

CAPÍTULO 6

ELLOS/NOSOTROS: TENSIONES EN TORNO A LO COMÚN EN LA EXPANSIÓN DE ESCOLARIDAD SECUNDARIA ARGENTINA

Myriam Southwell

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en los primeros años del siglo XXI, se desplegaron políticas de inversión, acompañamiento y sostén de las trayectorias estudiantiles tendientes a su universalización. Este fenómeno no estuvo exento de tensiones y conflictos. Nos interesa analizar aquí los procesos de “traducción” que producen las escuelas secundarias frente al imperativo de la inclusión, el acompañamiento de trayectorias. Esa concreción cotidiana de los lineamientos de la política educativa, que rearma categorizaciones, reintroduce valoraciones sobre ser merecedor o meritorio, aun en el marco de políticas que han buscado priorizar la expansión de la cobertura escolar, el reconocimiento de trayectorias más accidentadas y las transformaciones del formato escolar. Allí lo común se despliega en un territorio tensionado que hemos buscado interpretar en torno al eje ellos/nosotros. Para ello, introduciremos previamente una caracterización histórica de la matriz de la escolarización que permita interpretar las perspectivas más consolidadas en ellas.

Las reflexiones que presentaremos son producto de una investigación cuyo título es “Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia

y la construcción de la ciudadanía”.¹ Esta aborda el estudio de las formas en las que se estructuran los vínculos entre jóvenes y adultos en la institución escolar. El trabajo de campo se realiza en cuatro instituciones situadas en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), y se diferencian también en su modalidad, tradiciones y formas de organización institucional.

En los últimos años la situación de la escuela secundaria² ha sido objeto de innumerables debates en la región. Los diagnósticos más extendidos, con amplia repercusión en los medios de comunicación, hacen referencia a la “pérdida” de funciones, que la alejaría de sus mandatos fundacionales. Las investigaciones académicas también crecieron de manera exponencial, en una suerte de interrelación de la creciente preocupación societal acerca del nivel y la consolidación de un amplio campo de conocimientos que tiene como objeto de análisis la relación entre juventud y escuela. Las investigaciones constataron numerosas transformaciones en las formas de hacer de las escuelas, de sus públicos, de los sentidos atribuidos por docentes y alumnos al paso por ellas, así como por las características que asume la experiencia escolar en el mundo contemporáneo.

El propósito general ha sido estudiar la situación del nivel medio argentino posterior a la reforma educativa y a la crisis económico-social. Partiendo de análisis recientes que analizan escuelas de la ciudad y la provincia de Buenos Aires y diagnostican una fragmentación de la oferta en términos de la población socio-económica que atienden (Kessler, 2002), nuestra investigación se propuso interrogar las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad,

1 Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y asentado en la Universidad pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Asimismo, este proyecto continua indagaciones de otros anteriores: “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Neuquén, Provincia de Salta y Provincia de Buenos Aires)” (desarrollado entre 2006 y 2009) y “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” (2010-2011) ambos proyectos se desarrollan desde FLACSO, sede académica Argentina.

2 A lo largo de este texto se utilizará la denominación educación secundaria o media como sinónimos, porque así lo son en la estructura educacional argentina. La educación secundaria o media en Argentina es el tramo que se desarrolla una vez aprobada la escolarización primaria y es la condición necesaria para la continuación de estudios superiores tanto en las universidades como en instituciones de nivel terciario no universitaria. Por lo tanto sus destinatarios son las y los jóvenes de entre 12 y 18 años, tiene una duración de 6 años (con la excepción de algunas modalidades específicas que pueden variar algo esa temporalidad) y es obligatoria desde el año 2006.

relevando las dinámicas externas e internas a las escuelas que producen experiencias educativas desiguales. Partimos del hecho de que, tal como lo han mostrado estudios clásicos del curriculum, las escuelas participan de procesos de reproducción de la desigualdad, pero nos interesa mirar con detalle cuáles son las prácticas de producción de la desigualdad propiamente educativas que se generan en las instituciones escolares. Se trata de examinar distintos tipos de operaciones que se llevan a cabo en las escuelas y que configuran las percepciones, las expectativas y los recursos que los jóvenes construyen y/o adquieren en su escolarización secundaria.

