

Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones

Myriam Southwell*

Este trabajo es una producción aún en proceso del proyecto de investigación: “*Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*”, que se desarrolló entre los años 2005 y 2007 por la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de Salta y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica.

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 trabajos recientes que analizan escuelas capitalinas y bonaerenses y diagnostican una fragmentación de la oferta en términos de la población socio-económica que atienden (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009), nuestra investigación se propuso ampliar tanto geográfica como temáticamente el estudio de las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad, incluyendo las desigualdades sociales, geográficas, de género, étnicas y culturales, y relevando las dinámicas externas e internas a las escuelas que producen experiencias educativas desiguales.

Este proyecto recogió información de las provincias de Salta, Neuquén, Buenos Aires y la ciudad de Buenos Aires. La elección de estas jurisdicciones se realizó teniendo en cuenta distintas modalidades de la secundaria y el impacto de la implementación de

* Docente de la Universidad Nacional de La Plata e investigadora del CONICET, FLACSO, Argentina.
E-mail: myriamsouth@msn.com

procesos de reforma. En este sentido, nos ha preocupado la posibilidad de aportar un conocimiento comparativo de orden nacional para dimensionar el estado actual del nivel medio en la Argentina y su participación en la configuración de desigualdades sociales, culturales y regionales. Con un trabajo de campo en 24 escuelas de 4 jurisdicciones del país (6 en cada una de ellas), el proyecto relevó información sobre la formación que promueven hoy las escuelas medias en torno a tres ejes: *la formación política* (esto es, la relación con la norma y la autoridad), *la formación en prácticas de lectura y escritura* de complejidad y variedad crecientes (incluyendo las que se dan en asignaturas no literarias y en entornos virtuales) y *la formación en saberes vinculados al mundo productivo*. La metodología de investigación fue cualitativa, incluyendo entrevistas en profundidad a distintos actores de la escuela, grupos focales, observaciones de clases y espacios escolares, relevamiento de normativas y reglamentos, análisis de diversos materiales de lectura y escritura, seguimiento de trayectorias educativas y laborales, y registro videográfico de escenas de aula. Las escuelas fueron seleccionadas según los criterios de una muestra intencional teniendo en cuenta el sector socioeconómico con el que trabajan (2 escuelas que atendieran a sectores medibajos, 2 escuelas que atendieran a sectores medios y 2 escuelas que atendieran a sectores medio-altos); la implementación de proyectos pedagógicos específicamente relacionados con la lectura y la escritura; la inclusión de escuelas de diversas modalidades del nivel; que atendieran a población migrante; escuelas de gestión privada (al menos 1); escuelas con centro de estudiantes y alta proporción de docentes sindicalizados.

Escuela media, desigualdad y prácticas escolares

Las últimas décadas han estado marcadas por una profundización de la desigualdad. Los jóvenes han sido un sector particularmente afectado por este proceso, por eso nos preguntamos cómo operan las escuelas medias en ese escenario. Partimos del hecho de que, tal como lo han mostrado estudios clásicos de la sociología de la educación, las escue-

las 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 educativas. 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. Como una contribución a ese enfoque, presentaremos en este artículo una lectura aún provisoria e introductoria de una pequeña parte de la información mencionada: las entrevistas realizadas mediante cuestionarios semi-estructurados a los directores de las escuelas seleccionadas; nos hemos circunscripto aquí a sus percepciones acerca de las características de los alumnos y las posiciones que sus instituciones toman en relación con la formación política, tanto en aspectos vinculados a las normas, la concreción de la noción de convivencia, la comunidad de pertenencia hacia la que orientan la formación y la vinculación con reflexiones políticas más generales.

Hay un aspecto metodológico que debe ser mencionado y se refiere a que en la entrevista como género la autenticidad podría aparecer mediada por múltiples elementos. En ese sentido, tenemos en cuenta la tendencia a que los entrevistados declaren como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Esa característica de “deseabilidad social” (Corbetta, 2003) que se hace evidente en muchas expresiones de tono personal puede acentuarse en actores como la/os directores¹ convocados como “representante de la institución”. Sin embargo, también queremos destacar que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos 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, configura y establece fuertes marcas 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 (1988), 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. 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.

Aproximaciones recientes desde la sociología y la teoría política enfatizan que hay que considerar al mismo tiempo las características más “estructurales” de la desigualdad y –a la vez– las estrategias de acción políticas de las instituciones y los sujetos. 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.

El concepto de *fragmentación* de la oferta educativa profundiza algunas formulaciones clásicas sobre la escuela media argentina, que describían su característica de *segmentación* en relación con los sectores sociales a los que atendía. La noción de fragmentación avanza algunos pasos más en relación con la noción de segmentación, al establecer una nueva escala de producción de diferencia y desigualdad ya no a nivel del segmento (circuito de escolarización, conjunto de escuelas que correspondería a cada sector social), sino a nivel de cada escuela, de cada institución educativa.²

En este sentido, una preocupación central de estudio ha sido, no solamente registrar la reproducción de la desigualdad social al interior

de las escuelas, sino también la producción de prácticas desigualadoras en entornos institucionales específicos, en las relaciones establecidas entre las escuelas y otras instituciones, organizaciones y asociaciones, tales como las familias, las otras instituciones del sistema educativo, empresas, entre otras.

Un rasgo que ha estado presente en nuestro acercamiento a estas problemáticas, desde el comienzo mismo de la investigación, son los estudios que han marcado el diagnóstico de situación crítica que ha venido mostrando el nivel secundario, frecuentemente señalado como el más crítico de los espacios educativos de la Argentina (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004). Éstos y otros estudios han señalado los fuertes inconvenientes que muestra el nivel a través de indicadores de repitencia y deserción. Sin embargo, esta investigación le ha dado un espacio igualmente relevante a toda la experiencia de contacto cultural que impulsan las escuelas confrontando con dificultades de todo orden, buscando generar experiencias significativas de formación para los alumnos, o reseñando las estrategias familiares para permanecer vinculados a condiciones que habiliten un mejor futuro, buscando albergar los cambios de la cultura contemporánea y su expresión con sentido propio al interior de la escuela.

Un poco de historia o acerca de la escuela media y la formación política³

En este apartado vamos a analizar cómo se fue configurando un nivel de educación secundaria dentro del sistema en formación y la dimensión política que se le fue asignando. Hablamos de educación secundaria cuando tenemos como referencia un sistema educativo completo, en funcionamiento, ordenado por niveles; sin embargo, la educación secundaria en la Argentina tiene un origen anterior a la creación de un sistema estructurado. Las primeras instituciones de educación secundaria se conformaron como readecuaciones y refundaciones de escuelas o colegios existentes en etapas anteriores.

Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experien-

cias de educación preparatoria. Se definía así por su relación con la educación universitaria, de la que era tributaria: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que conferían sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Sus objetivos principales eran la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la sociabilidad propia de la aristocracia que incorporara fuertes contenidos religiosos.⁴ 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.

Bajo la influencia de la Ilustración, en la Buenos Aires que emerge en el contexto de las reformas borbónicas, se funda en 1771 el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y posteriormente –en el mismo lugar– el Colegio de la Unión del Sud, en 1818. Era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña. La emergencia y consolidación de un poder económico, la apertura de ciertos canales del poder político, hacían que la burguesía de Buenos Aires proyectara sus ambiciones sobre un territorio más amplio (el Virreinato y posteriormente el territorio emancipado). Para ello, era necesario contar con instituciones que garantizaran el acceso a la alta cultura y promovieran la sociabilidad de la élite porteña. El segundo Colegio continuaba con el formalismo del primero, pero produce una apertura a la oficialidad del ejército y a la pequeña burguesía.

En 1823, el Colegio de la Unión del Sud, que había sufrido también la penuria económica, se convirtió en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, constituyendo el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites. Esto también significaba dotar de estatus funcional a los profesores e integrarlos en la estructura del Estado. Esta transformación estuvo de la mano de una mayor liberalización, menos formalismo y un carácter más literario y filosófico de los estudios. El programa de este colegio indicaba una fusión entre sociabilidad, formación política común de las élites y función

preparatoria. Rivadavia, en la búsqueda de desplegar un proyecto a escala nacional y no sólo local, instrumentó un mecanismo de reclutamiento mediante becas destinadas a aspirantes meritorios de las provincias del interior. Buscaba que esta formación en pautas comunes de sociabilidad garantizara la difusión de los principios del liberalismo ilustrado y promoviera una estabilidad política que fuera la base de instituciones nacionales (una constitución, un gobierno nacional, un parlamento, etc.).

