

## Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad

---

**Myriam SOUTHWELL**

Universidad Nacional de La Plata, CONICET

### 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. 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. 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

Este trabajo es resultado 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 en 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 análisis recientes que estudian escuelas capitalinas y bonaerenses y diagnostican una fragmentación de la oferta en términos de la población socio-económica que atienden (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004, 2008), 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 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 que atienden (2 escuelas que atendieran a sectores medio -bajos, 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. Partimos del hecho de que, tal como lo han mostrado estudios clásicos de la sociología de la educación, 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 estas instituciones. 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, sus perspectivas de futuro y el grado de incidencia de la escuela sobre ellas.

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 los y las directores<sup>1</sup>, convocados como “representantes 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 (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. 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<sup>2</sup>. 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, 2003; Tiramonti, 2004). Estos 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.

### **Una mirada sobre la/os alumna/os y sus comunidades de pertenencia**

El desarrollo que sigue se concentra en las consideraciones realizadas por las y los directivos de las escuelas seleccionadas, correspondientes a cada una de las cuatro jurisdicciones.

Un primer aspecto que querríamos explorar es cómo caracterizan los directivos a sus propios alumnos y a la peculiaridad de sus instituciones. Muchas de

las percepciones sobre el rol de la escuela en la comunidad y la sociedad en la que se vive, se desprenden de los modos en que los directores presentan o caracterizan a las instituciones que dirigen:

*“Tiene que ser un colegio de vanguardia comprometido con una devolución que debe hacerse a su pueblo que es el que lo sostiene” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).*

*“Yo los caracterizaría, en primer lugar, como buenos pibes y pibas porque en realidad tenemos un grupo de chicos y chicas convencidos de que vienen a un espacio que conocen de antemano. (...) Pibes sometidos, muchos, a situaciones de violencia, algunos chicos con bastante angustia. Además es bastante heterogéneo el grupo de chicos y chicas que están en la escuela. Es difícil de caracterizar en una sola forma, es bastante heterogéneo (...) la mayoría con ganas de aprender, que hacen un tránsito en la escuela con un marco, en un ámbito de bastante libertad” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).*

Más allá de datos estructurales o descriptores estadísticos, la pertenencia social que se adjudica a los alumnos es uno de los primeros modos en los que ellos “entran” a la institución:

*“El de la mañana es un tipo más disciplinado, que se levanta temprano, que quiere aprovechar el día, tiene como otra posición frente a su vida y sus actividades. El de la tarde es el que le gusta dormir más, el que prefiere ir a la tarde aunque le dure hasta más tarde, el que se queda hasta las 2 de la mañana haciendo los deberes si los hace. Hay un tipo de personalidad distinta, y se verifica en la conducta” (Escuela pública técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).*

*“A la mañana viene el grupo dónde más se preocupa la familia (...). A la tarde quizás haya más de los necesitados, que todavía tiene el problema que si son dos hermanos tiene que usar uno las zapatillas y entonces el otro no va a la escuela” (Escuela pública bachiller, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).*

Vale la pena detenerse en estas descripciones que no sólo dan valoraciones sobre quiénes son sus alumnos sino que consolidan la distinción dentro de la escuela en torno a lo que es esperable en cada uno de los turnos.

*“Antiguamente la población eran generalmente repetidores, teníamos clase media y media-alta. Había clase baja pero no se caracterizaba por la gente, ... migrante, de migración (...) es como que la aspiración del padre tiene el imaginario que la Escuela x (otra escuela, no la que dirige) es de más alto nivel pero (esa escuela) elimina; (el padre) trata de que el alumno vaya allá. Entonces, yo tengo alumnos de esta zona que van primero un año a (esa otra escuela) y después pasan, cuando fracasan, vuelven al año o a los dos años, cuando ya fracasaron allá” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

En la última afirmación, lo que podría ser analizado como una búsqueda familiar en pos de una mejor escolarización es leído como un peregrinar condenado al fracaso de antemano; en el mismo sentido, lo que podría ser interpretado como una búsqueda en la que la familia se compromete para buscar la mejor escolaridad, es visto por este director como una itinerancia sin sentido ni legitimidad, dado que no podrán escapar a “un destino inexorable”. Los cambios de instituciones son leídos de modo distinto dependiendo del sector social que los instrumente.

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 pueden hacer. En sus testimonios, surgen algunos elementos significativos: la homogeneidad como valor, la heterogeneidad como obstáculo, heterogeneidad debido al aislamiento, homogeneidad por tamaño, etc. De las cuatro jurisdicciones involucradas, Neuquén parece ser la única que posee instituciones con una población más heterogénea.