Tomaremos para este capítulo la información recabada en las entrevistas con directores de escuelas, destacando que la percepción de los directivos sobre quienes son los alumnos y las alumnas de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y qué tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante la escuela que dirigen, modela, influye sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas. Así, un elemento conceptual central para nuestro análisis es el carácter performativo del lenguaje, es decir, siguiendo a Austin (1962) los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso y de los efectos que producen. Para el caso que nos ocupa, se trata de la producción de sujetos, es decir, la constitución de los sujetos como efectos de la significación de los discursos sociales que constituyen entramados significativos que interpelan a los sujetos a través de distintos “tipos” subjetivos, constituyéndolos (joven, alumna, excluido, delincuente, etc.). La interpelación, como forma de nominación produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social (Southwell, 2012). La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento.

LA ESCUELA NO TAN COMÚN

Las primeras instituciones de educación secundaria en el territorio de lo que hoy es la Argentina se conformaron como readecuaciones y refundaciones de colegios existentes en etapas previas. Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarias: dependían de las universidades para

las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que otorgaban solo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la socialización propia de la aristocracia que incorporara fuertes contenidos religiosos. Para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales, y los colegios preparatorios a los que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

Pero es a partir de 1863, que se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. Así, las primeras referencias históricas a la educación secundaria remitían a los Colegios Nacionales –llamados preparatorios– y no se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. Se propiciaba, así, una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función). La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaron a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%); reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando.

En su expansión –desde 1863 a 1916– hubo 17 currículas diferentes en las cuales las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo; ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte” era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Dussel, 1997). Se trataba de una formación que preparaba “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramos de la enseñanza. Las distintos currículas en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que incluían el continuum lengua-literatura nacional y moderna, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una

identidad nacional. Por ejemplo, el lugar de las lenguas clásicas fue ocupado por las modernas: “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la elite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (Dussel, 1997: 27).

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y se convirtió en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”. La hipótesis de Inés Dussel para el período que ella estudia –1863-1920– destaca que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque intervenían entre esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. Asimismo, entre las razones de esta perdurabilidad se encontraba el modo en que ese patrón cultural mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, lo que lo transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997). Dentro de la selección curricular los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en diversas ocasiones.

Entre 1890 y 1905, se suceden una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se implementaron: por una parte, crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y aparecían iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas, la mayoría de las veces, de tipo local. Por otro, se crean instituciones nuevas, orientadas a actividades productivas, como alternativas de la educación secundaria: la Escuela Industrial de la Nación y escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades.

Entre esos procesos de reforma tuvo una significativa participación Joaquín V. González (ministro de Justicia e Instrucción Pública en los primeros años del siglo XX), en el sentido de mantener la formación general sin dar lugar a orientaciones vocacionales: “la enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional”.³ González entendía que “en una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a

3 Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y Programas de los Estudios Secundarios y Normales*, 1905, Buenos Aires, p. 55.

través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los estudios superiores” (Dussel, 1997: 39). Esa modernización curricular garantizó una perdurabilidad mucho mayor de la hegemonía del viejo currículum humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un currículum graduado –es decir– una determinada secuencia que implica la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones–, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.

EL FORMATO EN EXPANSIÓN

En el transcurso del siglo XX, aquel canon pensado y diseñado tiempo atrás –como proyecto institucional y como cultura política– logró sistematizar y moldear un formato como referencia inevitable a la que tendía en su expansión (Southwell, 2011). La dinámica logró encontrar un cauce para masificarse pero a la vez mantener uniformidad respecto a formas de institucionalización y funciones sociales y políticas. Paulatinamente, la expansión del nivel incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no

accederían a los estudios superiores. Sin embargo –tal como han mostrado los estudios de Gallart (1984a, 1984b, 2006)– las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.⁴

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. Por otro lado, la táctica escolar normalista fue modelando la cotidianeidad del nivel medio y las prescripciones fueron ganando terreno por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales en sus orígenes. En esa evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