Al promediar el siglo XIX, la provincia de Entre Ríos, en el marco de la consolidación de una oligarquía provincial con la adhesión de varios gobernadores del interior, generó colegios preparatorios que permitieran consolidar sus relaciones con los grupos dominantes del resto de las provincias aliadas. En 1848 creó el Colegio Preparatorio de Paraná y un año después el de Concepción del Uruguay, con el objeto de garantizar la educación literaria y filosófica de la juventud.

En 1863, bajo la presidencia de Mitre, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. A partir de allí se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que los intentos anteriores habían buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, el modelo de los Colegios Nacionales llevaban un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. En el período que va de 1863 a 1890, se crean Colegios Nacionales en todas las ciudades importantes del territorio.⁵

También, en esa expansión, desde 1863 a 1916, hubo 17 currículas diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Se incluyeron y excluyeron materias (como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola). 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 (Dussel, 1997). 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 (Hunter, 1998). Por ejemplo, hay una discusión interesante sobre si los estudiantes de los colegios nacionales deben ser obligados a escribir poesía. Leopoldo Lugones, un aclamado escritor y también Inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, ya que podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina “Literatura” terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (cf. Dussel, 1997:41 y ss.).

En las primeras alusiones históricas a la educación secundaria se incluía particularmente a los colegios nacionales, que a su vez coincidían con la educación preparatoria, es decir, también eran llamados preparatorios. No se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas como parte de un nivel del sistema en formación, y propiciaban una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función).

El año 1890 marca el inicio de un ciclo de crisis económica y política con el surgimiento de una impugación persistente al régimen. Asimismo, fenómenos de fuerte transformación social, como el fenómeno inmigratorio, la intensificación del modelo agroexportador y la modernización cultural de la sociedad como reflejo de la integración al mercado mundial provocaron la aparición de nuevos sujetos sociales y políticos. Un proletariado activo, de origen inmigrante, y nuevas fuerzas políticas como el anarquismo o el socialismo, completan un panorama complejo y desafiante para las viejas élites. En ese contexto, se planteó la necesidad de efectuar reformas a los colegios nacionales. Entre 1890 y 1905, se sucede una serie de propuestas de reforma: por una parte, florecen críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista de los colegios nacionales y aparecen iniciativas tendientes a reorientar a los colegios nacionales 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. Un ejemplo de eso fue la creación de la Escuela Industrial de la Nación, creada durante la presidencia de Pellegrini.

En 1902, Joaquín V. González propuso una modernización del currículum de los Colegios Nacionales, sin desarticular su función de formación de la clase gobernante. Estas reformas completaron un largo ciclo de paulatina modernización del currículum, que fue reseñada por Inés Dussel (1997):

- El reemplazo de las lenguas muertas clásicas (latín, y griego en menor medida) por las lenguas vivas de mayor uso (inglés, francés, alemán, italiano).
- La modernización de la literatura, con la inclusión de un canon literario “nacional”, que desplaza las obras del siglo de oro español.
- El reemplazo de la filosofía por la historia, como fundamento de la formación ético-política.
- Una concentración de la historia en historia americana y argentina, en lugar de la historia universal.
- En general, un giro hacia fundamentos cientificistas del enciclopedismo y la formación generalista.

Al lado de estas modificaciones estructurales del *currículum*, González preveía una diferenciación en el subsistema de los colegios nacionales: por una parte, el común de los colegios mantendría su estructura y renovarían su *currículum*, mientras que tres colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata) adoptarían la forma de colegios nacionales universitarios. Estos colegios nacionales universitarios funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con las cátedras, con la formación de las universidades, mientras que el resto cumplirían una función de formación secundaria general, con pretensiones mucho más acotadas de formación para el ejercicio de la actividad política.

Esa modernización curricular garantizó una pervivencia mucho mayor de la formación de los colegios nacionales que el viejo *currículum* humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político. En 1915, el ministro Saavedra Lamas presentó al Congreso Nacional una ambiciosa reforma del sistema educativo argentino. Esa reforma suponía cambiar la estructura de niveles, de la siguiente manera:

- Ciclo elemental obligatorio (4 años)
- Ciclo intermedio (4 años) de talleres no obligatorios y más prácticos
- Escuelas secundarias.

Esta reforma se apoyaba en los argumentos elaborados por Víctor Mercante en “La crisis de la pubertad”, inspirados en una psicología positivista y experimentalista. Mercante sostenía, sintéticamente, que el sistema educativo tradicional (primaria y secundaria) no reflejaba la existencia de una edad con necesidades muy específicas: la pubertad. La edad intermedia entre la infancia y la juventud requería una atención especial. En función de estas características, la pubertad ya no podía ser contenida por la vieja primaria y la vieja secundaria, anticipando demasiado elecciones que luego el joven no podría sostener. En el fondo, se trataba de una explicación psicológica de un problema social. El “cuello de botella” que se producía en el sistema educativo, a lo largo del nivel secundario, se debía (según Mercante) a que los jóvenes se arrepentían de las elecciones realizadas cuando se inscribieron (durante la pubertad) en los colegios nacionales. Esta reforma debía tener un efecto “desescolarizador” para los sectores populares, que según esperaban sus autores, sería desviado al sistema productivo antes de llegar a la educación secundaria.⁶ La reforma Saavedra Lamas fue implementada en 1916, y en 1917, como una de las primeras medidas de política educativa, Hipólito Yrigoyen decretó la derogación de la reforma.

Durante las décadas del '30 y '40 se produjo un nuevo desplazamiento del sentido del derecho a la educación. La crisis del capitalismo a escala mundial impactó en el modelo liberal de los Estados nacionales latinoamericanos. La reestructuración del campo político de los distintos países en el período de entreguerras significó una ruptura de la confianza liberal en el progreso ilimitado del capitalismo y de su reflejo en regímenes políticos democráticos. Pero además, el Estado comenzó a asumir como una de sus funciones centrales la integración de la sociedad. Así, otra faceta del corporativismo de la década de 1930 fue la de un Estado preocupado por la conformación y consolidación de cuerpos colectivos y corporaciones, como los propios interlocutores del Estado⁷. Durante este período, las grandes corporaciones preexistentes, como la Iglesia,

lograron una importante gravitación en la vida pública. En virtud de la expansión de los esfuerzos estatales se potenció el poder de policía estatal para la escolarización de la población, y se incrementó el grado de institucionalización de esta escolarización. Pero además, los propios sistemas educativos adoptaron entre sus funciones centrales la formación de un fuerte nacionalismo, en sintonía con las tendencias ideológicas internacionales. En definitiva, la educación se asociaba a una nueva forma de ciudadanía, que ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, del pueblo y de la sociedad nacional.

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. En esa evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, se irán pareciendo a las escuelas 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.

La década de 1970 marcó en la región el fin de las políticas clásicas del Estado de bienestar. En el nivel secundario, la inexistencia de una regularización de la dispersión de orientaciones y modalidades se acentuó con la carencia de una política orgánica para el nivel. Esto produjo, de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Al respecto, 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 diferente. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible en la etapa anterior a la dictadura, la falta de políticas orgánicas para el nivel más allá de modificaciones curriculares y la

preocupación por el control de las conductas, impactó reforzando estos circuitos. Finalmente, se efectuaron diversos intentos de restringir el pasaje del nivel secundario a la universidad. Si bien las tasas de escolarización alcanzadas en los períodos anteriores para el nivel primario y secundario se sostuvieron, se experimentó una segmentación creciente y el flujo horizontal de matrícula se vio interrumpido (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983). Asimismo, fue posible observar un fenómeno de incremento de la presencia del sector privado en el sistema educativo. Sin embargo, aun en los casos en los que el Estado no produjo un recorte tan notable de su presencia en el sistema educativo, es posible observar un cambio en las definiciones doctrinarias acerca de la responsabilidad educativa. El papel de las familias, de los padres, de la Iglesia, entre otros, fue rescatado.