*“A esta escuela vienen los alumnos de toda la comunidad, de diferentes estratos sociales del pueblo porque es la única, tenemos alumnos que viven en un barrio que tiene cloacas, gas, asfalto, (...) agradable, comfortable, donde la mayoría de las familias que viven ahí son docentes (...) y otros que es la antítesis, es una toma, las casas son de madera carcomida con techos de cartones, en medio del barro, donde no hay gas, no hay luz, no hay agua” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).*

*“Los cursos son muy multiculturales, con niveles muy diferentes de conocimiento los chicos dentro de un mismo curso” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).*

*“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 alumno” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

Existe una serie de valoraciones muy críticas acerca de las familias por parte de las escuelas; esas valoraciones se refieren tanto a las formas de vida de esas familias como hacia la vinculación que ellas sostienen con la escuela. Esa valoración sobre las familias -frecuentemente- se integra a las expectativas sobre el éxito o fracaso esperable en los estudiantes. La influencia de la organización familiar es presentada inclusive -en

ocasiones- con una potencialidad mayor que aquella que desarrolla la propia escuela.

*“Los padres, igual que los hijos obviamente, están acostumbrados al apriete. (...) (Los padres se acercan) poco, las familias se acercan cuando se les ofrecen becas, cuando se le ofrece plata y cuando hay una situación por ahí extremadamente grave como el caso de un chico con tuberculosis. (...) cuando hay algo que se les ofrece vienen en masa” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

Es notable el uso de la palabra “apriete”, pero al repreguntar acerca del tenor y los motivos de esos cuestionamientos, se explaya:

*“Son bien formales, solicitando por ejemplo que se pongan los vidrios, o sea cosas razonables, que si no se ponían los vidrios ellos iban a hacer una vaquita y los ponían ellos, adultos”.*

*“Acá nosotros tenemos como una herramienta pedagógica en hacer visitas domiciliarias dónde los docentes van a visitar a los alumnos para llevarles a los padres la información, la inquietud que hay en la escuela con respecto a sus hijos, conocer dónde viven porque a veces como docentes uno se imaginaba una casa del alumno y por ahí el chico tiene un problema familiar; por ahí uno asume de que tienen ciertas cosas y uno va y ve que no tienen agua, que no tienen luz, que viven dos o tres familias juntas” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).*

(Los padres) *“vienen bastante... pero no a nivel grupal sino a nivel individual. Cada vez que hay algún problema de cualquier tipo los padres se acercan mucho a la escuela, al chico lo roban a 2 cuadras de acá y el padre viene a hacer la denuncia a la escuela, por ejemplo. Porque... confía en la escuela, no confía en la policía, es muy común eso de que... los chicos que tienen problemas así de robos y demás fuera de la escuela vienen los padres acá” (Escuela pública comercial, ciudad de Bs. As., que atiende a sectores medios- bajos).*

Las valoraciones sobre la familia y sus modos de estar es oscilante, inclusive a veces, en el testimonio de un mismo directivo; los padres “no vienen”, vienen y “aprietan” con que se reparen los vidrios rotos y se ofrecen para solventarlos, vienen pero a pedir, vienen pero individualmente no como colectivo, cuando vienen como grupo es para quejarse, confían en la escuela, pero eso es una sobrecarga. Los padres pueden ser convocados para proveer soluciones, pero no se considera legítimo que vengan a pedirlos (becas, por ejemplo). Si bien este artículo no se detiene en esa información, convendría analizar que para estos mismos estudiantes la familia es uno de los ejes centrales en torno a los que piensan su futuro; tanto la familia que poseen como las que piensan formar tienen un rol central en cómo ellos significan su futuro. Esto es particularmente notable en las escuelas que reclutan a los sectores más bajos y a los más altos<sup>3</sup>. El lugar del afecto parece tener una circulación contradictoria en la escuela: el afecto dado a los y las estudiantes, la afectividad como algo que está o

se retira frente a algunos grupos o conductas, la duda que la escuela pone sobre la mesa acerca del afecto y de la capacidad de acompañamiento y cuidado de los que son capaces las familias de los alumnos y -a la vez- los alumnos significando su futuro con una acentuada presencia de lo familiar.

En algunos testimonios, la modalidad de la escuela (técnica, comercial o bachiller) o el horario u organización de la jornada, la implicación de los docentes frente a algunos aspectos, la existencia de espacio de taller, etc. parecen ser rasgos que mejoran lo que se ofrece a los estudiantes. Hemos reparado en estas caracterizaciones porque nos parece que ofrecen la posibilidad de revisar el clásico formato escolar.

*“Como ésta es una escuela técnica permanentemente hay mucha inyección de plata para renovar, para comprar, para esto y lo otro, y hay uso, y hay personal preparado para el uso, no hay personal altamente capacitado para el uso”.*

Sin embargo, pese a esta afirmación, este director marca durante toda la entrevista, la enorme imposibilidad de la escuela en distintos aspectos.