Entre 1960 y 1980 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación; se buscaba generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad. (Es relevante tomar en cuenta –y las fuentes así lo muestran– que el diagnóstico y los cambios propuestos eran recurrentemente similares desde 1890). Al promediar la década de 1970 la región se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar. El retiro de la perspectiva universalista se articuló con el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo; sumado a ello, las traducciones que las instituciones hacen de las políticas más generales, contribuyeron a un doble proceso de persistencia del formato y –a la vez–, de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar las escuelas desde ese momento y hasta ahora: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado –sobre todo– del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Del mismo modo, la falta de regulaciones orgánicas sobre repitencia y condiciones de promoción permitió a cada escuela operar de manera

4 La escuela técnica, por ejemplo debió recorrer mucho trayecto para sobreponerse a su estigma de modalidad de menor valor. Por otro lado, las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados y también la presencia de “colegio del centro” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos.

diferente.⁵ Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985) para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible en la etapa anterior a la dictadura de 1976-1983, la sobreimpresión de mecanismos disciplinarios sobre los meritocráticos profundizó esa tendencia en el contexto de un discurso contrario a la regulación estatal.

Con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992 y el impacto de la Ley Federal de 1993 (que transfirió las responsabilidades nacionales en relación a la escuela media hacia las provincias) se acentuó un efecto de debilitamiento de las modalidades “fuertes”, con la excepción de algunas instituciones emblemáticas. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006 se afirmó esa tendencia e inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando hacia la tendencia de la educación general. Sin embargo, es aún tarea pendiente un estudio sobre los debates que se derivaron de la obligatoriedad de la educación secundaria que establece esa ley y que generó no pocas discusiones en el sistema educativo dado que muchos actores del sistema educativo –y de la sociedad en general– opinaban que no resultaba tan claro que la secundaria debiera ser para todos o para algunos, los más meritorios.

En suma, el formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algo más de un siglo resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo

5 En ocasiones, debido a la falta de fuentes o información sistematizada, solemos pensar que éstos son fenómenos recientes. Sin embargo, si tuviéramos posibilidad de contar con fuentes que den cuenta en mayor medida de la cotidianeidad de las escuelas de ochenta, cien o ciento cincuenta años atrás podríamos ver una existencia mucho anterior de estas prácticas. Un ejemplo de ello significó para nosotros el acceso a la correspondencia y disposiciones internas de la una vieja escuela normal fundada en 1887.

basadas en los llamados “cánones civilizados”. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” integraron la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto “fábrica de lo sensible”, la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo (Southwell, 2014).

Por ello, se desarrolla ya en los años 80, una consistente vinculación entre la sociología de la socialización escolar y la sociología de las emociones y del cuerpo (Montandon, 1992). Así, se afirma una línea de investigación que asume y pone metodológicamente en juego la conclusión de que toda emoción es siempre relacional, histórica y situada. Más cerca de nuestro tiempo, la investigación educacional incorporó en mayor medida a su agenda un análisis acerca de las características que se forjan las emociones en los contextos de fragmentación social donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EXPANSIÓN ESCOLAR: TRADUCCIONES ESCOLARES

La escuela del siglo XIX, que se llamaba común y pública, entendía a lo común y público vinculado a la homogenización, lo que hoy ya no resulta auspicioso desde una política democrática. El problema en torno a que la escuela genere formas más cercanas de la igualdad reviste una enorme significación social, y nos pone frente a consideraciones que no solamente tomen la reproducción de la desigualdad social sino también su producción dentro de la escuela.

A partir de la Ley de Educación del año 2006, que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, las escuelas incorporaron sectores sociales que antes no accedían a ellas. Fitoussi y Rosanvallon (1997) distinguen entre “viejas” y “nuevas” desigualdades y proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que los que se derivan del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o de posiciones de poder. Estos autores hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos.

