuela privada]) me (a mí (= alumno de la escuela privada)) tienen adentro de una gran burbuja # (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) intentan apartarme (a mí (= alumno de la escuela privada)) de lo que pasa afuera (de la escuela) # (escuela privada) es superficial.

ADENTRO es aquello donde (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) me (a mí (= alumno de la escuela privada)) tienen de una gran burbuja

BURBUJA es aquella en donde (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) me (a mí (= alumno de la escuela privada)) tienen adentro

AFUERA es aquello de lo que (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) intentan apartarme (a mí (= alumno de la escuela privada)) de lo que pasa

*⊘ La nuestra es una escuela aislada de lo que en la realidad pasa (a-1-3-)*

la nuestra (de nosotros (=alumnos de la escuela privada)) es una escuela (privada) aislada #

la nuestra (de nosotros (=alumnos de la escuela privada)) es una escuela (privada) aislada de lo que en la realidad [fuera de ella (=escuela privada)] pasa

ESCUELA (PRIVADA) es aquella que está aislada de lo que en la realidad [fuera de ella (=escuela privada)] pasa

REALIDAD es aquella que [fuera de ella (=escuela privada)] pasa

☞ *Actúan como si nada pasara como una verdadera basura sin corazón (a-1-3)*  
(ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como si nada pasara [en la realidad extraescolar] # (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como una verdadera basura sin corazón

(ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como si nada pasara [en la realidad extraescolar] #  
(ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como una verdadera basura sin corazón

AUTORIDADES son aquellas de la escuela privada que actúan como si nada pasara [en la realidad extraescolar]

REALIDAD es aquella extraescolar con la que (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como si nada pasara

NADA es aquello que (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como si pasara

BASURA es aquella que (ellos [=las autoridades de la escuela privada]) actúan como una verdadera sin corazón

☞ *La escuela tiene mucha capacidad para “lavarse las manos”. Sólo le dan valor a la educación de los libros (a-1-3)*

la escuela tiene mucha capacidad para “lavarse las manos” #  
[en la escuela privada] sólo le dan valor [las prácticas institucionales] a la educación de los libros #

PRÁCTICAS son aquellas institucionales que sólo le dan valor a la educación de los libros

INSTITUCIONALES son aquellas prácticas que sólo le dan valor a la educación de los libros

LIBROS son aquellos a los que sólo le dan valor [las prácticas institucionales]

☞ *Es una escuela pequeña, poco solidaria, que no se sale del libreto de las reglas, incapaz de reaccionar ante lo imprevisto, es concheta (a-1-3)*

(=esta escuela (escuela privada)) es una escuela pequeña # (=esta escuela (escuela privada)) es poco solidaria # (=esta escuela (escuela privada)) que no se sale del libreto de las reglas # (=esta escuela (escuela privada)) es incapaz de reaccionar ante lo imprevisto # (=esta escuela (escuela privada)) es concheta

(=esta escuela (escuela privada)) es una escuela pequeña #  
(=esta escuela (escuela privada)) es poco solidaria #  
(=esta escuela (escuela privada)) que no se sale del libreto de las reglas #  
(=esta escuela (escuela privada)) es incapaz de reaccionar ante lo imprevisto #  
(=esta escuela (escuela privada)) es concheta

SOLIDARIA es aquella que (=esta escuela (escuela privada)) es poco  
LIBRETO es aquello de lo que (=esta escuela (escuela privada)) no se sale de las reglas  
IMPREVISTO es aquello ante lo que (=esta escuela (escuela privada)) es incapaz de reaccionar

#### **4-2-Nodo semántico: Modos de subjetivación y formas de mirar al otro**

##### **Un Otro unificado**

##### **Un Otro fosilizado en el estereotipo**

⌘ (=los de la pública) son re-grasa para vestirse Se visten de los Coreanos, en los coreanos hay ropa linda y fea pero ellas se compran la ropa fea. Ah y los negros te gritan. Te miran de arriba abajo. Te das cuenta que son de la pública por cómo hablan., estás en la Tucumán y pasan las negras gritando. Ah les gusta la cumbia y la música de grasas. Los negros tienen habilidad para bailar música A mí la socialización con los negros no me molesta. siempre ¡guarda con los negros! Yo te estoy hablando generalmente, pero no todos los

negros son así (b-1-2)

(los (negros=) de la [escuela] pública) son re-grasa para vestirse # *ellas(= las negras de la escuela pública) se compran la ropa fea* # los negros (de la pública) te gritan [a vos que no sos negra de la pública] #(+los negros (de la pública)) te miran [a vos que no sos negra] de arriba abajo # [vos que no sos negra] te das cuenta que(ellos (+los negros) son de la pública por cómo(ellos (+los negros) hablan # estás en la Tucumán y pasan (por la [calle] Tucumán) las negras gritando # (+a los negros (de la pública)) les gusta la cumbia y la música de grasas # Los negros tienen habilidad para bailar música # A mí (que no soy negra) la socialización con los negros no me molesta. # Siempre [mis amigos que no son negros me advierten];guarda con los negros! # no todos los negros son así [mirones, gritones, re-grasa] #