*“La escuela es sede del Centro de Actividades Juveniles, es una sede medio fantasma, por las características de acá, que ya lo hablamos con la coordinadora. La posición institucional es que no queremos ser cómplices de una cortina de humo político-provincial o de una puja entre nación y provincia” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

*“La sociedad está dividida respecto a lo que piensa de nosotros, una parte importante ve la escuela como una escuela con apertura, como una escuela que trata de hacer cosas diferentes y otra parte de la sociedad ve una escuela que esa apertura significa un despelote. (...). En ese aspecto, tuvimos buena participación (...) asambleas muy difíciles, muy discutidas, con mucho enojo pero bueno, si hay algo que tenemos como virtud es que lo que pudimos discutir lo discutimos adentro. (...) También nosotros vemos la buena relación que tenemos o la buena entrada que tenemos en la comunidad al momento que los pibes se inscriben al primer año” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).*

## **Comunidades y pertenencias**

Existen frecuentes referencias a la comunidad en las descripciones recabadas de los directivos entrevistados. Pero es menos claro qué denominan y a quiénes incluyen con la referencia a la comunidad y sobre todo a quiénes valoran cuando hablan positivamente de la comunidad. La apelación a la comunidad es reiterada en la descripción de las acciones de la escuela, pero en simultáneo, como veíamos en el acápite anterior, las familias y su vinculación con las escuelas es descrita de modo muy crítico. ¿Cuál es el alcance de la idea de comunidad y hacia quién se direcciona la valoración que se hace de ella como forma de democratización y crecimiento?

*“La escuela se ha consolidado en lo pedagógico para tener una apertura*



*a la comunidad y empezar a fortalecer los lazos de relación de la escuela con la comunidad tratando de incorporar proyectos extra escolares que atrajeran gente dentro de la escuela. Por eso hemos implementado una serie de planes, como ser el Centro de Actividades Juveniles para que los chicos concurran los sábados a la escuela. Como también cursos de computación a contra turno que no están dentro de lo que es la estructura curricular sino que son optativos para los alumnos de primer año (...) En los sábados, por ejemplo, hay talleres de volley, de guitarra, de murga y de dibujo. Y los días de semana ateneos o de computación. El proyecto en el 2005 a lo que apuntamos con el equipo directivo fue abrir la escuela a la comunidad. En la escuela el salón del gimnasio de la escuela se utiliza como salón de reunión para distintos eventos que hacen al interés comunitario, como ejemplo, reuniones por el CEAMSE. Hacemos matinée. Ahora, desde el hecho de Cromañón, por el tema de la seguridad se han cortado. Pero los viernes a la noche una vez por mes se hacían matinés acá en la escuela. Era el único lugar que los chicos tenían para poder ir a bailar, sin tener que irse a La Plata” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos)*

Una cuestión a examinar con detalle es cuál es la comunidad que la institución entiende como propia, a quién siente que le pertenece y le dedica su trabajo cotidiano. Si se trata de la comunidad circundante o remite a acciones con otras comunidades más alejadas.

*“Los vínculos con otras escuelas es a través del deporte (...), después hay otras competencias que se realizan en la parte de arte, por ejemplo toda la cuestión de arte está bastante desarrollada. (También con otros colegios similares) porque son colegios que están agrupados por una asociación que es la asociación escolástica, se llama english speaking, es la asociación de escuelas bilingües del Río de la Plata” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).*

*“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 y soy muy feliz dentro de la escuela no tengo ningún tipo de problema con los chicos (...). Yo caracterizaría 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, desde su realidad” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).*

Vale la pena prestar atención a qué y a quiénes nombra la institución cuando refiere a la comunidad y, por otro lado, cuánta apertura se genera para una imbricación entre ella y la comunidad. En este sentido, se percibe que algunas instituciones entienden que deben constituirse en espacios en los que la comunidad se exprese

y puedan albergarse allí problemas y/o preocupaciones comunitarios que superan aquellos específicamente escolares.

*“La Feria campesina nació desde la escuela cuando estaba el ingeniero S. porque la idea era que los chicos y los papás tengan la posibilidad de mejorar su ámbito laboral y el de los chicos para insertarlos. Además, incentivar el desarrollo local. Bueno los chicos tenían la posibilidad de trabajar en la feria tenían un puesto donde se vendían los productos que se hacían” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).*

En ocasiones, aparecen problemas escolares que se hacen extensivos a la comunidad, más que preocupaciones comunitarias a las que la escuela le da lugar:

*“Nos vinculamos con otras escuelas y la Universidad a partir de un proyecto vinculado a la Universidad. También con otras escuelas por intercambios deportivos. (...) Hay vinculación con la comunidad, con los papás, los invitamos, vienen a los actos, participan con nosotros de algunas actividades; con la comisión vecinal también hemos hecho algunos trabajitos, con el centro de salud, hubo encuentros también con profesores y maestros de la zona para trabajar en red algunas cuestiones como la violencia” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).*

Las referencias a lo comunitario oscila entre la inclusión o la no inclusión -dentro de ese colectivo- de los padres de los estudiantes de la escuela, y de valoraciones contradictorias acerca de si los padres se acercan o si se vinculan poco con la institución.