Nos interesa detenernos en el análisis sobre los modos de percepción de esos sectores sociales por parte de las escuelas, a partir de los testimonios de sus directores: “Los cursos son muy multiculturales, con niveles de conocimiento muy diferentes [...] La escuela está cumpliendo un papel asistencialista bastante fuerte, que en realidad sería bueno que no tenga que cumplir.” (Director de escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

La homogeneidad o la heterogeneidad es un rasgo desde el cual la escuela y los directivos se posicionan para caracterizar el trabajo que hacen o el que puede hacer. En sus testimonios, surgen algunos elementos significativos: la homogeneidad como valor, la heterogeneidad como obstáculo, heterogeneidad debido al aislamiento, homogeneidad por tamaño, etc. En el testimonio citado de este director, lo que empieza siendo un reconocimiento a la diversidad (el multiculturalismo y los distintos niveles de conocimiento) termina describiendo una situación de desigualdad social que trastoca la vida de la escuela. De la diversidad a la desigualdad: ese es un desplazamiento que, en muchas ocasiones, “naturaliza” los distintos niveles de conocimiento como producto inexorable del origen social. Hay allí una producción escolar propia, y no solo una reproducción: en la medida en que el origen es visto como destino, y sólo como eso, hay una acción que produce la escuela (Dussel, 2008).

Otra cuestión que allí se plantea es la necesidad de atender a aspectos de la subsistencia, lo que genera en esas instituciones, que se sienten herederas de aquella matriz histórica enciclopédica y de distinción social que caracterizábamos antes, una percepción relativa a que “algo está fuera de lugar”. Frecuentemente, la perspectiva con que se percibe a esas y esos jóvenes está caracterizada por subrayar carencias económicas, pero también afectivas, culturales y morales.

Nosotros no logramos, la escuela no logra revertir lo que ellos traen: una falta de lectura, una carencia de lectura y escritura, unos errores gramaticales y una falta de comprensión que los cinco años de secundario⁶ no logra revertir. A pesar de todo el esfuerzo que se hace en la escuela, cuando se reciben e ingresan... al mes de iniciada la carrera les dicen que no pueden seguir... (Director de escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, sectores bajos y medios-bajos).

6 A partir de la aplicación de la nueva Ley, la escolaridad secundaria dura seis años.

Nosotros en lo que hicimos hincapié tanto el año pasado como en este es tratar de que el docente pueda manejar variables sociales extra curriculares. ¿Por qué? Porque veíamos que los conflictos más grandes que se generaban en la relación docente – alumnos estaba cuando el docente consideraba que los alumnos que tenía enfrente tenían los mismos problemas que él o no podía tener otros problemas distintos a los de él. Y uniformaba la clase, uniformaba a todos los integrantes del alumnado de esa clase con la misma problemática, con el mismo nivel de rendimiento. Entonces trabajamos en eso, en el tema de la diversidad porque veíamos que la mayor cantidad de conflictos venían por ese lado entonces para tratar de solucionar ese conflicto empezamos a trabajar sobre que el docente se concientice de la diversidad del alumnos (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la “deferencia” de cuidar. Vale cuestionarse si este asistencialismo no se instala como el lugar de una desigualdad irremediable; posicionando al otro en esa situación que se juzga inferior. Las instituciones se posicionan de distinta manera, en base a la idea de futuro que propician para sus alumnos y a los modos diferentes en que leen su propia potencialidad. Esto se vislumbra en distintos aspectos, por ejemplo, el grado de “resignación” con el que leen las condiciones de partida de sus alumnos, la potencialidad que le asignan a la escuela o las tendencias culturales del ambiente más próximo.

ELLOS Y NOSOTROS: OPOSICIONES, ENTRE LA NEGACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO

La “condición inferior” de quienes entraron a la escuela secundaria en la última década va de la mano de la construcción de una oposición marcada entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos) y un “nosotros” (los adultos, los que estábamos aquí). “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes.

[¿La escuela brinda herramientas intelectuales a los chicos?] Si te soy sincera, creo que no. [...] No conseguimos que logren leer y escribir bien, antes un alumno que no podía leer y escribir bien no podía terminar la primaria. [...] [Pero] un día los recibimos, y terminan la

secundaria sin saber leer, escribir y comprender. Con lo cual no van a poder comprender ni siquiera un libro de estudio en una facultad. (Director de escuela pública bachillerato, Gran La Plata, sectores bajos).