(los (negros=) de la [escuela] pública) son re-grasa para vestirse # *ellas(= las negras de la escuela pública) se compran la ropa fea* # los negros (de la pública) te gritan [a vos que no sos negra de la pública] # (+los negros (de la pública)) te miran [a vos que no sos negra] de arriba abajo # [vos que no sos negra] te das cuenta que(ellos (+los negros) son de la pública por cómo(ellos (+los negros) hablan # estás en la Tucumán y pasan (por la [calle] Tucumán) las negras gritando # (+a los negros (de la pública)) les gusta la cumbia y la música de grasas # Los negros tienen habilidad para bailar música # A mí (que no soy negra) la socialización con los negros no me molesta. # Siempre [mis amigos que no son negros me advierten];guarda con los negros! #

no todos los negros son así

NEGROS son aquellos ( de la [escuela] pública) que son re-grasa para vestirse

RE-GRASA es aquello que son (los (negros=) de la [escuela] pública) para vestirse

ELLAS (las negras de la pública) se compran la ropa fea

ROPA es aquella fea que ellas (las negras de la pública) se compran

NEGROS aquellos (de la pública) que te gritan [a vos que no sos negra *de la pública*]

VOS aquella que[ no sos una negra de la pública]

NEGROS aquellos [de la pública] que te miran [a vos que no sos negra] de arriba abajo

NEGROS aquellos que te das cuenta que son de la pública por cómo(ellos (+los negros (de la pública))) hablan

NEGRAS son aquellas que pasan (por la [calle] Tucumán) gritando.

MUSICA es aquella de grasas que les gusta (+a los negros (de la pública))

CUMBIA es aquella que les gusta (+a los negros (de la pública))

HABILIDAD aquella que tienen los negros para bailar música

YO aquella(que no soy negra) a quien la socialización con los negros no me molesta

SOCIALIZACIÓN aquella que con los negros a mí (que no soy negra) no me molesta.

AMIGOS son aquellos que[no son negros que me advierten];guarda con los negros!

NEGROS aquellos de quienes siempre [mis amigos que no son negros me advierten] ( a mí que no soy negra) guarda

NEGROS son aquellos que no son todos así [mirones, gritones, re-grasa]

### **Un Otro al que no integro**

☞ *es re feo cuando se juntan y no me avisan nada me revienta (b-2-2-)*

☞ *La integración me resultó muy difícil. Quizás más fácil con las chicas que eran nuevas, con Jimena. Cuando nos conocimos sabíamos que éramos más o menos parecidas en la situación en la que estábamos, tratábamos de charlar siempre entre nosotras. (b-2-1)*

☞ *es re feo cuando se juntan y no me avisan nada me revienta (b-2-2-)*

es re feo cuando (=los chicos de la EdS) se juntan y [a mí que soy ingresante] no me avisan nada # [a mí que soy ingresante] me revienta [que ellos no me avisen]

es re feo cuando (=los chicos de la EdS) se juntan y [a mí que soy ingresante] no me avisan nada #  
[a mí que soy ingresante] me revienta [que ellos no me avisen]

ELLOS son aquellos (=los chicos de la EdS) que se juntan y no me [a mí que soy ingresante] avisan nada.

YO soy aquella que soy ingresante

INGRESANTE es aquella a la que ellos (=los chicos de la EdS) me [a mí que soy ingresante] avisan nada

NADA es aquello que ellos (=los chicos de la EdS) me [a mí que soy ingresante] avisan

☞ *La integración me resultó muy difícil. Quizás más fácil con las chicas que eran nuevas, con Jimena. Cuando nos conocimos sabíamos que éramos más o menos parecidas en la situación en la que estábamos, tratábamos de charlar siempre entre nosotras. (b-2-1)*

la integración [con los alumnos de la escuela privada] no me resultó fácil # la integración [con los alumnos de la escuela privada] me resultó muy difícil # quizás (me [a mí alumna ingresante] resultó) más fácil

con las chicas que eran nuevas [ingresante por beca] # ( quizás (me [ a mí alumna ingresante] resultó ) más fácil) con Jimena # cuando (las chicas nuevas [ingresantes por beca] ) nos conocimos (nosotras (las chicas nuevas [ingresantes] ) sabíamos que éramos más o menos parecidas en la situación [económica y social] en la que (nosotras) estábamos #

la integración [con los alumnos de la escuela privada] no me resultó fácil #

la integración [con los alumnos de la escuela privada ] me resultó muy difícil #

quizás (me [ a mí alumna ingresante] resultó ) más fácil con las chicas que eran nuevas [ingresante por beca] #

