

# EXPERIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS DE SEGREGACIÓN Y NEOLIBERALISMO: UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE CÓRDOBA, ARGENTINA

*Experiências sociais em contextos de segregação e neoliberalismo: um estudo de escolas de segundo grau em Córdoba, Argentina*

Katrina Salguero Myers  
(IECET, CONICET y UNC). Facultad de Ciencias Sociales y  
Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Argentina

Corina Echavarría  
(IECET, CONICET y UNC). Facultad de Ciencias Sociales y  
Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC, Argentina

## Informações do artigo

Recebido em 14/12/2021

Aceito em 21/12/2021

doi: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2021.n254.p573-602>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Como ser citado (modelo ABNT)

MYERS, Katrina Salguero; ECHAVARRÍA, Corina.  
Experiencias sociales en contextos de segregación y neoliberalismo: un estudio en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v. 46, n. 254, p. 573-602, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2021.n254.p573-602>

## Resumen

El presente artículo presenta resultados de una investigación de posgrado desarrollada en Córdoba, Argentina. La misma, estudió las experiencias sociales de docentes y estudiantes en escuelas secundarias de una ciudad intermedia, Córdoba (Argentina), partiendo del reconocimiento de la importancia de investigar espacios específicos de la vida social, como los entornos escolares, desde procesos sociales, económicos y políticos más generales que son sus ineludibles condiciones de desarrollo. En este sentido, el artículo presenta y analiza algunas de las condiciones socio-históricas en que los educadores producían experiencias en los años 2017-2018. Particularmente, se detiene en relación a los siguientes ejes estructurales: la segmentación socio-económica y urbana y su expresión en el espacio escolar; el sentido de la "cultura" en las escuelas; la escuela como entorno sagrado en las gramáticas de producción escolar y la política educativa, y su desigual expresión. A continuación, se incorporan dos análisis que convergen en explicar y dar densidad a esa idea: un estudio de la legislación educativa vigente y la recuperación de sentidos y sentimientos de los actores escolares, especialmente los trabajadores de la educación. Para, de esta manera, a modo de conclusión, tramar las relaciones con las tendencias socio-urbanas clasistas y con la organización social –material, simbólica y sensible- neoliberal.

**Palabras Claves:** Neoliberalismo. Segregación socio-urbana. Experiencia social. Educación. Políticas públicas.

## Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-graduação desenvolvida na cidade de Córdoba, Argentina. Nela, estudam-se as experiências sociais de professores e estudantes de escolas do segundo grau numa cidade intermedia, Córdoba (Argentina), partindo de reconhecer a importância de investigar espaços específicos da vida social, tais como os entornos escolares, desde processos sociais, econômicos e políticos mais gerais, os quais são suas ineludíveis condições de desenvolvimento. Neste sentido, o artigo apresenta e analisa algumas das condições sociohistóricas em que os educadores produziam experiências nos anos 2017-2018. Particularmente, detém-se em relação aos seguintes eixos estruturais: a segmentação socioeconômica e urbana e sua expressão no espaço escolar; o sentido da "cultura" nas escolas; a escola como entorno sagrado nas gramáticas de produção escolar e a política educativa e sua desigual expressão. A seguir, incorpora duas análises que convergem em explicar e dar densidade para aquela ideia: um estudo da legislação educativa vigente e a recuperação dos sentidos e sentimentos dos atores escolares, especialmente os trabalhadores da educação. Para, desta maneira, a modo de conclusão, tramar as relações com as tendências sociourbanas classistas e com a organização social-material, simbólica e sensível-neoliberal.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Segregação sociourbana. Experiência social. Educação. Políticas públicas.

## Introducción

En este artículo nos acercamos a las ciudades como contextos de producción de subjetividad y sociedad, considerándolas un punto nodal para analizar el carácter estructurante de las configuraciones del capitalismo en la vida social de las mayorías en América Latina, especialmente en Argentina. Desde ese interés, presentamos un análisis de las relaciones entre ciudades/neoliberalismo/educación escolar. Las ciudades, caracterizadas por intensos procesos de socio-segregación y construcción de vidas “entre los mismos”, sus continuidades con la hegemonía neoliberal en sus dimensiones políticas, sociales y sensibles; y las experiencias en escuelas secundarias inevitablemente unidas a aquellos fenómenos históricos.

Rossana Reguillo Cruz (2005) sintetiza nuestro interés con contundencia cuando afirma que el estudio de las ciudades no se agota en el interés por el espacio físico sino que materialidad y simbolismo están íntimamente unidos. Pero, a la vez, estudiar urbes masivas no tiene por qué limitarse, tampoco, al interés por las estadísticas o discursos institucionales, sino que “la ciudad en toda su opacidad y complejidad es estructurada por los actores sociales al tiempo que éstos, como actores históricamente situados, son estructurados por ella” (REGUILLO CRUZ, 2005, p.22). Doble movimiento que tendremos la oportunidad de profundizar en un entorno de estudio muy específico: las escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Así, en el presente texto presentamos algunos resultados de una investigación de posgrado<sup>1</sup> que estudió las experiencias sociales de docentes y estudiantes en escuelas secundarias de una ciudad segregada, como Córdoba capital. Esos resultados serán interrogados a la luz de las tensiones entre las políticas educativas y el ordenamiento urbano y social propuestos por el neoliberalismo. En este caso, interrogándonos por los modos en que éste último se constituye, no sólo como fenómeno macro social/económico/político/sensible (BONNET, 2007; SZTULWARK, 2019a), sino que se

---

<sup>1</sup> El artículo se basa en la tesis de Maestría de Katrina Salguero Myers, titulada “Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes”. La misma fue dirigida por la Dra. Corina Echavarría en el marco de la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

expresa desigualmente en realidades situadas, encarnado en experiencias sociales históricamente configuradas.

Al hablar de experiencias, entonces, nos referimos a las modalidades que asumen las relaciones entre las significaciones, sensibilidades y prácticas; y las estructuras sociales. Para indagar cómo las llamadas “formas fijas” se actualizan en “lecturas” particularmente activas, que “existen y son vividas específica y definitivamente dentro de formas singulares y en desarrollo” (WILLIAMS, 2000, p.152).

Así, en el presente artículo procuramos recorrer las complejidades que se expresaron en estas escuelas secundarias, leyendo las experiencias a la luz de los procesos sociales y urbanos y, en particular, preguntándonos por sus continuidades con el neoliberalismo como forma hegemónica de la economía política, las relaciones sociales y la sensibilidades. Esto es, entendemos al neoliberalismo en sus dimensiones económico/políticas y subjetivas, nutriéndonos de dos fuentes. Por un lado, las conceptualizaciones que lo definen como un

espectro de políticas de recomposición de la acumulación y la dominación capitalistas que no pueden recortarse remitiéndolas a una única fuente de inspiración doctrinaria, en un sentido riguroso, sino vinculándolas con una intervención unificada en una determinada coyuntura de la lucha de clases a escala mundial” (BONNETT, 2007, p.142).

En este primer sentido, se trata de un conjunto de tendencias que incluyen los discursos y políticas que bregan por la libertad de mercado y la supeditación del Estado a los intereses del primero; las tendencias privatizadoras de los bienes y servicios públicos, la importancia de la economía financiera y sus dinámicas globales, las políticas monetarias de dinero escaso e impuestos regresivos, entre otros. Pero también, en el segundo sentido, referimos a una idea de neoliberalismo que analiza su poder como forma de organización de la vida y sensibilidad social, como “micropolítica” o producción de modos de vida (SZTULWARK, 2019a), es decir, “como forma de estabilizar las subjetividades [...] el enorme esfuerzo que hace el capital por gobernar al nivel de la singularidad de cada individuo” (SZTULWARK apud BENITEZ, 2019, párr. 6). Modos de vida que afirman y repiten el mundo existente como el único posible, pero que fundamentalmente secuestran en el automatismo nuestra incertidumbre y nuestra angustia dándole un cause.

El espacio urbano que estudiamos fue la Zona Este de la ciudad de Córdoba, un sector que incluye 21 barrios de hogares con ingresos medios y bajos. En particular, nos interesamos por la tendencia a la segregación socio espacial como expresión neoliberal, y sus relaciones con los espacios educativos. Siendo la segregación una tendencia que ha marcado a la ciudad de Córdoba y a muchas ciudades de Argentina y de América Latina, la entendemos, de forma esquemática e introductoria, como el ordenamiento de los lugares y circuitos de vida según grupos sociales-económicos distintos. Importantes desarrollos investigativos respaldan este concepto y dan cuenta de las maneras en que Córdoba capital ha sido modificada por la convergencia de políticas públicas que, asociadas con intereses privados, reordenaron el espacio en sentido segregado (BOITO; ESPOZ, 2012; CAPDEVIELLE, 2017; SCARPONETTI; CIUFFOLINI, 2011; TECCO; VALDÉS, 2006). Dichos estudios confluyen en afirmar que se han incrementado, en términos relativos, los territorios homogéneos hacia el interior y heterogéneos hacia afuera, tanto en Argentina como particularmente en la ciudad de Córdoba (SANTILLÁN PIZARRO, 2008; SVAMPA, 2001).