Sin embargo, resulta notable que a pesar de este fuerte recorte de las iniciativas estatales, no se produjo una caída significativa en las tasas de escolarización en la región. El empobrecimiento efectivo se produjo en términos de la calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna de los sistemas educativos. Las reformas implementadas en la década de 1990 asumieron el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales. La profundización de los patrones de inequidad obligaba a políticas estatales que repararan y compensaran las situaciones provocadas por las décadas precedentes. Así, se definieron poblaciones que debían ser particularmente atendidas por políticas estatales activas, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa. A pesar de mantener un *currículum* común, la focalización de las políticas educativas, yuxtapuesta con patrones de inequidad educativa constituidos en las décadas anteriores, produjo una fragmentación de las experiencias de escolarización de los distintos grupos sociales.

Como muestra, la sucinta descripción aquí presentada, la historia de la escuela media en Argentina plantea sustantivas diferencias a la de la educación primaria. Esta última fue pensada en una formación destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva. En el caso de la educación secundaria su

papel estuvo ligado a la formación de las élites característica que –con la expansión del nivel– permaneció como parte de su lógica interna estableciendo diferenciaciones al interior de ese nivel a través de circuitos de calidad diferenciada.

Actualidad del problema de la formación política

Nos interesa explorar ahora una actualización de algunos elementos de la formación política que producen hoy las escuelas, a partir de poner ahora la mirada sobre la cotidianeidad de sus prácticas escolares y los sentidos que tienen y producen quienes dirigen esas instituciones. El desarrollo que sigue se concentra en las consideraciones realizadas por los directivos de las escuelas correspondientes a cada una de las cuatro jurisdicciones. La organización temática adoptada encierra una presunción conceptual de base; ésta es, que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos 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, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas. Podrían desplegarse múltiples matices y diferencias en los perfiles personales y profesionales que harían que esta afirmación sea más significativa en algunos casos que en otros; sin embargo, en las múltiples situaciones relevadas, hay una recurrencia en torno a la orientación que la escuela asume de mano de sus directivos, a partir de lo que ellos entienden como potencialidad de la escuela –su escuela concreta– involucrada.

Una acción clave que la escuela realiza, es componer un relato (histórico, social, pedagógico) y ponerlo a disposición de sus alumnos. Ese relato involucra percepciones del mundo, si es que “fue y será una porquería” o si vale la pena ser vivido, si lo que lo compone nos pertenece o les pertenece a otros e inclusive si *nunca* se accederá a muchas cosas del mundo. Implica también la convicción acerca de que hay cosas de la sociedad que pueden ser cambiadas o sólo cabe la resignación de que ella no es como quisiéramos; pero además el relato toma cuerpo en las tareas cotidianas a partir de prácticas fehacientes de participación, la

concreción de lo que se postula como democrático o si, contrariamente, supone que la escuela tiene sentido por otros vínculos que establece y no por la formación a través de prácticas democratizadoras. Entre estas tensiones, ese relato también les da lugar a los estudiantes para que expresen sus pareceres y sus interpretaciones sobre la vida escolar o si, contrariamente, reserva para ellos el lugar de la obediencia o de la opinión marginal, con poca incidencia sobre cómo se organiza su experiencia formativa. Todas estas cuestiones y la posición que la institución construye ante ellas forman políticamente en el presente y para el futuro.

“Voy a decir algo terrible. La formación ciudadana, la formación política, la dan los medios de comunicación” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Hay que terminar con la cultura de la tinellización permanente, la cultura que se manejó en los noventa, donde el Estado se corre, y acá queda el más piola. Esa cultura del piola argentino tenemos que, definitivamente, desterrarla, no porque perdamos alegría, todo lo contrario, en realidad es mayor y más alegría pero no haciendo sufrir al otro” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

(Los docentes de la escuela) “No estamos muy acostumbrados a debatir sobre cuestiones en las políticas” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“Los docentes acá, todos, una gran cantidad de profesores tienen una militancia partidaria, o política, esa es una característica. Ninguno es neutro” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Es una escuela con participación gremial, sí, que tiene sus delegados. Toda medida gremial se siente en la escuela, sí, sí. Son los ámbitos de participación en lo que hace a la participación política del grupo. Después yo creo que la participación política de cada uno lo hace desde la práctica docente. Pero el ámbito principal es de participación gremial” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

Una directora de una escuela pública planteaba lo siguiente:

“En esta escuela hay una misa de fin de año de egresados, que no es demasiado usual en una escuela pública... pero antes era como muy institucionalizado, y ahora está bastante separado de lo que es el acto de fin de curso” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios-bajos).

Un director de una escuela privada argumentaba:

“Nos parece bien que los alumnos tengan una religión, nos parece que una religión es un gran apoyo en determinados momentos, que una religión conlleva una ética milenaria, pero la escuela misma no promueve la religión y hace un gran trabajo cívico político, pero no político partidario. (...) Tolerar es una posición paternalista, no, nosotros no toleramos las diferencias, nosotros disfrutamos de las diferencias y nos sentimos menos-cabados cuando desaparece una diferencia (...) Cuando desaparece una lengua indígena todos somos menos, y cuando una tradición familiar de un emigrante de tal país deja de festejarse todos somos menos. (...) Nosotros estamos dictando las materias como derechos humanos y ciudadanía o anteriormente filosofía y formación cívica ciudadana, no sé si estamos dictándola como esperaría el Ministerio de Educación que la dictara, pero por un lado tiene que ver con que nuestros alumnos han tenido filosofía para niños desde primer grado y que se ha hecho mucho trabajo en este sentido” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Entonces se les explicó por qué hay que respetar al otro, qué era esto de respetar al otro, la falta de consideración, en este caso por el himno, pero podría ser, insisto, porque acá hay chicos de otras religiones, cuando vayan al entierro del papá de un chico que practica otra religión, sea cual fuese, o sea, que hay ciertos ritos sociales que por respeto al otro hay que respetarlos al menos. Lo que se sanciona acá es la intolerancia colectiva, la intolerancia social y eso sí que es una política, creo, no estricta pero sí de cumplimiento efectivo, que hay que entender que en determinado momento hay un límite, que si supera ese límite, en primer lugar será sancionado, y en segundo lugar bueno, no estará más en el colegio. Después de haber agotado todas las instancias” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“La escuela les puede mostrar otras realidades que de repente, en otros lugares, a lo mejor no la pueden ver. Por ejemplo con la formación del centro de estudiante, eso yo creo que genera en la escuela un espacio de formación ciudadana. (...) El replanteo del perfil del alumno en este colegio tenía que ver con eso, yo no necesito un alumno que sea diez en química, necesito un ciudadano íntegro, una persona que pueda pensar, razonar, que sepa de sus deberes sus obligaciones cívicas, algo más completo que algo que alguien maneje, qué sé yo, la química analítica con diez” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios).

“Nosotros hemos intentado en el colegio abrir instancias de participación en temas acotados digamos donde los chicos pueden realizar aportes, por

ejemplo, en lo que es su recreación” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores medios bajos).

“Hemos estado en el puente, en la ruta, en contra de la Ley Federal de Educación, pero también estamos convencidos que no queremos la vieja escuela técnica tradicional (...) (Discutimos) si queremos un técnico que solamente esté preparado para trabajar en una fábrica o si queremos un ciudadano crítico que vea en la tecnología una posibilidad de desarrollarse, con un sentido crítico de la tecnología. (...) Eso hizo revalorizar mucho las ciencias sociales en la escuela o llevar eso al aula ‘¿qué pasa?, ¿por qué esta gente vive así? ¿cuál será su historia? ¿cómo puede ser que Neuquén sea la primer proveedora de energía del país y no tengan ni gas, ni electricidad los pobladores?” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Esto está como un mandato muy fuerte, te repito, en el proyecto institucional y en las bases de la mutual. Se promueve como una institución democrática y donde se instala la cultura democrática y hacer de la democracia una práctica cotidiana; es decir, que haya participación, que haya opinión, niveles de responsabilidad, responsabilidades delegadas. Esta es una de las características de nuestra institución. (...) Desde ese lugar es donde también se transcriben las pautas de convivencia pero tomando como ideario estos valores que te estoy comentando” (Escuela privada laica bachiller, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“La escuela primaria es la que forma valores” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores altos).