*“Nosotros en ese aspecto tratamos de trabajar con la familia, si hay un alumno y nos enteramos que esta internado, vamos al hospital, si observamos que hay un alumno que esta faltando en forma reiterada, y no sabemos, y los chicos nos dicen que va a abandonar, nos acercamos al hogar, estamos en forma permanente. (...) Estamos intentando intensificar día a día lo que es la comunicación” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).*

Por supuesto, el vínculo con la comunidad está teñido por valoraciones que van y vienen:

*“Esta escuela en lo que va de su vida nunca fue robada y nunca fue agredida. O sea que es algo como que nosotros lo tenemos como un valor que la comunidad, pienso, que la respeta. La EPB de al lado la roban tres veces por año. (...) y eso lo entendemos como una señal de la comunidad hacia la escuela” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).*

*“La escuela está en general aislada, no tiene muchos vínculos con otras instituciones, (...) está inserta en una comunidad bastante conflictiva, la escuela fue agredida constantemente, y eso genera también un enfrentamiento con la comunidad, se arremete a la institución educativa en los medios de*

*comunicación, en ámbitos sociales (...) no hay un acercamiento a cómo solucionar los problemas de enfrentamientos constantes para con los docentes, no se los valoriza. Este año se agredían por los medios de comunicación se daban a conocer los salarios de los docentes, que no está mal que den a conocer los salarios de los docentes, pero que se hacía una comparación casi se podría decir ofensiva de los salarios de los docentes con los peones de chacra y eso genera temores, genera enfrentamientos” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).*

Sin lugar a dudas la escuela se piensa de distintos modos en diálogo con una comunidad o a contrapelo de ella, buscando torcer algunas tendencias o sintiéndose parte o portavoz de la comunidad en la que se inserta. Resulta significativo entonces, que el modo en que la escuela percibe a sus alumnos y su contexto espacial y temporal, hace que tome decisiones acerca de cuál debe ser su función en ese enclave particular de época y de lugar social que ocupan.

La institución tiene relaciones ambiguas con aquello que entiende que son las características de las comunidades con las que las escuelas viven y a las que responden. Muchas veces, las tensiones de la escuela refieren a conservar algunos rasgos de origen o la búsqueda de modificarlos, 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:

*(La escuela) “está queriendo recuperar esa cosa familiar, que tampoco es lo correcto para mi, o sea, tiene que haber afecto pero también tiene que ser una organización y está costando dar eso, darle todo esto de que sea realmente una organización. Es como que algunos somos muy mamás y papás de los chicos. En el Departamento de Sociales, en la actualidad, hay toda una propuesta que empezó este año de empezar con lo cotidiano, con el entorno” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).*

*“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 aborígena o criolla” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).*

En una apreciación vinculada al respeto hacia otras comunidades que deben ir acompañadas de la indispensable dignidad, un director afirmaba lo siguiente:

*“Y después a través del trabajo social ahí ya es (una vinculación) con otro tipo de colegios, sobre todo jardines de infantes o guarderías, hacen trabajo*

*en una guardería donde van hijos de chicos que están bajo jueces, con problemas de ese tipo, o guarderías de un determinado nivel donde se necesita más ayuda entonces. (...) Porque en una época se juntaba plata o juntaban juguetes o juntaban lo que sea y eso fue una de las cosas que se cambió (...) no tenía mucho sentido porque al chico juntar plata o juntar juguetes o lo que sea no le cuesta mucho, no era como formación no tenía valor, entonces se pensó en esto de que hicieran un trabajo y eso es valioso” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).*

En el testimonio anterior vale la pena prestar atención a que el altruismo es puesto como un valor de formación por parte de los sectores más acomodados, pero a la vez, este es desvinculado de una idea de lo común y de lo general; así, el altruismo cobra valor, como posición que no se desarrolla ante un igual, sino ante el diferente.

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:

*“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 comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).*

*“Las características, que debería tener (...) es ser vanguardia, y tener un compromiso social, por vivir en un país con necesidades concretas, 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 despegue económico. Algunos entrevistados lo formulaban de este modo:

*“Yo creo que la génesis de la escuela, parte de una necesidad imperiosa de tener mano de obra calificada, entonces comenzó un reciclado o tratándole de dar*

*un oficio a aquellos, a los peones. A través del tiempo se fue perfeccionando, tal es así de que primero se pensó en el ámbito local, lo que es la industria...*” (Escuela privada técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios)

*“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 bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos)

Algunas escuelas de la muestra plantean que conviven con las muchas dificultades de los alumnos que forman parte de ellas; sin embargo, no todas se posicionan del mismo modo para albergar a sus alumnos y para tensionar lo que entienden que son los ámbitos de pertenencia:

*“Hay un micro municipal. Nosotros lo podemos pedir con tiempo y gracias a eso el 80 % de los chicos de esta escuela viajaron a Buenos Aires, que de otra forma hubiera sido imposible porque un micro vale cuatrocientos cincuenta pesos para ir a Buenos Aires. Y gracias a esto hemos podido viajar bastante. Este año ya fuimos a la feria del libro. Ahora la semana que viene también van a la ciudad de Buenos Aires, al Teatro Colón”* (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-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. En ocasiones, las instituciones 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. 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 en una misma ciudad escuelas que atienden al mismo sector social desarrollaban situaciones de formación y acompañamiento muy disímiles. Una escuela que atiende a sectores bajos, que tiene muchas limitaciones respecto a otros recursos disponibles en su entorno más próximo (no hay fotocopiadora, sólo hay un cyber en su localidad, es la única escuela media, etc.) y sin embargo busca tensionar y ampliar permanentemente las posibilidades y los recursos de que disponen sus alumnos. Esto lo hace a través del trabajo de su biblioteca, extendiendo certificados de escolaridad a alumnos egresados para que puedan seguir accediendo al boleto de valor reducido y así poder viajar a la ciudad para asistir a la universidad, etc.

Otro caso significativo para analizar es el de una escuela de Salta que atiende también a sectores bajos y ha definido para su funcionamiento que es condición

excluyente para asistir a ella pertenecer a comunidades indígenas o criollas pero que vivan y trabajen en el ámbito rural. Pero además, la escuela tiene como preocupación evitar el desarraigo y la formación y experimentación en otro tipo de saberes y formas de vida que hagan tomar distancia a los alumnos de su comunidad de pertenencia. En esa lógica, la posibilidad de que la escuela amplíe la perspectiva de transitar, conocer y explorar otras comunidades y dinámicas culturales, es visto como un rasgo negativo que la escuela debe evitar, e inclusive como un fracaso de su propio funcionamiento.

A partir de los casos mencionados, conviene hacer una puntualización más general. La conformación del sistema educativo y su expansión democratizadora, incluía -aunque más tardíamente a la escuela media que a la primaria-, con la búsqueda de 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. Desde la perspectiva del largo plazo, la revalorización de las instituciones educativas como espacios de producción atravesadas por lógicas autónomas es un dato relativamente reciente destacado por las políticas educativas.

Este nuevo escenario, si bien estimula 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 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 uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada (...) en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto formal y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general* (2001:43). En un sentido similar, Javier Auyero (2001) analiza las continuidades y discontinuidades entre esas ciudades y las villas de Buenos Aires. Avanza en la hipótesis de una profundización de circuitos de marginación social que agrupa a los excluidos en villas o en barrios de inmigrantes. Desde esa perspectiva, piensa al territorio como un elemento central en los procesos de destitución social.

Introduciendo también algún matiz en el argumento que venimos 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.

### **Percepciones sobre el futuro de sus alumnos y de la incidencia de la escuela**

En este último apartado nos interesa explorar cómo la escuela -a través de las expresiones de quienes las dirigen- prevee cuál será el futuro de sus alumnos y, fundamentalmente, cuál es la incidencia del paso por esa escuela en ese futuro que se les abre paso. En ese sentido, hemos prestado especial atención en las intervenciones que la escuela ha ido generando a partir de lo que ella percibe como el presente de los alumnos y el futuro que ella puede contribuir a formarles. Así como en páginas anteriores nos deteníamos en cómo la escuela abarcaba una comunidad de pertenencia en torno a la cual analizaba la significatividad de lo que enseña para el grupo particular de alumnos que atiende, nos interesa avanzar aquí en qué comunidad o mundo de referencia invoca la escuela cuando piensa en la formación que brinda a sus alumnos y la perspectiva que abre para su futuro.

*“Estar alfabetizado es no desconocer los acontecimientos sociales políticos que suceden no solamente a nivel local, regional o nacional, sino a nivel mundial; de hecho, los programas responden un poco a eso. Estar alfabetizado hoy, no significa tampoco tener almacenados conocimientos sino también ponerlos en práctica, para el bien común por sobre todo. Estar alfabetizado significa tratar de modificar a favor o bien, todo aquello que uno desde la óptica de alumno, desde la óptica de padre, desde la óptica de docente, necesita de la sociedad para generar cambios” (Escuela privada técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).*

*“Muchas veces critican de que la escuela no tiene que ser una campana de cristal en medio de la sociedad creo que en muchas cosas sí porque en una sociedad tan caótica y con una tergiversación de valores que en algún lado hay que mantener una estructura con ciertos valores que no se mueven, en algún lado tienen que saber cómo son las cosas” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).*

*“Lo que nosotros tenemos que lograr es darles la mayor información para que ellos construyan lo que venga. Y lo que viene es inimaginable. (...) Nuestros estudiantes van a ser ciudadanos aptos para interpretar la velocidad de los cambios. Y los grados de injusticia que todavía gobiernan al mundo. Trabajar por la justicia y trabajar por los derechos” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).*

¿Que percepciones tienen los directores sobre el futuro de sus alumnos?  
¿Qué vinculaciones existen entre esas percepciones y el horizonte de la acción escolar?