Cuando hablamos de segregación, entonces, no hablamos sólo de agrupamientos físicos de “pobres”, sino de la tendencia a la producción espacios sociales y entre iguales. Desde nuestra perspectiva, esto implica también construir subjetividades y prácticas entre los mismos, es decir, entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles (SALGUERO MYERS, 2019). Este diagnóstico de la vida urbana actual se vincula íntimamente con los procesos neoliberales en los sentidos antes nombrados, y se expresa de modos específicos en entornos de vida diferentes.

Las instituciones escolares seleccionadas para la investigación empírica, entonces, se ubican en la Zona Este de la ciudad de Córdoba. Una escuela de gestión estatal, ubicada en un sector lindante con barrios empobrecidos; y otra escuela de gestión privada, ubicada en una zona de frontera con barrios de ingresos medios. Metodológicamente, entonces, la investigación acompañó a estas dos escuelas secundarias por más de un año y medio (2016-2017), compartiendo múltiples contextos institucionales (como días festivos, reuniones docentes, capacitaciones, paseos, clases y recreos); a la vez que profundizó en análisis de las políticas educativas existentes, así como en discursos mediáticos que atravesaban las experiencias de los actores.

A seguir, el presente artículo se estructura de la siguiente manera: realizamos una primera presentación de la Zona Este de Córdoba, de las instituciones escolares y las características particulares que asume el nivel medio; luego, recuperamos distintas tradiciones y autores que han tematizado la separación entre escuela y sociedad como una característica nodal de su funcionamiento. En el tercer apartado, avanzamos en una breve historización de concepciones escolares, particularmente referidas al interés de separar la escuela de sus entornos sociales, económicos y culturales, construyéndolas como “entornos sagrados”, escindidos de la heterogeneidad y conflictividad social y cultural. Nutriéndonos de fuentes bibliográficas y del trabajo de campo, en los siguientes apartados incorporamos dos análisis que convergen en explicar y dar densidad a esa idea: un análisis de la legislación educativa vigente, y la presentación de sentidos y sentimientos de los actores escolares, en el último apartado. Para, de esta manera, tramar las relaciones entre escuelas, ciudades y neoliberalismo.

### **La zona este y las escuelas como entornos relevantes de experiencia**

La ciudad de Córdoba, la segunda urbe de mayor tamaño de Argentina (cuenta con más de un millón y medio de habitantes), ubicada en el centro-norte del país, está marcada, desde los años '90 y con el avance implacable de políticas neoliberales, por un ordenamiento urbano que expresa la polarización social y económica argentina (SVAMPA, 2001): mientras se agravan las condiciones habitacionales y de vida de los sectores populares y obreros, emergen y se multiplicaban distintos tipos de barrios cerrados, esto es que interrumpen la trama urbana y privatizan el espacio público, para los grupos económicos medios-altos y altos. Desde entonces, un modelo de sociedad y de ciudad neoliberal avanza, no sin resistencias, y tiende al vaciamiento de los espacios comunes, al abandono de lo público estatal, a la separación económica de los grupos humanos y, consecuentemente, a la desigual regulación de la vida: los grupos de altos ingresos, compran una vida hiper regulada por empresas privadas, y construyen nuevas formas de ciudadanía desde barrios privados y formas de participación novedosas (Salguero Myers y Pereyra, 2021). Otros, los sectores subalternos, regulados por el Estado en sus condiciones de hábitat, en sus posibilidades y formas de comer, de circular, contruidos como receptores pasivos de ayudas sociales, e intermitentemente incluidos en los mercados de consumo y de trabajo. Tales procesos de

segregación y reordenamiento clasista de la ciudad son, en sí mismos, no sólo “deseos” habitacionales de algunos grupos, sino proyectos de acumulación de capitales y, en particular, de acumulación por desposesión (HARVEY, 2004).

Como adelantamos, la ciudad de Córdoba no es un cuerpo homogéneo sino que se encuentra organizada por una tendencia a la segregación socio espacial, esto es, al ordenamiento diferencial que consolida ciertos espacios urbanos para específicos cuerpos/clases sociales. Para la investigación con perspectiva cualitativa y con intereses hermenéuticos y críticos, resultó imperativo limitar el recorte empírico a un sector de la ciudad. De este modo, se pudieron relacionar las experiencias de los sujetos, su producción de sentidos y sensibilidades, a específicas condiciones materiales de producción de la vida social.

La idea de tomar una “Zona”, entonces, supone el reconocimiento de la existencia de límites, de bordes, de fronteras entre los fragmentos que componen la ciudad. La elección del espacio no se limita sólo a una coordenada geográfica, sino al reconocimiento de territorios sociales fuertemente vinculados entre sí, conectados por la circulación, la mutua dependencia de servicios y consumos, y cierta identidad compartida en la referencia recíproca. En el caso que estamos estudiando, pensamos en un espacio delimitado como la *Zona Este de la ciudad de Córdoba*. La segunda ciudad más poblada de Argentina, ubicada en el centro del país, con alrededor de un millón y medio de habitantes, incluyendo su área metropolitana. La Zona estudiada se ubica al Este del centro de la ciudad, e incluye un territorio formado por 21 barrios que concentraban 30.137 hogares

Podemos caracterizar sintéticamente a la Zona Este como un sector de ingresos medios y bajos, con dos tipos de barrios: algunos con altos índices de pobreza, baja escolarización de jefes y jefas de hogar, y altos niveles hacinamiento; y otros barrios con datos cercanos a la media de la ciudad. Es decir, este sector no es homogéneo, pero no incluye áreas de altos ingresos ni configuraciones habitacionales como urbanizaciones cerradas o *countries*.

Los barrios que integran la Zona Este, entonces, presentan cifras distintas en cantidad de personas por hogar, en Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), hacinamiento y en nivel educativo: 6 de los 21 barrios que componen la Zona Este, por ejemplo, presentaban en 2017

los índices más bajos de personas por hogar, cercanos a la media de la ciudad que era de 3,2.<sup>2</sup> El resto de los barrios (15) se destacaban por presentar mayores índices, principalmente entre las 5 y 15 personas por hogar (CENSO PROVINCIAL, 2008). Por otro lado, 12 de los 21 barrios que componen el sector se encontraban por encima de la media de hacinamiento en Córdoba capital.

De acuerdo a los resultados del Censo 2008: en cuanto al mayor nivel educativo alcanzado por el/la jefe/a de hogar, solamente 5 barrios se ubicaban por debajo de la media de la ciudad en las categorías de baja formación (nunca asistió a la escuela, primario incompleto, primario completo), por encima de la media para Córdoba en las categorías intermedias (secundario incompleto, secundario completo, terciario incompleto, terciario completo) y nuevamente por debajo de la media de la ciudad en la categorías superiores (estudios universitarios, de posgrado o especializaciones). Es decir, en esos barrios la población estaba más instruida en niveles educativos bajos e intermedios, pero menos en estudios superiores. El resto de los 16 barrios, sintomáticamente los más alejados del centro de la ciudad, presentaron datos referidos a educación muy inferiores: barrio Maldonado contaba con un 9,13% de hombres jefes de hogar con secundario completo, mientras que San Vicente un 20,98% (siendo la media de la ciudad de Córdoba en 2008 que eran de 17,44%). Las cifras para la educación de las mujeres eran aún más bajas para ambos barrios. (cf. <https://estadistica.cba.gov.ar/conoce-cordoba/>)

Si el concepto de segregación intenta mostrar las tendencias de las transformaciones urbanas a concentrar espacialmente a grupos socioeconómicamente similares, debíamos también ahondar en las complejidades de los espacios que permiten el encuentro entre grupos sociales, en tiempos de segregación clasista. Es decir, enfatizando en la permanencia e importancia de estudiar no sólo las expresiones “polares” de la concentración poblacional, sino estos entornos de vida en que grandes porciones de la población todavía se “encuentran” de formas específicas.