“Es una escuela muy democrática, una escuela muy humana en donde parecería que no pasa nada, que la gente está en su lugar” (Escuela pública técnica, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios).

“Los adultos tenemos que hacer un esfuerzo para desprendernos de la connotación negativa de la política de los políticos y de las instituciones políticas —que eso fue lo más crítico— a las que se sometieron a como cuestionamiento y desvalorización fueron las instituciones, desde la ley, la constitución, la democracia, las instituciones ya más físicas, no? Como la justicia, también más en el primer plano, a pesar digo que teníamos un contacto difícil, creemos que no está instalado o no está instalado con la fuerza que se podría haber instalado en nuestros jóvenes, esta aversión o esta valoración negativa de todo lo que te estoy diciendo, creo que eso ayuda. Ayuda a los chicos fundamentalmente a que no crezcan en un ambiente donde naturalicen la corrupción, la irresponsabilidad, el desentendimiento, de la clase dirigente, fundamentalmente” (Escuela privada laica bachiller, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

Como puede verse, la formación política que se pone a disposición de los estudiantes se emparenta estrechamente con la propia vinculación que los adultos de la escuela –directivos, docentes, etc.– establecen, ellos mismos, con la política y lo colectivo. No puede decirse que la formación política esté determinada por el carácter público o privado de la escuela, ni tampoco está sujeta al sector social que ellas atienden. Sí, podría percibirse en los testimonios recabados que las escuelas que atienden a los sectores sociales más altos, tienen mayor posibilidad de pensar sobre lo colectivo, lo social que atañe a todos; tal vez esas escuelas estén menos abocadas a resolver las enormes urgencia de temas individuales y puedan posicionarse de otra manera frente a preocupaciones más globales de incidencia más colectiva.

La formación política que la escuela se propone dar a través de su propuesta curricular, se concreta también en las vivencias cotidianas e institucionales de posicionarse frente a la demanda y a la justicia.

“Hicimos todas las marchas por el barrio hasta la comisaría, cuando fue el caso de (alumno asesinado por la policía) se tomó la escuela por todos esos chicos que habían muerto de muerte violenta y especialmente donde había intervenido la policía o alguna otra acción violenta. (...) Se logró mucho a través de la gestión de la escuela pero también fue muy complicado ya en ese momento, los chicos no querían circular por el barrio porque uno no vive acá, uno después se va, pero los chicos sí viven, entonces no querían que los vieran circulando en defensa de otro, llegamos hasta la comisaría y se tapaban la cara, porque no querían que los policías los vieran, porque hay que estar ahí adentro viviendo, uno después no se va a otro lugar” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios-bajos).

“En el año 2000 y 2002, cada año, mataron a un chico de la escuela. Y eso generó revuelo y violencia dentro de la escuela. A una chica acá enfrente la violaron y la mataron. Durante tres o cuatro meses que hubo marchas para esclarecer el tema; durante todo ese proceso el clima de violencia que se vivió en la escuela fue una cosa muy tensa. Bueno, ¿se puede evaluar las trasgresiones que se hagan en ese contexto y las trasgresiones que se hagan en un contexto normal o tranquilo igual? No, son distintas. La otra vez acá enfrente un patrullero pisó un chico, lo mató. Estaban los hermanos adentro de la escuela, uno se volvió loco y le empezó a dar piñas a un vidrio y se cortó toda la mano. Entonces, en ese clima, en esa división, el trato que se tiene que dar es totalmente

distinto a otra situación de supuesta normalidad o de supuesta tranquilidad. Entonces, el Código tiene que ser flexible, tiene que atender esas cosas” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

(En relación con tomas de la escuela) *“Vino, nos planteó que iba a tomar la escuela (y preguntó) si nosotros lo apoyábamos. Lo que planteamos es que nosotros no es que no lo apoyábamos pero que si nos necesitaban los íbamos a acompañar, no nos íbamos a oponer a la toma si era una decisión de ellos, pero que nos parecía que había que hacer una reunión de padres, contarles a los papás lo que pasaba y llegar a algunos acuerdos. Hicimos la reunión de padres, vinieron muy poquitos papás, fue bastante dura, porque algunos padres se enojaron mucho y nosotros planteamos que son experiencias que los chicos tienen que pasar también”* (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Existe oposición de los profesores a que haya centro de estudiantes” (...) Más que oposición política por parte de los profesores, diría que se trata de una oposición ideológica: más que oponerse a la participación política creo que es el hecho de tener; si se forma un Centro de Estudiantes, algún tipo de cuestionamiento a su forma de dar clase...” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“No tenemos presidente del Centro; es una estructura curricular, una estructura de tipo horizontal. Tienen delegados y tienen voceros, el vocero y el coordinador de cada turno, o sea que normalmente los vices nos comunicamos con el vocero y el coordinador que es el que baja a los delegados. Tienen delegados y subdelegados. Todas las semanas se reúnen los delegados” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).

“Yo creo que, por ahí en otras escuelas, como hay mayores necesidades, eso hace que el grupo tenga como más dinamismo. Por qué acá intentamos de todas maneras solucionarles todas las cosas que podemos, por eso capaz no tiene la fuerza que tienen en las otras escuelas (habla del Centro de Estudiantes). (...) Trabajan mucho de las materias como cívica, se ha estado trabajando y participando de ‘Concejal por un día’, armando proyectos y yendo al Concejo Deliberante” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“Los chicos no están muy acostumbrados a participar, sólo protestan, por ejemplo: ‘el profesor de educación física nos dijo que tenemos que protestar porque no nos abren la puerta cuando llegamos tarde’. Por eso hay que ir explicando para qué es un centro de estudiantes y qué implica participar, no es sólo protestar o petardeo, es buscar solución, hay que

hilar fino, por eso tenemos esa estrategia” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

Un aspecto que resultó sorprendente en el marco de este trabajo fue la debilitada injerencia de las organizaciones estudiantiles como centros de estudiantes. Esto no se percibe del mismo modo en las distintas jurisdicciones; en la provincia de Neuquén, las organizaciones estudiantiles sí parecen conservar una significativa presencia en la vida escolar y formas de beligerancia ante distintos problemas reseñados. En el extremo opuesto podríamos ubicar a la provincia de Buenos Aires, donde no se encontraron Centros de Estudiantes en la mayoría de las instituciones o se los encontró con una incidencia muy poco significativa en la vida estudiantil. Sobre esto cabrían algunas consideraciones. Una primera consideración en relación a esta ausencia fue reflexionar acerca de la inadecuación de nuestra propia forma de consultar sobre esto, sobreentendiendo la permanencia o casi exclusividad de esa modalidad de organización ya clásica. Así, la investigación tomó como punto de partida que el modo de expresión de la política en los jóvenes era a través de ese tipo de agrupamientos.

También, la relativa existencia de centros de estudiantes no debería hacernos caer en la rápida –y frecuente– conclusión de que los jóvenes son menos políticos, menos participativos, menos críticos, menos reflexivos, menos demandantes de lo que los adultos creemos recordar haber sido a esa edad. Contrariamente, la investigación debió agudizar sus formas de percibir, para registrar todo lo que –en relación con lo político– encontró en actos escolares, narraciones de los alumnos respecto a la existencia del movimiento piquetero en su barrio y la inclusión de sus familias y ellos mismos en esos actos de demanda y confrontación, pintadas en las escuelas cuestionando distintos aspectos como la prueba integradora que se introdujo como innovación al finalizar cada ciclo escolar (una pintada citaba “no a la integradora ni a la vainilla de los jueves”), la mejora de condiciones edilicias y de servicios dentro de la escuela, el fuerte componente sindical incluido en la percepción de sus próximos primeros pasos de entrada al mundo del trabajo y de la relación con los adultos en su triple carácter de profesores/trabajadores/asalariados sindicalizados, etc.