( quizás (me [ a mí alumna ingresante] resultó ) más fácil) con Jimena #

cundo (las chicas nuevas [ingresantes por beca] ) nos conocimos (nosotras (las chicas nuevas [ingresantes] ) sabíamos que éramos más o menos parecidas en la situación [económica y social] en la que (nosotras) estábamos #

INTEGRACIÓN aquella que [con los alumnos de la escuela privada ] no me [ a mí alumna ingresante] resultó fácil

INTEGRACIÓN aquella que con [con los alumnos de la escuela privada ] me [ a mí alumna ingresante] resultó muy difícil

ALUMNOS aquellos [ de la escuela privada ] con los que la integración me [ a mí alumna ingresante] resultó muy difícil

YO aquella alumna [ingresante] a la que la integración le resultó muy difícil

INTEGRACIÓN aquella que quizás (me [ a mí alumna ingresante] resultó ) más fácil con las chicas que eran nuevas [ingresantes por beca]

NOSOTRAS aquellas (las chicas nuevas [ingresantes por beca]

CHICAS aquellas (las chicas nuevas [ingresantes por beca] que cuando nos conocimos (nosotras) sabíamos que éramos más o menos parecidas en la situación [económica y social] en la que (nosotras) estábamos



SITUACIÓN aquella [económica y social] en la que éramos más o menos parecidas en la que (nosotras) estábamos

ECONÓMICA aquella situación en la que éramos más o menos parecidas en la que (nosotras) estábamos

SOCIAL aquella situación en la que éramos más o menos parecidas en la que (nosotras) estábamos

### **Un Otro al que lastimo**

☒ *A veces hacían chistes, y qué sé yo... a veces veían a alguien en una situación muy ... muy pobre, podríamos decir así y ellos se reían. O sea ellos no tienen esa realidad y a veces me lastimaba. Ellos no sabían pero yo trataba de tomarlo lo mejor posible. Al principio me molestaba mucho. (b-2-1)*

☒ *Eh....No sé... a veces los chicos decían cosas que quizás ellos las decían sin querer y a mí me lastimaban(b-2-1)*

☒ *(Hacían chistes ) de la ropa, que sé yo de las marcas. Mirá aquel como está vestido, no sabe combinar la ropa . (b-2-1)*

☒ *A veces hacían chistes, y qué sé yo... a veces veían a alguien en una situación muy ... muy pobre, podríamos decir así y ellos se reían. O sea ellos no tienen esa realidad y a veces me lastimaba. Ellos no sabían pero yo trataba de tomarlo lo mejor posible. Al principio me molestaba mucho.(b-2-1)*

a veces (ellos los chicos de la escuela privada ) hacían chistes # y qué sé yo...# a veces (ellos los chicos de la escuela privada ) veían a alguien en una situación muy (pobre=)... muy pobre # podríamos decir así # y ellos (los chicos de la escuela privada ) se reían [de la situación de pobreza de alguien] # y cosas así y # yo[alumna ingresante] veía mi realidad [de pobre] y la realidad [de pobre] de mi familia # o sea ellos no tienen esa realidad y a veces me lastimaba [ la risa de ellos] # ellos no sabían pero yo trataba de tomarlo lo mejor posible # al principio me molestaba mucho

a veces (ellos los chicos de la escuela privada ) hacían chistes # y qué sé yo...#

a veces (ellos los chicos de la escuela privada ) veían a alguien en una situación muy (pobre=)... muy pobre #  
podríamos decir así #  
y ellos (los chicos de la escuela privada ) se reían [de la situación de pobreza de alguien] #  
y cosas así y #  
yo [alumna ingresante] veía mi realidad [de pobre] y la realidad [de pobre] de mi familia #  
o sea ellos no tienen esa realidad #  
y a veces me lastimaba [ la risa de ellos(= los chicos de la escuela privada )] #  
ellos no sabían pero yo trataba de tomarlo lo mejor posible #  
al principio me molestaba mucho

ELLOS son aquellos (los chicos de la escuela privada ) que se reían [de la situación de pobreza de alguien]  
SITUACIÓN es aquella [de pobreza de alguien ] de la que (los chicos de la escuela privada ) se reían  
RISA es aquella de ellos (= los chicos de la escuela privada ) que a veces me lastimaba  
YO aquella [alumna ingresante] que veía mi realidad [de pobre] y la realidad [de pobre] de mi familia  
FAMILIA aquella de la que yo [alumna ingresante] veía la realidad [de pobre]