Por esta razón, las escuelas secundarias elegidas se encuentran en dos “fronteras” (SENNETT, 2018) del espacio social. Espacios que dividen, pero que también producen

---

<sup>2</sup> <https://estadistica.cba.gov.ar/conoce-cordoba/>

relaciones sociales. Vale destacar, en la diversidad sociodemográfica de la Zona Este, la existencia de estos lugares de frontera como espacios urbanos “permeables” (SALGUERO MYERS, 2015), esto es, que se construyen centralmente por la circulación cotidiana de sujetos de distintos niveles socioeconómicos y de distintos barrios de procedencia. A diferencia de la tendencia clasista de generar entornos homogéneos de vida, materializados en barrios cerrados, villas miserias, muros y cercos, los espacios permeables habilitan la copresencia de sujetos heterogéneos en términos socio-económicos. Sin embargo, estos espacios lejos de poner en duda las tendencias a la segregación, son expresiones de ella, en tanto se caracterizan por ser espacios de consumo y circulación, dos mandatos de las ciudades neoliberales y dos formas hegemónicas del “estar juntos” en las ciudades hoy.

En este sentido, partimos del supuesto que las fuerzas estructurantes de lo social-histórico y, en particular, del capitalismo y sus facetas neoliberales, se expresan diferencialmente en entornos específicos de experiencia y deben ser estudiados en profundidad. Si bien es posible afirmar que en una ciudad fuertemente segregada, es la totalidad de la trama social la que recibe el impacto de la hegemonía neoliberal.

Las escuelas no escapan a esto y, como presentó Cecilia Braslavsky (1985) ya desde los años 80, el Estado argentino se ha ido haciendo subsidiario de garantizar la educación, a la vez que se ha profundizado la segmentación/fragmentación de las instituciones educativas en la sociedad (BRASLAVSKY, 1985; TIRAMONTI, 2007; PUIGGRÓS, 2003). Además, de fortalecer con las políticas educativas visiones individualistas y meritocráticas, orientadas al mejoramiento personal y al “éxito” en la inserción mercantil de la vida; todos ellos rasgos coincidentes con el ideario neoliberal. Por esto, la escuela se constituye en un espacio que nos permite interrogar las relaciones entre neoliberalismo, clases y ciudad, habilitando un análisis que intersecta la existencia solapada y compleja de estructuras económicas/políticas, instituciones y prácticas sociales.

## Conceptualizaciones de la separación entre educación y cultura

Bien es sabido que las escuelas no son, en sentido estricto, los únicos espacios educativos en la vida de los sujetos. Los entornos sociales, familiares, comunales; la ciudad, el mercado, el trabajo; son todos espacios sociales formativos de la subjetividad y reproductores de una cultura y de sentidos socialmente relevantes. Partiendo de este reconocimiento, entonces, proponemos como hipótesis crítica la idea de que la relación entre escuelas y cultura es hoy una relación oscurecida en los discursos del campo educativo, lo que implica complejos procesos de distanciamiento social. Profundicemos.

La relación entre las escuelas y la cultura fue, en el Siglo XIX y en la fundación del sistema escolar argentino, una relación bastante clara, que evidenciaba la íntima relación entre educación escolar y reproducción cultural y social (BOURDIEU; PASSERON, 1996). Sin embargo, en las políticas públicas y en los discursos de los actores hoy, educación y cultura parecen dos campos semánticos muy distintos. Y esto tiene, entendemos, implicancias materiales y simbólicas relevantes. Como afirma García Canclini:

Sería legítimo indagar su origen [de las políticas culturales] en los proyectos fundadores de nuestros países, particularmente en políticos intelectuales, como Sarmiento o Vasconcelos, que desplegaron una estrategia de desarrollo cultural consciente con sus objetivos finales en cada área social y del modo en que debían articularse la educación, la composición sociocultural de la población y el desenvolvimiento económico (1984, p.14).

Sin dudas, en el inicio del sistema educativo argentino, en el gesto fundacional, resulta más sencillo reconocer la íntima vinculación entre cultura y educación: en los albores del Estado-nación e inspirados en tradiciones europeas, como vimos, se deseaba transformar y modelar la(s) cultura(s) en distintos niveles, como los usos de la lengua, la identidad nacional, los conocimientos socialmente relevantes, las conductas. La educación pública era la condición para una sociedad independiente (Belgrano), el "remedio" para el atraso (Sarmiento) (PUIGGRÓS, 2003). En el Siglo XX los debates del positivismo construyeron una idea centrada en la ciencia y la razón como horizontes educativos:

La pulcritud que transmite la Escuela, como formadora del ser alguien, son los saberes modernos, científicos, tecnológicos, y las pautas de vida, conductas y valores propios de Occidente. La escolarización permite la transmisión de un "patio de objetos" culturales y científicos, y la

normalización, disciplinamiento o moralización de la vida “bárbara” (HUERGO, 2007, p. 25-26).

Esa política estatal, pensada y planificada desde el Estado y por intelectuales orgánicos, que transformaba las culturas –originarias, criollas, migrantes, negras, etc.- desde una institución como la “Escuela Normal”, marcaba con claridad la unión entre cultura y educación. Si hoy entendemos que aquella política de homogeneización cultural, a través de la institución escolar, fue un modelo de política cultural, ¿en qué momento la educación, entonces, dejó de serlo? ¿Es acaso la fundación de un orden, en términos de originalidad o creatividad, lo que lo hace “cultural”; y no aquello que sostiene y reproduce la promesa inicial de la escuela sarmientina? ¿Cuál es, sino, la relación entre la educación y la cultura?

Existe un silencio, un borramiento de esta operatoria fundacional y de las sucesivas acciones –y violencias *sensu* Derrida- conservadoras que hacen de la educación el instrumento de *una* cultura y a la vez *de todas*, operación ideológica por excelencia. En tal sentido, sostenemos que este “olvido” oculta ni más ni menos que la arbitrariedad cultural de la escuela, y deja fuera de la discusión el modelo de “gubernamentalidad” - subjetivo/corporal/estético- que supone.

El intelectual uruguayo Rubens Bayardo (2006), por su parte, afirma que la modelación social y subjetiva que implican las políticas culturales lejos están de ser, en este sentido, un problema de “minorías”: refieren a una situación extensible a todas las personas. Las políticas de cultura, al modelar-gobernar lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo bello, modelan ni más ni menos que a la sociedad y a nuestras proyecciones posibles/deseables:

Nos interesa anotar que estos diversos modos de vida y formas de vivir juntos se refieren a distintos grados de control de las poblaciones sobre la naturaleza externa e interna, sobre el medio ambiente y sobre la propia subjetividad, que definen las modalidades de autoconstitución de la especie (BAYARDO, 2010).

Bourdieu y Passeron (1996) analizaron en detalle la escuela como instrumento de reproducción cultural y de clases, y por ello, como un espacio fuertemente marcado por la reproducción simbólica y social. La escuela, consideran:

hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La

escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p.18).

Este principio enunciado, aunque puede ser demasiado lineal en la relación que establece entre ideas dominantes-clases dominantes, es importante por su capacidad de nombrar con claridad que la escuela hace propia una cultura o *collage* cultural, y que esa construcción fue formada por debates y transformaciones que necesariamente se relacionan con la hegemonía como proceso social. La pregunta en nuestra investigación empírica fue, entonces, cómo estos debates y definiciones –que efectivamente existen en la historia de las instituciones escolares, y las han organizado como tales- se vinculan con las gramáticas de producción de las experiencias. No era una crítica moralizante.

Williams (1981, p.173-174) reafirma esta perspectiva, con un llamado crítico: es cierto que los sistemas educacionales “proclaman que transmiten ‘conocimiento’ o ‘cultura’ en un sentido absoluto, universalmente derivado” si bien, evidentemente, lo hacen en una versión selectiva y parcial, vinculada a las relaciones de dominación social más general. Sin embargo, advierte que no debe llevarse esa idea a versiones mecanicistas: ni debemos olvidar este etnocentrismo del sistema escolar, ni debemos suponer que es la traducción institucional de la estructuración de las clases sociales.

Justamente, siguiendo con el concepto de hegemonía que trabaja Williams (2000), la condición de toda hegemonía es que nunca se constituye como absoluta, y que debe ser reafirmada una y otra vez. Incluso, tiene que transformarse para permanecer como hegemónica. Justamente, por ser la hegemonía una arbitrariedad constantemente actualizada, resulta relevante el estudio de cómo la sociedad/ciudad/sensibilidad los modos de vida neoliberales son renovados –o, llegado el caso, cuestionados- desde la escuela.

El sociólogo francés François Dubet afirma que la escuela expresa una arbitrariedad cultural y construye “un conjunto de valores y de principios sagrados”, esto es, los “valores son considerados como estando fuera del mundo, situados por encima de la sociedad y que parecen indiscutibles dentro del marco de la institución” (DUBET, 2007, p.44). Así, se instituye un espacio incuestionado, escindido como ya hemos visto: de la vida social y sus contradicciones, y de la cultura.