Formación política y construcción de autoridad

En la exploración relativa a la formación política nos ha sido importante relevar el papel que desempeñan los adultos en la construcción de autoridad y qué posición habilitan para los y las estudiantes. La coherencia, el respeto, la relación clientelar, el cuidado, el tratamiento injusto, el acercamiento con dignidad, el conocimiento puesto a disposición como vínculo, son algunos de los rasgos que surgen en los testimonios como parte de una posición adulta que habilita u obstaculiza ciertas conductas y percepciones por parte de los estudiantes, así como una vinculación más general con el mundo adulto.

“Los que reparten comida son autoridad, y eso tiene que ver por ahí con la situación económica de ellos y con una cultura muy arraigada en el barrio, esto de dar. Eso es algo que me gustaría desinstalar y también el tema de la gente de seguridad (se refiere a personal de seguridad en la puerta de la escuela). También como que son una autoridad para ellos” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Yo no manejo el poder... Yo creo que hay que mantener una construcción en el campo del derecho, que no es el campo del poder. El poder es uno sobre otro, y el campo del derecho hacia el campo de la pedagogía es uno con otro” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Yo veo que nosotros estamos acostumbrados a —no sólo en la escuela sino lo que es la autoridad dentro del país— a personalizar las cosas. Hay una mala costumbre de personalizar las cosas y muchas veces por la dirección pasan demasiadas cosas que no tendrían que pasar” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“El chico, como todos sabemos, lo que respeta es la coherencia, respeta al profesor coherente y al profesor que exige y que sabe de lo que está hablando” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“Cuando pasa tanto tiempo sin una persona incuestionable es muy difícil decirles a los chicos que la actividad política es una actividad noble, es la manera de mejorarle la vida a la gente a través de la vía política, entonces me preocupa, me preocupa realmente, porque las dos maneras de cambiar el mundo son la educación y la política” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“El Director puede vetar una sanción que a veces las sanciones del Consejo de Convivencia son más duras de lo que yo pondría. ¿Por qué?”

Porque los padres que vienen al Consejo de Convivencia generalmente son padres que vienen de familias constituidas, con un ideal de escuela que lo tienen de cuando ellos iban hace veinte años y cuando escuchan algunas cosas piden expulsiones, suspensiones, que lo ahorque, que lo extraditen” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“No aceptaron los docentes acompañantes. Viste que dentro del estatuto de los centros de estudiantes tiene que haber docentes que de algún modo hagan de tutores, medio que no lo aceptaron... a pesar que habían elegido a personalidades con las que se llevan bien” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios).

“Yo siempre doy el ejemplo de las jornadas institucionales. Si llega un pibe 5 minutos tarde le decimos de todo ‘se queda dormido, es un vago, un atorrante, mirá este (...)’ en cambio nosotros en las jornadas institucionales nos juntamos a las 8 pero hasta las 8.30 no podemos empezar, digamos, es como que en las escuelas está establecido que hay determinadas normas para los chicos y chicas pero esas normas en los adultos es como que no están” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“En los últimos años hemos tenido muy pocos chicos con una vocación política en el mejor de los sentidos, en este momento –que yo recuerde– tenemos un alumno que en tercero de naturales que esta relacionado con el ARI, se interesa por todas esas cuestiones, dos años atrás había un chico –que está estudiando derecho ahora– que estaba interesado en cuestiones sociales y entendía que la forma de obtener determinadas cosas era a través de la política, el resto de los chicos son a-políticos, descreídos, tienen una pésima visión de la política, asocian absolutamente políticos y corrupción, descreen de las instituciones y creo que serían más agentes libres, franco-tiradores, que participes en una organización política. Eso es preocupante, preocupante por que la política debería convocar a los mejores, los mejores deberían ir a la política y todos deberíamos entender que la política es una actividad muy noble” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

Como sabemos, en los últimos años los reglamentos disciplinarios han ido siendo puestos en cuestión y en revisión; ello estuvo acompañado por la propuesta de dejar atrás prácticas disciplinarias arbitrarias e ir dando paso a la convivencia compartida como eje organizador. Como muestra de esto, en los testimonios que siguen hay frecuentes referencias a los nuevos marcos normativos por parte de aquellos directivos que trabajan en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, la revisión que se ha ido procurando de los formatos disciplinarios más clásicos, no parecen haber sacudido suficientemente las prácticas escolares sedimentadas. En ese sentido, la noción de convivencia es frecuentemente leída más como la aplicación de una sanción que como el ejercicio de distintas personas conviviendo en un espacio institucional. Así, se encuentran frecuentes apelaciones a “si se realiza un consejo de convivencia” e inclusive “se le hace un Consejo de Convivencia” a alguien en particular, en el sentido de “se aplica una sanción” en lugar de ser un ámbito permanente en el que se intercambia sistemáticamente sobre los distintos aspectos que implican una convivencia institucional entre distintas personas y distintas generaciones. Por ello, varios testimonios vinculan al Consejo de Convivencia sólo con las faltas graves, dejando por sentado que a alguien “se le hace un Consejo” cuando está próximo a ser expulsado de la institución. De este modo, bajo la pretensión democratizadora de la idea de convivencia se reactualiza una lógica disciplinaria excluyente.

“En este momento sanciones institucionales prácticamente no hay... porque en la época que al chico se lo amonestaba... había determinado tipo... había un esquema institucional donde el chico podía ser expulsado de la escuela... esa figura ya no existe más, tenemos que avanzar con persuasión. En general... ni el año pasado ni este año hasta ahora, se hizo nunca el Consejo de Convivencia: no hubo necesidad. Sí hubo dos ó tres casos donde hablamos con los padres y demás pero en chicos muy conflictivos, donde hablando con los padres conseguimos que cambien a los chicos de escuela. Por ejemplo, un chico que había venido armado el año pasado, si bien era una réplica, idéntica de las que se usan para robar” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“Las reuniones del consejo de convivencia son raras, yo les expliqué recién, raras y por cosas muy importantes si no, no” (Escuela pública técnica, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).

“Hablamos en algún momento de armar un consejo de convivencia, lo que pasa es que no tenemos los tiempos institucionales para eso (...) cuando hay un conflicto tratamos de escuchar a los chicos, de escuchar a todas las partes, de mediar en lo posible y cuando la cosa ya no da para más ponemos sanción. (...) Había un reglamento hecho hace muchos años que nadie lo sentía como propio, entonces el año pasado se trabajaron tres o cuatro normas básicas, y lo que hicimos fue de un lado y del otro, pusi-