Preguntamos a los directores cómo definirían el “estar alfabetizado”, y qué creen que deberían saber sus alumnos para vivir mejor en el mundo. Las respuestas variaron significativamente entre las escuelas de los distintos sectores sociales.

*“Los chicos saben que el título secundario les sirve para ser repositor de mercadería en (supermercado), ellos saben que llegan hasta ahí, nada más, pero el objetivo sería que lograran alguna otra cosa más” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).*

*“Todavía con afán de progreso, que de la escuela espera, que le dé un título como para, para afirmar, su trabajo futuro, sin muchas aspiraciones por supuesto. La escuela secundaria les da certificaciones... quizá en la perspectiva de ellos todavía no está mucho la universidad o el nivel terciario. Acá por ejemplo, salen... de estas familias salen muchos para policía, para ejército, para Fuerzas Armadas en general” (Escuela pública bachiller, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).*

*“¿Para estos chicos? Yo creo que no tienen inserción (...) En estos casos creo que los chicos nuestros salen perjudicados porque son chicos que por ahí no tienen contactos como para acceder a algún trabajo, mucho menos pensando en la orientación de ellos, que es de perito mercantil. Eso es algo que nosotros vemos, nuestros egresados están trabajando acomodando en un supermercado mercadería, no están trabajando en un estudio contable, están ayudando como secretarias. (...) “Y, no sé si los veo estudiando, creo que como están las cosas no los veo, por lo menos a la mayoría no los veo en la facultad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).*

*“Creo que la mayoría no quiere nada, quiere un plan, y nada más, no tienen aspiraciones, no tienen futuro, conseguirá de remisero, tengo un plan, estoy manejando un remisero, estoy trabajando en un taller de reparación de coches, estoy de peón ” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

Algunas escuelas se definen a sí mismas como de elite, vanguardia o alguna forma similar que las distingue de las demás. En ello se conjuga el sector social al que pertenecen los estudiantes, pero también una fuerte confianza en la tarea que lleva adelante esa escuela en particular.

*“Dentro de 20 años vamos a tener una elite de universitarios, probablemente muchos de colegios como este, y después?, después qué?, (...) en ese sentido soy sarmientista a muerte, la escuela primaria para todos como decía Sarmiento, la escuela primaria para todos, el secundario, el colegio secundario para los que puedan, la universidad para los que quieran” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).*

*“Acá venían hijos de obreros, mecánicos y ahora vienen hijos de des-*



*empleados, pibes que no vieron a sus padres trabajar como antes. (...) lo vieron con un plan, barriendo la calle, yendo al piquete, la madre con las manzaneras. Eso es letal” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

*“A la noche (se refiere a que en la escuela funciona un bachillerato para adultos), ya ahí tenés una solución. Hay chicos que no están preparados para hacer una escuela, tienen que ir a un CBO, a oficios.” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).*

### **La escuela frente a la desigualdad: intervenciones y perspectivas**

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:

*“Uno de nuestros objetivos es que ellos sientan que la escuela es lo que se merecen, o sea no es una escuela de segunda. (...) Estamos teniendo un proyecto de cine, porque tampoco ellos van al cine entonces una vez por mes les vamos a pasar una película relativamente nueva, para que ellos vengan, que también tiene que ver con la alfabetización en este momento” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).*

*“(...) en mi contacto con los profesores de escuelas diferentes han caído en un círculo de crítica al alumno” (Escuela privada técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).*

*“Siempre todos los adultos hablamos pestes de los chicos y no nos damos (cuenta) como si ellos hubieran nacido así, digamos, yo creo que el problema no es la juventud actual, somos los adultos actuales, digamos, que hemos cambiado en todo” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).*

*“La población escolar está contenida, no son violentos como en otras escuelas de pobres. (...) 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” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).*

“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.

*“Me preocupa, porque me imagino a las nenas en sus casas cuidando a los chicos, porque ya es una realidad que estamos teniendo. Y a los chicos bueno, en pequeños contratos, en algún supermercado, deliverys si consiguen tener una*

*motito y bueno, hasta ahí” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).*

*“Logré con los chicos de acá cosas que no había logrado nunca en la escuela privada, y eso fue lo que me engancho en la escuela, los proyectos, digamos no solamente el ámbito clase sino los proyectos, poder salir y llevarlos a conocer la Plaza de Mayo, la Casa Rosada, los museos, si no los chicos no pasan del barrio” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).*

*“Que se entienda que son sectores desfavorecidos por la historia no por naturaleza y como es histórico también puede ser cambiado por el hombre y el hombre cambia las cosas a partir de sus decisiones, entonces, que se brinde esa oportunidad a estos jóvenes” (Escuela privada bachiller, provincia de Salta, que atiende a sectores medios).*

En las condiciones que venimos describiendo, las instituciones se posicionan de distinto modo, en base a la idea de futuro que propician para sus alumnos y a los modos distintos 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.