☞*Eh....No sé... a veces los chicos decían cosas que quizás ellos las decían sin querer y a mí me lastimaban(b-2-1)*

a veces los chicos [ de la escuela privada] decían cosas [chistes de los pobres y de la ropa] # que quizás ellos ( los chicos [ de la escuela privada] ) las decían sin querer y # a mí [alumna ingresante] (las cosas [chistes de los pobres y de la ropa] ) me lastimaban  
a veces los chicos [ de la escuela privada] decían cosas [chistes de los pobres y de la ropa] # que quizás ellos ( los chicos [ de la escuela privada]

da] ) las decían sin querer y #  
a mí [alumna ingresante] (las cosas [chistes de los pobres y de la ropa]  
) me lastimaban  
[al ingresar a la escuela privada]

CHICOS aquellos [ de la escuela privada] que decían cosas [chistes de los pobres y de la ropa]

COSAS aquellas que los chicos [ de la escuela privada] decían [chistes de los pobres y de la ropa]

CHISTES aquellos de los pobres que ellos ( los chicos [ de la escuela privada] ) decían

POBRES aquellos de los que ( los chicos [ de la escuela privada] ) decían chistes

ELLOS aquellos ( los chicos [ de la escuela privada]) que quizás las decían sin querer

YO aquella [alumna ingresante] que me lastimaban (las cosas [chistes de los pobres y de la ropa] ) [al ingresar a la escuela privada]

⌘ *(Hacían chistes ) de la ropa, que sé yo de las marcas. Mirá aquel como está vestido, no sabe combinar la ropa . (b-2-1)*

( +los chicos de la escuela privada hacían chistes ) de la ropa [sin marcas que usa aquel] #

( +los chicos de la escuela privada) [decían] mirá aquel como está vestido # ( +los chicos de la escuela privada) [decían] (=aquel ) no sabe combinar la ropa .

ELLOS son aquellos ( +los chicos de la escuela privada hacían chistes ) de la ropa [sin marcas que usa aquel]

ROPA es aquella [sin marcas que usa aquel] de la que (los chicos de la escuela privada ) hacían chistes

MARCA es aquella ropa [sin que usa aquel]

ELLOS son aquellos ( los chicos de la escuela privada ) que decían mirá aquel como está vestido

AQUEL es aquel no se sabe combinar la ropa.

### **Un Otro no unificado**

- ✧ Yo no puedo decir los de la pública, me cae choto. Porque todos no son iguales aparte mi hermano va al CEM 16 (b-1-3)

Yo [alumna del grupo nativo] no puedo decir los [otros] de la pública # me (a mí que tengo un hermano en el CEM 16)(= decir los [otros] de la pública) cae choto # porque todos (=los de la pública) no son iguales [entre sí]

Yo [alumna del grupo nativo] no puedo decir los [otros] de la pública # me (a mí que tengo un hermano en el CEM 16)(= decir los [otros] de la pública) cae choto # porque todos (=los de la pública) no son iguales [entre sí]

YO soy aquella [alumna del grupo nativo] que no puedo decir los [otros] de la pública

LOS [OTROS] DE LA PÚBLICA es aquello yo [alumna del grupo nativo] no puedo decir

CHOTO es aquello que decir los [otros] de la pública me cae

TODOS (=los de la pública) son aquellos que no son iguales [entre sí]

IGUALES es aquello que no son [entre sí] los de la pública.

### **Un Otro descalificado intelectualmente**

- ✧ (*ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública) que se las pasan rascando y cosas, que viven paseando, que no hacen nada en todo el día (b-2-1)*)
- ✧ *ay que ignorantes son (b-1-1)*
- ✧ *¡Qué burros, no saben ni escribir! ¡Podrían haber puesto media pila para escribir el cartel! (b-1-1)*

- ✧ (*ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública*

*ca) que se las pasan rascando y cosas, que viven paseando, que no hacen nada en todo el día.*

( ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública) que (los chicos de la escuela pública) se las pasan rascando[las bolas] y cosas # ( ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública) que viven paseando, que no hacen nada en todo el día

( ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública) que (los chicos de la escuela pública) se las pasan rascando[las bolas] y cosas #  
( ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública) que viven paseando, que no hacen nada en todo el día

(LOS CHICOS DE LA ESCUELA PÚBLICA) son aquellos que se las pasan rascando[las bolas]  
BOLAS son aquellas que ( ellos los chicos de la escuela privada decían de los chicos de la escuela pública) se las pasan rascando  
VIVIR PASEANDO es aquello que( ellos los chicos de la escuela privada decían) hacen ( los chicos de la escuela pública)  
NADA es aquello que( ellos los chicos de la escuela privada decían) hacen en todo el día( los chicos de la escuela pública)

☞ *ay qué ignorantes son (b-1-1)*  
(yo[ alumna de la escuela privada ]) (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] que ignorantes son