[Lo que sucede] más habitualmente son faltas de respeto al docente, eso es lo más habitual, y discriminación entre ellos, violencia entre ellos [...] conflictos barriales que se traen a la escuela [...]. [Los motivos son] el tema del trabajo, el tema de la convivencia, tienen otras normas distintas, otros códigos distintos a nosotros. (Director de escuela pública bachillerato, ciudad de Buenos Aires, sectores bajos).

Nos resulta muy productivo desarrollar un análisis en torno al planteo de Chantal Mouffe (1999) respecto a la percepción moral en una discriminación ellos/nosotros, no como categorías políticas, sino morales. “Nosotros” los recibimos pero “ellos” fracasan: la dicotomía nosotros-ellos no propicia las mejores condiciones para pensar en la incidencia de lo que se hace cotidianamente en la escuela para que los estudiantes tengan mejores herramientas para atravesar un mundo complejo. Por otro lado, se enuncia un “nosotros” que supondría un conjunto de rasgos compartidos que no se explicita. Lo que llega a plantearse atiende a cuestiones de comportamiento, de “códigos”, de aspectos culturales característicos de otro sector social. Aún cuando la cuestión de la clase social no se alude directamente, está allí subyacente cuando se apela a categorizaciones “más blandas”. Obtuvimos también testimonios como el que sigue, en el que si bien se posiciona de manera más comprensiva, y buscando una consideración más positiva, mantiene vigente esa oposición ellos/nosotros:

Estar alfabetizado hoy es lo mismo que siempre, ¿no? Leer y escribir, operaciones básicas, se agrega la informática y la tecnología [...] El problema es que no llegan alfabetizados a primer año. [...] [Los alumnos] tienen un vocabulario muy reducido, entonces no pueden armar oraciones coherentes, y no pueden expresarse en las asignaturas, entonces nosotros estamos alfabetizándolos. (Director escuela media pública bachiller; ciudad de Buenos Aires, sectores bajos).

Si preguntás a otros docentes te podrían decir que los chicos son patoteros. [...] Pero mi relación con los chicos es muy de afectos. [...] Yo siempre les veo valores, les veo virtudes. [...] Yo caracterizaría a mis chicos como que vienen de una cultura diferente donde ciertos modales y cierta forma de comportarse son naturales para ellos, la mirada que yo hago o la mirada que hacemos nosotros sobre lo que ellos hacen

o ellos piensan es lo que calificamos como bueno o malo. [...] Yo trabajé con la cuestión de la cumbia villera en formación ética y me doy cuenta que ellos piensan y sienten de una manera diferente, ellos ven la vida desde su realidad. (Director de escuela pública técnica, ciudad de Salta, sectores bajos)

En este testimonio hay una perspectiva que busca desarrollar una comprensión de las características ajenas propia de los “nativos”. Aun en esta aproximación, la perspectiva modelada en torno a ellos-nosotros, sigue estando allí; una voluntad de entender al otro, al mismo tiempo y en la misma acción retórica que lo proclama y lo aleja como otro, y aún cuando no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, sigue persistente una visión de mundos separados y opuestos (Dussel, 2008). Sin lugar a dudas, existe una diversidad que esta construcción dicotómica asume y se expresa de manera distinta en las instituciones:

[Los chicos] con eso de la radio, el video –en algún acto patrio han hecho una radio, por ejemplo– han hecho un interrogatorio, un programa periodístico, y aprendieron también lo que tiene que ver con lo actitudinal que es pararse y mirar al otro de frente, que tampoco tienen ese hábito incorporado, mirarlo y mantener la conversación así, en general tienen la costumbre de ponerse la gorra y taparse la cara, empiezan a ver, a descubrirse y a mirar al otro, y yo he visto crecimiento en esos chicos. (Director de escuela media pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, sectores bajos y medios-bajos).