## **Reflexiones finales**

Hemos puesto a disposición una serie de testimonios y dejamos en manos del lector las muchas aristas de análisis que ellos presentan. Sin embargo, proponemos también un esquema incompleto para detenernos en algunos rasgos relevantes.

Las escuelas investigadas han registrado con fuerza la profundización de los factores de desigualdad social ocurrida en años recientes. En ese marco, para algunas instituciones los atributos que los alumnos traen o aquellos que no ponen de manifiesto, son marcan indelebles del origen que -a la vez- predicen futuros frente a los cuales la escuela poco puede hacer; incluso en algunos casos pareciera desprenderse, que tampoco le compete hacer. Contrariamente, otras instituciones conciben y construyen un espacio para que el tránsito que los estudiantes tienen por ella, no esté escrito definitivamente en sus primeros pasos. De ese modo, unas y otras instituciones, inscriben -o no- potencialidad a sus actos, sus sentidos y a la significación que cada una de ellas puede tener para los chicos y chicas que las eligen.

Un eje de análisis posible es a partir de la matriz histórica de la escuela media argentina. Esta no fue pensada para incluir a toda la población -como el proyecto sarmientino lo había impulsado para la educación elemental- sino para aquellos considerados en condiciones de prosperar y dirigir. La inclusión de sectores sociales que no habían tenido una presencia masiva en la escuela media ha planteado desafíos para aquella matriz histórica que se constituyó como una identidad típica de “nosotros” frente al desconcierto y los problemas que se plantearon por la llegada de “ellos”.

La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclusoras. Hay también otras formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad como un problema sobre el cual tener incidencia: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria por la apariencia física o la conducta, la subestimación de sus saberes o experiencias, la culpabilización de las familias o de los estudiantes, etc. Esto no sólo sucede como consecuencia de la inequidad distributiva sino también como resultado de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. Construir una posición docente productiva para todos supone -más que conocer exhaustivamente el origen social de los alumnos- reconocer; no es indispensable conocer exhaustivamente a un alumno o alumna para enseñarle y para “hacerle lugar”, pero sí, sin lugar a dudas, hay que reconocerlos dignos legatarios de aquello que la escuela tiene para enseñar y del patrimonio cultural universal que les pertenece por derecho; reconocerlos portadores de saberes y experiencias, con capacidades, con derechos y como ciudadanos, no en el futuro sino en el presente que la escuela construye con ellos.

La escuela nació para resguardar y transmitir el saber en tanto este se volvió más complejo. Pero en el contexto de la modernidad líquida (Bauman, 2005), la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. Junto con eso, surgen también algunas valoraciones tendientes a la conservación de algunos modos de funcionamiento que ponen límite a formas de convivencia más democráticas. Sobre esto, Michael Walzer nos plantea que *“La educación democrática constituye una apuesta sobre la naturaleza universal, o casi universal, de las aptitudes. O mejor aún, la propia democracia es esta apuesta; y la educación, el medio para alcanzarla. Sin duda, los individuos poseen competencias desiguales y la victoria es siempre parcial; sin duda, las escuelas realizan demasiadas selecciones que actúan, además, a favor de una dicotomía que no debería establecerse ni reforzarse -la radical dicotomía entre los incluidos en el sistema y los que quedan fuera de él-. Son los docentes quienes tienen que apostar por la democracia. Ése es el presupuesto moral de su trabajo”* (2001: 143-144).

Suscribimos la afirmación de Inés Dussel en el marco de nuestra investigación: *“No buscamos con estas preguntas culpabilizar a profesores y a directores, que cargan sobre sus espaldas la inclusión escolar de sectores sociales que son marginados de muchos otros bienes, materiales y simbólicos. La investigación educativa ha sido muy crítica con lo que realizan las escuelas, ubicándose por arriba y por afuera de la realidad cotidiana de las escuelas. En reiteradas ocasiones, esta crítica fue devastadora e impiadosa: las escuelas fueron condenadas por ser agentes de la reproducción social, o del embrutecimiento del pueblo, y quedaron todavía más solas y con menos recursos para hacer su tarea. También hay que decir que la propia investigación social y educativa no está al margen de aquello que critica; sus principios y elementos orientadores sufren de lo mismo que se achaca a las*

*escuelas (cf. Hunter, 1998). En los relatos de los directivos se encuentran muchas marcas de teorías y discursos pedagógicos que han sido producidos por la investigación educativa” (Dussel: 2008:15).*

Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron fue la política de distribución masiva de saberes; en esa lógica, la presencia del entorno más próximo proyectado a un escenario más universal contribuyó a la movilidad social ascendente, la apertura de otros mundos. Debe decirse también que nada indica que esos saberes fueran 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 tiene 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.