YO soy aquella [ alumna de la escuela privada ]  
YO aquella que dice que (+ellos)[los alumnos de la escuela pública]son ignorantes  
ELLOS son aquellos [ los alumnos de la escuela pública] que son ignorantes  
ESCUELA PÚBLICA aquella cuyos alumnos son ignorantes

IGNORANTES son aquellos alumnos de las escuelas públicas

⌘ *¡Qué burros, no saben ni escribir! ¡Podrían haber puesto media pila para escribir el cartel!* (b-1-1)

(yo[ alumna de la escuela privada ] [digo que] (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] son burros # (yo[ alumna de la escuela privada ] [digo que] (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] no saben ni escribir # (yo[ alumna de la escuela privada ] [digo que] (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] podrían haber puesto media pila para escribir el cartel[La noche de los laspices]

(yo[ alumna de la escuela privada ] [digo que] (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] son burros #

(yo[ alumna de la escuela privada ] [digo que] (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] no saben ni escribir #

(yo[ alumna de la escuela privada ] [digo que] (+ellos)[ los alumnos de la escuela pública] podrían haber puesto media pila para escribir el cartel[La noche de los laspices]

YO aquel que dice que ( +ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) son burros

ELLOS son aquellos [los alumnos de las escuelas públicas] que son burros

BURROS aquellos que son [los alumnos de la escuela pública]

ELLOS son aquellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben ni escribir

ALUMNOS son aquellos [ los alumnos de la escuela pública] que no saben ni escribir

ESCRIBIR aquello que [ los alumnos de la escuela pública] no saben  
ALUMNOS son aquellos [ los alumnos de las escuelas públicas] que podrían haber puesto media pila para escribir el cartel[La noche de los laspices]

### **Un Otro al que intento justificar su error**

*¿No será a propósito? Mirá si querían hacer notar que no saben escribir porque no tuvieron ni medio año de clase (b-1- 1)*

¿no será a propósito (=el error de ortografía)? # mirá si (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) querían hacer notar [al gobierno, al resto de la sociedad] que (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir # (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir porque [los alumnos de las escuelas públicas] no tuvieron ni medio año de clase

¿no será a propósito (=el error de ortografía)? #  
mirá si (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) querían hacer notar [al gobierno, al resto de la sociedad] que (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir #  
(+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir porque [los alumnos de las escuelas públicas] no tuvieron ni medio año de clase

ELLOS son aquellos [los alumnos de las escuelas públicas]  
ALUMNOS son aquellos de [las escuelas públicas] que querían hacer notar [al gobierno, al resto de la sociedad] que (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir  
GOBIERNO aquel al que ellos querían hacer notar que (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir  
SOCIEDAD aquel resto al que ellos querían hacer notar que (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no saben escribir  
ESCRIBIR aquello que ellos [los alumnos de las escuelas públicas] querían hacer notar que no[los alumnos de las escuelas públicas] saben porque[los alumnos de las escuelas públicas] no tuvieron ni medio año de clase  
CLASE aquella que (+ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no tuvieron ni medio año

### **Un Otro jerarquizado por su hacer comprometido**

☒ *Yo ni me di cuenta. Me da más por pensar que ellos hacen cosas que a nosotros ni se nos ocurren, bah ni nos preocupan.. Como cuando hicieron la sentada en la Tucumán por el boleto estudiantil, o el reclamo de la guita que los del gobierno no le daban a los teachers (b-1-1)*

☒ *Te acordás el quilombo que armaron en frente a tu casa, bah en frente de ese, de qué provincial, el Consejo, o algo así. Era por lo de los comedores (b-1-1)*

☒ *siempre están organizando alguna movida que el día del estudiante, que el aniversario de la noche de los lápices (b-1-1)*

☒ *Yo ni me di cuenta. Me da más por pensar que ellos hacen cosas que a nosotros ni se nos ocurren, bah ni nos preocupan.. Como cuando hicieron la sentada en la Tucumán por el boleto estudiantil, o el reclamo de la guita que los del gobierno no le daban a los teachers (b-1-2-5)*

yo ni me di cuenta (=del error de ortografía) # me da más por pensar que ellos[los alumnos de las escuelas públicas] hacen cosas [sentadas, reclamos] que a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ni se nos ocurren # bah ni (=a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ) nos preocupan [el boleto estudiantil, el sueldo de los profesores] # como cuando ellos [los alumnos de las escuelas públicas] hicieron la sentada en la (calle) Tucumán por el boleto estudiantil # o (= como cuando ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) hicieron el reclamo de la guita que los del gobierno no le daban a los teachers [de las escuelas públicas]

yo ni me di cuenta (=del error de ortografía) # me da más por pensar que ellos[los alumnos de las escuelas públicas] hacen cosas [ sentadas, reclamos] que a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ni se nos ocurren # bah (=a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ) ni nos preocupan [el boleto estudiantil, el sueldo de los profesores] # como cuando ellos [los alumnos de las escuelas públicas] hicieron la sentada en la (calle) Tucumán por el boleto estudiantil #



o (= como cuando ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) hicieron el reclamo de la guita que los del gobierno no le daban a los teachers [de las escuelas públicas] #