mos qué tiene que cumplir el alumno, qué tiene que cumplir el docente para que esto pueda funcionar. (...) Sí, tenemos pautas de convivencia, que son cinco pautas básicas (...) Se elaboraron también, consultándole a los chicos mediante los delegados, a los profesores mediante el consejo consultivo, porque es muy difícil juntarse todos a trabajar; entonces como que bueno, fueron los representantes. Los profes hicieron la consulta al departamento, elevaron después al consejo consultivo cuáles eran las ideas y lo mismo hicieron los chicos en el aula. De esa manera se elaboró, pero es algo que todos los años se tiene que volver a analizar y rehacer” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Yo no creo que sea lo mejor plantearnos como cuestión estratégica un consejo de convivencia, un consejo disciplinario. El trabajo de una política de construcción permanente de la disciplina entre el chico y el docente debería ser algo que no sea tan importante de mirar. Por que yo estoy mirando al joven desde otro lugar, no desde la indisciplina, estoy mirando la construcción de una mirada colectiva. Entonces me parece que jerarquizar el espacio de la indisciplina aunque lo democratice estoy dándole un lugar; a esa, entre comillas ‘indisciplina’ que deviene producto de cuando faltan políticas pedagógicas activas para construir un nuevo espacio diferenciado” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“(…) Para redactar el acuerdo de convivencia nos reunimos dirección y profesores, la propuesta era que participaran alumnos y familias y nosotros decidimos que no porque el elemento permanente en la escuela somos la dirección quien quiera que la desempeñe y los docentes pero que la opinión de los alumnos de un año determinado, de un momento determinado, no” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Las normas que hoy tiene la educación respecto a lo que es la convivencia en la escuela están absolutamente obsoletas, digamos, no se pueden aplicar (...) yo quiero que alguien me explique a mí, realmente, qué aprendizaje genera en un pibe ponerle 20 amonestaciones. (...) la escuela tiene que ser un lugar que permita que los chicos y las chicas se equivoquen, porque es la única manera que tienen de aprender. Pero la equivocación no tiene que ser castigada, tiene que servir como un aprendizaje. Por supuesto, hay situaciones límites en las cuales algo de esto hay que aplicar. Las normas de convivencia nuestras, no son la panacea pero son las mejores normas que pudimos construir con la realidad de nuestra comunidad educativa. (...) Hemos dejado fotocopia de las normas en los kioscos, en las librerías” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Y a veces se discrimina, con intención o sin intención, a veces, pasa que, no sólo puede la violencia ser física, sino psicológica, o política, o dialéctica” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Hay un libro, o unos capítulos acerca de la convivencia escolar, cuáles serían los roles de cada uno de nosotros según lo plantean los salesianos” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“Un cambio que hicimos fue la suspensión no, el chico no sale del colegio, digamos, la suspensión, eso además lo traje de una escuela en Australia (...) las suspensiones las hacían en el colegio y entonces lo que se hace es se separa al chico, viene un poco más tarde al colegio, tiene que hacer, hace su día en un ámbito totalmente separado del resto, tiene que cumplir con todas las tareas del día, tiene sus recreos en otros horarios y el almuerzo también en otro horario y después se va un poco antes, digamos, se lo separa del grupo, ese vendría a ser un poco la sanción” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“La escuela, fundamentalmente, tiene una mirada particular en como concibe a la convivencia, en cuanto a las pautas de convivencia y de conducta de los alumnos donde promueve mucho la autorregulación, la autodisciplina; la sanción de repente adquiere un sentido estrictamente pedagógico, de orientación, en los primeros años es cierto que esto nos demanda más esfuerzo, más trabajo, pero a medida que transcurre el chico en la escuela, se va adecuando a esas pautas y fundamentalmente ve que se puede apropiar; hacer suyo un espacio que le pertenece que es suyo, que sus padres lo han ayudado a construir, que ellos los toman, ven los beneficios y esto a mi manera de entender, va contribuyendo que este chico desarrolle un sentimiento de pertenencia de la escuela. En estos tiempos decir que los alumnos quieren a la escuela, es mucho decir” (Escuela privada laica bachiller, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

Como se ve, las posiciones institucionales frente a la noción innovadora de la convivencia son distintas. Algunas le han otorgado un trabajo institucional considerable procurando darle sentido democrático a la preocupación por la convivencia. Otras instituciones, a veces con el acompañamiento de otros órganos del gobierno del sistema educativo, en cambio replican una idea de disciplina que despoja a la convivencia de toda factibilidad de legitimidad compartida.

Las instituciones tiene relaciones ambiguas con aquello que entiende son las características de las comunidades con las que las es-

cuelas viven y a las que responden. Muchas veces, las tensiones de la escuela refieren a conservar algunos rasgos de origen o la búsqueda de modificar algunos de esos aspectos, en un trabajo compartido con la comunidad o imponiendo nuevas lógicas. Estas características se entroncan con los lugares de pertenencia que tienen o toman, de los alumnos que asisten a ellas. En esas tensiones cada escuela y cada actor institucional recrea el sentido de sus funciones:

“Cuando nosotros empezamos a trabajar en el campo en lo que era diseñar, fabricar e instalar equipos para que la gente tenga, para que los paisanos tengan energía eléctrica fue impresionante el impacto que causó en los pibes porque ellos no se podían imaginar que a 20 km de la escuela había gente que no tenía energía eléctrica. Y el hecho de llevarlos al campo, convivir con ellos, hacer un campamento en la casa de los pobladores, bueno, generan muchos aprendizajes. (...) Cuando convocamos a una asamblea de padres, tenemos una buena convocatoria” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Tenemos docentes que sólo conocen esta realidad, que yo creo que tiene sus pro y sus contra, por un lado está la pertenencia como muy interesante, pero por el otro lado cuando está el momento de plantear cosas como que se magnifica mucho, yo creo que uno debería tener una entrada de otras escuelas, uno debería trabajar también o haber pasado por otras escuelas públicas como para ver cuánto es que tenés acá, me parece a mí, porque no es todo tan malo, ni todo tan bueno tampoco (...) el tema de la cercanía creo que ayuda como a sentirse más seguros, más partícipes, con un grado de pertenencia mayor” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“La condición es, básicamente, que pertenezcan a comunidades aborígenes o rurales porque todo el trabajo que se hace acá tiene que ver con la producción y para la práctica que ellos hacen tienen que tener las tierras. Este año nos ha pasado algo muy curioso que ha sido que hemos tenido mucha demanda de chicos del pueblo que querían asistir a esta escuela, (...) y lamentablemente le tuvimos que decir que no porque no cumplían el requisito de pertenecer a una comunidad aborígen o criolla” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).

El modo en que la institución proyecta su pertenencia a determinados mundos culturales, geográficos y políticos, tiñe las decisiones cotidianas que se plasman en la formación que despliega la institución:

“El chico tiene que saber porque justamente estos van a ser los líderes del mañana, porque no nos engañemos, como están las cosas en estos colegios se forman los que van a tener algún poder de decisión, y es más importante que nunca a esos chicos que tomen conciencia de lo que es la necesidad social y la responsabilidad social y todo, eso por suerte es algo que tenemos bastante en todos los profesores” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores altos).

“Las características que debería tener un colegio de la universidad. Es decir: ser vanguardia, y tener un compromiso social, por vivir en un país con necesidades concretas, con condiciones económicas, culturales, políticas, y sociales concretas” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

Muchos de los entrevistados en el marco de la investigación plantearon que el sentido de esa escuela para la trayectoria de los estudiantes era, por un lado, brindar una inserción de sus estudiantes en la comunidad más próxima en la que la escuela está enclavada y, en ocasiones, tejer sentidos particulares a partir de las relaciones que la escuela había podido ir generando con las instituciones, organizaciones sociales y empresas con las que comparten la localidad de pertenencia. Permanentemente, esto aparecía asociado a los alcances de las tres dimensiones que la investigación explora: formar para el trabajo en las empresas más próximas, enseñar el apego a la norma con la perspectiva de la aspiración laboral, enseñar a escribir para poder formular un *curriculum vitae* y pasar exitosamente una entrevista laboral. En los sectores populares esta preocupación está más asociada a atender a necesidades más próximas, fundamentalmente para colaborar en el despliegue económico. Algunos entrevistados lo formulaban de este modo:

“El año pasado se hizo un diagnóstico, se entrevistó a los alumnos y surgió como una inclinación de los alumnos y de los papás hacia las ciencias naturales y a partir de ahí se trabajó en la búsqueda de planes, desde las ciencias naturales, a ver qué opciones presenta la provincia y que el próximo cuarto año que se cree, ya no sea perito mercantil sino que tenga una orientación hacia las ciencias naturales, estaría en su momento relacionado con el entorno de la localidad, de la producción de la localidad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Pero desde que se hizo la reforma... yo mantuve...que tenía que ser la escuela profesional, profesional para el sector de chicos que tenemos”
(Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires que atiende a sectores bajos)

La cuestión de la pertenencia, vinculada a la adhesión a determinadas concepciones o hasta la forma de camaraderías no plantea distinciones en instituciones públicas o privadas; sí es cierto, que las instituciones que atienden a sectores sociales más altos, parecen tener más holgura, menos presión por los obstáculos cotidianos para pensar y darle vuelo a la cuestión de las comunidades de referencia y pertenencia y a la amplitud del mundo que toman como referencia. Por otro lado, las instituciones que poseen una historia institucional más antigua asumen con naturalidad que ellos están destinados a “torcer” tendencias, a modificar hábitos, a “abrir nuevas ventanas” en relación con los mundos que sus alumnos podrán habitar. Las escuelas que atienden a sectores bajos, contrariamente parecern tener un destino trazado por el ámbito de pertenencia de sus alumnos y la –casi exclusiva– necesidad de supervivencia en él.