Esta separación es central por otro motivo: implica la naturalización del aislamiento. Y esas premisas tomadas como “naturales” en el discurso escolar consagran un modelo de gubernamentalidad de los cuerpos y las emociones que excluye el conflicto y consagra el mandato neoliberal y tecnocrático: la ciencia, la razón y la gestión nos pueden permitir superar las contradicciones y el conflicto social. Pero, además, el progreso individual está basado en la voluntad individual de progresar, que en el caso escolar refiere a incorporar conocimiento y hábitos hegemónicos, abandonando la cultura del barrio, de la familia, como espacios formadores.

### **Algunas gramáticas de producción de las experiencias escolares en Argentina: el igualitarismo y la escisión de la escuela y la comunidad**

Las escuelas en Argentina se organizan en tres niveles básicos y obligatorios: el nivel inicial, con estudiantes de 3, 4 y 5 años; el nivel primario, compuesto por 6 grados; y el nivel secundario, compuesto por 6 años escolares. Este último nivel fue el que estudiamos. Partiendo de una perspectiva cualitativa, materialista, histórica para la comprensión de la realidad social, entendemos que las escuelas no están aisladas, sino que están constituidas de formas específicas y diferenciales por las dinámicas que estructuran el presente en lo histórico social.

Sin embargo, y a pesar de esa premisa analítica, el trabajo documental y de campo construido da cuenta de que en las escuelas secundarias se presenta un fuerte mandato de escisión: separación entre escuela y sociedad; separación entre el tiempo áulico y tiempo vital; separación entre los sentimientos y la razón. Y con esto nos referimos tanto a los estudiantes como a los docentes: la escuela, y muy especialmente el aula en que se dictan las clases, se presenta como un espacio/tiempo desanclado del *continuum* de la vida.

Este principio de escisión entre escuela y vida cotidiana se puede encontrar desde los inicios del sistema educativo. Ya en los “internados” jesuíticos del Siglo XVII, Huergo (2015: 9) reconoce prácticas que intentaban separar a los niños de los peligros de la vida cotidiana y afirma: “se consagra el divorcio entre la escuela y la vida”. También la escuela ha sido llamada a mantenerse al margen de los problemas sociales y políticos, y hasta el día de hoy genera enormes malestares la inclusión de discusiones “extra escolares”. Según Huergo (2015):

Se sigue concibiendo en las prácticas educativas que la escuela y el mundo de la vida deben permanecer separados, para que la escuela no se contamine. Los niños y los jóvenes deben ser protegidos de la confusión, la complejidad, el atraso y la variabilidad del mundo de la vida, en especial si ellos pertenecen a los sectores populares, persistentemente desordenados e irracionales. Seguimos hoy pensando a la escuela como preludio de la vida, como un laboratorio que prepara a los seres humanos para la vida futura, (HUERGO, 2015, p.10)

Esta separación de la escuela y la vida social tiene múltiples dimensiones y consecuencias. El tiempo escolar no se parece en nada al tiempo cotidiano. En nuestras observaciones de campo, por ejemplo, veíamos que los jóvenes “estiraban” su ingreso a la escuela pública, conversando en la puerta, ocupando ese espacio en rondas de compañeros; después ingresaban a otro espacio/tiempo: el de la institución, donde formaban filas, hacían silencio, se proponía una actividad a la vez, se llamaba a la atención y concentración silenciosas, de los ojos y la mente, y no ya de lo visual-táctil como se suele ponderar en el presente. La ruptura de la escuela con la vida cotidiana no es sólo temática sino *gramática*. Y, además, intenta ser “mesiánica”, como sostuvo Domingo F. Sarmiento: la separación de la escuela para mejorarnos, para protegernos, para progresar, para “salvarnos”.<sup>3</sup> Sintetiza Puiggrós:

[Sarmiento] Rechazaba la herencia hispánica y propugnaba la europeización de la cultura y la adopción del modelo educativo norteamericano. Al mismo tiempo proponía un sistema de educación pública escolarizada, que abarcaba a toda la población y que se fundaba en los criterios pedagógicos más democráticos de la época (PUIGGRÓS, 2003, p.44-45).

Así, desde la fundación de la educación escolar en Argentina podemos partir de una doble escisión: en primer lugar, una separación colectiva que construye a la escuela como un entorno distinto, separado de las comunidades y su cultura, con una fuerte misión de desterrar de sesgo colonial. Por otro lado, una escisión individual, que intenta abstraer las identidades y pertenencias bajo una noción de igualitarismo orientada a que todos los estudiantes, dentro de la escuela, se presenten como equivalentes.

---

<sup>3</sup> La figura de Domingo Faustino Sarmiento es central en la educación y en la historiografía argentina. Sarmiento (1811-1888) fue político, militar, estadista y docente, pero además Presidente de Argentina entre 1868-1874. Se lo considera el fundador –o “padre”– del sistema educativo nacional. Su figura ha sido históricamente cuestionada por sus perspectivas europeocéntricas y racistas en torno a las culturas populares, y por su aval intelectual y político al genocidio de los pueblos originarios.

Sin embargo, la continuidad ha sido interrumpida y transformada a lo largo del Siglo XX. Cecilia Braslavsky (1985), en los años '80, nota un viraje en la manera en que se entiende la educación pública: paulatinamente, afirma, el Estado se fue constituyendo no como el protagonista sino como "subsidiario" de la educación y "se promovió y ofreció ayuda estatal para el avance del sector privado de enseñanza". Y en ese proceso cambia la percepción de la educación pública, de ser buena e igualitarista a ser considerada la educación para quienes no podían pagar una mejor: "[...] parece que desapareció la alta valoración de la calidad de la educación pública y que sólo permanece el sentimiento igualitarista" (BRASLAVSKY, 1985, p.90).

Aunque el igualitarismo tiene una gran vigencia, importa reconocer que tiene también raíces profundas, y sus versiones decimonónicas nos develan sus supuestos naturalizados, incluso hoy. El igualitarismo de Sarmiento y Juan Bautista Alberdi<sup>4</sup>, por ejemplo, coincidían en un supuesto cuestionable: "borrar" al sujeto real de la educación, para construirlo como una proyección ideal de modelos franceses, ingleses o norteamericanos. Tanto Alberdi como Sarmiento, apostaban a la educación para "elevar" la cultura local, en una apuesta al desarrollo moderno y capitalista. Esta operatoria del igualitarismo educativo, "borrando" al sujeto real-material-cultural-vivo-presente del aprendizaje, presenta una línea de continuidad con algunos debates que veremos a continuación. Pero, el proyecto educativo sarmientino incluía a todos los que no fueran "bárbaros", y tenía como horizonte cambiar sus culturas para el progreso de la nación (PUIGGRÓS, 2003).

Tras este recuento, podemos reconocer que, en sus debates fundacionales, muchas definiciones centrales de la educación eran más "transparentes": se hablaba explícitamente de la escuela como espacio de preparación, control, formación de personas para esferas específicas de la producción, o para un proyecto de "progreso".<sup>5</sup> Hoy, esa relación se muestra ausente en los discursos de los actores escolares. Los estudiantes y los docentes se conciben como sujetos desanclados, no formados para un modelo claro de producción/hegemonía,

---

<sup>4</sup> Juan Bautista Alberdi (1810-1884) fue abogado, estadista, escritor y político argentino, central en los debates de la formación del Estado moderno. Miembro de la llamada "generación del '37, de corriente liberal en el sentido político y económico.

<sup>5</sup> La relación entre educación y "proyecto de país", así como las relaciones entre educación y trabajo, han sido una constante en el debate argentino, nunca saldado del todo pero fuertemente calado en los imaginarios.

sino que en su definición se enfatiza, por un lado, un imperativo de “conocimiento” como crecimiento personal y desarrollo subjetivo deseable, y, por otro lado, una dimensión “política”: los jóvenes como ciudadanos, como sujetos en condiciones de igualdad formal –y desigualdad concreta-, enfatizando en valores cívicos.<sup>6</sup>

Este principio de escisión, que era abiertamente tematizado en el Siglo XIX, hoy no es pensado. Y justamente por eso, adquiere una relevancia particular en contextos neoliberales. Según diversos autores, lo que ha cambiado es que la sociedad para la cual el “dispositivo escuela” fue diseñado, ya no existe (DUSCHATZKY; COREA, 2002; SIBILIA, 2012). En ese sentido, la escisión deja de ser un objetivo político o pedagógico explícito, debatido, sino que pasa a ser una escisión del dispositivo mismo naturalizado con la sociedad, esto es: hecho naturaleza. La familia, el mundo del trabajo, el rol del Estado, la autoridad y las aspiraciones de clase se han transformado, al punto de que la escuela ya no interpela a los sujetos.