Ellos, los jóvenes, tienen códigos distintos a nosotros, los adultos. Quizás entre ellos se entienden bien con pocas palabras, y nosotros necesitamos largar un vagón de palabras para expresar algo. Tienen un gran poder de síntesis y quizás nosotros no lo tenemos, o bien somos más complicados para entender las cosas y necesitamos que nos den vuelta acerca de lo que diremos [...] Habría que buscar meterse en el mundo de ese código, como para poder entenderlos y a partir de ahí edificar todo lo otro. (Director escuela privada técnica, Gran La Plata, sectores medios)

En este, pero también en los testimonios anteriores hay construcciones pedagógicas ligadas a atender aquello que se trae del origen o del entorno próximo, que debe ser modelado, retrabajado, con la intención de “convertir el defecto en virtud”: una expresión deficiente, los códigos desconocidos (pero no valorados como innovadores, sino como una novedad ligada a una presunta decadencia), de

mundos-otros a los que se les sospecha algún valor (Dussel, 2008). Se trata de una perspectiva que busca encontrar el valor y alejarse de miradas impugnadoras, pero que no abandona una “extranjerización” de los nuevos. No deja de haber, en estas afirmaciones, resabios de concepciones educacionales –por ejemplo, la necesidad de partir de los conocimientos previos– y una producción escolar propia, que conserva las jerarquizaciones de lenguajes, modalidades de expresión, las experiencias culturales consideradas legítimas y aquellas que se consideran de menor valor.

Al examinar las percepciones de estos responsables de escuelas, estamos atendiendo también a la construcción de sensibilidades, en el sentido de que se construye un sentido común relacionado con la construcción colectiva de los deseos. Para ello nos ha sido provechosa la conceptualización de Mouffe (2014) que pone el foco en el cuestionamiento de cómo la construcción moderna del conocimiento entendió a los afectos como una expresión de irracionalidad, delimitando una marcada distinción entre razón y sensibilidad. La autora destaca que, por el contrario, razón y sensibilidad no son términos antagónicos sino agónicos, es decir, que resulta necesario que las instituciones permitan que los conflictos adopten una forma agonista, donde los oponentes no sean enemigos sino adversarios entre los cuales exista un consenso conflictual. La afirmación de una diferencia es una condición para la existencia de identidades, es decir la conformación de un “nosotros” que requiere necesariamente la delimitación de un “ellos”. Eso no significa que se trate necesariamente de una relación antagónica, sino que deben buscarse las maneras en que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo en la que la presencia del antagonismo es “sublimada” (Mouffe, 2014), movilizandolas pasiones hacia proyectos democráticos mediante la creación de formas colectivas de identificación.

CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas ha sido difícil –y será aún– transitar el camino desde una escuela fundada sobre el elitismo republicano a una que busque la igualdad. Las instituciones son sedimentaciones de modos de otorgar sentido, formas que han logrado hegemonizar y que al naturalizarse hacen olvidar la selección que ellas han producido, lo que han incluido y lo que han excluido y la particular articulación que les ha dado identidad (Southwell, 2008). Des-sedimentar, entonces, el sentido operativizado a través de su formato es una práctica conceptual que hemos buscado hacer aquí y que también abre las condiciones para producir una práctica política. Des-sedimentar su carácter de discurso hegemónico, sus lógicas internas su particular articulación en la unidad “formato escolar” lo hace susceptible de ser modificado.

¿Cuánto hay de producción y cuánto hay de reproducción de las desigualdades sociales en la formulación de horizontes y en la definición de expectativas y visiones en los y las directores de escuela? En algunos casos, las instituciones asumen con naturalidad que ellas están destinados a “torcer” tendencias, a modificar hábitos, a “abrir nuevas ventanas” en relación con los mundos que sus alumnos podrán habitar. En otras, contrariamente, parecen tener un destino trazado por el ámbito de pertenencia de sus alumnos. Los posicionamientos y las propuestas que desarrollan no están estrictamente atados al sector social de sus alumnos. En ocasiones de una misma ciudad que atienden al mismo sector social desarrollaban situaciones de formación y acompañamiento muy disímiles.