ELLOS son aquellos [alumnos de las escuelas públicas]

ALUMNOS son aquellos de [las escuelas públicas] que hacen cosas [sentadas, reclamos]

NOSOTROS somos aquellos [los alumnos de las escuelas privadas]

ALUMNOS son aquellos [de las escuelas privadas] a los que ni se nos ocurren las cosas que hacen ellos [alumnos de las escuelas públicas]

SENTADAS son aquellas que hacen ellos [los alumnos de las escuelas públicas] que a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ni se nos ocurren

RECLAMO es aquel que hacen ellos [los alumnos de las escuelas públicas] que a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ni se nos ocurren

OCURRENCIA es aquella que tienen ellos que nosotros no

BOLETO ESTUDIANTIL es aquel que (=a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ) ni nos preocupan

GUITA es aquella de los teachers que (=a nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] ) ni nos preocupan

TEACHEARS son aquellos por cuya guita ellos [los alumnos de las escuelas públicas] hicieron el reclamo que los del gobierno no le daban [de las escuelas públicas]

GOBIERNO es aquel al que ellos [alumnos de las escuelas públicas] reclaman la guita de los teachers

PREOCUPACIÓN aquella que tienen ellos [alumnos de las escuelas públicas] por [el boleto estudiantil, el sueldo de los profesores] que nosotros [los alumnos de las escuelas privadas] no

☞ *Te acordás el quilombo que armaron en frente a tu casa, bah en frente de ese, de qué provincial, el Consejo, o algo así. Era por lo de los comedores (b-1-1)*

(+ vos [compañero de la escuela privada] te acordás el quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron en frente a tu casa # bah el quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron en frente de ese ( del Consejo provincial [de Educación] =) # de qué provincial # el Consejo # o algo así # ( +el quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] armaron) era por lo [ el cierre de los comedores] de los comedores

(+ vos [compañero de la escuela privada] te acordás el quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron en frente a tu casa # bah el quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron en frente de ese ( del Consejo provincial [de Educación] =) # de qué provincial # el Consejo # o algo así # ( +el quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] armaron) era por lo [ el cierre de los comedores] de los comedores

VOS aquel que es compañero de la escuela privada que te acordás del quilombo que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron en frente a tu casa

QUILOMBO aquel que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron en frente a tu casa

ALUMNOS aquellos [de las escuelas públicas] que armaron quilombo en frente a tu casa

CONSEJO PROVINCIAL aquel de Educación en frente del que (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) armaron quilombo

COMEDORES aquellos por cuyo cierre armaron quilombo (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] )

CIERRE aquel de los comedores escolares por el que armaron quilombo (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] )

*↯siempre están organizando alguna movida que el día del estudiante, que el aniversario de la noche de los lápices (b-1-1)*

(+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) siempre están organizando alguna movida que el día del estudiante, # (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) que el aniversario de la noche de los lápices (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) siempre están organizando alguna movida que el día del estudiante # (+ ellos [los alumnos de las escuelas públicas] ) que el aniversario de la noche de los lápices

MOVIDA es aquella que (+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) siempre están organizando

ANIVERSARIO es aquel de la noche de los lápices por el que (+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) siempre están organizando alguna movida

**Un Otro al que su acción condena, enjuiciado por su acción**

*De última, lo hacen para no tener clase. Como cuando los maestros hacen retención, es para no trabajar. Encima después se quejan si no les pagan.(b-1-1)*

de última # (+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) lo hacen (=cosas [manifestaciones, sentadas, reclamos] ) para(+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) no tener clase # como cuando los maestros [de las escuelas públicas] hacen retención [de servicios ] es para no trabajar # encima después (=los maestros de las escuelas públicas ) se quejan si (+el gobierno ) no les pagan

(+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) lo hacen (=cosas [manifestaciones, sentadas, reclamos] ) para(+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) no tener clase # como cuando los maestros [de las escuelas públicas] hacen retención [de servicios ] es para no trabajar # encima después (=los maestros de las escuelas públicas ) se quejan si (+el gobierno ) no les pagan

ALUMNOS son aquellos [de las escuelas públicas] que lo hacen (=cosas [manifestaciones, sentadas, reclamos] ) para(+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) no tener clase