Es aún necesario profundizar la reflexión sobre la construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad. Hemos querido mostrar que las características de cada escuela son importantes en cuanto a las percepciones sobre los alumnos para poder desarrollar trayectorias de formación ulteriores. Muchas escuelas parecen haber quedado con pocos elementos y posibilidades de contrarrestar los efectos de la desigualdad social sobre los modos de pensar, actuar y sentir de los sujetos. Aún cuando sea producto de las relaciones de dominación o de los efectos del sistema productivo, no hay nada científico en el convencimiento que concreta cotidianamente la escuela, de que es “natural” la distribución desigual del capital cultural. Se trata de una aceptación tácita, proveniente de la inscripción en la cultura y que algunas instituciones se han resignado a tratar de torcer. ¿Cuáles pueden ser las claves para entender los diferentes posicionamientos de las instituciones? ¿Cómo analizar esa complejidad trascendiendo miradas reduccionistas? ¿Qué explica la mayor convicción de algunos actores sobre la potencialidad e incidencia de lo que la escuela brinda?

Una constatación que se ha hecho notoria en el transcurso de la investigación es que existen autopercepciones que corroen internamente las pretensiones emancipadoras de la enseñanza. Ellas se manifiestan 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 la suposición de que la escuela no tiene nada o tiene 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.

En los testimonios que hemos presentado, las posiciones que se despliegan no son homogéneas ni lineales. En algunas instituciones tienen un gran peso diversas formas de determinismo por el contexto de vida de los estudiantes. En esa confirmación cotidiana del determinismo, esa imagen social es frecuentemente incorporada como auto- imagen por parte de aquellos que son excluidos de algunas experiencias

-ciertos saberes, lecturas, instrumentos- o, aún participando de ellas- son destinatarios de ofertas degradadas. En esa lógica, y como hemos buscado mostrar, algunas intervenciones profesionales de la institución contribuyen a reforzar la “conciencia de los límites”, a construir una identidad deficitaria. Encontramos así una producción escolar, una incorporación de lenguajes y categorías pedagógicas, que definen oposiciones claras y jerarquías sociales y culturales.

Uno de los efectos del declive de las instituciones fuertes (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 modélico, 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).

Las demandas que hoy “llueven” son expresión de la condición fragmentaria de la sociedad, pero al mismo tiempo colocan a las escuelas en una situación paradójica, que alimenta este “sin salida” que sienten muchos educadores. Estas primeras conclusiones nos plantean también una insatisfacción conceptual que requerirá mayor trabajo. Algunos de los análisis que pueden desprenderse de esta información implican mirar a las escuelas en relación con el sector social al que atienden. Otros, muchos, dan cuenta de distintos posicionamientos y prácticas que no se correlacionan específicamente con el sector social de referencia. Esto tiene dos consecuencias, por un lado abonar parte de la hipótesis que ha sostenido esta investigación, pero por otro llevarnos a una argumentación en la que puede aparecer extremado el rasgo individual de las experiencias impulsadas por cada institución e inclusive cada persona. Allí, reside el riesgo de no poder llegar a afirmar algunos rasgos o causalidades más generales.

Preguntarse por las intervenciones institucionales remite a reafirmar la necesidad de que la escuela enseñe mucho y a muchos, lo más posible y con el mayor efecto potencial para la vida de los alumnos y alumnas. La escuela le da una modalidad propia a las urgencias con las que convive y, en ello, debe suscitar que los alumnos sean dignos autores de sus biografías personales, y los constructores de espacios sociales de convivencia.

Quisiera terminar con una reflexión de un directivo entrevistado:

*“cómo ve a sus alumnos en el futuro, cómo los imagina como ciudadanos, como trabajadores?”*

*En primer lugar, como compañeros de trabajo” (Escuela privada técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).*

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren.

## Notas

<sup>1</sup> 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 algunas ubicaciones en algunos casos-.

<sup>2</sup> 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 institución 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.

<sup>3</sup> Recomendamos el abordaje que se hace sobre este aspecto en Tiramonti, 2004.

## Bibliografía

- AUSTIN, J., *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1988.
- AUYERO, J., “Introducción. Claves para pensar la marginación” en WACQUANT, L., *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2001.
- CORBETTA, P., *Metodología y técnica de la Investigación Social*, Madrid, McGraw Hill, 2003
- DUBET, F., *El Declive de la Institución*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- DUSSEL, I., “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?” Elementos para el debate”, Buenos Aires, FLACSO, 2008.
- FITOUSSI, J.P. & ROSANVALLON, P., *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- KESSLER, G., *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE- UNESCO, 2002.
- TENTI FANFANI, E., *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-IPE-Unesco-Editorial Altamira, 2003.
- TIRAMONTI, G., (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- WACQUANT, L., *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2001.
- WALZER, M., *Guerra, política y moral*, Barcelona, Paidós, 2001.