Entonces, cómo opera de forma situada ese borramiento, esa separación, y cómo se vinculan las escuelas secundarias con sus barrios de emplazamiento, con los espacios sociales más amplios. La respuesta en nuestro trabajo fue: para la primera pregunta, como práctica de institucional, como política educativa, como acción intencional, no lo hacen. Ninguna de las instituciones analizadas tenía al momento del relevamiento, políticas o proyectos de relación con el barrio, con los vecinos, con las actividades comunitarias que sucedían a su alrededor. Por el contrario, el barrio entraba en la escuela encarnado en los sujetos, particularmente en los jóvenes. Esta pista empírica, se relaciona con reflexiones que ya proponían en los '90 Dubet y Martucelli, dos autores clásicos para pensar las experiencias educativas:

Fundado o no, el estigma define la naturaleza de los vínculos entre el colegio y el barrio. Para los docentes y el equipo de dirección, las dificultades pedagógicas y escolares, los problemas de disciplina, parecen escapar del

---

<sup>6</sup> Pueden verse velozmente las orientaciones de los objetivos de la escuela secundaria en la Ley nacional que la regula, llamada Ley de Educación Nacional (LEN): “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” Y luego enumera en detalle: brindar una formación ética [...]; formar sujetos responsables [...]; desarrollar competencias [...]; promover el acceso al conocimiento [...]; desarrollar capacidades necesarias [...]; vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo; desarrollar procesos de orientación vocacional; estimular la creación artística: promover la formación corporal y motriz (Capítulo IV, Art. 30, inc. a hasta inciso j).

dominio estrictamente escolar. Los resultados de los alumnos, sus comportamientos, su pasividad o su agresividad son percibidos como expresiones directas de un entorno “con problemas” (DUBET; MARTUCELLI, 1998, p.74).

Así, vemos que la intrusión se mantiene indeseada, y el ideal institucional del proceso de enseñanza es aislado del contexto social y sus conflictos; es también un proceso mental y no emocional, abstracto y no localizado.

Se observa, entonces, un borramiento de los sujetos de la escuela, transformados en “sujetos genéricos” y, como tales, enajenados de sus sentimientos y contextos vitales. Es importante destacar que esta escisión no es exclusiva de los estudiantes: también los trabajadores vivencian esa escisión, actúan en las escuelas como sujetos desanclados, genéricos, del saber. Así, la preocupación por la escisión entre la escuela y la vida cotidiana, nos acerca a un punto neurálgico de este trabajo: ¿cómo se relaciona o se mantiene separada la escuela de las condiciones históricas, materiales y simbólicas, de una sociedad mercantilizada y segregada? ¿Puede tal operación ser, si quiera, realizada? Aquí encontramos una pista de lo que llamamos sensibilidad neoliberal. Diremos, en primer lugar, que las condiciones económicas/políticas atraviesan también la educación escolar desde un primer momento, incluso cuando sus agentes o intelectuales no lo quieran. Pero, en segundo lugar, se construyen afectos, prácticas y sentidos que sí intentan sostener a las escuelas como islas en el territorio urbano. Y así, reafirman casi de modo automatizado el imperio de las cosas como son, que se dispone a vivencias estandarizadas, desafectadas y complacientes.

### **Un análisis de la escisión en la educación secundaria argentina: lo cultural en la legislación**

Un estudio de la educación secundaria en Argentina debe partir del reconocimiento de que este nivel siempre fue considerado “secundario” en el sentido de su importancia: históricamente la formación básica, necesaria, fue la educación primaria. Sin embargo, en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 –de aquí en más llamada LEN-<sup>7</sup> se dio un gran cambio para el sistema y concepción educativas: el nivel secundario se hizo

---

<sup>7</sup> La misma, vino a reemplazar la Ley Federal de Educación, N°24.195 –de aquí en más LFE-, sancionada en abril del año 1993 durante el gobierno de Carlos Menem. Ambas leyes fueron las únicas dos legislaciones sobre la

obligatorio. Este cambio es sólo una muestra de un cambio de época en las políticas educativas que, en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011; 2011-2015), modificaron fuertemente algunas perspectivas de la educación e incorporaron como intelectuales orgánicos a pensadores y científicos consagrados en el campo.

Decíamos que en el cuerpo de la LEN se estableció la obligatoriedad de todo el ciclo escolar secundario, que hasta entonces había sido obligatorio sólo hasta el Ciclo Básico, es decir, los primeros tres años.

Conceptualizada ahora como un “derecho”<sup>8</sup>, en el discurso de la LEN, la educación se hace un mandato universal y se incorporan las nociones de “inclusión” y de los “jóvenes no escolarizados” como sentidos emergentes y centrales. Ninguna de estas ideas se encontraba en la ley anterior. La palabra “inclusión” resultó, durante el decenio 2006-2016 en Argentina, una protagonista de las políticas educativas nacionales y provinciales. Por sólo nombrar algunos casos: Programa de Inclusión y Terminalidad, PIT 14/17 (programa de cuatro años para que jóvenes de entre 14 y 17 años que abandonaron el secundario lo concluyan); Inclusión y Calidad Educativa (principal página web del Ministerio de la Provincia de Córdoba dedicado a la formación docente) etc.

La “inclusión” se incorpora por primera vez en el cuerpo de la LEN, refiriendo a los fines y objetivos de la política educativa: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Art. 11º, Inc. e). La idea de incluir-contener a aquellos que no están “adentro” del sistema educativo, se relaciona, a nuestro entender, no sólo con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria sino también con los procesos de expulsión social más generalizados, y educativos en particular, que se viven desde finales de los '90.

---

organización y dirección general del sistema educativo, para la totalidad del país, sancionadas desde la Ley N°1.420 de finales del siglo XIX y la Ley Láinez (N°4.874) de 1905.

<sup>8</sup> En la LFE, sancionada por un gobierno claramente neoliberal, la educación se nominaba como un “servicio”, en perfecta sintonía con los avances del Acuerdo General de Comercio de Servicios (1994) de la Organización Mundial del Comercio.

Para referir de forma situada a este proceso, y si miramos los datos sobre desigualdades educativas en Argentina, vemos que según el Mapa de la educación argentina,<sup>9</sup> en 2014 había, en la ciudad de Córdoba, 277 instituciones de educación secundaria, a las que asistían 74.834 jóvenes. Pero estos estudiantes se distribuían muy desigualmente en los seis años de la escuela secundaria, reflejando que el 52,5% de los estudiantes que empezaban el ciclo secundario no lo terminaban.<sup>10</sup> A nivel nacional las cifras son similares.<sup>11</sup> Debido a la obligatoriedad, entre 2003 y 2013 el nivel secundario en Argentina pasó de tener 3.482.190 estudiantes a 3.866.119, casi 400.000 adolescentes y jóvenes más dentro del sistema educativo. Esa incorporación masiva estuvo íntimamente vinculada a las transformaciones en la legislación nacional que nombrábamos.

Por otro lado, decíamos que entre los actores presentes en la LEN se reconoce la existencia de “jóvenes y adolescentes no escolarizados”: en tanto “derecho universal”, las políticas educativas debían volcarse a la inclusión de aquellos jóvenes que estaban “afuera”. Entonces, nos encontramos con escuelas que miran afuera buscando estudiantes, mientras paradójicamente, intentan mantenerse separadas de la realidad socio histórica.

Al analizar el 2006, año de sanción de la LEN, e indagar en los indicadores que podrían relacionarse con el concepto de “inclusión” y con la importancia de “los que están afuera”, encontramos que muchos índices educativos estaban en niveles notablemente altos, desde la crisis del 2001 y el proceso de descomposición social que llevó a él. En 2005, por ejemplo, la tasa de sobre edad -es decir jóvenes que habían repetido o abandonado algún nivel, por lo cual tenían más edad que la prevista para ese curso- en los primeros tres años de la escuela

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación Deportes, Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Planeamiento educativo. Programa Nacional Mapa Educativo. Disponible en: <http://mapa.educacion.gob.ar>

<sup>10</sup> Las cifras muestran que en primer año había en 2014, 26.472 estudiantes; en segundo año, 26.806 estudiantes; en tercer año, 21.556 estudiantes; en cuarto año, 18.738 estudiantes; en quinto año, 14.705 estudiantes; y en sexto año, 12.569 estudiantes.