MANIFESTACIONES, SENTADAS, RECLAMOS es aquello que (+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] hacen para no tener clase

CLASE es aquella que ellos [los alumnos de las escuelas públicas] no tienen porque hacen cosas para(+ellos[los alumnos de las escuelas públicas] ) no tener

MAESTROS son aquellos [de las escuelas públicas] que hacen retención [de servicios ] para no trabajar

RETENCIÓN [DE SERVICIOS ] es aquello que los maestros[de las escuelas públicas] hacen para no trabajar

TRABAJAR es aquello que los maestros[de las escuelas públicas] no hacen

MAESTROS son aquellos [de las escuelas públicas] que encima [ de hacer retención de servicios]se quejan si el gobierno no les paga

### **Un Otro existente ignorado por la escuela**

☒ *Esta escuela es obsesiva con el cumplimiento y el orden, no se fija en los de afuera, irrealista, absorbente (a-1-3-)*

☒ *Me tienen adentro de una gran burbuja, intentan apartarnos de lo que pasa afuera, es superficial. (a-1-3-)*

☒ *Esta escuela es obsesiva con el cumplimiento y el orden, no se fija en los de afuera, irrealista*

Esta escuela [la escuela privada] es obsesiva con el cumplimiento y el orden # esta escuela [la escuela privada] no se fija en los de afuera[ los que no están en ella] # esta escuela [la escuela privada] irrealista[ no se fija en la realidad de los de afuera]

Esta escuela [la escuela privada] es obsesiva con el cumplimiento y el orden #

esta escuela [la escuela privada] no se fija en los de afuera [ los que no están en ella] #

esta escuela [la escuela privada] irrealista [ no se fija en la realidad de los de afuera]

ESCUELA PRIVADA es aquella que no se fija en los de afuera [ los que no están en ella]

LOS DE AFUERA aquellos [ los que no están en ella] en los que no se fija esta escuela [la escuela privada]

ESCUELA PRIVADA es aquella que es irrealista [ no se fija en la realidad de los de afuera]

REALIDAD es aquella de [ los que no están en ella] en los que no se fija esta escuela [la escuela privada]

*⌘ Me tienen adentro de una gran burbuja, intentan apartarnos de lo que pasa afuera, es superficial.*

(+ellos [directivos y docentes]) me (a mí [alumno de la escuela privada]) tienen adentro de una gran burbuja # (+ellos [directivos y docentes]) intentan apartarnos de lo que pasa afuera [de la escuela privada] # [l a escuela privada] es superficial

(+ellos [directivos y docentes de la escuela privada]) me (a mí [alumno de la escuela privada]) tienen adentro de una gran burbuja #

(+ellos [directivos y docentes]) intentan apartarnos de lo que pasa afuera [de la escuela privada ] #

[l a escuela privada] es superficial

ELLOS son aquellos [directivos y docentes de la escuela privada=] que me (a mí [alumno de la escuela privada] ) tienen adentro de una gran burbuja

[DIRECTIVOS Y DOCENTES] son aquellos de la que me (a mí [alumno de la escuela privada] ) tienen adentro de una gran burbuja

YO aquel que (+ellos [directivos y docentes de la escuela privada]) tie-

nen adentro de una gran burbuja

ALUMNO aquel que (+ellos [directivos y docentes de la escuela privada]) tienen adentro de una gran burbuja

[DIRECTIVOS Y DOCENTES] son aquellos que intentan apartarnos de lo que pasa afuera [de la escuela privada ]

NOSOTROS aquellos a quienes (+ellos [directivos y docentes de la escuela privada]) intentan apartar de lo que pasa afuera [de la escuela privada ]

ALUMNOS aquellos a quienes (+ellos [directivos y docentes de la escuela privada]) intentan apartar de lo que pasa afuera[de la escuela privada ]

AFUERA aquello que pasa de lo que intentan apartarnos (+ellos [directivos y docentes de la escuela privada])

## **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1997) **Teoría crítica y educación**. Argentina. Miño y Dávila editores.
- Berger y Luckmann (1994) **La construcción social de la realidad**. Argentina. Amorrortu editores.
- Bixio, C. (2000) **Érase una vez ... La problemática del aprendizaje escolar**, en La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario. Homo Sapiens.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995) **Respuestas. Por una antropología reflexiva**. México. Grijalbo
- Bourdieu, P. (1999) **La dimisión del Estado**, en La miseria del mundo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Carbonell Sebarroja ,J (2000) **Estado, mercado y escuela** , en Cuadernos de pedagogía. España. Editorial Fontalba.
- Descombes, V. (1988) **Lo mismo y lo otro Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)** Cátedra. Colección teorema
- Díaz Barriga, A. (1992) **El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas**. Argentina. Aique Grupo Editor
- Fernández, A. (1992) **Política comparada. Tipos y características de los Estados actuales**. Buenos Aires. Mimeo
- Fernández, L. (1998) **El análisis de lo institucional en la escuela Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas**. Buenos Aires. Paidós
- Fleury, S (1997) **Estado sin ciudadanos. Seguridad social en América Latina**. Mimeo Cátedra Dra Mendicoa en Maestría Planificación y Gestión Social.
- Foucault, M (1987) **La arqueología del saber**. México. Siglo XXI editores.