Por supuesto, como afirma Mouffe (1999) concebir la política democrática en términos de consenso y reconciliación no solo es conceptualmente erróneo, sino que implica rasgos políticos. Las tensiones que produce la convivencia de distintas culturas, tradiciones y consumos culturales, deben ser trabajadas institucionalmente desde una perspectiva que no sea una visión idealizada de la sociabilidad humana; por el contrario, reconocer el carácter ambivalente de la sociabilidad humana y que la hostilidad y la reciprocidad no pueden ser disociadas. La dimensión conflictual de estas tensiones no puede ser eliminada, solo canalizada, conducida, en una perspectiva de trabajo político institucional sobre los conflictos en lugar de la sanción moral que fortalece la “extranjerización” del otro.

Isabelino Siede apunta en torno a este problema:

Hay actualmente una percepción que corroe internamente las pretensiones emancipadoras de la tarea pedagógica. Tiene dos caras, pero se trata de la misma idea: de un lado, la suposición de que los estudiantes no pueden aprender y del otro, la suposición de que la escuela no tiene nada para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas, pues un docente que deja de enseñar es un agente activo de expulsión (Siede, 2006: 6).

Los contrastes se hacen notorios en aquello que la escuela entiende que puede llevar adelante, partiendo del hecho de que lo que hace o deja de hacer con las condiciones de partida de sus alumnos, lejos de ser neutral, configura condiciones distintas para la escolaridad de ellos. Así, la perspectiva que la investigación nos provee es que la escuela traduce la desigualdad social con maneras de intervención que producen jerarquías, clasificación y culturas escolares sedimentadas en el tiempo, por ejemplo, en la perdurabilidad de la matriz institucional

y cultural asociada al viejo elitismo de los colegios secundarios, sobre los cuales se producen actualizaciones y puestas al día en diálogo con las expresiones de la vida contemporánea. En ese marco, y siguiendo a Dussel (2008) la oposición entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos sectores sociales) que tienen códigos, disposiciones y modales “naturalmente” distintos y hasta algo incomprensibles, y un “nosotros” (los adultos, los sectores sociales incorporados, los profesores) que se establece como parámetro de legitimidad, refuerza formas particulares de producir una desigualdad escolar, una extranjerización y un distanciamiento que no se disuelve aún en aquellas posiciones que buscan ser más productivas y posicionarse de manera más comprensiva hacia aquellas prácticas y referencias culturales que es necesario transformar.

Por otro lado, existen muchas dimensiones que son más institucionales que generacionales, es decir, los modos en que la institución escuela propone, procesa, habilita, enmarca y da sentido a la expresión de los y las jóvenes y a la socialización que venimos describiendo. El espacio físico, los lugares de encuentro, de circulación, de apropiación, el impacto del modo en que la institución se posiciona frente a los procesos de reforma, facilitar la expresión de lo común aunque sea contingente, darle sentido a la noción de convivencia, examinar que genera en términos de igualdad y de comunidad la lógica meritocrática que tanto peso tiene en el sistema educativo, desarmar y contraproponer percepciones que se salgan de la confrontación nosotros/ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, John Langshaw (1988). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila Ed.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- . (2008). *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate*. Buenos Aires: FLACSO, 2008.
- Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Montandon, Cléopâtre (1992). “La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l’éducation”. *Revue*

- française de pédagogie* 101, 105-122.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe Chantal (2014). *Agonística*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona, Herder.
- Siede, Isabelino (2006). “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela” en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Southwell, Myriam (2008). “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades” en *Revista Propuesta Educativa*. Nro. 30. Buenos Aires: FLACSO.
- . “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti G. (Comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- . (2012). “Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa” en Tello C. (Comp.) *Política y epistemología de la investigación educativa*. San Pablo: Mercado de Letras
- . (2014). “Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre consumos y legitimación en la Argentina de entreguerras” en Pineau Pablo. (comp.) *Escolarizar lo sensible. Estudios de Estética Escolar*. Buenos Aires: Teseo.