<sup>11</sup> Mostraban, por ejemplo, que el abandono interanual en los primeros tres años del secundario, en 2013, fue de 8,37%, mientras que para los últimos tres años fue de 14,51% (CIPPEC, 2017). Esos porcentajes, además, son muy distintos al interior mismo de los ciclos: en 2016 el abandono interanual era de 21% entre 5to y 6to año, y 18% entre 1er y 2do año. En el secundario, además había al menos un 10% de jóvenes con sobre edad.

secundaria en Córdoba era del 33,58%, y el abandono escolar trepaba a 9,87% para el primer ciclo de la secundaria y 19,44% para los últimos tres años.<sup>12</sup>

Entendemos, por ende, que la emergencia de la idea de “inclusión” en la LEN, así como la figura de los jóvenes no escolarizados, es una huella del proceso de abandono escolar característico del tiempo de crisis económica-social que precedió a la LEN. Pero, además, la obligatoriedad del nivel secundario implicaba la repentina tematización de todos aquellos jóvenes que hasta el momento habían estado “por fuera del sistema”. Decenas de miles de adolescentes debían ser incorporados y sostenidos -“incluidos”- en la educación formal. La escuela se estaba modificando en sus definiciones, por relaciones con su contexto histórico.

Sin embargo, las relaciones entre cultura y educación en la LEN se mantenían oscurecidas. En el texto legislativo se nombra a la “cultura” de tres formas principales, que recuperamos: i) como una esfera/sector de la vida reconocible y con una función clara, equiparable a “lo económico”, “lo político”, “lo ambiental”; ii) asociada al patrimonio o al arte; iii) como “recurso” para otros objetivos, como la “inclusión escolar”. Particularmente, en los objetivos de la educación secundaria, enumerados en la LEN, nombran “lo cultural” en dos de los sentidos antes nombrados:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y **preservan el patrimonio natural y cultural**.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su **entorno social, económico, ambiental y cultural**, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio [...] i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las **distintas manifestaciones de la cultura** (LEN, Capítulo II, Artículo 30, negrita de las autoras).

Vemos en esta cita que la cultura se construye como algo distinguible y externo a la educación: fuera como un campo reconocible del mundo-entorno, o fuera relacionado a las artes y al patrimonio, es decir, a un campo específico de productos humanos significativos

---

<sup>12</sup> Existen numerosos informes oficiales en la Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>

por su valor estético, histórico, funcional o tradicional. En estos casos, se recurre a una idea de cultura como repertorio de objetos, prácticas, y como “campo” propiamente dicho.

La idea de la cultura como esfera separada y distinguible de la realidad educativa, entonces, nos remite al interrogante que trabajamos antes: qué significa esta separación, entendiendo que no hay separaciones ingenuas, ni necesarias. Al ubicarse por fuera de la cultura, la educación se mantiene ajena a la existencia de una pluralidad de culturas y, por ende, al reconocimiento de su etnocentrismo. Esto implica tanto la imposición de contenidos temáticos que se presentan como universalmente valiosos, así como el consecuente modelaje de subjetividades en torno a ciertas miradas de mundo, identidades, gustos, etc. Esta intencionalidad de la educación estaba, vimos, develada en sus orígenes y permanece oculta/soslayada en el presente. Entonces, podemos reconocer una continuidad en aquel “nuevo tiempo” post crisis del 2001, que implicaba sostener la separación entre cultura y educación y, así, mantener aislados los conocimientos escolares de los conflictos históricos constitutivos de ese tiempo.

Una tercera manera en que la cultura aparece en el discurso normativo, decíamos, es propiamente como “recurso disponible” (YÚDICE, 2002, p.40). En estos casos, lo cultural se presenta como medio para la inclusión educativa o para la mejora en la calidad de los aprendizajes, especialmente notorio en los apartados sobre modalidades no tradicionales de educación.<sup>13</sup> En este sentido, la LEN pareciera reforzar la idea de que la cultura es más importante en condiciones no tradicionales de vida, ya que llama y compele al reconocimiento de “condiciones socioculturales de los jóvenes” o “condiciones socioculturales de aprendizaje”. Reconocer la cultura de los estudiantes parecería ser un llamado para estos contextos educativos “diferentes”.

Así, por ejemplo, referido a los objetivos de la educación para jóvenes y adultos el objetivo a) expresa:

Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación

---

<sup>13</sup> Estos apartados en la LEN se titulan: “Educación Cultural Bilingüe” (Título II, Capítulo XI); “Educación para jóvenes y adultos” (Título II, Capítulo IX); “Educación No Formal” y “Educación en contextos de privación de la libertad” (Título II, Capítulo XII).

interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria (LEN, Capítulo IX, Artículo 48).

En otro caso, referido a la educación en condiciones de privación de la libertad, lo cultural y lo educativo se presenta como recursos para la "inclusión social" (LEN, Capítulo XII, Artículo 52).

Otro elemento llamativo en la LEN es que, quienes tienen "cultura" o "condiciones culturales" que deben ser analizadas, son los estudiantes y no los trabajadores de la educación. Este silencio refuerza, por un lado, la relación de la cultura con cierto "exotismo" social; a la vez que consolida la primera premisa que proponíamos: del lado de los estudiantes hay "cultura", pero del lado de los docentes, fuertemente homogeneizados como portadores de la razón y la ciencia, hay saberes-no-culturales. Así, los conocimientos, gustos, normas sociales, usos corporales o del lenguaje que la escuela enseña, no son en realidad culturales, sino "universales". Miller y Yúdice (2004) han afirmado con contundencia que "el ciudadano de buen gusto nunca ha sido universal en la práctica" (2004, p. 24).

La cultura es, entonces, particularmente relevante en condiciones de marginalidad y de alteridad. Esta operatoria expresa una hegemonía propia del saber escolar y su quehacer, asociado a ciertos repertorios culturales que nombrábamos anteriormente. A la vez, delimita lo que queda por fuera o lejos de esa "unidad". Ese "excedente", esa diferencia que debe ser digerida, es traída, acercada hacia lo unitario a través de la cultura.

### **Las experiencias de los actores como expresiones de la hegemonía neoliberal**

Veíamos en el anterior apartado, que la legislación nacional, sancionada en 2006, hace un llamado a la inclusión educativa como política central, sin embargo, en las observaciones realizadas, reconocimos que sólo las escuelas públicas responden a ese imperativo. Aunque las dos instituciones educativas estudiadas se ubican en la misma zona de la ciudad, como describimos anteriormente de "frontera", "permeable"; las modalidades de gestión -pública o privada- nos remitieron a formas encubiertas de segmentación educativa, que partían: no sólo de los diferentes perfiles socio económicos de los estudiantes, sino también y fundamentalmente de desiguales obligaciones y autonomías institucionales. En este sentido,

hablamos de una conformación neoliberal del sistema educativo en Córdoba: las escuelas públicas, sujetas a la autoridad estatal y atravesadas por conflictividades producto del mandato de inclusión y de la educación definida como derecho; y las escuelas privadas, integradas al mercado de servicios, con mayores libertades y autorregulaciones respecto de la autoridad estatal. Unas y otras, sin embargo, comparten el rasgo constitutivo de estar aisladas física y simbólicamente de los barrios y sus realidades. Ahora bien, ¿cómo se construyen las experiencias sociales en estas escuelas secundarias como entornos materiales específicos? Las prácticas, discursos y sentimientos de los actores son complejas, y uno de sus nudos problemáticos es justamente la “inclusión”.

Desde 2006 hasta el presente, se desplegaron numerosas políticas de contención del estudiantado, especialmente de los estudiantes de sectores urbanos empobrecidos, aunque no exclusivamente. Una de esas políticas ha sido la flexibilización en la promoción, que compelió a las escuelas a que todos los estudiantes pasen de año, flexibilizando así las evaluaciones y exigencias. Otra política problemática es la “no expulsión” de estudiantes con problemas de conducta, que rompían ciertos acuerdos de convivencia o tenían conductas negativas en la institución. Al respecto, los profesores afirmaban:

Y hay muchos que ya se dieron cuenta que no les hacés nada, y hacen lo que quieren. Aparte con el tema de incluir a ese, estamos excluyendo a otros que no tienen los medios para, y me pasa, que no tienen los medios para ir a un colegio privado y necesitan aprender. [...] hay que incluir si recibís algo a cambio. No cuando vos estás encaprichado y tenés gente que no quiere estar en el colegio. (Entrevista, Profesor de escuela pública, 06/04/2017, *sic*)

el tema de políticas educativas yo la cuestiono mucho, porque de un tiempo a esta parte creo que a nivel provincial ha habido una bajada que incluir es tenerlos, lograr la inclusión es tener un pibe seis horas por día sentado aunque no aprenda, aunque no entienda lo que está leyendo. Es una inclusión a cualquier costo, y eso yo lo cuestiono, esto de la inclusión a cualquier precio. Porque uno empieza a dar imposición de sentidos, cuando vos a un pibe le estás imponiendo valores que no mamó en su vida en su casa, entonces todo lo que vos hagas y dejes de hacer ya empieza a carecer de sentido. (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 23/05/2017, *sic*)

Los docentes rechazan la retención de estudiantes con graves problemas de conducta; así como también la flexibilización de criterios para la promoción. Esas medidas se construyeron como sinónimos de menor calidad educativa. Aunque, los mejores escenarios están asociados a escuelas privadas, en el discurso de numerosos profesores. La pregunta que emergió, entonces, fue: ¿por qué esta dimensión estructural del sistema educativo –su

obligatoriedad y el consecuente mandato de “inclusión”- sólo impactaba de modo problemático en la escuela de gestión estatal?