- \_\_\_\_\_ (1994) **Hermenéutica del sujeto**. Madrid.  
La piqueta.
- Hammersley , M. y Atkinson, P. (1994) **Etnografía**. Buenos Aires.  
Editorial Paidós.
- Kessler, G. (2002) **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**. Argentina. IEPE.  
UNESCO
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985) **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Madrid. Siglo veintiuno editores.
- Laclau, E. (1994) **Poder y representación** en Sociedad 4. Fragmentación cultural y nuevas identidades. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Ley orgánica de Educación N° 2444**. Legislatura de la Provincia de Río Negro. 1992.
- Lipovetsky, G. (1986) **La era del vacío**. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo. Buenos Aires. Anagrama.
- Magariños de Morentín, J.(1996) **Los fundamentos lógicos de la Semiótica**, Edicial. Buenos Aires
- \_\_\_\_\_ (1998) “**Manual Operativo para la construcción de “definiciones contextuales” y “redes contrastantes**, en Oficios Terrestre Nª 5 . Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata
- \_\_\_\_\_ (1998) “**Manual Operativo para la construcción de “definiciones contextuales” y “redes contrastantes**, también en SIGMA, Revista de la Asociación española de semiotica N°7 UNED, Universidad Nacional de Educacion a Distancia Madrid
- \_\_\_\_\_ “**Guía elemental para un proyecto de investigación**”. Consultado en junio de 2005 en <http://www.archivo.semiotica.com.ar>
- Nochteff, Hugo (1998) **La economía argentina a fin de siglo, fragmentación presente y desarrollo ausente**. FLACSO. Buenos Aires. Eudeba

- O'Donnell, G. (1984) **Apuntes para una teoría del Estado**, en Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Offe, Claus (1992) **La gestión Política. Dos lógicas de la Acción Colectiva**. España
- 3º ONE (1995) **Operativo Nacional de Evaluación de la calidad educativa. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa**. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Presidencia del Dr. Carlos Sául Menen
- Paponi, M. S. (2001) **Prácticas sociales y producción de subjetividad**. IV Jornadas Michel Foucault. Mar del Plata.
- Paviglianiti, N. (1991) **Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90**. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Pose, S. (2000) **Régimen laboral del sector docente en la provincia de Río Negro**, en Cuadernos del instituto de investigaciones pedagógicas Marina Vilte CTERA. Serie Congreso educativo nacional. Reforma educativa neoliberal y trabajo docente
- Puiggrós, A. **Educación y poder los desafíos del próximo siglo**, en Pablo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI, [www.clacso.org](http://www.clacso.org)
- “El recorte en Río Negro tocará a escuelas privadas”**, en Diario Río Negro, Regionales, jueves 8 de junio de 2000.
- “Río Negro seguirá subsidiando a escuelas privadas”**, en Diario Río Negro, Regionales, martes 28 de noviembre de 2000.
- Reta, L (2005) **La empresa educativa y el espaldarazo estatal**, en Revista de la Facultad N° 11, Año 10, PubliFadecs, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue
- \_\_\_\_\_ (2002) **La construcción de la alteridad en las escuelas privadas**, en Revista de la Facultad N° 7, Año 7, PubliFadecs, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue
- Sanjurjo, L. (2000) **Los procesos de socialización profesional en las ins-**

- tituciones educativas**, en La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar, comp.. Boggino y Avendaño. Rosario. Homosapiens ediciones
- Sinisi, L (1999) **La relación nosotros-otros en espacios “multiculturales”**. **Estigma, estereotipo y racialización**, en “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, comps. Neufeld, M. R. y Thiested, A.
- Skliar, C. (2002) **¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia Argentina**. Miño y Dávila editores
- Svampa, M. (2001) **Los que ganaron . La vida en los countries y barrios privados**. Argentina. Biblos
- \_\_\_\_\_ (2005) **La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo neoliberal**. Buenos Aires. Taurus.
- Tedesco, J. C. (1986) **El desafío educativo. Calidad y democracia**. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.
- Tenti, Emilio. **El Estado educador**, en Estado democrático y política social. Buenos Aires. Eudeba.
- Torres, C. A. (2001) **Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo XX**, en Pablo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI, [www.clacso.org](http://www.clacso.org)
- Torres, Carlos (1996) **Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación**. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.