Algunas ideas para concluir

Quisiera concluir dejando algunas ideas para bosquejar algunas interpretaciones. Organizaré esas ideas en torno a 3 ejes: el peso de la matriz histórica sobre la función de la escuela media, la persistencia de ciertos formatos escolares a pesar de las transformaciones sociales sufridas y de la corrosión de los sentidos internos o institucionales, por último, las vinculaciones que se propician con comunidades y vínculos de pertenencia.

Respecto del primer aspecto quisiera tomar aquí algunos conceptos planteados por Inés Dussel (2008), en un trabajo que es producto de la misma investigación que hemos citado aquí. Miradas en perspectiva histórica y actual, la función de la escuela media como formadora para la distinción y la jerarquía social se ha mantenido presente aun cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían a la élite. Esa historia constituyó una matriz perdurable que

persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX. Como sostiene Dussel (2008):

“Entre los elementos de esa gramática o matriz que perduraron, pueden destacarse la organización centralizada del nivel (...); el curriculum humanista enciclopédico como puntal de la jerarquía de saberes que establecía la escuela; la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en los adultos y pensadas para la formación de la élite; la estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber y la desarticulación de la propuesta formativa en pequeños gajos. Pero sobre todo, hay un aspecto que define parte importante de lo que mantenía una identidad de las escuelas secundarias argentinas: durante todo ese tiempo, perduró una sensación de ‘pertenecer’ a un grupo definido y selecto, y esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país”.

Mientras que algunos aspectos parecen decisivamente modificados, por otro sí se mantienen algunas características como la organización curricular enciclopédica y fragmentaria o una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver. Y, también, que otras características se resignifican, como la separación entre la escuela y las familias o entre la cultura escolar y la vida contemporánea.

En relación a la pervivencia de formatos tradicionales debemos acentuar la dualidad o la apariencia paradójica que parece dar el sistema en términos de la conservación del formato y –a la vez– las alteraciones de distinciones, límites y funciones que alguna vez estuvieron definidas de modo mucho más claro. Por ejemplo, hay alguna continuidad con las tradiciones heredadas de la escuela media, en relación a ser una escuela preparatoria para los estudios superiores y para un sector más restringido, que todavía sigue teniendo fuerza. Esto hace que algunos actores del sistema educativo discutan aún lo obligatoriedad de la escuela media que estableció la nueva Ley de Educación de 2006. Por otro lado, en el escenario actual ya no son claras las distinciones entre las modalidades bachillerato, comercial y técnica que remitían a saberes y sectores sociales diferenciados, y cuando la presencia

de “colegio central” versus “colegio de barrio” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas y no religiosas aparece hoy menos clara (Tiramonti, 2004) y las instituciones privadas reconocen nuevas jerarquías y perfiles que ya no son los que se asociaban término a término con ideologías o afiliaciones religiosas (Del Cueto, 2004). Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían (Dubet, 2006). Por otro lado, distintos estudios (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006) enfatizan las características de negociación singular que se establecen en cada escuela en particular. Uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones (Dubet, 2006) es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones. A diferencia de quienes pregonan que el problema del sistema educativo argentino se resuelve con mayor autonomía escolar, la situación actual parecería indicar que la actual “autonomía” (o funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder coercitivo, si bien pervive en las tradiciones y reglamentaciones) abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan en formas complejas con las desigualdades sociales más generales (Tiramonti, 2004). En suma, hay permanencias, alteraciones y funcionamiento híbridos actuando en simultáneo. Sin embargo, estos aspectos combinados con la fuerza que tiene la matriz histórica que antes mencionábamos en el imaginario de quienes “hacen” la escuela, facilita que los jóvenes sean mirados muy frecuentemente en términos de déficits que se vuelven –en ocasiones– insalvables.

Con ello queremos remarcar que las dificultades que los jóvenes tienen para concluir una buena escolaridad no son sólo consecuencia de la inequidad distributiva de nuestra sociedad sino también, resultado de patrones de funcionamiento institucional que hace que algunos jóvenes aparezcan como no merecedores de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. Esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales.

Muchos análisis frecuentes asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; creemos que, a la par que atender a alguna de esas dos causas, hay que atender al corazón de la cuestión, el “*quid*” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma. Examinar su lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma, cómo se inscribe en la cultura, qué selección de ella enseña, qué incluye y qué excluye, son algunas cuestiones significativas para no caer en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos.

En relación al tercer eje, la “comunidad imaginada” (Anderson, 1991) de pertenencia y los circuitos culturales y de sociabilidad con los que la escuela busca que sus alumnos dialoguen, quisiera hacer algunas puntualizaciones breves. La conformación del sistema educativo –aunque más tardíamente a la escuela media que a la primaria–, implicó una homogeneización de los sujetos y las políticas educativas a la vez que una transformación de las fronteras culturales y una vía de ascenso social e inclusión en el espacio público para sectores anteriormente excluidos. Algunas de las escuelas que hemos visto en la investigación, si bien estimulan la percepción de la institución como parte de la comunidad, fija los horizontes de la acción educativa a los límites de lo próximo por las condiciones generales en que se estructura. Si lo local aparece limitado a los recursos (materiales y simbólicos) disponibles en el territorio y a la ruptura de vasos comunicantes con otras realidades y horizontes, se convalidan las realidades contextuales y los circuitos educativos desiguales en términos de la producción de capacidades sociales y culturales. En el proceso de “localización”, las instituciones no sólo se “adaptan” a –y reciben demandas de– la realidad circundante, sino que también *configuran* –contribuyen a formar– aquella comunidad de referencia a la que pretenden articularse. Conviene aclarar que lo local no necesariamente implica una delimitación territorial sino que puede aludir a una comunidad de intereses.

Loic Wacquant (2001) analiza configuraciones socioespaciales en las grandes ciudades con prosperidad económica (como Francia y EEUU), para las que introduce el concepto de *gueto*, dando cuenta de procesos de estigmatización asociados a sus habitantes. Para el autor se trata de:

“una formación socioespacial restringida, racial y/o culturalmente uní-forme, fundada en la relegación forzada de una población negativamen-te tipificada (...) en un territorio reservado en el cual esa población desa-rolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto formal y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general” (Wacquant, 2001:43).

En un sentido similar, Javier Auyero analiza las continuidades y discontinuidades entre esas ciudades y las villas de Buenos Aires. Avanza en la hipótesis de una profundización de circuitos de margi-nación social que agrupa a los excluidos en villas o en barrios de inmi-grantes. Desde esa perspectiva, piensa al territorio como un elemento central en los procesos de destitución social (2001:22).

Introduciendo también algún matiz en el argumento que veni-mos presentando, no debemos dejar de decir que el escenario local contiene potencialidades para romper con patrones totalizantes de constitución de la vida social. No obstante, la participación encerrada en los muros del territorio, y fundada únicamente en las solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro.

Para cerrar esta incompleta interpretación podemos decir que es aún necesario reflexionar sobre la construcción propiamente escolar, pe-dagógica, de la desigualdad. La institución escolar no solamente repro-duce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas ex-clusoras. Pero también hay otras formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria de otros por la apariencia física o la con-ducta, la subestimación de sus saberes o experiencias, o la culpabiliza-ción de las familias o de los estudiantes. Esto no sólo sucede como con-secuencia de la inequidad distributiva sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que cons-tituyen a alguien como no merecedor de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. Las desigualdades ponen en crisis la retórica que presentaba a la educación como “igualadora” de oportuni-

dades, independientemente del origen social de los estudiantes. En este sentido, los estudios que se han citado muestran que frente a las transformaciones de las últimas décadas, la escuela media dejó de promover la homogeneidad en los destinos de sus egresados y que, en el actual escenario, se han fortalecido las tendencias hacia la producción y reproducción de las desigualdades ya existentes.