Dijimos, por un lado, que los niveles de autonomía de prácticas profesionales e institucionales (WILLIAMS, 2000) respecto de los mandatos del Estado, pero también de las transformaciones sociales, son diametralmente distintos entre las instituciones de gestión pública y privada. Mientras el Instituto privado regula quién entra y quién sale de su institución con libertad, poniendo varios *filtros* a la pertenencia de jóvenes a la escuela -según posibilidades económicas, perfiles familiares, rendimiento educativo, etc.-; la escuela pública, por el contrario, tiene el mandato de mantener una entrada abierta y universal a todos, y una salida cerrada a los estudiantes: deben entrar todos los jóvenes con sus realidades, y tienen que permanecer adentro, cueste lo que cueste.

Por otro lado, en la escuela pública, las huellas de aquellos “jóvenes no escolarizados” que veíamos en la LEN son una realidad. En la escuela privada, en cambio, esa realidad puede permanecer/mantenerse afuera, como fenómeno social exterior pero no como experiencia compartida. El Instituto estudiado se constituía a sí mismo como entorno “seguro”, ajeno a ciertas transformaciones educativas, aislándose de aquellos jóvenes “exóticos” a la educación, y esas complejidades quedaban en manos del Estado y de los trabajadores de la gestión pública.

En la dimensión de la inclusión educativa, entonces, el Instituto privado garantiza a sus docentes y estudiantes un entorno de experiencia desarticulado de los cambios estructurales del sistema educativo secundario, un entorno de clase entre sujetos similares, desafectados de realidades socio-educativas más amplias. En la escuela privada, entonces, entendemos que se consagra la escisión entre escuela y vida, se mantiene un entorno regulado y “sagrado” en que los conocimientos “racionales” priman. En este entorno, entonces, no es necesario recurrir a la cultura, ni flexibilizar criterios. En la escuela pública, en cambio, constatamos un gran malestar: los docentes con fuertes críticas al sistema educativo, apelando a un pasado escolar idealizado como comparación que tensiona las problemáticas del presente.

Transversal a ambas instituciones estudiadas, persiste también una crítica de lo público estatal, y una forma complaciente y no contestataria de resolver las contradicciones

experienciales. Es decir: antes que enfrentarse a sus condiciones de existencia, los actores - tanto estudiantes como profesores- tienden a aceptar esas formas de vida, a repetirlas y así reforzar las distancias que instauran. Como advierte Sennett (1997, p.396), siguiendo a Freud, el impulso moderno es de buscar la comodidad, pero las "las dificultades que intentamos evitar no desaparecen".

El síntoma de mayor claridad, en este sentido, es justamente el activo borramiento de la cultura, modos de vida y condiciones materiales de los jóvenes de barrios empobrecidos. La escisión de las escuelas y la vida social es, entonces, la punta del ovillo del cual tirar. Esto nos llevó a tratar de comprender la existencia de una profunda alteridad cultural que construyen los docentes con los estudiantes de sectores más pobres. La mirada de los profesionales se funda en la distancia y la otredad con las condiciones de vida, rasgos culturales, comportamientos, vestimentas, gustos, y valores de sus estudiantes de sectores económicos empobrecidos. Esta alteridad, evidenciada en el discurso de los docentes -como tendencia de estructuración de las experiencias-, mostró casi ningún punto de contacto o sentido de continuidad con la cultura de los jóvenes. Salvo, claro está, la co-presencia espacio/tiempo entre ellos.

Esa alteridad se constituye con base en ciertas deficiencias, "realidades difíciles" (Profesora Instituto Privado), falta de estímulos, familias con problemas, entornos violentos, problemas de venta o consumo de drogas, etc. Y, para algunos docentes, los atributos negativos se extienden también directamente a las instituciones: las escuelas públicas tienen muchos paros, malas gestiones directivas, poca responsabilidad, baja calidad educativa, etc.

El "otro" para los docentes, son los estudiantes; pero no sólo ellos, sino sus familias, sus contextos, "ellos" como colectividad homogénea. Estas ideas se expresaron en las entrevistas, en expresiones como: "pobrecitos así viven en sus casa también", "he visto a algunos padres y te das cuenta que son analfabetos" (Nota de campo, 01/12/16). Estas e innumerables frases más, dan cuenta de una doble operación, en la mirada miserabilista<sup>14</sup> que muchos docentes de la escuela secundaria dirigen a los jóvenes de sectores populares:

---

<sup>14</sup> Recordamos que esta expresión, recuperada de Grignon y Passeron (1991) refería a una "ceguera sociológica" que no podía, sino "computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos, ya adopte el tono del recitativo elitista o el tono del paternalismo" (1991, p. 31).

una primera operación homogeneiza las conductas, valores y formas de vida de los estudiantes. La segunda operación adjudica a esa cultura "otra" una valoración expresamente negativa y deficiente: malos tratos, perversiones, carencias, problemas familiares y de hábitat.

### **Conclusión: escuelas, ciudades y neoliberalismo, algunas tramas de sus relaciones**

Así como la ciudad en tanto espacio social es una mediación y es producida continuamente por los sujetos (HARVEY, 2012) también, al decir de Lefebvre (1978), prescribe y proscribire sentidos y acciones. Pero, "¿[Puede] la configuración de las piedras proporcionar a los hombres algún control sobre el calor de su carne?" (SENNETT, 1997, p.70). En principio, la idea de la segregación de la que partimos supone, que las ciudades y las formas que asume la "piedra" están íntimamente ligadas a los modelos culturales, económicos y políticos hegemónicos.

Después del recorrido realizado, en un cruce heterodoxo de fuentes empíricas y bibliográficas, se evidencia -en principio- como las escuelas secundarias en Argentina, particularmente en Córdoba, se construyen fuertemente escindidas: decimonónicamente, de su entorno territorial y de la realidad social y sus tensiones; pero también, en los tiempos que corren, de la cultura como concepto político. Esto es, la apelación de las políticas públicas a la cultura en términos inclusivos y plurales, parafraseando a Sztulwark (2019), abarca toda diferencia posible e invisibiliza lo que no cuaja, el discurso sumergido en lo no dicho, las específicas culturas que producen los sujetos y comunidades en que se insertan. En este contexto, las escuelas privadas y públicas, insertas en ciudades fuertemente segregadas que han ido abandonando los espacios de lo público y lo común, se van amurallando en sentido material y simbólico.

Sin embargo, los testimonios de los actores escolares nos muestran escuelas en una misma zona de la ciudad de Córdoba, con perfiles de clase diferenciales aunque no polares, construyendo experiencias distintas: un entorno seguro, como el que encontrábamos en la escuela privada, y un entorno conflictivo, como el que veíamos en la escuela pública. Entornos que reafirman la ciudad/sociedad neoliberal, constituida sobre la base de fuertes procesos de segregación y desencuentro, que consagran derechos abstractos e igualitarios, pero

condiciones materiales de ejercicio desiguales. Un igualitarismo de derechos, que termina siendo la consagración de la desigualdad, y la garantía de derechos para quienes pueden comprarlos. Libertad que en el neoliberalismo es libertad de ser/hacer/valorizarse en el mercado. También en el mercado educativo.

El silencio afirmativo que rodea a la escuela como espacio "sagrado", incuestionado, puede ser leído, entonces, como una silenciosa violencia, en términos de Bechelloni (en Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18) 'violencia simbólica', en tanto "acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas". Esta ceguera a la arbitrariedad del conocimiento escolar, nos muestra la autonomización de los significados escolares, la presencia de lo que Sztulwark denomina una "sensibilidad neoliberal": un modo de vida que confirma lo existente como necesario, y que nos incita a "funcionar" dentro del sistema. Y si no funciona, llamaremos a la cultura.

La cultura, entonces, aparece como "recurso" valioso en contextos de alteridad -¿o subalternidad?-. Este sutil énfasis creemos que refuerza la idea de que lo educativo necesita más de la cultura, recurre a ella como recurso disponible cuanto más dificultosa se ve la tarea "modeladora" de la escuela. Pero además, supone que los sujetos que serán educados tienen una cultura que debe ser pensada/problematizada en el proceso de aprendizaje sólo cuando se "alejan" de los modelos ideales de educando. Aquel sujeto de la educación, borrado en sus particularidades por la escisión de la escuela y la vida, reaparece así para ser modelado.

Algunos autores, en relación a la Argentina posterior a la década del '90, hablaron de la existencia de un proceso de "expulsión social" (DUSCHATZKY; COREA, 2002). Sin embargo, consideramos que no resulta productivo organizar el mundo con "adentros" y "afueras", ya que ambos están diferencialmente constituidos por las mismas contradicciones y fuerzas hegemónicas, y se constituyen en el interior de su relación conflictiva. Mientras la expulsión social produce un "desexistente", un "desaparecido" de los escenarios públicos y de intercambio, la destrucción de las ataduras sociales, la corrosión de lo común urbano y del encuentro con los "distintos"; no se reduce a su ocultamiento, sino a su negación en sentido psicoanalítico.

Con esto hablamos de ciudades/escuelas/subjetividades que se construyen en la gramática del reconocimiento del otro y su enfrentamiento a la vez. La negación, como

mecanismo de defensa, oculta la amenaza justamente por reconocerla como tal. Produce otredades sociales amenazantes, en aquello que por su existencia denuncia la funcionalidad del todo, pero que es tan presente que debe ser activamente negado. Y entendemos que esta relación es parte de la gramática de producción de experiencias contemporáneas, como devenir micropolítico del capitalismo en el neoliberalismo.

## Referencias

BAYARDO, R. Políticas culturales y derechos: entre la retórica y la realidad. **Revista RIPS**, Vol.9, núm. 2. Pp. 55-64. 2010.

BAYARDO, R. Cultura y desarrollo: ¿nuevos rumbos y más de lo mismo? *In*: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (org). **Teorías y Políticas da cultura**. Visioes Multidisciplinares. Salvador: UFBA, (Coleção Cult) pp. 67 – 94, 2006.

BENITEZ, E. Diego Sztulwark: La sensibilidad es el campo de batalla en este período. *In*: **La Tinta**, 30/12/19. Disponible em: <https://latinta.com.ar/2019/12/diego-sztulwark-la-sensibilidad-es-el-campo-de-batalla-en-este-periodo/> Consultado em: 15/12/21. 2019

BOITO, M.E.; ESPOZ, M.B. Poder, territorio(s) y construcción de entorno: consideraciones políticas y metodológicas de los abordajes sobre cuerpos y emociones. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 11, n. 33, pp. 725-748, dezembro de 2012. ISSN 1676-8965 DOSSIÊ <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>. 2012.

BONNET, A. Políticas neoliberales y lucha de clases. *In*: BONEFELD, Werner; BONNET, Alberto; TISCHLER, Sergio (comps.) **Marxismo abierto (vol. II)**. Buenos Aires: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Herramienta, p.141–170. 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Editorial Laia, 1996

BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

CAPDEVIELLE, J. Procesos de urbanización, políticas públicas y generación de renta de suelo en la ciudad de Córdoba, Argentina. **Revista de direito da cidade**, Rio de Janeiro, vol. 9 p. 163 – 181, 2017. Disponible em: <http://www.eublicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/26521> 2017.

CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO (CIPPEC). Disponible em: <https://www.cippec.org/>. Consultado em: 30/04/2019.

DUSCHATZKY, S.; COREA, C. **Chicos en Banda**. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós, 2002.

- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Editorial Losada, 1998
- DUBET, F. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social** [en línea] 2007, 16 Pp. 39-66, Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>
- GARCÍA CANCLINI, N. Gramsci con Bourdieu. **Revista Nueva Sociedad**, n.74, marzo-abril, 1984, pp.69-78, 1984.
- GRIGNON, C.; PASSERON, J.C. **Lo culto y lo popular**. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.
- HARVEY, D. **Rebel Cities**. From the Right to the City to the Urban Revolution. New York: Verso, 2012.
- HARVEY, D. **El nuevo imperialismo**: acumulación por desposesión. Madrid: Akal, 2004.
- HUERGO, J. **La educación y la vida**. Un libro para maestros de escuela y educadores populares. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2015
- HUERGO, J. La comunicación en la educación: coordenadas desde América Latina. **FISEC-Estrategias**, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, año III, n. 7, mesa I (2007), pp. 35-52, 2007. Disponible em: [http://cienciared.com.ar/ra/usr/9/486/fisec7\\_m1pp35\\_52.pdf](http://cienciared.com.ar/ra/usr/9/486/fisec7_m1pp35_52.pdf)
- LEFEBVRE, H. **El derecho a la ciudad**. Barcelona: Ediciones península, 1978.
- MARCUSE, H. Acerca del carácter afirmativos de la cultura. En Marcuse, H. **Cultura y Sociedad**, Sur, Buenos Aires, 1967.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional, Nº 26206**. (2006). Consultado em 18/07/2018. Disponible em: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- MILLER, T.; YÚDICE, G. **Política Cultural**. Gedisa Editorial, Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.
- PUIGGRÓS, A. **Qué pasó en la educación argentina**. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- REGUILLO CRUZ, R. **La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación**. Méjico, Distrito Federal: Universidad Iberoamericana, 2005.
- SALGUERO MYERS, K. Segregación urbana y reproducción del capital. El caso de la ciudad de Córdoba (2003-2013), sus transformaciones físicas y las experiencias sociales posibles. In: Boito, M.E. (comp.) **Lo popular en la estructura de la experiencia contemporánea**. Buenos Aires: El Colectivo, p. 201-227, 2015.

SALGUERO MYERS, K. **Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada** (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes. Tesis de maestría - CEA, FCS, UNC. 2019 [no publicada].

SALGUERO MYERS, K. A.; PEREYRA, A. S. Segregación socio-espacial en Córdoba capital: análisis situado de tendencias urbanas clasistas en los barrios Güemes y San Vicente. *In: Cartografías Del Sur Revista De Ciencias Artes Y Tecnología*, (14). 2021. Recuperado de: <https://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php/CdS/article/view/244>. Consultado em: 28/12/21.

SANTILLÁN PIZARRO, M.M. La ciudad de Córdoba y la localización espacial de los movimientos sociales en lucha. *In: CIUFFOLINI, M. A. (comp.) En el llano todo quema: movimientos y luchas urbanas y campesinas en la Córdoba de hoy*. Córdoba: Editorial Educc, p.45-74, 2008.

SCARPONETTI, P.; CIUFFOLINI, M.A. **Ojos que no ven, corazón que no siente**. Relocalización Territorial y conflictividad social: un estudio sobre los barrios ciudades de Córdoba. Buenos Aires, Nobuko, 2011.

SENNETT, R. **Carne y Piedra**. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

SENNETT, R. **Building and dwelling**. Ethics for the city. Londres: Editorial Allen Lane, 2018.

SIBILIA, P. **¿Entre redes y paredes?** La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta fresca, 2012.

SVAMPA, M. **Los que ganaron**. La vida en los countries y barrios privados. Buenos Aires: Biblos, 2001.

SZTULWARK, D. **La ofensiva sensible**. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2019a.

SZTULWARK, D. Neoliberalismo y formas de vida. Un repaso por la coyuntura argentina. **La Tinta**, 08/10/2019. Consultado em: 15/12/21. 2019b. <https://latinta.com.ar/2019/10/neoliberalismo-formas-vida-repaso-coyuntura-argentina/>.

TECCO, C.; VALDÉS, E. Segregación socioeconómica residencial e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos: reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina. **Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía**, n.15, p. 53-66. 2006.

TIRAMONTI, G. **La trama de la desigualdad educativa**. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2007.

WILLIAMS, R. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Península, 2000.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Sociología de la comunicación y el arte. Buenos Aires: Paidós, 1981.

YÚDICE, G. **El recurso de la cultura**. Usos de la cultura en la era global. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

### Dados das autoras

Katrina Salguero Myers

Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea. Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías (IECET, CONICET y UNC). Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC. E-mail: [k.salguero.myers@unc.edu.ar](mailto:k.salguero.myers@unc.edu.ar).

Corina Echavarría

Doctora en Administración. Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías (IECET, CONICET y UNC). Facultad de Ciencias de la Comunicación e Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública, Facultad de Ciencias Sociales, UNC. E-mail: [cechavarría@unc.edu.ar](mailto:cechavarría@unc.edu.ar).