Una percepción que se ha hecho notoria en el transcurso de la investigación es que existen autopercepciones que corroen internamente las pretensiones emancipadoras de la enseñanza. Ella se manifiesta en la suposición de que los estudiantes no pueden aprender o prosperar o tener una vida distinta de la que vienen teniendo; también se hace notoria en la suposición de que la escuela no tiene nada o poco 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.

Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron fue la política de distribución masiva de saberes. Nada indica que esos saberes sean emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Lo que sí podemos pensar es que la disponibilidad pública de dichos saberes es más democratizadora que su ocultamiento y quien accede a ellos tienen también la posibilidad de desecharlos. Esto no quiere decir que estemos afirmando un retorno a un modelo de escuela que ha mostrado sus límites. El desafío será pensar en la construcción de algo del orden de lo público, que no reactive las viejas formas de homogeneización autoritaria, sino que pueda desarrollar un continente plural comprendido dentro de lo común.

Recibido el 05 de mayo de 2009

Aceptado el 22 de mayo de 2009

Resumen

En este artículo analizamos el papel de la escuela en la producción y reproducción de la desigualdad social, a partir de una investigación realizada en veinticuatro escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Neuquén y Salta, y centrándonos en entrevistas a directivos de las escuelas, tomaremos como ejes de análisis la percepción de los nuevos sectores sociales que se incorporan a la escuela secundaria y el cambio de funciones educativas y la definición de horizontes para la acción escolar. Buscaremos identificar cómo aparece la desigualdad social, y debatiremos si ella no es, a su turno, producida también desde la escuela media.

Palabras claves:

Escuela media. Desigualdad. Performatividad. Reproducción.

Abstract

This article explores the role of schools in the production and reproduction of social inequalities. It is based on an empirical research in twenty-four secondary schools located in the city of Buenos Aires and the provinces of Buenos Aires, Neuquén and Salta, and focuses on the findings of interviews to school principals. The analysis runs through following axis: how the inclusion of new social groups, particularly marginalized groups, is being perceived, and how it is changing the functions and operations of secondary schools; and how particular horizons for school actions are defined and envisaged. We will seek to identify how social inequalities are being thought in the educational setting, and will ask if they are also being produced, and not only reproduced, by the school system.

Keywords:

Secondary schools. Inequalities. Performativity. Reproduction.

Notas

¹ Hemos unificado el género de los entrevistados en masculino. Se señala la escuela de referencia por su carácter público o privado, su modalidad, la localidad en la que se ubica, y el sector social al que atiende, definido éste por un *proxy* constituido *ad hoc* compuesto de caracterización en los sistemas de información educativa, opiniones de supervisores y encuestas a alumnos sobre sus condiciones de vida, ocupación y nivel educativo de sus padres –que permitieron luego corregir ubicaciones en algunos casos–.

² Al respecto, una tensión conceptual entre la noción de fragmentación y la noción de segmentación reside en el hecho de que es posible concebirlas como conceptos complementarios o relativamente excluyentes. En caso de considerarlos complementarios, podría pensarse en un sistema educativo segmentado en circuitos de escolarización diferenciados para cada sector social, pero que a la vez se encuentra fragmentado, puesto que cada ins-

titución dentro de cada segmento genera condiciones desiguales para la escolarización y, a la postre, para la inclusión y movilidad social. En caso de considerarlos relativamente excluyentes, podría pensarse que el grado de fragmentación del sistema en lógicas puramente institucionales, definidas localmente, pone en jaque la propia existencia de segmentos del sistema. Es decir, el grado de fragmentación hace que cada escuela funcione con una lógica tan poco articulada a nivel del sistema que haría imposible reconocer segmentos estables como los circuitos de escolarización. Esta tensión conceptual anima buena parte de esta investigación.

³ Este acápite retoma elaboraciones que hemos hecho en la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata, en particular, algunos trabajos desarrollados por Martín Legarralde.

⁴ Una nota característica de las universidades coloniales es que exigen “pureza de sangre”. Esto quería decir que cualquier aspirante que tuviera contra sí una denuncia de impureza era separado de la universidad. Esta exigencia permitía una fuerte conexión entre las universidades coloniales y el sistema de castas que caracterizó a las sociedades urbanas de la colonia.

⁵ Según el análisis de Martín Legarralde, es posible presentar un debate conceptual. Juan Carlos Tedesco afirma, en relación con estos colegios nacionales, que habrían funcionado como difusores de una ideología liberal porteña, y que habrían apoyado la intención del liberalismo de Buenos Aires. Sin embargo, si seguimos la evolución de la política nacional a lo largo del período 1863-1890, la hegemonía del liberalismo porteño termina en 1868. Luego, una liga de élites provinciales del interior logra ocupar el poder nacional de manera durable. Esa liga es tributaria de la acción del Colegio de Concepción del Uruguay (allí se formaron muchos de sus miembros). La creación de colegios nacionales dependía del Poder Ejecutivo Nacional, y no se detuvo en todo el período (de hecho, se intensifica después de finalizada la presidencia de Mitre). Por ello, puede afirmarse más claramente, que los colegios nacionales permitieron un proceso de unificación, de producción de códigos de comunicación comunes entre las élites del interior, que no necesariamente difundieron la ideología liberal porteña, pero que se apoyaron en un consenso liberal extendido. Para ampliar este análisis ver Legarralde, 1999.

⁶ De hecho, en su presentación al Congreso en 1915, Saavedra Lamas reconocía ese objetivo. Indicaba a los diputados que uno de los efectos más importantes de la ley sería aplacar la expansión del proletariado intelectual.

⁷ En el ámbito de la pedagogía, esto significó un recorte de la autonomía académica. Por ejemplo, en 1947, un decreto del peronismo comenzaba: “Que no obstante reconocer el Poder Ejecutivo los serios títulos de la Ciencia de la Educación para erigirse como disciplina autónoma y las dificultades de conciliar las exigencias del ideal pedagógico con las del ideal político, es indiscutible desde el punto de vista de los intereses nacionales de la hora actual, que la enseñanza debe contribuir a forjar y consolidar la unidad del pueblo, en lo moral, lo económico, lo político y lo cultural... Que frente a las más opuestas actitudes espirituales cabe, en la enseñanza primaria, media y superior... la coordinación doctrinaria imprescindible para la formación del hombre argentino. Que corresponde al Estado la armonización cultural de la Nación”.

Bibliografía

- ANDERSON, B. (1991) **Imagined Communities**. Verso, Londres.
- AUSTIN, J. (1988) **Cómo hacer cosas con palabras**. Paidós, Barcelona.
- AUYERO, J., (2001) "Introducción. Claves para pensar la marginación en WACQUANT", en Loïc **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- CORBETTA, P. (2003) **Metodología y técnica de la Investigación Social**. McGraw Hill, Madrid.
- DEL CUETO, C. (2004) "Elecciones educativas de las nuevas clases medias. Educación y modelos desocialización en countries y barrios cerrados del Gran Buenos Aires", en: **Rev. Espiral**, Nro. 31, Vol. XI, Sep-dic., Guadalajara.
- DUBET, F. (2006) **El Declive de la Institución**. Gedisa, Barcelona.
- DUSSEL, I. (1997) **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)**. FLACSO, Buenos Aires.
- (2008) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", en **Revista de Política Educativa**. Universidad de San Andrés, Buenos Aires (en prensa).
- FITOUSSI, J.-P., & ROSANVALLON, P. (1997) **La nueva era de las desigualdades**. Manantial, Buenos Aires.
- GALLART, M. A. (2006) **La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional**. Editorial Stella/La Crujía, Buenos Aires.
- HUNTER, I. (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Pomares, Barcelona.
- KESSLER, G. (2002) **La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires**. IPE- UNESCO, Buenos Aires.
- LEGARRALDE, M. (1999) "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905", en **Revista Propuesta Educativa** N° 21. FLACSO, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1983) **El Proyecto Educativo Autoritario**. GEL, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2003) **Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso**. Fundación OSDE-IPE-Unesco-Editorial Altamira, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. y MONTES N. (Comp.) (2009) **La escuela media en debate Problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Manantial, Buenos Aires.
- WACQUANT, L. (2001) **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Ediciones Manantial, Buenos Aires.